UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI BERGAMO

Scuola di Dottorato in Antropologia ed Epistemologia della complessità

XXIII° Ciclo

DAL MANUALE TRADIZIONALE A QUELLO ONLINE: TECNOLOGIA E INNOVAZIONE NELLA SCUOLA ITALIANA

Supervisore:

Chiar.mo Prof. Gianluca Bocchi

Tesi di Dottorato di

Maria Teresa di Palma

ANNO ACCADEMICO 2010/2011

Indice

Una specie di premessa

1. Dal libro all'i-Textbook 7
2. Una (strana) parentesi 11
3. Chiusa parentesi 19
4. Percorso di lavoro 22

Opere citate 31

Cap. 1 Quando il battito d'ali di una farfalla ..

1. Non si gioca mai a bocce ferme 33
2. L'apprendimento 35
3. Gli studenti 43
4. Compiti della scuola e nuove tecnologie (alcune domande) 50
5. Il ruolo degli organismi internazionali 56
6. Per una visione critica dell'utilizzo didattico delle Nuove Tecnologie 63
7. TIC e libri di testo (+ qualche questione terminologica) 77

Opere citate 89

Cap. 2 Programmi, contenuti, contesti

1. Programmi
   - 1.1. Ma come fanno i marinai …? 97
   - 1.2. Autonomia scolastica e fine del Programma 98
   - 1.3. Dai Programmi alle Indicazioni 100
   - 1.4. Prime conseguenze sui libri di testo 102
   - 1.5. Governi e governo della scuola 105
2. Contenuti
   - 2.1. Caro, vecchio, canone (o: della tradizione) 108
   - 2.2. Il programma è politico 114
   - 2.3. Ci sono Indicazioni e Indicazioni 116
   - 2.4. Falsi problemi 119
   - 2.5. … e vere conseguenze 121
3. Libri di testo
   - 3.1. Bulimia 127
   - 3.2. Anoressia 129
   - 3.3. Testi e Contesti 132
   - 3.4. Scegliere 134
   - 3.5. Chi è il vero autore del libro di testo? 137
4. Proprietà

4.1. Chi compra il libro di testo? 140
4.2. In Italia 141
4.3. Nell'Unione Europea 144
4.4. Nel resto del Mondo 152
5. In sintesi 155
Approfondimento 1: Scuola, cultura e Antropologia dell'Educazione 160
Approfondimento 2: I 44 Saggi 174
Opere citate 176

Cap. 3 Stato, TIC e libri di testo – Uno sguardo intorno

1. TIC nella scuola e politiche statali 187
2. Esempi dal Mondo 191
2.1. Americhe 192
2.2. Africa 210
2.3. Asia 215
2.4. Oceania (in particolare l'Australia) 222
3. Europa e Unione Europea
3.1. European Schoolnet 227
3.2. Austria 229
3.3. Belgio fiammingo 230
3.4. Belgio vallone 233
3.5. Finlandia 235
3.6. Francia 236
3.6.1.La sperimentazione "Manuel Numérique via l'ENT 241
3.7. Germania 245
3.8. Irlanda 246
3.9. Macedonia 247
3.10.Olanda 248
3.11.Portogallo 250
3.12.Regno Unito 251
3.13.Spagna 253
3.14.Svizzera 255
4. In sintesi (più una questione di geografia culturale) 257
Opere citate 264

Cap. 4 Stato, TIC e libri di testo in Italia

1. Un po' di storia contemporanea 271
2. Dalla Legge alla sua esecuzione: esegesi di una C.M. 286
3. Riforma scolastica e libri di testo online 307
4. La banda larga 313
5. Il piano e-Government 2012 e la scuola 318

6. La formazione dei docenti 329
7. Cosa succede nelle scuole 342
8. Repository di materiali 349
9. In sintesi 355
Opere citate 356

Cap. 5 Gli editori sono scaricabili?

1. Una fotografia del 2009 369
1.1. Supporti elettronici e altre diavolerie 371
1.2. I siti internet, (prima) 375
1.3. Un fulmine a ciel sereno? 381
1.4. C'è Internet e Internet 385
1.5. Il prezzo innanzitutto 387
1.6. Scaricabilità e blocco delle adozioni 391
1.7. Il comodo PDF 396
1.8. L'inadeguato PDF 402
1.9. Decreto Ministeriale 8 aprile 2009, n.41 405
1.10.Lavori in corso (Editoria Scolastica Digitale) 411
2. Una casa editrice è un'impresa 418
2.1. Il mercato adozionale 420
2.2. Primo: i costi 422
2.3. Secondo: la domanda 427
2.4. Insegnanti e libri di testo online: voci dalla scuola 435
2.5. Terzo: "Ma ha presente in che edifici sono le scuole in Italia?" 445
2.6. Come salvarsi? Il Libro Misto 450
2.7. *Last but not least*: come cambia la redazione di un libro? 458
2.8. Si può affrontare un problema complesso con un approccio non sistemico? 468
2.9. Nuvole – il Cloud e le nuove proposte 472
3. In sintesi 476
Opere citate 481

E per finire … 489

Diario di una Professoressa 491
Opere citate 514

BIBLIOGRAFIA GENERALE

UNA SPECIE DI PREMESSA

§ 1 . Dal libro di testo all'i-Textbook

> "A quei tempi la scuola non disponeva di vasti locali. Il maestro si installava nel chiostro che aveva sgomberato dalle attività accessorie, o in chiesa, o alla porta della chiesa. Ma più tardi, con il moltiplicarsi delle scuole autorizzate, quando non aveva risorse sufficienti, arrivava talvolta ad accontentarsi di un angolo di strada, e San Tommaso, quando gli si offre l'occasione, lascia trasparire il suo disdegno per la gente da poco che parla *coram pueris in angulis*. In genere il maestro prendeva in affitto una sala, una *schola*, per un prezzo che nelle città universitarie era controllato, e a Parigi queste scuole ebbero sede in una strada, la *rue de Fouarre: vicus straminis*. Le scuole, beninteso, erano indipendenti fra loro. Si stendeva in terra uno strato di paglia e gli allievi ci si sedevano sopra. Più tardi, dal Trecento in poi, si mise qualche banco, benché sui primi tempi la nuova usanza apparisse discutibile. Poi si stavano ad aspettare gli studenti, come i mercanti aspettavano gli avventori. Accadeva che si portassero via gli scolari al vicino. Nella sala si riunivano allora ragazzi e uomini di tutte le età, da dieci a vent'anni e oltre … ossia tutte le età della vita, perché non c'era un termine per designare l'adulto e si passava senza via di mezzo da *juvenes* a *senes*."[1].

Mille anni fa – tra XI° - XII° secolo -, dalle nostre parti, la scuola andava così. Anche quella è, è stata scuola. Due secoli di una certa stabilità nei modelli didattici ci hanno abituati a pensare la scuola così come la vediamo oggi, o meglio così come ci ricordiamo di averla frequentata. Una scuola pensata per classi – intese come aule, ma anche come classi di età -; per materie rigidamente distribuite in una processione di ore invarianti nel corso delle settimane di un anno; per fasi successive: dalle elementari alle medie, dal liceo all'Università. Una scuola per imparare a leggere, scrivere e far di conto. Quanto strane oggi ci appaiono le immagini delle scuole coraniche in cui i bambini continuano a ripetere ad alta voce le parti del Corano: eppure è un modello di scuola che in altri tempi era diffuso anche da noi, anzi era l'unico.

> "Dal V° secolo in poi [la Chiesa] non poteva più avvalersi di questa istituzione tradizionale [la scuola non religiosa di tipo ellenistico], travolta nel crollo della

[1] (Ariès, 1976, p. 175).

cultura classica, irreparabilmente danneggiata dal decadere delle consuetudini di vita cittadina, dato che la scuola classica apparteneva alla città; nelle campagne non esisteva. … Perciò il clero, e soprattutto i vescovi, si trovarono nella necessità di provvedere all'istruzione dei giovani chierici per dare loro un'istruzione essenzialmente professionale o tecnica. Il Marrou l'ha definita una *manécanterie* (scuola di canto liturgico -corale). Ci si imparano le cognizioni necessarie per recitare e cantare l'uffizio … si trattava soprattutto di un insegnamento orale e rivolto alla memoria: gli allievi in coro riprendevano dall'insegnante la frase e la salmodiavano, ripetendo lo stesso esercizio finché non lo sapevano a memoria. Perciò la lettura non era più uno strumento indispensabile di conoscenza. Era solo un sussidio della memoria, in caso di dimenticanza o di incertezza."[2]

Certo si trattava di una scuola inizialmente di élite, una scuola professionale, come si è detto, dedicata ai chierici ai quali lo stesso Carlo Magno raccomandava: "Per quanto infatti sia meglio agire bene che conoscere, bisogna tuttavia conoscere prima di agire."[3] Ma anche dopo l'emanazione da parte di Lotario del Capitulare Olonense[4], primo documento di intervento statale in campo scolastico in cui "le scuole non sono più riservate agli ecclesiastici, ma aperte anche ai laici"[5] il principio pedagogico della ripetizione non cambia. Ancora dopo il 1215 "i vecchi scolari si distinguevano dai nuovi, non per le cose che studiavano, le cose erano le stesse, ma per il numero di volte che le avevano ripetute. D'altra parte anche la rarità dei libri manoscritti e la necessità di confidare soprattutto sulla memoria costringevano a questa reiterata ripetizione."[6]

Questo la dice lunga sul rapporto tra strumenti e modalità di apprendimento. Gli strumenti di studio finiscono col modellare non solo le modalità dell'apprendimento e ciò che si va ad apprendere, ma anche le identità stesse dei discenti: questo è stato ben messo in evidenza, proprio rispetto allo "strumento libro" da Elizabeth Eisenstein[7] quando analizza le conseguenze a lungo termine dell'invenzione della stampa.

> "La diffusione del libro stampato cambiava profondamente gli esseri umani, singolarmente e nelle interrelazioni tra individui e gruppi; si sviluppò la

[2] (Ariès, 1976, p. 157).
[3] (MGH, 1883, vol.I, p.78).
[4] Detto anche *Capitulare Ecclesiasticum*, nell'825.
[5] (Pagella, 1980, p. 29).
[6] (Ariès, 1976, p. 170).
[7] (Eisenstein, 1995).

letteratura, nacque l'autore, il concetto di testo, l'individualismo della lettura silenziosa, la partecipazione degli imprenditori al processo della diffusione del sapere, persino la consapevolezza dell'importanza della pubblicità."[8]

Questa lunga premessa per dire che oggi, quando ci sembra di assistere alla prima grande rivoluzione nel mondo dell'istruzione, quella del passaggio da una scuola fordista alla scuola digitale[9], la nostra impressione è per molti aspetti ingannevole.

Dimentichiamo infatti con troppa facilità tutte le rivoluzioni che ci hanno portato alla scuola dei nostri giorni.

Dimentichiamo che la funzione della scuola può cambiare. Fino ad ora è stato il luogo della trasmissione di una cultura comune. Può continuare a essere così? E se no, può continuare a essere, e con che funzione?

Dimentichiamo nel contempo che i modelli scolastici che abbiamo percorso nella nostra storia di umanità occidentale, erano molto diversi dagli attuali: che si è imparato in modo sempre diverso. E che gli strumenti per imparare sono stati diversi, anche se hanno avuto gli stessi nomi. Alain Choppin, uno dei più competenti studiosi della storia del libro di testo in Francia, riesce a sintetizzare in poche righe il percorso parallelo tra evoluzione della società, storia della scuola e storia del libro di testo:

> "Le concept de livre scolaire est récent. Avant la Révolution Française, il n'existe pas le terme générique pour le définir. Il apparait d'abord en Pologne, puis en France en légiférant la production des livres destinés aux écoles. Devant l'Assemblée constituante, Talleyrand le définit ainsi: '*Il faut que des livres élémentaires, clairs, précis, méthodiques, répandus avec profusion rendent universelles toutes les vérités et épargnent d'inutiles efforts pour les apprendre.*' Cette définition reste encore valable aujourd'hui. … Schématiquement, l'évolution du livre scolaire papier peut se diviser en trois périodes :
>
> • le primat de la fonction idéologique (1793-1875) : le manuel est l'objet d'un contrôle strict des autorités. Malgré les rapports mettant en avant des critères pédagogiques, les commissions de l'Instruction publique trient les manuels

[8] Questa sintesi del libro della Eisenstein si trova in (Notarbartolo, 2007, p. 5).

[9] "Se, per effetto di una macchina del tempo, al maestro ritratto in cattedra nel 1338 nella sua scuola posta nella Città ideale raffigurata nel Palazzo Pubblico di Siena da Ambrogio Lorenzetti fosse possibile approdare in una nostra città, sicuramente vincerebbe l'inevitabile senso di smarrimento entrando in una nostra scuola. Non troverebbe granché di cambiato: gli allievi seduti nei loro banchi, la cattedra posta davanti a loro, il maestro dietro alla stessa. Gli mancherebbe solo l'alto basamento."(Rech, 2011). Questo è il senso più volte ribadito in (Biondi, 2007). Sulla definizione "scuola fordista" cfr. (Moeglin, 2005).

d'après leur orientation politique. Le rôle d'uniformisation du système éducatif est dominant;

• le développement de la fonction instrumentale (1875-1970) : la liberté de production des manuels acquise en1793 est amplifiée en 1880 par la liberté de choix, puis d'utilisation pour les enseignants ;

• l'affirmation de la fonction documentaire (depuis les années 1970), marquée par une part croissante de l'iconographie et de la couleur.

Depuis les années 1970, nous assistons à une hybridation des supports. Les éditeurs sont confrontés à un choix :

• soit un manuel éclaté, car la multiplication des fonctions dévolues est difficilement incorporable sur le support papier. Le support devient «multimédia»

• soit intégrer au manuel l'ensemble des fonctions. La vision de la lecture se transforme : du livre que l'on lit au livre dans lequel on lit. Par l'apparition des outils de recherche (index et sommaire), le manuel est ressenti comme propédeutique à l'utilisation des bases de données documentaires. Cette évolution est liée au développement des CDI. La dernière étape de modification de la structure du manuel est l'avènement d'une structure en réseau : on passe du texte à l'hypertexte, par le jeu des renvois et des liens. La typographie, la couleur et la mise en pages deviennent des éléments essentiels du discours didactique. …"[10]

La scuola da sempre è un sistema complesso, che è a sua volta parte di quel sistema ancora più complesso che è la vita sociale e di quel sistema di sistemi che è il cosmo in cui fluttuiamo. Non è facile isolare gli aspetti di un sottosistema da quelli del sistema più generale di cui fa parte. Una volta di più, nell'affrontare temi e problemi della contemporaneità, la scrittura lineare, sequenziale, è sentita inadeguata a darne uno sguardo d'insieme, tanto quanto lo è il libro cartaceo rispetto all'espressione di un pensiero per il quale la logica non sempre è sufficiente: per farlo sembra essere più adatta la scrittura digitale, che permette di concretizzarne la reticolarità. Scrivere quindi di un oggetto come il libro di testo, vuol dire occuparsi di molti aspetti tutti in relazione tra loro[11]. Occuparsi di quelli che per forza di legge si chiamano "libri di testo online" è qualcosa di ancora più complesso. L'espressione stessa "libro di testo online" è, a ben

[10] (Choppin, 2009, p. 49).

[11] E ben lo dimostrano le molteplici opere che si sono occupate della storia del libro da quella già citata della Eisenstein, a quelle più classiche di Febvre e Martin (1958), di Cavallo (1977) e di Petrucci (1972).

vedere, un ossimoro[12]: libro di testo - etimologicamente "libro di testimonianza, di riferimento" - è qualcosa di normativo, quindi di fisso e reperibile con certezza, mentre la caratteristica dell' "online" è di essere sempre modificabile, facilmente deperibile[13]. Come coniugare ciò con il concetto di libro di testo, su cui le conoscenze sono stabili o, per meglio dire, nel quale stanno scritte in modo indelebile le acquisizioni di quella che viene chiamata "scienza normale"? Si aprirebbe qui il tema del rapporto tra libro di testo e "rivoluzioni scientifiche": è un tema fondamentale che qui sarebbe fuori luogo trattare, ma che forse comunque va accennato. Per ora solo una piccola digressione per tenere presenti due posizioni epistemologicamente differenti: quella di Thomas Kuhn e quella di Michel Serres.

§ 2 . Una (strana) parentesi[14]

Solo vent'anni fa [per noi, cinquanta[15]], *un discorso ed uno solo si arrogava il diritto di parlare di scienza: i manuali che lo riportavano s'intitolavano logica, va a sapere perché.* Non la logica antica, né quella matematica, ma *la logica nel senso dei corsi francesi di filosofia fino alla metà del secolo* [scorso] *era un parlare da commentatore senza esattezza né consistenza. Esso descriveva tuttavia i risultati e i metodi, forniva norme alle teoria e alle dimostrazioni, giudicava il valore del sapere, cercava di fondare la conoscenza, e finiva in una morale che oggi ci farebbe ridere* [16].Sono i nostri manuali, quelli su cui hanno studiato quelli della mia generazione, quelli che davano le certezze che molti rimpiangono, che avevano una sola interpretazione, da studiare a memoria.

E' cambiato qualcosa in questi cinquant'anni? Certamente sì e certamente no. Sappiamo che le interpretazioni sono sempre molteplici, ma poi le si fanno studiare a memoria: in questo sta quantomeno una contraddizione. In questo resta il potere del manuale. La critica è dura verso chi se ne fa sacerdote: *chi non può, non ha mai potuto*

[12] Su questa affermazione cfr. *ultra*, p. 83 (in particolare n 83).
[13] Di fatto quando si cita come fonte un libro basta darne le indicazioni bibliografiche, mentre quando si cita una fonte online, bisogna accompagnare tale annotazione con la data di accesso, perché non è detto che a distanza di qualche tempo si riesca a trovare il sito o il documento, oppure ancora che il documento mantenga lo stesso contenuto (ad esempio si veda le diverse definizioni in Wikipedia, *ultra*, p.81.
[14] In questo paragrafo si è scelto di usare per le citazioni da (Serres, 1980) il carattere corsivo invece del canonico virgolettato, per dare maggiore fluidità alla lettura.
[15] N.d.R.: Il libro di Serres da cui la citazione è tratta è pubblicato nel 1980.
[16] (Serres, 1980, p. 143).

inventare un teorema, un protocollo, un'esperienza, chi non sa, non ha mai saputo scrivere un poema, un soggetto, una novella, può e sa comunque piegare, commentare qualcosa di già prodotto. … E' così che i professori, protetti da ogni rischio dallo spessore della critica, uccidono decisamente ogni creazione[17]. Questo è il guaio della divulgazione, soprattutto oggi, soprattutto in Italia. Anche se alla logica monolitica dei vecchi manuali si è venuta sostituendo [una trentina di anni fa] una visione che *calava nella storia queste classificazioni un po' troppo astratte, in modo da ottenere un bellissimo effetto di concreto. Nacque così la storia letteraria, nacque così, un po' più tardi la storia delle scienze*[18]. Si contestualizza tutto, si dice di farlo, ma si ammette con difficoltà di essere a propria volta contestualizzati: la metacognizione, quella che forse un tempo si chiamava umiltà e modestia, resta spesso un patrimonio del ricercatore e non una dote del divulgatore, che si sente ancora troppo spesso fuori dalla mischia.

Quando i professori hanno rubato il posto dei preti, ne hanno subito adottato il linguaggio … Come diceva Rousseau, gli esperti hanno meno pregiudizi dell'uomo della strada, ma vi si attengono più accanitamente[19]. Il problema sta nella divisione del lavoro, anche del lavoro intellettuale: c'è chi fa ricerca e c'è chi fa divulgazione. Di per sé non è un male, dipende dal luogo, o meglio dalla cultura: in quella anglosassone i due ruoli sono di ugual peso, nella nostra accademia i pesi sono diversi. Divulgare non è cosa d'élite, lo dice la parola. Così aumenta lo scarto tra la buona ricerca e i buoni manuali, così aumentano le lamentele sull'impreparazione degli studenti, sulla democrazia imperfetta, se sapere è ancora potere. In questa divisione del lavoro, non manca poi un terzo (questa volta non-istruito per definizione) che del litigio gode: *sono coloro che governano, senza sapere niente altro*[20]. Il potere dell'amministratore, del finanziatore, del politico, fa impallidire il vecchio dogma – peraltro, mai davvero vero – dell'indipendenza del sapere esatto. *Si poteva, comodamente, ridere degli epistemologi che parlano senza sapere, o di quegli storici che studiano la meccanica del diciassettesimo secolo mancando di comprendere quella del diciottesimo, ciò non comporta conseguenze, il ridicolo non ha mai ucciso nessuno; non si può ridere degli amministratori o dei ministri che affermano senza batter ciglio che la scienza è una*

[17] *Ibid.*, p. 144.
[18] *Ibid. eadem.*
[19] *Ibid.*, p. 145.
[20] *Ibid.*, p. 146.

faccenda troppo seria per essere lasciata nelle mani degli scienziati. ... E' l'argomento della schiavitù. E' l'argomento del dominio. Bisogna saperne di scienza per dominare il mondo, ma non c'è bisogno di saperne per dominare la scienza[21]. Che sia per questo che pochi vogliono studiarla?

Al di là della facile ironia, il manuale resta un problema di non poco conto se è vero che, come scrive Tagliagambe rifacendosi a Kuhn, "attraverso il manuale e i paradigmi che esso provvede a diffondere e radicare si forma una comunità *strutturata e coesa*, che proprio per questo si può giovare di strumenti di dialogo e di scambio mutuamente riconosciute come indiscutibili."[22] In un momento come questo in cui non c'è certezza del linguaggio, in cui le interpretazioni divergono, cosa deve contenere un manuale? E' una scelta impegnativa. Il corso della scienza è imprevedibile e, nonostante il potere, la scoperta resta fortunatamente un mistero. Anche Kuhn[23] parla a partire da una sola rivoluzione scientifica: e le altre? Il meccanismo non è sempre lo stesso, non è un meccanismo. Possiamo leggere a ritroso i pensieri e le teorie, possiamo inanellarli, secondo diverse ipotesi, possiamo trovarne documenti, pezze giustificative, ma dalla storia non possiamo trarre il futuro, ciò che per definizione non è ancora storia. Resta aperta – anche nella storia – la questione del perché, che è ben altra dal come. Prese una per una, *localmente*, le scoperte hanno piccole finalità comprensibili e comprensibilmente, *localmente*, segnano progressi più o meno grandi. Ma non è l'addizione l'operazione adatta a ottenere la somma: *ci si è massacrati molto di più nell'Europa colta , più in fretta e a colpo sicuro. Tutto accade come se la scienza, quantitativa, producesse più crescite che trasformazioni*[24]. E'questione di ipotesi: si mettono in fila dei dati, ma poi come e chi ne può giudicare? Era facile quando il Sapere era Assoluto, assolto. Più difficile oggi scrivere un manuale, anche un libro. Forse per questo è la fiction a prevalere, non solo nel cinema: un sogno non è giudicabile, a malapena riesce a interpretarlo il sognatore. La Storia ha sempre degli anelli mancanti. *Un sistema globale, come il Sapere o la Storia è tanto globale da non avere alcuna referenza esterna. E dunque è auto referenziato. I fini sono implicati nel movimento stesso, nel sapere stesso, nelle sue trasformazioni, nelle trasformazioni della storia*[25]. In

[21] *Ibid.*, p. 147.
[22] (Tagliagambe, 2008, p. 75).
[23] (Kuhn, 1978).
[24] (Serres, 1980, p. 154).
[25] *Ibid.*, p. 156.

chi avere fede, fiducia? Hiroshima sta lì a dimostrare che la scienza ha fallito nella sua vecchia vocazione civilizzatrice, in quanto non è un incidente di percorso. La responsabilità, quella nostra come umani, è quello che ci resta da costruire: un'etica della responsabilità che proceda a piccoli passi di volta in volta.

Michel Serres, nella sua teorizzazione applica alla scienza la legge dei rendimenti non proporzionali, concetto classico sviluppato per la prima volta da A. R. Jacques Turgot[26] nel 1844, che allora riguardava il rendimento dei suoli. Ovvero: il rendimento non è sempre proporzionale alla quantità di energia impiegata perché il rapporto rendimento/energia varia nel tempo: dopo una fase iniziale in cui è necessaria molta energia per far partire un motore, vi è una fase in cui ad un aumento dell'energia corrisponde un aumento del rendimento; infine, raggiunto un certo rendimento si produce un dispendio di energia che man mano aumenta fino a non portare più alcun rendimento. Serres usa il Concorde come esempio: *supponendo che volessimo andare più veloci, presto si dovranno espellere tutti i passeggeri per far posto alle riserve di carburante. In altri termini, per acquisire un po' di velocità bisogna consentire molto più dispendio. Al limite trasporteremo in modo ottimale, a condizione di non trasportare niente del tutto*[27]. Il "teorema Concorde" per cercare di spiegare l'insorgenza delle nuove teorie: se per dimostrare un teorema dovessimo impiegare una tecnologia molto pesante, difficile e utile solo per quel teorema si avrebbe un *dispendio massimale per una prestazione locale;* se un metodo relativamente semplice risolve molteplici problemi,invece, lo potremo adottare perché conforme ai nostri scopi. *Leibniz diceva che la Creazione del mondo aveva avuto luogo secondo questa legge del minimo di dispendio per il massimo di effetto.* Dalla teologia alla scienza: *quando esiste questo rapporto da massimo a minimo tra dei risultati e la tecnologia che li permette, allora e solo allora vi è creazione*[28]. Parola grossa che indica la produzione del Tutto a partire dal Nulla: noi umani inven(t)iamo soltanto. Metodologia, tecnologia, complessità delle variabili, ma anche numero dei ricercatori, costo investito, tempo impiegato: in tutto ciò è la dispersione. Un unico ricercatore che senza soldi e con una metodologia semplice in breve tempo trova la soluzione a diversi problemi: questa è vera invenzione, che gli anglosassoni definirebbero come 'disruptive innovation'. Qualcosa di semplice, certo,

[26] (Turgot, 1768, pp. 418 e segg.).
[27] (Serres, 1980, p. 160).
[28] *Ibid.*, p. 161.

ma solo a posteriori, come la ruota o i tagli di Fontana: non vale, dopo, dire : "che cosa ci vuole? Lo sapevo[29] fare anch'io." Non conta solo il risultato, o meglio il risultato non consta della sola scoperta, ma anche della sua diffusione - quanto tempo per "ri-scoprire" i fagioli di Mendel[30]? - e comprensione. In seguito aumenta l'energia, aumenta la dispersione, il motore fa fatica, l'impresa non è più economica: si va avanti per inerzia, per ideologia, per potere. La rivoluzione, con il tempo, diventa conservatrice. *La curva proposta segna le produzioni sulle ordinate. Conta, sulle ascisse, l'insieme delle loro condizioni. ....Questo modello estremamente semplice e scelto quasi per gioco rende conto di una quantità di cose, almeno, per cominciare, in storia delle scienze e delle tecniche. E' arguto spiegare il progresso con una decrescita*[31]. Se questo fosse oggi capito – come legge a tutti i livelli – rischieremmo molto meno, come sostiene Latouche[32]. La rivoluzione copernicana allora potrebbe essere interpretata come collasso per eccessiva dispersività del sistema tolemaico: il nuovo deve lottare duramente contro l'elefantiasi del predecessore, contro il suo apparato più che contro il suo cuore, contro la sua burocrazia, la sua amministrazione, i suoi comprensibili conservatorismi sindacali. Il "teorema Concorde" sembra molto vicino al rasoio di Occam: la soluzione più semplice (con minore dispendio) anche se non è la più esatta è quella che ha maggiori possibilità di generazione (invenzione). I tempi: rapidi da Newton a Laplace che rappresenta l'equilibrio costituito, poi la terza fase, quella della complessità massimale, dal cavaliere d'Arcy a Poincaré: *così la curva semplice dei rendimenti decrescenti esprime abbastanza bene il triplo sviluppo dell'astronomia su di un lungo intervallo, ed i tre rinnovamenti che la scandiscono: Tolomeo, Copernico-Newton, e l'astrofisica*[33]. Si tratta di un caso? No, se il risultato della prova è ripetibile. Proviamo. Nella storia delle matematiche: si passa da Talete a Euclide, dall'algebra alla geometria, poi *il rendimento della ragione greca decresce ... Dopo Proclo, bisognava chiudere le porte della scuola di Atene*[34]. Proseguiamo. La geometria algebrica o il calcolo infinitesimale: esplosione nell'età classica, maturità con Eulero e Lagrange,

[29] L'imperfetto, sintatticamente sbagliato, delinea il personaggio che potrebbe usare questo tipo di espressione.
[30] Su questo tema è stato organizzato il convegno organizzato dalla Scuola di dottorato in Antropologia e Epistemologia della complessità nel 2008: "Lavori in corso: costruire un ponte tra scienza e società. Alla ricerca dei fondamenti della comunicazione della scienza." (Bergamo, 14 e 15 Febbraio 2008).
[31] (Serres, 1980, p. 162).
[32] (Latouche, 2007).
[33] (Serres, 1980, p. 164).
[34] *Ibid.*, p. 165.

poco dopo Galois decreta la difficoltà a proseguire e l'agonia è centenaria. Gauss e Abel stanno in un'altra curva. Infine: *basta esaminare lo stato contemporaneo della fisica per ammettere che essa si trova nella fase estrema di rendimenti decrescenti: l'investimento è enorme, la letteratura schiacciante, ma la storia segna il passo*[35].

Qualcuno più addentro di me potrebbe spiegare questi ultimi trent'anni come agonia e come nascita. Facile solo a posteriori, comunque. E nemmeno troppo a onor del vero: le cose non stanno mai come sembra, i colori sono quasi infiniti, si mescolano nascendo, non si sa bene quando, gli uni dagli altri. Così queste ipotetiche curve hanno lunghezze diverse sull'asse del tempo: più di un millennio tra Proclo e Leibniz, poco più di due secoli tra Copernico e Galois, inoltre a volte *la novità non è ancora decidibile: è appunto il caso di Copernico, è appunto il caso di Wegener. Si sono dovuti attendere l'ottica in un caso e il paleomagnetismo nell'altro. … Se scegliete un modello discontinuo, siete ciechi nei confronti di Tycho Brahe, Descartes e Leibniz, il che non è poco; se optate per il continuo, restate vittime dell'apparenza perché le curve che si accavallano possono dare un profilo quasi piatto. … l'invenzione è sempre soggiacente*[36]. Come dire: forse il teorema vale, ma la legge è imprevedibile; continuo e discontinuo sono impertinenti. Tra l'inizio e la fine, la seconda fase, la scienza normale, i cui "punti fermi sono elencati, seppure raramente nella loro forma originale, dai manuali scientifici sia elementari che superiori. Questi manuali espongono il corpo della teoria riconosciuta come valida … Prima che questi testi diventassero popolari nel XIX secolo molti famosi classici della scienza assolvevano tale funzione"[37]. Ma Serres specifica: *la distinzione di Kuhn tra manuali di scuola e gli atti originali tralascia il grande trattato*[38]. Sottile puntualizzazione per interpretazioni diverse: sulla scia del positivismo quella di Kuhn - la rivoluzione scientifica come meccanismo -, complessa non lineare quella di Serres. Sono questi grandi trattati (gli *Elementi* di Euclide, come pure la *Meccanica analitica* di Lagrange) le spie della seconda fase, secondo Serres. Sono i manuali, le opere di divulgazione, i testimoni di una scienza matura, secondo Kuhn.

---

[35] *Ibid. eadem.*
[36] *Ibid.*, p. 166.
[37] (Kuhn, 1978, p. 29).
[38] (Serres, 1980, p. 167). Il riferimento qui è evidentemente a un altro passo del libro di Kuhn: «Per quanto riguarda la fonte dell'autorità, ho in mente soprattutto i manuali scientifici, e accanto a questi, le opere di divulgazione e le opere filosofiche modellate su di essi …» (Kuhn, 1978, p. 166-167).

Ciò che resta non detto è il meccanismo dell'apprendimento, il punto di vista del soggetto in formazione, per cui entrambe le categorie dialetticamente convivono. Ciò che resta non detto è tutto il contorno fatto dal mercato, dal pubblico, dal potere, dall'istituzione-scuola: un libro non è solo scienza, è un sistema scientifico. Proviamo a parlare al presente: la crisi del manuale, del libro di testo, testimonia la presenza di momenti distinti all'interno di una stessa fase[39]. A grandi trattati già scritti non corrisponde una manualistica che ne tenga conto. Tra ricerca e divulgazione lo iato è ancora forte: un manuale non è sempre possibile. Molti i fattori che determinano questa distanza temporale: anche il libro, ho già detto, è parte di un sistema complesso. Ciò che forse confonde è il voler distinguere, il taglio. Stupisce che anche Serres non ci faccia attenzione. *La storia di una scienza è disseminata di questi grandi trattati. Essi si collocano sempre nella seconda fase della curva, chiudono la prima ed annunciano l'ultima. E' il momento della sintesi … E' il momento di stanca tra il flusso e il deflusso. Nel corso del primo poche tesi producono risultati in quantità enorme, nel corso del terzo, un investimento cospicuo non apporta che scarsi effetti. … Gli atti originali formano il materiale di questi edifici, i manuali scolastici ne sono estratti, come spiccioli. Questo spiega la specificità del loro presentarsi: essi sono la messa in ordine, retorica, deduttiva, coerente dello spazio rinnovato dal momento dell'invenzione e della storia così prodotta. E' qui che bisogna leggere uno stato della disciplina … è qui che bisogna leggere il paradigma, che non è più di conseguenza, una nozione vaga, ma che è un libro, semplicemente*[40]. Se però si analizza in concreto la comparsa di queste bibbie della rivoluzione[41], di nuovo le cose si complicano, i tempi non sono meccanici e i rinvii continui, sia in avanti, ma anche all'indietro: *Euclide di sicuro comincia la geometria euclidea, ma designa, con ciò, Talete come l'iniziatore*[42].

Ma da dove viene l'inventore, da dove la novità, se non dal di fuori, da fuori dal paradigma, come da fuori dell'accademia. La scienza deve lasciare vuoti dei territori se vuole che qualcuno, venuto da lì, generi nuova scienza. La scienza in fase crescente non è dogma: sono le istituzioni, è l'istituzionalizzazione della scienza che la dogmatizza e la asfissia. Specificità della scienza è l'invenzione, di cui ancora non si è avuta la storia:

[39] Cfr. (di Palma, 2009).
[40] (Serres, 1980, p. 168).
[41] "Esso è la teoria della rivoluzione, la sua Bibbia" (Serres, 1980, p.169).
[42] *Ibid., eadem.*

se ne conoscono le condizioni necessarie, ma non son sufficienti. *La crisi di una scienza non è diversa da una crisi molto consueta, cioè sacrificale. La cosiddetta crisi degli irrazionali ha mandato a morte, in un naufragio, Ippaso da Metaponto, e fa commettere al testo di Platone un parricidio abbastanza famoso, l'uccisione di Parmenide*[43]. Anche nella scienza, la violenza appare fondatrice: come nella religione. Sia dato un gruppo – di uomini come di teorie – dominante, che vede dall'esterno arrivare nuovi modelli, nuove strategie che prendono il sopravvento, risolvendo più facilmente problemi, velocemente impadronendosi di nuove terre: *l'iniziatore eponimo si trova espulso, o beatificato da un'apoteosi*[44]. E' il modello di Kuhn, derivato forse da Bergson[45], dell'intrecciarsi tra chiuso e aperto, tra statico e dinamico: il chiuso genera lotta e violenza che solo dei mistici – venuti da fuori -, con il loro sacrificio, potranno arginare. Il nuovo è il risultato del sacrificio. Il modello fu costruito nella regione del sacro: *Deve dunque la recente biblioteca di storia delle scienze essere riunita al reparto di storia del sacro?Sarebbe un ritorno curioso e piccante di ciò che si chiama ideologia nella dinamica dei funzionamenti. Lo schema di Bergson, diffuso in ogni luogo nella letteratura, è, a sua volta, isomorfo a quello di René Girard*[46]. La crisi scientifica è una crisi di chiusura e da ciò nasce la necessità del sacrificio, proprio come la religione ha alla base la deificazione del capro espiatorio, di colui che ha risolto, sacrificato e sacrificandosi, la crisi. La filosofia di Bergson non è casuale, ma anticipatrice nella sua profezia tra il chiuso e l'aperto, tra l'equilibrio della quiete e il disordine della termodinamica. *In un sistema chiuso, l'entropia va crescendo, fino a ciò che si chiamava la marte energetica. Perché un sistema di questo genere si perpetui, o continui a funzionare, bisogna che esso prenda, all'esterno della sua chiusura, un'energia nuova, di fatto una differenza. In tal caso, esso continua ad essere dinamico, ma non è più chiuso, è aperto. Nel caso contrario, corre verso il disordine e la disseminazione. L'equilibrio vi è appunto il caos massimo*[47]. Se il modello vale per Bergson, per Girard e per la termodinamica, che senso ha la distinzione, la disputa tra sacro e profano? Ancora: tagliare, distinguere, non porta a nulla di buono; è già stato fatto e siamo arrivati fin qui. Ora tocca andare avanti, accettando la sfida della non

[43] *Ibid.*, p. 173.
[44] *Ibid.*, p. 175.
[45] (Bergson, 1947).
[46] (Serres, 1980, p. 176).
[47] *Ibid.*, p. 179.

recinzione. *Se esiste veramente un'ideologia, eccola: dividere per regnare o per fare la guerra o per raccogliere il profitto. … La cultura non si ripartisce, le scienze non si dividono, niente di tutto ciò si classifica. Solo il potere taglia il sapere. In stato di pace, esso è denso. Io sono alla ricerca della pace*[48].

Viene da chiedere: quale grande trattato, oggi? Riusciamo a vederlo? E' poi uno solo per tutte le scienze, se non ci deve più esser cesura? Dopo l'apertura del passaggio a Nord-Ovest un trattato o un manuale del tutto, o un nuovo tipo di partizione, un problema alla volta? E infine: il linguaggio. Che scrittura? Ogni epoca della storia della scienza ha avuto la sua[49]. Un nuovo trattato – o un nuovo manuale – non lineare non è solo questione di informatica: di costruzione, organizzazione, ma anche di collaborazione (a che serve altrimenti il *Computer Supported Cooperative Work* ?). Come affrontare l'impresa del transito? *Zenone partì da Atene per andare ad imbarcarsi per Elea ….*[50] *Zenone arriva, non arriva, Zenone arriverà?*[51] *…. Finalmente Zenone, il vero o il nuovo Zenone, Zenone di Elea, di Atene, di Parigi, o di dove vi pare, Zenone partì di qua per andare a imbarcarsi laggiù, alla volta di paraggi difficili. Per precauzione, si era messo in tasca un bossolo, in cui danzavano i dadi…*[52].

§ 3 . Chiusa parentesi

La rete, i suoi meccanismi, possono essere utili per l'apprendimento nella ricerca delle informazioni, nella loro condivisione, nelle simulazioni (ad esempio nei laboratori virtuali, ma anche negli studi di fattibilità), nel problem solving, nel mantenere memoria di procedure e processi, nella costruzione di mappe mentali e concettuali, nei processi di scrittura (sia individuale sia collaborativa), nel ragionare per problemi senza essere limitati dagli steccati esistenti tra materia e materia. Ma per fare questo è anche

[48] *Ibid.*, p. 185.
[49] Mi riferisco qui a quanto Serres tratta negli ultimi tre capitoli del suo libro: il passaggio dal concreto egizio all'astratto greco: *I geroglifici esibiscono l'oggetto, lo mostrano. I corsivi ieratico, demotico, lo seppelliscono. … Se disegno un vaso per significare questo vaso, non comunico solo la parola o la cosa, ma la forma e la taglia di questa cosa. Al contrario se scrivo alfabeticamente le quattro lettere della parola vaso, il disegno ha perso taglia e forma d'oggetto, devo trovare una lingua nuova per comunicare questa informazione*. (M. Serres, 1980, p. 216): in una parola, la geometria da Talete a Euclide. La scrittura alfabetica lineare, causale è il segno della scienza classica. Oggi, la scrittura binaria del computer che segno è? C'è già la scrittura per un nuovo pensiero senza recinzioni?
[50] (Serres, 1980, p. 21, p. 22, ma anche e ancora p. 119, ….).
[51] *Ibid.* p. 21.
[52] *Ibid.* p.23.

necessario avere un bagaglio di competenze "critiche" che permettano di discernere tra – si potrebbe dire – "il grano e il loglio", che deve essere acquisito utilizzando anche altri canali di conoscenza più tradizionali, incrociando fonti diverse e soprattutto con un'attenzione del tutto particolare ai meccanismi e i tranelli della comunicazione. Roberto Maragliano risponde così a questa critica:

> "Si dice (e a sostenerlo sono perlopiù coloro che presentano scarsa familiarità con Internet) che lì ci si perde, che il troppo dell'offerta storpia il legittimo ricavo dalla risposta rintracciata, che questo enorme chiacchiericcio non consente di operare distinzioni, di separare il grano dal loglio. Spesso chi lo dice non ha familiarità con il mondo di cui dice. Per chi agisce e reagisce così, quella è ancora tecnologia. Chi invece l'ha interiorizzata non la intende più come tale. Esattamente come il lettore di libri usa tecnica e tecnologia ma queste non gli fanno da velo al seguire una storia, un ragionamento, un itinerario di informazione, così il navigatore che abbia familiarità con Internet, che ne abbia interiorizzato mappa e movimento, non vede la tastiera, il mouse o lo schermo: vive nello spazio web, lo vive come occasione per fare esperienza reale di conoscenza (e di formazione)."[53]

Silvano Tagliagambe invece si sofferma maggiormente sulla centralità del saper selezionare e anzi deriva da ciò "un autentico rovesciamento di prospettiva in seguito al quale i processi di costruzione sociale del sapere devono porsi come obiettivo prioritario non tanto la capacità di *accumulare* informazioni e conoscenze, quanto quelle di *selezionarle* …"[54]

Il Web permette un approccio transdisciplinare, per problemi. La modalità della sua fruizione è per tentativi ed errori e il suo utilizzo comporta la più ampia gamma di risultati, che possono cambiare di volta in volta: difficilmente in rete si percorrono due volte gli stessi sentieri, così come è difficile tornare sui propri passi. La rete è flessibile, instabile e volatile: esattamente il contrario di quanto richiederebbe il metodo scientifico galileiano, che ha come scopo il raggiungimento di una conoscenza della realtà oggettiva, affidabile, verificabile e condivisibile. E tuttavia, anche a prescindere dalle altre ragioni della sua utilità qui sopra elencate (certo non poche), è indubbio che la

[53] (Maragliano, 2010a, p. 2). Ciò non toglie comunque che nel fare formazione (e il sito su cui l'articolo compare è proprio un sito per la formazione dei docenti) questa competenza bisogna attivarla.
[54] (Tagliagambe, 2010, p. 100).

ricerca sul web si presti a sperimentare un tipo di conoscenza più intuitiva, più attenta agli indizi, più disposta al rischio e all'errore, ma non per questo meno interessante e formativa. In questa contraddizione epistemologica si colloca il "libro di testo online", espressione che in questo scritto continuerò a usare per comodità.

Forse, come sostiene Roberto Maragliano, sarebbe meglio abituarsi a pensare in termini di "testi"[55] e in tale modo l'espressione "libro di testo" viene ad assumere una valenza nuova: un libro che tiene insieme tessuti, trame e orditi dalla fattura più varia, fatto di un materiale che non è più la sola carta, un libro instabile che ciascuno può personalizzare. Sempre più, soprattutto dopo l'uscita sul mercato di *tablets*[56] sempre più agili e ben visibili, va diffondendosi l'espressione I-book per designare un qualcosa che ancora è un oggetto "liquido" nelle sue caratteristiche, ma che mette insieme non solo diversi tipi di testi ma anche quel grande ipertesto che è Internet. La scuola oggi si sta confrontando con questo nuovo oggetto, sta cercando di inventarlo, di "invenirlo" per farne uno strumento utile ai propri nuovi compiti che non sono più solo quelli di una trasmissione di contenuti dati, ma anche di costruzione di nuove reti di significati, cioè di una cultura in veloce divenire. La scuola italiana è la prima a doversene occupare per legge. Questo sta comportando ampi dibattiti sia a livello istituzionale, sia produttivo, sia epistemologico, sia infine antropologico.

Il mio lavoro, a partire dall'analisi dei fatti che hanno portato all'approvazione di tale legge, vuole tentare da un lato di registrare come il processo si sta evolvendo negli ambiti sopra elencati e dall'altro di indagare come nuove e vecchie tecnologie possono diventare risorse per vecchie e nuove competenze utili alla realizzazione di quella che chiamerei "cittadinanza planetaria sostenibile". Anche per questo ho scelto di studiare le modificazioni non del libro di testo in generale, ma proprio di quello di geografia, con tutte le contraddizioni che può comportare l'occuparsi di una unica disciplina. Ma, si sa: la geografia è una "disciplina simpaticamente indisciplinata"[57]!

---

[55] (Maragliano, 2010b, p. 93). Il punto di vista dell'industria editoriale è certo ancora diverso: "Secondo me, in futuro, noi dovremo sostituire l'espressione "libro di testo"con quella di "prodotto editoriale", che integri i diversi media." (Zanette, 2009, p. 32).

[56] Ci si riferisce all'I-Pad messo in vendita nel giugno del 2010, ma anche ai vari altri modelli preesistenti, tipo il Kindle di Amazon che pur non potendo essere considerato un Tablet, è un computer per la lettura di testi, con un collegamento a Internet sempre funzionante. La differenza tra I- Book ed e-Book consiste proprio in questo: e- book è semplicemente un libro digitalizzato, interattivo finché si vuole, ma non connesso con la grande Rete.

[57] L'espressione è di Gianni Sofri.

§ 4 . Percorso di lavoro

Dopo i primi tre anni passati a seguire i corsi del dottorato, a partecipare ai sempre più numerosi convegni e seminari sui libri di testo online, argomento reso ancor più attuale dalla messa a regime dell'art. 15 della L. 133/2008, a raccogliere interviste ai diversi attori in gioco, a selezionare notizie e informazioni sul veloce cambiamento tecnologico in materia, ad approfondire attraverso letture e ricerche anche in istituti specializzati a livello europeo – come il Georg Eckert Institut di Braunschweig – la vasta materia oggetto della mia ricerca, il lavoro più impegnativo è stato cercare di dare un ordine al tanto, forse troppo, che avevo raccolto, lasciando da parte molte delle intuizioni iniziali. Di anno in anno il progetto si è andato ridimensionando e se la tesi può dirsi conclusa, non lo stesso vale per la ricerca, che ha aperto nuove piste di lavoro e meriterebbe di essere proseguita con proposte più specifiche su come rendere maggiormente efficaci i nuovi libri di testo parzialmente o totalmente online in particolare per l'insegnamento della geografia.

Questa disciplina, che è stata all'origine del mio progetto di ricerca, si è trovata nel corso del lavoro a perdere centralità così come, a causa delle diverse riforme che proprio in questi ultimi quattro anni hanno investito la scuola superiore italiana, è andata scomparendo dai piani di studio di alcuni ordini scolastici: di fatto – ohimè! - essa ora viene insegnata soltanto nei bienni dei licei e in un indirizzo degli istituti tecnici. Questo solo mutamento meriterebbe una intera nuova dissertazione su come la lenta scomparsa della geografia rinvii a una concezione del sapere che poco fa i conti con le necessità di una educazione ai problemi attuali e mondiali. Di fronte ai tre temi che dovrebbero costituire il cuore di un sistema formativo ed educativo, volto a preparare i cittadini ad affrontare le grandi emergenze del futuro non solo immediato – la questione demografica (con il tema delle migrazioni e della distribuzione della popolazione), la questione delle risorse (legata alla precedente, anche e soprattutto dal punto di vista energetico), la questione del cambiamento climatico (il global change e la questione ecologica) – la scuola italiana lascia i propri studenti senza l'unica disciplina che per proprio statuto si occupa delle relazioni tra genere umano e ambiente con un approccio transcalare.

Sarei tentata di affermare quindi che la mia dissertazione, nella forma a cui sono approdata, è quasi una premessa a un lavoro ulteriore e specifico su questo tema, che

richiederebbe almeno un altro anno per organizzare la grande messe di lavori, analisi, informazioni che ho raccolto finora. D'altro canto sarebbe stato impossibile evitare una tale premessa. Non si può trattare – se non in modo superficiale - il tema dei libri di testo senza inserirlo nel contesto dei cambiamenti che si stanno succedendo a velocità impressionante nel mondo della scuola italiana, senza condurre un'analisi comparata con quanto avviene in altri paesi del mondo, e senza una contestualizzazione in una realtà socio-economica che in pochi anni ha visto non solo il nostro paese, ma l'intero Occidente precipitare in una crisi apparentemente solo economica e finanziaria di portata epocale.

Inoltre non si può trattare il tema dei libri di testo senza approfondire le questioni che riguardano sia le teorie sia la modalità dell'apprendimento, senza entrare nel merito dei mutamenti epistemologici e antropologici che a partire dalla prima metà del Novecento hanno non solo investito le singole discipline, ma hanno messo in crisi la stessa divisione e separazione disciplinare; senza – infine – accennare ai mutamenti antropologici introdotti dalla diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) che stanno investendo il nostro modo di vivere e di concepire gli stessi rapporti interpersonali.

Trattandosi dell'analisi di un processo tuttora in corso in cui non si assiste all'ordinato succedersi di fasi nel corso delle quali a un paradigma in modo quasi scalare ne segue un altro, ma alla convivenza di vecchie e nuove interpretazioni, il mio lavoro è paragonabile al tentativo di scattare alcune fotografie da un treno in corsa, cercando di discernere poi gli elementi di conservazione e quelli di innovazione che compongono il paesaggio della contemporaneità. Per questo motivo la tesi di dottorato si apre con "Una specie di premessa" in cui da un lato si sottolineano i mutamenti che nel tempo la scuola, che nell'immaginario collettivo è percepita come una istituzione stabile, incessantemente subisce; e dall'altro, partendo dal confronto tra le tesi di Thomas Kuhn e quelle di Michel Serres, si delineano i rapporti che si vengono a stabilire tra le rivoluzioni scientifiche e i manuali, quei testi cioè che per il primo rappresentano la scienza normale e che per il secondo sono invece legati a una concezione specifica della scienza. Visto in tale prospettiva quanto ho scritto è un lavoro di tipo storico-documentaristico limitato a un momento ben definito che va dall'agosto del 2008 – data di approvazione della L. 133/2008 in cui viene introdotta l'adozione graduale dei libri di

testo scaricabili online nelle scuole italiane di ogni ordine – al settembre 2011, inizio dell'anno scolastico in cui tale obbligo è messo a regime. Molte sono le innovazioni soprattutto tecnologiche che si stanno susseguendo (basti pensare all'uso recentissimo dell'i-Pad in classe) e molti i mutamenti di prospettiva, soprattutto dopo che proprio in questi giorni si stanno verificando fatti destinati ad incidere sul futuro e non solo del nostro paese: la caduta di un governo che segna la fine della cosiddetta II Repubblica[58], il mercoledì nero dell'Italia – quando cioè il 2 novembre 2011 si è andati sull'orlo della bancarotta, con i titoli di stato che perdevano credibilità – e il declassamento, all'inizio del mese di ottobre, degli Stati Uniti da parte dell'agenzia di rating Standard & Poor's che ha mostrato la vulnerabilità di una delle economie più potenti del pianeta, con tutte le conseguenze che tutto ciò comporta.

In questi quattro anni la mia posizione è stata quella di un osservatore che raccoglieva notizie e documenti, che ha fatto interviste a editori e a disciplinaristi, a epistemologi e a dirigenti ministeriali, che ha assistito a convegni nazionali e internazionali, che ha seguito in rete dibattiti nei blog degli specialisti come nei forum degli insegnanti in formazione, che ha partecipato anche ai corsi di formazione per la LIM (la lavagna interattiva multimediale che si è andata diffondendo anche in molte scuole italiane). Un mare in cui ho rischiato a lungo di annegare e che ho dovuto drasticamente delimitare per riuscire a organizzare questo percorso di lavoro suddiviso in cinque capitoli per nulla esaustivi, con l'intento di fornire un quadro e una chiave di lettura non solo per interpretare quanto è avvenuto, ma anche per mantenere uno sguardo critico sull'evolversi dei fenomeni.

Il primo capitolo "Quando il battito d'ali di una farfalla …" pone la problematica generale di cosa si intenda oggi per apprendimento e di come le teorie costruttiviste, coniugate con la diffusione di un approccio collaborativo alla conoscenza, il Collaborative Knowledge Building, oggi siano non solo accettate da parte di organismi internazionali come l'UNESCO e la OECD, ma diffuse a livello mondiale per gli innegabili vantaggi che potrebbero portare a un innalzamento dei livelli di istruzione sempre più necessario in una società globalizzata della conoscenza. A una tale posizione non è estraneo il mutamento antropologico e sociale che sta investendo le giovani generazioni: mi riferisco ai cambiamenti diffusi nella struttura della famiglia occidentale

[58] Proprio oggi, domenica 13 novembre 2011, molti quotidiani nazionali parlano di "fine del berlusconismo".

tradizionale più che alla questione troppo spesso e a volte superficialmente sbandierata dei "digital natives". Una etichetta questa che sbrigativamente nasconde i tanti aspetti di una umanità in cui i movimenti più rapidi – perché più rapidi si sono fatti i mezzi per attuali – delle popolazioni e delle differenti concezioni di vita (potrebbero essere chiamati culture, se questo termine non implicasse troppi distinguo) hanno come conseguenza la nascita di identità sempre più multiple. In questo quadro anche la scuola va perdendo la propria ottocentesca identità di luogo di trasmissione del sapere: la crisi dei docenti che non riescono più a tenere l'attenzione, che non riescono più a motivare i propri studenti non è che la cosiddetta "punta dell'iceberg" di una domanda diversa di funzionalità.

L'affermazione che la scuola sia il luogo della trasmissione di una cultura comune è oggi in crisi: ogni singola parola di tale affermazione, se analizzata singolarmente, genera un problema. Non mi dilungo sulla crisi del concetto di "cultura" su cui antropologi e sociologi da tempo ampiamente dibattono. L'espressione "luogo di trasmissione" – a ben riflettere - pone molteplici problemi: oggi esiste davvero un unico luogo specifico in cui viene trasmesso qualcosa? Non siamo forse immersi in un flusso ubiquo e continuo di comunicazioni e di immagini da cui ciascuno trae le più diverse concezioni? E poi, il processo di trasmissione necessita di qualcuno che si senta sicuro di quanto trasmette e di qualcun altro che sia disposto ad accettare appieno l'autorità dell'emittente: i rischi di tali meccanismi si sono sentiti per tutto il XX secolo e George Orwell ha preceduto romanzescamente con il suo Grande Fratello quanto purtroppo da qualche parte e in un certo tempo è accaduto nella realtà. Il pensiero critico e autonomo è uno degli obiettivi ricorrenti in tutte le premesse alla riforme scolastiche, anche quelle che poi contraddittoriamente richiedono l'appropriazione da parte degli studenti di un corpus di conoscenze statico. Come conciliare le due cose? Un tempo il maestro diceva e gli studenti ripetevano. Ancora oggi si vorrebbe che fosse così: il meccanismo dell'interrogazione e quello ben peggiore, eppure sempre più diffuso, dei test a risposta più o meno chiusa non è altro che il perpetrarsi di questa logica. Succede così che se anche gli studenti nel corso di un'interrogazione o di una verifica rispondono ripetendo meccanicamente quanto hanno letto, in seguito non lo ricordano più; succede anche che non riescano neppure a ripeterlo sensatamente e gli insegnanti si sentono disperati nelle proprie competenze professionali: "L'ho spiegato un sacco di volte, ma nessuno ha

risposto giusto!" … "Dieci anni fa facevo analisi logica e non c'erano problemi; oggi faccio le stesse cose, ma proprio non entrano loro in zucca".

In questo panorama l'arrivo delle TIC, dei computer, delle LIM, della multimedialità – una multimedialità nuova e diversa da quella che da sempre esiste e di cui non ci si accorge nemmeno più - sembra essere una possibile panacea. Con le TIC si riesce a trasmettere meglio, forse, ma non a scuola. Sono il ruolo e la funzione della scuola che devono cambiare se si vuole che la scuola continui a vivere. I luoghi della trasmissione sono altri e "diffusi"; l'apprendimento informale ha la meglio su quello istituzionale.

Se la scuola vuole mantenere senso deve darsi una funzione che attualmente non ha nessuna sede appropriata in cui esercitarsi: una possibile via d'uscita potrebbe essere di trasformarla nel luogo (fisico, ma anche virtuale) dell'elaborazione collettiva dei valori e quindi dei saperi per una convivenza civile, per una ecologia non solo della mente. Dalla scuola, da qualsiasi scuola transitiamo tutti (anche se poi molti ne sono buttati fuori in malo modo): in questo sta la sua particolarità e la sua forza futura. E' una occasione per lo scambio, la conoscenza e il confronto con l'altro, anche per lo scontro, ma che poi può essere condotto alla mediazione del riconoscimento. Da una scuola di massa che massifica a una scuola che riconosce il valore individuale e la forza collettiva della condivisione: è questa un'ipotesi e una scommessa a cui le TIC possono portare un grande contributo. Ma questo presuppone una diversa concezione dei saperi non più inscatolati in discipline, ma indisciplinati e utili alla soluzione collettiva dei problemi, delle emergenze. Di quelle emergenze cui ho accennato più sopra (demografica, energetica e climatica) che si fanno di giorno in giorno sempre più urgenti. I momenti di crisi, nella storia dell'umanità, sono quelli che hanno - con la forza della necessità – fatto trovare soluzioni nuove a partire proprio da ciò che non sembrava sarebbe più servito e che rinasce a nuova vita.

"Una visione critica dell'utilizzo didattico delle nuove tecnologie" è il titolo di un paragrafo di questo capitolo che mette in evidenza proprio la necessità di modalità diverse nell'uso degli strumenti più o meno tecnologizzati. Che il libro di testo sia cartaceo o sia elettronico ha certo importanza: molto più importa come viene utilizzato e cosa si vuole trarre dall'insegnamento. La lotta tra la conservazione e l'innovazione è a monte del tipo di strumento usato, anche se resta vero che "il medium è anche messaggio", ma non va dimenticato che questa citazione da McLuhan spesso è usata

fuori dal contesto originario di un discorso tutto interno ai meccanismi della comunicazione.

In questa logica del discorso, il secondo capitolo della mia dissertazione non poteva che occuparsi nello specifico dell'articolazione istituzionale della scuola italiana, di "Programmi, contenuti, contesti", e questo a partire da un semplice domanda: come si fa a scrivere un libro di testo, a deciderne i contenuti? Quando si parla di scuola bisogna trattare il tema del "Programma" e contestualizzarlo. Oggi - e a dire il vero già a partire dagli anni settanta del Novecento con quelli che si sono per quaranta anni chiamati "Nuovi programmi per la scuola media" – nella scuola italiana come nelle scuole di molti altri Stati, i Programmi non esistono più. La legge sull'Autonomia scolastica nel 2000, riconoscendo la necessità di rispettare le particolarità delle singole istituzioni scolastiche pur nel quadro di un indirizzo comune sul territorio nazionale, ha aperto una nuova fase in cui veniva dato maggiore spazio alle esigenze locali, con la conseguente diversificazione dei percorsi che le singole scuole devono esplicitare nei propri piani dell'Offerta Formativa (i POF). A livello europeo, nel Dicembre 2006 è stata emanata la *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio* sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente, e ad essa si sono ispirate poi tutte le diverse riforme che hanno investito le scuole degli Stati aderenti all'Unione Europea. L'attenzione è così spostata dai semplici "saperi" alla competenze, che non negano tali saperi, ma li materializzano: la competenza è l'acquisizione permanente dei saperi necessari a una vita civile e lavorativa, un bagaglio cioè da cui trarre conoscenze e metodologie utili alla costruzione del proprio futuro individuale e collettivo. Questo passaggio da una conoscenza astratta di nozioni a volte stereotipate a una competenza nella soluzione di problemi, nella realizzazione di prodotti tangibili, nella formulazione di ipotesi scientificamente fondate, nella comprensione anche critica dei meccanismi della comunicazione (etc.), comporta da un lato un cambiamento nelle modalità di insegnamento e dall'altro una chiarezza su quali siano i concetti e i metodi basilari per affrontare le sfide che ci attendono. Non a caso, pur nella pari importanza di tutte e sette le competenze delineate nel documento del Parlamento Europeo, quella *dell'imparare ad imparare* assume il ruolo della "prima inter pares". In una logica così cambiata, anche il libro di testo cambia la propria funzione; e la proposta di un passaggio anche a una forma nuova, quella digitale e/o online, può essere interpretata come la conseguenza

quasi necessaria di tali mutamenti. Di fatto il tema del libro di testo digitale o online, dell'utilizzo delle TIC nella didattica, è all'ordine del giorno dell'agenda mondiale sull'istruzione.

A una panoramica su quanto avviene in diversi stati del Mondo è dedicato il terzo capitolo, nel corso del quale non sono solo elencati dati e informazioni sugli investimenti in tecnologia nella scuola, ma questi sono messi in relazione con le più generali politiche statali di riforma dei sistemi di istruzione. Anche in questo caso si è trattato di "scattare una fotografia" per sua natura datata e non esaustiva: impossibile per una singola persona fare quanto nemmeno potenti istituzioni internazionali che lavorano a tempo pieno su questi temi – come le già citate UNESCO e OECD, ma anche la World Bank, pure interessata al problema - finora sono riusciti a produrre, cioè un censimento organico della situazione a livello planetario. Con ciò il tentativo è stato quello di segnalare casi esemplari di esperienze utili per una migliore comprensione delle strategie o delle "buone pratiche" già in atto nell'utilizzo didattico di Internet e delle TIC. La raccolta di tali dati si è basata sia su documenti ufficiali di diverse istituzioni sia su interviste e questionari a esperti o docenti dei diversi paesi. Ne è derivato un quadro disomogeneo, ma significativo, in cui paesi considerati "periferici" come la Corea o il Messico si rivelano essere molto più avanzati e politicamente disponibili a impiegare notevoli risorse finanziarie in un settore – quello dell'istruzione – strategico non solo a parole.

Ovvio quindi che il capitolo successivo, il quarto, sia invece tutto dedicato alla situazione italiana, una situazione decisamente anomala in cui per legge è stato imposto il passaggio all'adozione proprio a partire da questo anno scolastico – 2011/2012 – di libri di testo che non siano solo più cartacei e neppure genericamente digitali, ma specificamente 'scaricabili online'. Come mai proprio nel nostro paese è avvenuto ciò? Come ci si è preparati? Ci sono le premesse perché questa sia una vera innovazione e non solo un cambiamento gattopardesco in cui a un mutamento della forma non corrisponde quello della sostanza? Di nuovo soffermarsi alla sola questione libro di testo cartaceo/online sarebbe miope: perché possa funzionare uno strumento online, sembra banale dirlo, ci devono essere tutte le premesse di sistema, prima fra tutte, ma non la più importante, la questione della diffusione della connessione alla rete Internet e quella degli strumenti che tale connessione permettono.

Una innovazione tecnologica non è mai a costo zero: e in effetti un piano di spesa è stato previsto, ma come sta funzionando e soprattutto come lo si fa pagare? Innovare le macchine senza innovare le persone e le logiche non si traduce automaticamente in vera innovazione, ma rischia di rendere improduttivo l'investimento che viene fatto. Allora bisogna affrontare anche la logica delle riforme scolastiche in atto e quella della formazione iniziale e in servizio dei docenti. A tale fine ho preso parte a uno dei corsi organizzati dall'ANSAS (l'Agenzia ministeriale preposta a questo tipo di lavoro)[59] nell'anno scolastico 2010-2011 per la formazione all'uso della LIM - cavallo di Troia computerizzato che dovrebbe espugnare tecnologicamente le scuole italiane. Ne ho tenuto una etnografia da cui ho tratto le testimonianze dei colleghi che, a differenza di me, partecipavano non per scelta, ma *obtorto collo*. Inoltre ho partecipato online a interessanti forum aperti sia nel sito ufficiale dell'INDIRE, sia in quelli di comunità di insegnanti che si occupano specificamente di questi problemi. In una di queste – "La scuola che funziona" - ho contribuito all'organizzazione di un sondaggio sull'uso dei libri di testo e alla successiva analisi e lettura dei dati, da cui risultano non solo le pratiche, ma anche i desideri di quella parte di insegnanti più attenta all'innovazione didattica e tecnologica. A dire il vero, è stata questa l'unica iniziativa specifica di indagine sui libri di testo nel loro passaggio dal cartaceo al digitale in cui mi sono imbattuta in questi anni: i convegni e i dibattiti infatti poco servono a conoscere come stiano realmente le cose e spesso si trasformano in piccoli eventi mediatici per la promozione di un'immagine idealizzata (quando non demagogica) della scuola. Questo, una volta di più, sottolinea la carenza dello Stato, anche solo dal punto di vista della conoscenza delle proprie dotazioni e del loro funzionamento: ad esempio un censimento delle dotazioni informatiche è stato lanciato solo dopo che erano già state acquistate e distribuite a richiesta LIM e computer associati. Uno Stato – e un Ministero – che impone per legge uno strumento nuovo (il libro di testo online) e che, per risparmiare, non provvede alla conseguente formazione di coloro che poi dovranno sceglierlo e utilizzarlo, facendolo per di più acquistare a famiglie ancora più ignare e comunque speranzose in una diminuzione dei costi della scuola.

[59] ANSAS, ex Indire, Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa, emanazione del MIUR. Per i riferimenti normativi sull'Agenzia si rinvia a: www.indire.it/istituzionale/index.php?sezione=chisiamo (accesso del 19.10.2011).

Una volta chiariti e analizzati tutti questi elementi di sistema, il lavoro si è finalmente concentrato sull'oggetto libro di testo, inteso come prodotto industriale e non solo culturale, a cui è dedicato il quinto capitolo. In esso ho ceduto la parola a una decina tra editori e operatori dell'editoria scolastica, tutti intervistati immediatamente a ridosso della diffusione della C.M.16 del febbraio 2009, la prima circolare sull'adozione dei libri di testo in cui viene data attuazione alla legge 133/2008 e che ha fattivamente imposto il libro di testo online. Sono quindi pareri "a caldo" che da un lato mostrano l'incertezza e le perplessità e allo stesso tempo la capacità imprenditoriale di adattamento sia alle normative sia alle esigenze di un mercato che poco, a dire il vero, le conosce. Mi è stato regalato da parte di queste persone molto del loro preziosissimo tempo, con un interessamento e una disponibilità di cui sono loro veramente grata e che non mi ha fatto dubitare mai della loro sincerità. Certo, lette oggi, a tre anni di distanza e alla luce di quanto poi è accaduto e sta accadendo, possono sorprendere e molto probabilmente sorprenderanno anche quegli stessi che le hanno rilasciate. Si dicevano tutti incerti sul da farsi e poco preparati, ma a settembre 2011, quando cioè non è ancora scattato l'obbligo dei libri di testo "parzialmente o totalmente scaricabili online", il 93% dei libri di testo in commercio è già così. Questa è la legge della concorrenza e del mercato, e in fondo una casa editrice, anche di scolastica, resta sempre una impresa che deve sapersi conquistare una fetta di mercato.

A quale prezzo questo sia accaduto e con che risultati, è sotto gli occhi di tutti: sono in atto forti ristrutturazioni nelle imprese, nelle redazioni, nelle modalità di composizione di un libro di testo, che però alla fine – per ora – risulta essere rimasto sostanzialmente cartaceo, solo molto più snello e leggero. Più che un passo avanti sembra essere un passo indietro, un ritorno ai manuali essenziali dell'inizio del Novecento. Perché così non sia, molto dipenderà dalla volontà politica, dalle direttive ministeriali sull'innovazione e la nuova formazione del personale docente, un personale docente che in media è il più vecchio del mondo.

Proprio per sottolineare come non si tratti di una ricerca terminata, l'ultimo capitolo non contiene conclusioni o sintesi (quelle sono state fornite al termine di ciascun capitolo). Il 2 novembre, data forse paradigmatica, del 2011 sono tornata a scuola e all'insegnamento, in una normalissima scuola del regno, un Istituto professionale Statale per il commercio, i servizi turistici, alberghieri e della ristorazione, con più di

150 docenti e di 1600 studenti. Ho pensato che raccontare questo primo mese di scuola reale fosse il modo migliore per concludere momentaneamente il lavoro e così il capitolo "Per finire …" non è altro che qualche pagina tratta dal diario di una professoressa. Il reale della vita quotidiana della scuola viene così messo a confronto con le normative e le dichiarazioni d'intenti contenute nei documenti istituzionali e analizzate inizialmente. Insomma il reale e il virtuale della scuola a fronte del reale e del cartaceo del libro di testo.

A chi leggerà lascio quindi il compito di trarre delle conclusioni.

Opere citate

Ariès, P. (1976). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna.* Bari: Laterza.

Bergson, H. (1947). *Le due fonti della morale e della religione.* Milano: Edizioni di Comunità.

Biondi, G. (2007). *La scuola dopo le nuove tecnologie.* Milano: Apogeo.

MGH.(1883). Karoli epistola de litteris colendis -. In *Monumenta Germaniae Historica* Vol. I (Capitularia Regnum Francorum). Hannover: Imprensis Bibliopolii Aulici Hahniani. pp. 78 – 79.

Cavallo, G. (1977). *Libri e lettori nel medioevo. Guida storica e critica.* Bari: Laterza.

di Palma, M.T. (2009). "Libri di testo e competenze" in: E. Squarcina, a cura di, *Didattica critica della geografia – Libri di testo, mappe, discorso geopolitico.* Milano: Unicopli, pp. 189 – 201.

Eisenstein, E. (1995). *Le rivoluzioni del libro. L'invenzione della stampa e la nascita dell'età moderna.* Bologna: Il Mulino.

Febvre, L., & Martin, H.-J. (1958). *L'apparition du livre.* Paris: Albin Michel.

Kuhn, T. S. (1978). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (4 ed.). Torino: Einaudi.

Latouche, S. (2007). *La scommessa della decrescita*. Milano: Feltrinelli.

Maragliano, R. (2010a). Fare esperienza e conoscenza in forma di rete. *for.indire.it* , 8 febbraio (accesso del 28.2.2010): http://for.indire.it/docenti/content/index.php?action=readOpinione&id_cnt=8754

Maragliano, R. (2010b). Oggetti, soggetti e altro nell'apprendimento. In: M. G. Fiore (a cura di), *eBookFest – Tracce 2010*. Rimini: Guaraldi. pp 92 – 95:

http://www.guaraldi.it/download/ebookfest_tracce2010.pdf accesso del 20.9.2011).

Moeglin, P. (2005). Usage des médias Educatifs. Intervento alla conferenza *"Journées GreCO 2005 - Enseigner avec les technologies: côté usages*" Grenoble, 5 giugno 2005. Registrazione Video: http://www.canalc2.tv/video.asp?idvideo=3685 (accesso 23.11.2010).

Notarbartolo, T. (2007). *L'idiota digitale. La televisione digitale terrestre da Marshall McLuhan alla convergenza multimediale.* Napoli: Liguori.

Pagella, M. (1980). *Storia della scuola.* Bologna: Cappelli.

Petrucci, A. (1972). Libro, scrittura e scuola. *Settimane di studio del Centro italiano di studi sull'alto medioevo, XIX. La scuola nell'Occidente latino dell'alto medioevo*,. Spoleto: Centtro italiano di studi sull'alto medioevo. pp. 313–337.

Rech, C. (2011). Anche i muri parlano. Nuovi strumenti per una scuola nuova. *Treccani.it*, 3. febbraio: http://www.treccani.it/Portale/sito/scuola/dossier/2011/informatica_scuola/rech.html (accesso 20.10.2011).

Serres, M. (1980). *Hermes V. Le passage du Nord- Ouest.* Paris: Les Editions du Minuit; ed. it. *Il passaggio a Nord Ovest*. Parma: Pratiche editrice, 1984.

Tagliagambe, S. (2010). Le radici dell'interdisciplinarità. *Riflessioni sistemiche 3* , 99-111.

Tagliagambe, S. (2008). *Lo spazio intermedio.* Milano: EGEA Università Bocconi.

Turgot, A.R.J. (1768) *Observations sur le mémoire de M. de Saint-Péravy en faveur de l'impôt indirect*, 1768. In: Turgot, A.R.J., *Oeuvres de Turgot (Réimpr. de l'édition du 1844)*. Osnabrück: O. Zeller, 1966.

Zanette, E. (2009). Comunicazione. In: Master in Editoria dell'Università Cattolica - Milano, a cura di, *A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e Internet – Atti del convegno, Venerdì 8 maggio 2009*. Milano: C.R.E.L.E.B. – Università Cattolica – Edizioni CUSL . pp. 30-32.

1

QUANDO IL BATTITO D'ALI DI UNA FARFALLA …

§ 1 . Non si gioca mai a bocce ferme

Non c'è momento della storia o della vita in cui le cose restino uguali a se stesse. Ci sono momenti in cui i cambiamenti o le trasformazioni sono più graduali, lenti, sotterranei, e allora pensiamo di essere in una fase di stasi in cui tutto si ripete uguale; ce ne sono altri in cui ci sembra di non comprendere più nulla, tanto tutto gira in fretta e vengono a mancarci punti di riferimento. In genere l'impressione di calma e quella di turbinio si alternano e, in genere, sono frutto l'una dell'altra: è nei periodi di relativa calma che si costruiscono le basi delle nuove rivoluzioni, che sottovoce si cominciano nuove esplorazioni, che vengono messi in dubbio i risultati raggiunti, mentre è nei periodi di crisi che si gettano le basi della successiva stabilità, della formalizzazione dei risultati di ricerche tumultuosamente in corso. A volte le due fasi coesistono, ma ci accorgiamo solo o dell'una o dell'altra: mentre in superficie tutto sembra procedere normalmente, più in profondità le cose si muovono anche vorticosamente, o viceversa. Oggi, il senso di incertezza è quello maggiormente diffuso: è come se vivessimo una fase di trasformazioni rapide e per questo maggiormente sentite.

La scuola, l'istituzione scuola, forse perché esperienza che tutti indistintamente viviamo o abbiamo vissuto (in prima persona o attraverso figli, nipoti, amici, figli di amici ….), sembra essere quella che più dovrebbe cambiare e che allo stesso tempo sembra mantenersi immutata da secoli. I bassorilievi o le miniature del XIV- XV secolo ritraggono frequentemente il maestro in piedi intento a parlare ai discepoli disciplinatamente seduti nei loro banchi. Le fotografie delle classi del XIX mostrano qualcosa di molto simile: il maestro in piedi accanto alla lavagna di fronte a trenta/quaranta ragazzi (o bambini) tutti in grembiule nero con il colletto bianco inamidato allacciato con un grande fiocco, anch'essi disciplinatamente seduti nei loro banchi. Molto spesso in articoli[1], libri[2] o conferenze[3] in cui si auspicano cambiamenti

[1] Per esempio (Midoro, 2009, p. 4).
[2] Per esempio (Biondi, 2008, p. 33).
[3] Per fare solo qualche esempio, fotografie simili a quelle qui descritte sono state utilizzate per introdurre l'argomento nel corso di presentazioni in Power Point da parte di relatrici di diversa nazionalità in occasioni molto diverse:

nelle modalità del fare scuola, sono queste le fotografie utilizzate per visualizzare con immediatezza il concetto di una scuola obsoleta, vecchia di secoli. La continuità del modello usato per la rappresentazione dello svolgimento di una lezione dal Medioevo fino al secolo scorso, in realtà copre delle differenze notevolissime[4]; allo stesso tempo dà l'idea – peraltro errata - che in questo lungo lasso di tempo le cose non siano cambiate di molto e che, cosa che qui ci interessa maggiormente, l'unico grande cambiamento sia quello a cui noi oggi stiamo assistendo: quello del passaggio da una scuola fordista[5], vecchia e superata, a una "scuola nuova"[6].

E' una interpretazione riduttiva: si rischia di vedere solo il cambiamento della forma e non quello della sostanza. Qual è la sostanza della scuola oggi? Ben sappiamo quale era ieri: essere il luogo di trasmissione di una cultura comune. Studi, analisi, ricerche hanno messo in luce questo aspetto, l'hanno con intelligenza e profondità messo sotto una lente di ingrandimento e poi smontato[7]. Questo è al tempo stesso causa ed effetto di una crisi, una crisi sostanziale, nel corso della quale è messa in dubbio la sopravvivenza stessa dell'istituzione. Da un lato, oggi la 'trasmissione' avviene in altri luoghi non sempre fisici, ma più diffusi e potenti, e sono i media a farsene carico: tutti sono concordi. Ci si lamenta della loro parzialità, si chiede alla scuola di dare agli studenti uno sguardo critico, una literacy per non divenire facili prede del pensiero altrui. E dall'altro, la stessa espressione "cultura comune" usa due concetti che oggi sembra eufemistico definire come sfuggenti. In questa situazione non c'è quasi più nessuno che si senta in grado di decidere individualmente cosa sia 'comune', e, al contempo, è sempre più difficile (e pericoloso) far accettare ai discenti la logica di una trasmissione che non li coinvolga e che non richieda loro di essere soggetti attivi di una nuova elaborazione. Oggi la scuola non può più (o quasi) 'trasmettere': questo ruolo è passato

---

- Tracy Gray, "Periscope into teaching and learning in 2020", relazione presentata a Torino il 26 Marzo 2009, nel corso del convegno *Un giorno di scuola nel 2020* organizzato dalla Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo;
- Elena Mosa, "LIM per colmare la disconnessione digitale: un percorso verso la scuola 2.0" relazione presentata a Milano il 20 Maggio 2009, nel corso del convegno *Web 2.0: facciamo il Punto* organizzato dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia,
- Mimi Ito, "Back to digital Scool", conferenza tenuta a Milano il 1 Ottobre 2010, nell'ambito degli incontri organizzati da *Meet the media guru* .

[4] Si veda *supra*, pp. 7–11.

[5] "Factory model of education" viene definita in (UNESCO, 2002, p. 16).

[6] Cfr. (Midoro, 2009).

[7] Cfr.*ultra*, Cap. 2 – Approfondimento 1(Scuola, cultura e antropologia dell'educazione), pp.160-173. Anche per le molte delle ricerche che si sono occupate dell'analisi dei contenuti dei libri di testo, è stato facile dimostrare il discorso fortemente identitario da essi trasmesso.

fuori dalla scuola. La scuola però resta l'unico luogo in cui le persone,tutte le persone in un certo periodo della propria vita, si ritrovano insieme. E' l'unico luogo in cui le persone possono parlarsi, vedersi a piccoli gruppi, conoscersi e soprattutto possono elaborare insieme, criticare insieme, confrontarsi insieme: questo è il suo valore che, non a caso, si potrebbe perdere con un insegnamento a distanza, con i corsi online personalizzati. Allora forse è proprio la centralità dell'educazione alla cittadinanza che potrebbe mantenerne una funzione vitale per la società: la scuola resterà - se resterà - come unico luogo di democrazia diretta, di elaborazione di progetti sull'oggi e per il futuro condivisi e senza deleghe. Una volta delineato e chiarito il contesto, diventa un poco più facile rispondere al problema di cosa insegnare, come farlo e con che strumenti.

§ 2 . L'apprendimento

Soprattutto, sta cambiando la concezione stessa dell'apprendimento, inteso oggi più come attività di costruzione da parte del soggetto che non come attività di trasmissione da parte della società attraverso la figura dell'insegnante.

Dietro a qualsiasi pratica didattica c'è (anche se non dichiarata) una teoria dell'apprendimento mutuata da una concezione psicopedagogica. É un segno dei tempi. Questo è infatti necessario oggi, mentre per il passato le cose sembravano più semplici: l'insegnante spiegava, gli studenti studiavano, alla fine il sapere si accumulava e nessuno si preoccupava della pedagogia. Le teorie dell'apprendimento restavano confinate nella filosofia. In vero, non era così nemmeno nel passato: la differenza era quantitativa e si trasformava in differenza qualitativa. Non c'era cioè il problema di insegnare a tutti, perché non era necessario che tutti sapessero: l'apprendimento non era un valore sociale o , per essere più precisi, un certo tipo di conoscenza era un valore di élite (o di classe, direbbe qualcuno). Un altro aspetto che riguarda la didattica è quello relativo all'oggetto dell'apprendimento (cosa si deve o si vuole far apprendere). Questo presuppone la conoscenza di quali siano in un certo momento i bisogni formativi (le priorità sociali) e di quali siano, conseguentemente, le discipline che con il loro impianto epistemologico (inteso come oggetto di ricerca e metodologia specifica) possano fornire gli strumenti per soddisfarli. E questa capacità di scelta deriva dalla conoscenza e dalla padronanza disciplinare del docente. Qualcuno ritiene ancora che

fare didattica di una disciplina significhi occuparsi solo del <come> e non di <cosa> insegnare, senza tenere conto del fatto che tra *come* e *cosa* esiste un rapporto dialettico che dà origine a una sintesi in cui i due termini si fondono: il contenuto che insegno è inscindibile dal modo in cui lo insegno. Ne è prova l'apprendimento, che non è mai senza un contenuto, ma che non si *avvera* se non si è fatto un certo percorso. Si può affermare che nell'insegnamento esista tra il *come* e il *cosa* si insegna lo stesso rapporto che nella linguistica si instaura tra il codice ed il messaggio (De Saussure *docet*). C'è un'altra considerazione che vale la pena di fare: se cambia il modo in cui apprendiamo, cambiano anche le cose che apprendiamo. Si pensi solo al passaggio dalla tradizione orale a quella scritta, e da quella scritta a quella informatizzata[8]. Ogni nuovo apprendimento porta a una ristrutturazione generale del proprio modo di percepire la realtà e i suoi problemi; perché questo accada, però l'apprendimento non va scisso dall'esperienza: l'apprendimento della geografia ne è un esempio quasi evidente. Molto spesso si dice che i ragazzi non sanno la geografia, che pure studiano: è vero, ma studiare un argomento non è di per sé garanzia di apprendimento.

L'esperienza dei luoghi, delle situazioni, dei paesaggi, diventando oggetto di analisi e di ricerca su quel luogo, su quella situazione, su quel tipo di paesaggio ne modificano l'esperienza (la percezione, l'attenzione, la conoscenza, la relazione, …), l'atteggiamento e – a volte – il comportamento che vi viene tenuto. In una logica sistemica, una modificazione nell'esperienza di questo aspetto della realtà – quella relativa ai luoghi, alle situazioni, ai paesaggi - modifica a sua volta l'esperienza in generale, arricchendola, ad esempio, con un nuovo punto di vista, con una maggiore possibilità di operare e comprendere dei cambiamenti di scala nella lettura e nell'analisi, e così via. Ecco allora che una modificazione che riguarda un aspetto apparentemente solo "disciplinare" provoca una modificazione generale nella formazione, intesa come modo di essere, di comportarsi, di situarsi, di percepire, di reagire, di mettere in relazione, di accettare …. Il sapere, di per sé, non ha questo potere. O meglio un certo tipo di sapere, che (forse non a caso) non si sa più. Molto spesso so che una cosa (oggetto, sostanza, azione) mi fa male, eppure la faccio lo stesso perché non è il sapere alla base dell'agire, o meglio non è *solo* il sapere. Non basta sapere che le automobili

[8] Cfr. in proposito (Simone, 1999).

inquinano per fare usare il meno possibile l'automobile: entrano in gioco molti altri fattori di origine economica affettiva, psicologica, sociale, etica ….

L'apprendimento è un valore *sociale* e per questo la società se ne occupa; una società denominata "della conoscenza o dell'informazione", a maggior ragione, se ne preoccupa sempre di più. È per questo che la scuola esiste come valore sociale basilare (ed è per questo che una classe politica che la sottovaluta è una classe politica non solo miope, ma deleteria). Certamente questo è vero nella misura in cui effettivamente consente un vantaggio, un *avvantaggiamento*, e/o quantomeno limita i danni di comportamenti antisociali[9]. Così le *emergenze*, i problemi che la società deve affrontare, diventano i contenuti di cui la scuola si deve in-formare. Come mai proprio in questi anni, a livello mondiale, il problema dell'apprendimento è diventato così importante? Non è un caso che a livello internazionale nel corso del vertice di Dakar del 2000 sia nato un *World Education Forum* e che nel 2002 la Banca Mondiale abbia lanciato su questo tema una campagna denominata *Fast Track Initiative*[10]. Non è un caso che nel corso dell'ultimo decennio tutti gli Stati industrializzati si siano posti, o si pongano, il problema della riforma del sistema scolastico. Per le società povere o in via di sviluppo l'istruzione è chiaramente un investimento necessario, vitale. Per quelle industrializzate, l'esigenza di una riforma della scuola nasce chiaramente dalla constatazione che il sistema, così com'è, non è più funzionale, cioè non risponde più alle esigenze che ne stanno alla base perché non risponde più ai bisogni sociali, economici e individuali e perché non insegna più, o meglio non è più capace di fare apprendere ciò che serve[11]. Ci si lamenta che i ragazzi, gli adolescenti non sanno e non conoscono. Questo è sicuramente un problema, ma per risolverlo bisogna rispondere ad altre domande: come si fa ad apprendere? Cosa bisogna apprendere? Ed è nel cambiamento delle risposte che sta la crisi attuale dei sistemi scolastici.

La complessità del reale, la sua sempre più stretta interconnessione a scala planetaria, la vastità del sapere e delle competenze, come è noto, hanno portato a compimento

[9]Con tale termine si intende fare riferimento a tutti quei comportamenti che danneggiano la società, non solo e non tanto quelli individuali (e penali), ma quelli che danneggiano la sopravvivenza della società come organismo. Vi rientrano quindi anche quelli relativi ai danni nei confronti dell'ambiente, alla sua non protezione e conservazione.

[10] Oggi la sua denominazione è stata mutata in "Global Partnership for Education". cfr.:http://www.educationforallblog.org/issues/successstories/efaftiisnowtheglobalpartnershipforeducation (accesso del 30.9.2011).

[11]Fin dal 1995 la Commissione Europea aveva posto all'ordine del giorno queste problematiche. Cfr.: (Commissione Europea, 1995).

nuovi paradigmi di riferimento nati come conseguenze delle teorie elaborate nei vari campi della conoscenza a metà del Novecento. La scuola, e quella italiana in particolare, nel suo complesso (ci sono state è vero importanti riforme di singoli 'spezzoni' quali i nuovi programmi per le elementari e per i professionali) e nel suo impianto strutturale, è invece rimasta ancorata a paradigmi ancora legati al positivismo di fine ottocento. Cosa ha significato il passaggio, in campo pedagogico, dal comportamentismo dell'inizio del Novecento al cognitivismo della metà dello stesso secolo fino al cosiddetto 'pensiero ermeneutico' di cui si parla oggi? Che conseguenze ha nel campo della didattica? Interessa a questo punto confrontare le diverse affermazioni rispetto ad almeno due concetti chiave: apprendimento e competenza.

Sintetizzando, per il comportamentismo[12] apprendimento è un "mutamento del comportamento indotto dall'esperienza. Nesso meccanico che esclude un'attività di rielaborazione da parte del soggetto secondo il modello pavloviano Stimolo/Risposta"[13] Allo stesso modo **competenza** "..è un comportamento osservabile e misurabile. Procedura rigida, funzionale a compiti circoscritti, definiti a partire dalle attività richieste e non dalla creatività del soggetto. Competente è chi sa far qualcosa *eseguendo* con precisione le operazioni prescritte ed *applicando* puntualmente le istruzioni. La competenza può essere promossa solo attraverso una formazione sul lavoro (professionale o scolastico che sia) tutta giocata sulla ripetitività migliorativa dell'esercizio"[14]. Sul piano della pratica, cioè della didattica, questa concezione si traduce in un modello in cui la lezione frontale diventa assolutamente basilare, l'apprendimento diventa ripetizione, la valutazione si basa su un criterio che è presunto assoluto e oggettivo: un modello "nozionistico", ma soprattutto un modello in cui l'alunno non è considerato come soggetto, ma solo come oggetto, come vaso da riempire.

L'impianto 'gentiliano' della scuola italiana – e in particolare dei licei, i cui 'programmi' ufficialmente non sono mai stati modificati (fino alla recentissima riforma del 2011) – ha le sue radici teoriche in questo tipo di concezioni. Certamente, ci sono stati 'aggiustamenti' (il *neo–comportamentismo*) tesi a rendere meno rigida questa teoria, che hanno posto in maggior risalto l'aspetto delle prestazioni influenzate anche

[12]Testo di riferimento: (Watson, 1913).
[13](Guasti, 2002, p. 5).
[14](Guasti, 2002, p. 6).

da aspetti difficilmente controllabili come l'emotività, la storia personale, l'ambiente come condizionamento. Ma questo poco ha mutato sul piano della prassi didattica[15]: fondamentalmente l'apprendimento è pensato come frutto di trasmissione, ciò che viene un poco amplificato è il ruolo giocato dall'esperienza (dal 'fare') e la metodologia di valutazione, non più strettamente oggettiva, ma rapportata alle condizioni contestuali di partenza. I mutamenti nei paradigmi scientifici generali, apportati dalle scienze dell'informazione, dalla cibernetica, dalla teoria dei giochi (in economia) e dalla linguistica (la linguistica generativa di Chomsky) hanno influenzato la nascita, in campo pedagogico del *cognitivismo*[16], che pur rifiutando la rigidità del comportamentismo ne mantiene l'assunto fondamentale che l'apprendimento sia legato all'esperienza. La sua concezione dinamica e creativa della mente umana modifica conseguentemente la definizione di **soggetto** come "sistema complesso in grado di selezionare ed elaborare informazioni, di prendere decisioni, di interagire con l'ambiente e di assumere nei suoi confronti atteggiamenti autonomi, non meccanicamente dipendenti dagli stimoli"[17]. In tale modo colui che apprende diventa attore del proprio apprendimento che non sarà più una semplice risposta ad uno stimolo, ma "frutto di operazioni quali la percezione, l'attenzione e l'osservazione, l'imitazione, la memorizzazione, la motivazione, la metacognizione (consapevolezza e controllo delle strategie cognitive)"[18]. Anche la definizione di **competenza** si modifica: da capacità di esecuzione e applicazione, diviene patrimonio flessibile del soggetto, acquisito e sviluppato attraverso esperienze le più diverse, occasionali o/e intenzionali, che lo abilita ad inserirsi creativamente in un ampio ventaglio di attività. "La competenza diventa allora il saper apprendere (competenza delle competenze), il saper fare, saper essere e saper vivere con gli altri. Non è più una prestazione standard, ma un potenziale di risorse multiverso e flessibile in grado di offrire prestazioni in ambiti e livelli diversificati"[19]. Non si può non sentire, in tale definizione, l'eco della teoria di Chomsky sul linguaggio, in cui la *competence* è il sistema di regole linguistiche, interiorizzato dal locutore, mediante il quale si possono

[15]Sulla permanenza di questo modello ha giocato, forse ancor più delle norme legislative, la formazione (o la non formazione) dei docenti che hanno riproposto nella loro pratica il modo di insegnamento che a loro volta avevano subìto, perpetuandolo. Ma questo è un problema che riguarda il conservatorismo nella scuola e la formazione degli insegnanti. Interessanti in proposito le considerazioni sul rapporto tra docenti e fascismo, in (Magli & Guerri, 1996, pp. 128 e segg.).
[16]Testi di riferimento: (Miller, Galanter, Pribram, 1960) e (Neisser, 1967).
[17] (Guasti, 2002, p.6).
[18]*Ibid.*, p. 7.
[19]*Ibid.*, p.7.

formare e comprendere un numero infinito di enunciati, e la *performance* è l'esecuzione o realizzazione della competenza negli atti locutori subordinata a diversi condizionamenti individuali e sociali (conoscenze, memoria, emotività, esperienza, ambiente socio- culturale). Inoltre la competenza è generativa, cioè attiva altre competenze. Il concetto di generatività viene rafforzato da Jean Piaget, quando sostiene:

> "il sopravvenire di nuove esperienze modifica gli schemi operativi, aumentandone il potenziale produttivo di azioni e comportamenti. Può limitarsi alla *assimilazione* del nuovo, o determinare una vera e propria modificazione dello schema per *accomodamento*"[20]. Se nel comportamentismo la formazione di competenze si conseguiva come esecuzione e come applicazione di regole, nel cognitivismo la formazione di competenze "non è ottenibile se non stimolando il soggetto attraverso la molteplicità delle situazioni e delle esperienze e attraverso lo sforzo, cui il soggetto deve essere indirizzato e sostenuto, a riflettere sulle situazioni che vive e le esperienze che fa, ad apprendere da esse, a diventare consapevole delle proprie strategie di apprendimento ed a controllarle, a volgersi dagli apprendimenti occasionali a sistematizzazioni sempre più ampie e sempre più coerenti. Si definisce così un modello formativo, centrato sul soggetto, creativo, assolutamente lontano dal modello comportamentista, essenzialmente rigido e ripetitivo"[21].

L'UNESCO[22] nel documento *Information and communication technologies in teacher education* del 2002 aveva così sintetizzato le caratteristiche della concezione di apprendimento diffusa nel secolo scorso :

- "*Learning is hard*. Many view learning as a difficult and often tedious process. According to this view, if students are having fun or enjoying what they are doing in a learning activity, they probably are not learning.

[20](Piaget, 1985, p.304 e segg.).
[21](Guasti, 2002, p.8). È significativo che queste parole trovino spazio su una rivista, gli "Annali della pubblica Istruzione", che è un organo ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione, nel momento in cui si cerca di avviare una riforma del sistema scolastico.
[22]Si tratta, come è noto, della più importante organizzazione mondiale che si occupa di Educazione: "UNESCO works to create the conditions for dialogue among civilizations, cultures and peoples, based upon respect for commonly shared values. It is through this dialogue that the world can achieve global visions of sustainable development encompassing observance of human rights, mutual respect and the alleviation of poverty, all of which are at the heart of UNESCO'S mission and activities." (http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/accesso del 20.11.2011)

- *Learning is based on a deficit model of the student*. The system strives to identify deficiencies and weaknesses of the student. Based on noted deficiencies, students are tracked, categorized, remediated or failed.
- *Learning is a process of information transfer and reception*. Much of our present learning enterprise remains "information-oriented," emphasizing students reproducing knowledge rather than producing their own knowledge. It also remains teacher-centred.
- *Learning is an individual/solitary process*
- *Learning is facilitated by breaking content/instruction into small isolated units.* The educational system is often geared more to categorizing and analyzing patches of knowledge than to sewing them together.
- *Learning is a linear process*. Frequently, the textbook or teacher provides only one linear path through a narrowly bounded content are or sequence of standardized instructional units."[23]

Si tratta, come è evidente, di una concezione che va di pari passo con un'istruzione pubblica standardizzata in cui prevale l'omogeneità e la massificazione, per preparare persone le cui mansioni lavorative saranno chiare e ben definite e definibili. Un tale modello, appunto, ben si attagliava alla società industriale in cui la scolarizzazione di massa era vista come una necessità – un più alto livello di istruzione per tutti avrebbe garantito uno sviluppo economico maggiore[24] -: in questo consisteva la grande novità rispetto ai modelli precedenti. Oggi, per rifarsi a un concetto ormai assodato, la produzione industriale non si basa sugli stessi principi, e l'informazione è divenuta una delle risorse primarie[25]: nella "società della conoscenza" ciò che conta è l'individuo e non la massa, è la creatività e non l'omogeneizzazione, è la personalizzazione e non la standardizzazione. In poche parole la diversità è divenuta un valore.

[23](UNESCO, 2002, p. 16 -18).
[24]Questa concezione è stata, a onor del vero messa in discussione da qualche studioso proprio alla fine del Novecento, cfr. (Graf, 1989).
[25] Non l'unica, come purtroppo spesso si dimentica: persiste una forsennata lotta per l'accaparramento delle materie prime (prima fra tutte, ancora, il petrolio, ma anche tutte le altre che generano sanguinose guerre, che spesso passano come guerre etniche o religiose, per non dire civili, ché nessuna guerra lo è mai stata).

Una tale società ha oltremodo bisogno di una scuola che abbia caratteristiche completamente diverse, così come sono divenute diverse le concezioni dell'apprendimento:

- *Learning is a natural process*. The natural state of the brain is to learn, however, not everyone learns in the same way. There are different learning, perceptual and personality styles that must be considered in the design of learning experiences for the individual student. Given interesting and rich learning environments, and supportive and stimulating teachers, students will learn. …
- *Learning is a social process*. The communal context of knowledge and learning is beginning to be rediscovered, as evidenced by the rapid growth of quality circles and computer-supported collaborative work in business, government, medicine, and higher education. As Vygotsky (1978) noted long ago, students learn best in collaboration with peers, teachers, parents, and others when they are actively engaged in meaningful, interesting tasks. ICTs provide opportunities. …
- *Learning is an active and not a passive process*. In most fields, people are faced with the challenge of producing knowledge rather than simply reproducing knowledge. To allow students to move toward competence, they must be actively engaged in the learning process, in activities such as solving real problems, producing original writing, completing scientific research projects (rather than simply studying about science), dialoguing with others on important issues, providing artistic and musical performances, and constructing physical objects. …
- *Learning may either be linear or non-linear*. … Cognitive theory and research sees learning as a reorganization of knowledge structures. The knowledge structures are stored in semantic memory as schema or cognitive maps. Students "learn" by augmenting, combining, and rearranging a collection of cognitive maps, many of which overlap or are interconnected through a complex network of associations. …
- *Learning is integrative and contextualized*. Pribram's holistic brain theory suggests that information presented globally is more easily assimilated than

information presented only in a sequence of information elements (Pribram, 1991). It is also easier for students to see relations and to make connections. Jacob Bronowski (1990), in *Science and Human Values*, made the point that to discover the connection between what had seemed two isolated facts of existence is a creative act, whether the field is art or science. He calls it an act of unifying. … Information can be given, the connection can even be stated. But even if the information is repeated, it cannot be assumed it is really known. The learners must discover it for themselves.

- *Learning is based on a strength model of student abilities, interest, and culture*. Based on the work of Howard Gardner and others, schools are beginning to consider the specific strengths and interests that students bring to the learning environment, and are designing learning activities that build on student strengths rather than focusing only upon remediating weaknesses.
- *Learning is assessed through task completion, products, and real problem solving of both individual and group efforts.* Rather than simply evaluating students through paper and pencil tests, assessments are made using portfolios of actual performances and work in both collaborative and individual learning tasks." [26]

§ 3 . Gli studenti

Un altro elemento che cambia continuamente la scuola, e che dimostra come la scuola non possa mai essere la stessa è il fatto che gli studenti, le loro condizioni sociali, familiari etc. sono sempre diversi. Basti pensare a come si è modificato nel tempo il rapporto con l'infanzia[27], a come si è modificata la famiglia:

> "Jackie, 15, had just revealed she had not been sleeping at home, her mother's house, for the last three months. In fact she had barely spoken to her mother. Instead she had been camping out on her friends' sofas and bedroom floors. Jackie has a large super-extended family. One of her half sisters is in the same class as her: they were born a month apart. Another younger half brother is in the same wing. The day I met Jackie she was due to see the father she shares with these half

[26]Sempre secondo (UNESCO, 2002, p. 19-21).
[27]Cfr. (Ariès, 1960).

siblings for the second time in her life. She was going to sleep over at his house. Her face shone; she looked as if she was going on the trip of a lifetime, and in a way she was. … Another lad, one of 11 children fathered by the same man with different women, had been in and out of the juvenile courts in the way that middle class kids go to swimming classes. …"[28].

Naturalmente, inoltre, va considerato il crescente numero di coloro che, nati in un paese, vivono in un altro o che, nati nel paese dove vivono, stanno in famiglie che parlano lingue, hanno costumi e abitudini diversi da quelle dei loro compagni di scuola. Tutti questi ragazzi, ognuno con i propri e diversissimi problemi, sono accomunati dall'etichetta "digital natives" – coniata nel 2001 da Mark Prensky - solo per il fatto di essere da sempre (cioè fin dalla nascita) vissuti a contatto con quelle che vengono chiamate nuove tecnologie:

" Our children today are being socialized in a way that is vastly different from their parents. The numbers are overwhelming: over 10,000 hours playing videogames, over 200,000 emails and instant messages sent and received; over 10,000 hours talking on digital cell phones; over 20,000 hours watching TV (a high percentage fast speed MTV), over 500,000 commercials seen—all before the kids leave college. And, maybe, *at the very most*, 5,000 hours of book reading. These are today's Digital Natives students[29]."[30]

---

[28] (Leadbeater, 2008). Certo, si tratta di casi limite, e altrettanto certamente queste situazioni non hanno la stessa frequenza da noi come negli Stati Uniti. La crisi della famiglia "tradizionale" è comunque un dato di fatto.

[29][N.d.T.]: "These numbers are intended purely as ―order of magnitude‖ approximations; they obviously vary widely for individuals. They were arrived at in the following ways (Note: I am very interested in any additional data anyone has on this):
Videogames: Average play time: 1.5 hours/day (Source: ―Interactive Videogames, *Mediascope*, June 1966.) It is likely to be higher five years later, so 1.8 x 365 x 15 years = 9,855 hours.
E-mails and Instant Messages: Average 40 per day x 365 x 15 years = 219, 000. This is not unrealistic even for pre-teens – in just one instant messaging connection there may be over 100 exchanges per day – and most people do multiple connections.
TV: ―Television in the Home, 1998: Third Annual Survey of Parent and Children, Annenburg Policy Center, June 22, 1998, gives the number of TV hours watched per day as 2.55. M. Chen, in the *Smart Parents Guide to Kid's TV*, (1994) gives the number as 4 hours/day. Taking the average, 3.3 hrs/day x 365 days x 18 years = 21,681.
Commercials: There are roughly 18 30-second commercials during a TV hour. 18 commercials/hour x 3.3 hours/day x 365 days x 20 years (infants *love* commercials) = 433,620.
Reading: Eric Leuliette, a voracious (and meticulous) reader who has listed online every book he has ever read (www.csr.utexas.edu/personal/leuliette/fw_table_home.html), read about 1300 books through college. If we take 1300 books x 200 pages per book x 400 words per page, we get 10,400,000,000 words. Read at 400 words/that gives 260,000 minutes, or 4,333 hours. This represents a little over 3 hours/book. Although others may read more slowly, most have read far fewer books than Leuliette.". (Prensky, 2001, nota 1).

Certamente, come ammesso recentemente anche da Derrik de Kerkhove, allievo di McLuhan e oggi un punto di riferimento teorico su questi argomenti, la generalizzazione non è corretta: molte sono le differenze che si nascondono all'interno delle statistiche sull'uso crescente dei mass media (old e new)[31]. Per sapere di cosa si tratta quando si parla di queste nuove sensibilità, lo stesso De Kerkhove ha condotto un'indagine

> "per conto della Biblioteca del Congresso di Washington sui nativi digitali nel corso della quale si sono rilevati molti argomenti pro e contro la definizione, perché in realtà siamo tutti digital natives e abbiamo tutti una parte digital natives nella nostra vita. … Questa è un'espressione che irrita molti e ci si chiede se dietro a tale espressione ci sia una realtà o solo un'operazione di marketing. Penso che la componente marketing sia minoritaria: il problema è se accettare o meno la definizione. Due le posizioni significative: quella di Jenkins[32] e quella di Steve Jhonson. Jenkins spiega che non è soddisfatto della parola perché non mette in luce i singoli "componenti", le varie possibilità di combinazione dei diversi elementi che contribuiscono al fenomeno (le nuove forme culturali, nuove forme di educazione, la distinzione tra on e off line). … C'è un problema di vulnerabilità digitale, superata da un lato con un autorepair del sistema, ma anche con un'indifferenza verso la tracciabilità delle cose che si fanno in rete, non c'è un concetto forte di privacy. Tutto è fatto online e tutto viene archiviato per la posterità. I migrants pensano che questo sta cambiando la soglia di sensibilità nei confronti della difesa della propria privacy. Quella dei digital natives è una generazione intensamente creativa, che impara velocemente: l'indagine di Diana Oblinger[33] ha messo in luce come l'accesso sia la cosa più importante per questi ragazzi, che generalmente preferiscono usare gli SMS che usare la funzione vocale del telefonino, preferiscono lavorare in connessione insieme e non individualmente, hanno la capacità di combinare velocemente insieme le cose, di

---

Si tratta di dati ormai superati e di molto e quindi si può dire che le previsioni di Prenzsky si siano avverate appieno. Certamente le ore di esposizione dei ragazzi ella nuove tecnologie sono mediamente molte di più, ma questo non significa che sia stato colmato il "digital divide" e che i valori medi non nascondano differenze significative.

[30] (Prensky, 2001).

[31] Si veda anche, su questo dibattito (Bennett, Maton, & Kervin, 2008).

[32] Il riferimento è a (Jenkins, 2006).

[33] (Oblinger, 2003).

fare remix. Il "media landscape" è visto dal digital native come il proprio ambiente naturale. Sarà sempre più importante la discussione sull'economia della proprietà intellettuale. "[34]

Oltre al *digital divide*, c'è un *cultural divide*, intendendo, con il primo, quel divario esistente in termini di possibilità tecnologiche di utilizzo della rete, che vanno dal non possedere fisicamente un PC o il software necessario, al non essere raggiunti da ADSL o simili; e, con il secondo, quel divario che va dall'ignorare le potenzialità/possibilità della rete, al non possedere gli strumenti conoscitivi per utilizzarla in parte o in tutte le sue opportunità. A questi ne va aggiunto un terzo, di cui poco si parla, ma che dal punto di vista delle relazioni che sono basilari per l'apprendimento, ha una certa importanza:

"Siamo in un'avventura nuova del linguaggio che è un'avventura nuova del rapporto tra linguaggio e corpo. La domanda 'leggeremo ancora dei libri?' è fondamentale perché il rapporto dell'uomo con il linguaggio è un rapporto orale, è un rapporto dentro di sé; lo spazio della parola è quello che comanda i corpi: quelli che ascoltano e quelli che parlano. La parola è condivisa ed è fuori dal corpo. La parola controlla il corpo. Quando si scrive, il corpo e la parola si dividono: la cosa scritta è fuori dal corpo però è fissata, c'è possibilità di analizzarla e criticarla. Che succede se il corpo perde il potere sul linguaggio? Tutta la questione del passaggio dalla tribù alla civilizzazione sta nel rovesciamento del rapporto di forze tra il linguaggio e il corpo. Che succede quando questo corpo si condivide sulla rete con un linguaggio che controlla l'individuo e un sacco di cose multimediali e multisensoriali? Questo significa che il controllo multisensoriale del discorso va bene, ma molti studi dicono che la durata d'interesse verso la lettura sta diminuendo. La risposta di Jhonson è che i ragazzi oggi comunque leggono sempre e usano del testo. Argomento contrario è che perdono la possibilità di astrarre[35] e di iniziare a criticare la lingua propria.

[34]Trascrizione e traduzione mia del testo dell'intervento di Derrik de Kerkhove al convegno *I nati digitali* tenutosi a Milano il 20 Marzo 2009.

[35]Indipendentemente dall'utilizzo delle nuove tecnologie, sono state condotte diverse indagini che hanno messo in luce come le giovani generazioni abbiano una capacità di astrazione maggiore (e anche più precoce) rispetto a quella delle generazioni precedenti: "In fact, evidence associated with what has been called the Flynn effect (Flynn, 2007) indicates that changes that are the product of modernity – such as activities with greater intellectual demand, greater use of technology, and smaller families – show that people today are much more used to thinking in terms of abstract concepts, such as hypothesis and categories, than they were a century ago. This is expressed by the progressive increase in new generation's performance in intelligence tests, creating a phenomena of 'massification' of intellectual

> Questo è un problema perché la lingua è quella che dà il potere sul mondo e su di sé. Questa, più che una minaccia è una questione di ricondizionamento (mettere in rapporto nuovo) che deriva dalla reticolarizzazione dei rapporti tra la gente via social network. Parlando della rivoluzione alfabetica dall'orale allo scritto diciamo che c'è stato il salto del rinascimento: oggi parliamo del salto dallo scritto all'elettronico, al linguaggio elettronico – pertinente ai digital natives, se esistono - digitale (perché questo salto c'è). Rispetto a ciò allora dobbiamo farci domande sulla partecipazione reticolare e sulla delega di funzione cognitiva al sistema piuttosto che imparare noi, e questo pesa sulla perdita di profondità (che è la cosa che rileviamo in genere nei digital natives): la minaccia è alla autonomia di giudizio."[36].

Massimo Silvano Galli ha chiamato questo tipo di problematiche *psychological divide*, cioè il divario tra chi "è in grado di operare una sottrazione delle proprie proiezioni, affinché l'Altro non diventi la mera riproduzione delle sue forme interiori, dei suoi narcisismi, delle sue precomprensioni biografiche,o la ansiosa ricerca di questi." [37] e chi questa capacità ancora non l'ha acquisita. Dovrebbe proprio essere la scuola ad aiutare ad attivarla:

> "il cittadino sufficientemente buono dell'ipotetica 'Società della Conoscenza' è in grado di operare un decentramento da sé a favore di questo Altro, al quale apparteniamo più profondamente di quanto non si sappia o creda e a cui solo attraverso questo sforzo, in cui l'Io si sottrae, è possibile accedere a quello spazio potenziale in cui si genera la conoscenza. …. Con il concetto di "psychological divide" intendiamo sottolineare che, per quanto si possa supporre una riorganizzazione in atto della conoscenza umana e dei suoi modelli (una sorta di lungo ponte che forse tra qualche decennio sapremo definire in maniera più adeguata), la rivoluzione che attraverso le tecnologie informatiche sta segnando l'agire umano, non ha ancora trovato piena corrispondenza in una eguale evoluzione psichica. Mentre il corpo dell'uomo contemporaneo è sempre più immerso in un ambiente di stimoli, informazioni, immagini, connessioni,

abilities that were previously limited to the top section of the population." (Ananiadou & Claro, 2010, p. 33).

[36] *Ibid.*

[37] (Galli, 2008, p. 5).

> comunicazioni che lo coinvolgono in uno spazio-tempo apparentemente senza soluzione di continuità, in cui oggetti e soggetti si danno tutti contemporaneamente sotto lo stesso sguardo; la sua psiche è ancora legata a quella razionalità meccanicistica che, dall'invenzione dell'alfabeto in poi, ha caratterizzato il suo cammino tecnologico e ancora permea il suo pensare."[38]

Nell'articolo citato, Marc Prensky dimostrava come l'esposizione crescente ai new media influisse sul modo di comunicare e sul modo di apprendere; soprattutto su come fosse necessario cambiare le modalità di trasmissione/comunicazione dei valori culturali un tempo monopolio della famiglia d'origine, sopravanzata poi dall'istituzione scuola, e oggi quasi completamente soppiantata dai vecchi e nuovi media. Questi sono ormai divenuti i veicoli di trasmissione di un mix culturale in cui ai valori elaborati nel "gruppo dei pari" si affiancano valori (e disvalori) la cui origine spesso non è scevra da interessi commerciali ed economici. Quella di Prensky forse non era una voce oggettiva, visto il suo lavoro e impegno per la diffusione di modalità ludiche di apprendimento, soprattutto attraverso i videogames[39], ma ha avuto sicuramente il merito di porre all'ordine del giorno il problema di come modificare gli stili di insegnamento; per questo resta un punto di vista autorevole anche se oggi alcune delle sue affermazioni di allora vanno integrate con tutte le nuove esperienze che si sono e si stanno facendo. Inoltre c'è in ciò una continuità con le riflessioni ben più datate, ma – *mutatis mutandis* – sempre valide, di Neil Postman[40] che aveva notato come ciò che veniva trasmesso da una TV allora agli albori costituisse il primo curriculum di istruzione, a cui la scuola avrebbe dovuto avere il compito di affiancarne un secondo che fornisse gli strumenti critici per affrontarlo.

---

[38] *Ibid*.

[39] Come risulta anche dalla breve nota biografica in calce allo stesso articolo: "*Marc Prensky is an internationally acclaimed thought leader, speaker, writer, consultant, and game designer in the critical areas of education and learning. He is the author of Digital Game-Based Learning (McGraw-Hill, 2001), founder and CEO of Games2train, a game-based learning company, and founder of The Digital Multiplier, an organization dedicated to eliminating the digital divide in learning worldwide. He is also the creator of the sites <www.SocialImpactGames.com>, <www.DoDGameCommunity.com> and <www.GamesParentsTeachers.com> . Marc holds an MBA from Harvard and a Masters in Teaching from Yale. More of his writings can be found at <www.marcprensky.com/writing/default.asp>. Contact Marc at* marc@games2train.com*."* (Prensky, 2001).

[40] (Postman, 1983). Interessante sul tema del rapporto tra scuola e nuove tecnologie una delle ultime interviste rilasciate dallo stesso Postman (Leoni, 2001).

In considerazione di questi fattori di cambiamento l'Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), nel 2006 ha avviato un progetto di ricerca, tuttora in corso, intitolato ai "New Millennium Learners":

> "The overall objectives of the NML project are, on the one hand, to conceptualise and analyse from a comparative perspective the effects of new digital technologies on young people's cognitive development, values, lifestyles and educational expectations; and, on the other hand, to examine the responses to the emergence of this new phenomenon in terms of educational policy and practice. The aim is to provide policy makers, researchers and educators with orientations and guidelines for the design of educational policies and practices that tackle the new generation of learners in the light of the requirements of the knowledge society … Accordingly, governments should make an effort to properly identify and conceptualise the set of skills and competencies required as to incorporate them into the educational standards that every student should be able reach by the end of compulsory schooling. Governments should realise that to be successful in this process there are two requirements to be met. On the one hand, participation of both economic and social institutions, ranging from companies to higher education institutions, is critical. On the other hand, all this process risks being irrelevant to schools unless this set of skills and competencies becomes the very core of what teachers and schools should care about, and this can only be done by incorporating them into the national education standards that are enforced and assessed by governments."[41].

Il concetto di 'New Millennium Learners' è meno generico rispetto a quello di 'digital natives' e soprattutto più utile se quello che interessa è lo studio del rapporto tra gli studenti cresciuti a contatto con le nuove tecnologie e le loro modalità di apprendimento.

> "A first remark has to do with the concept of NML, or more precisely, with the issue of adopting such a title to cover such a complex research field as that focusing on the effects of technology on learners. NML may be a good brand to suggest that there is an urgent need to know more about these effects, but it would be misused if it only served to draw attention to a fictitious image of

[41] Cfr.: www.oecd.org/edu/nml. Le indagini PISA di cui oggi tanto si parla sono una delle articolazioni di questo progetto.

empowering effects of technologies on all children and youngsters equally. NML works well as a recognisable title for a project, but that is all. The generational approach adopted by most analysts and essay writers cannot be sustained empirically. Contrarily, there is enough evidence to claim that an unduly neglected issue such as the role of digital technologies in the amplification of divides among children and young people has to be taken seriously both by educational institutions and policy makers."[42]

§ 4 . Compiti della scuola e nuove tecnologie (alcune domande)

Ecco quindi che i due elementi a fondamento della scuola, cioè le concezioni dell'apprendimento e i modi di vita del primo soggetto dell'istituzione, cioè gli alunni, mostrano da punti di vista diversi come stia sempre più diventando difficile continuare a insegnare solo con metodi e strumenti "tradizionali". Da tempo gli insegnanti denunciano in modo più o meno conscio questa crisi: basta stare anche una sola mattina in una sala insegnanti di una qualsiasi scuola per coglierne le lamentele, le difficoltà a mantenere desta l'attenzione, a far capire un argomento, a ottenere risultati che fino a pochi decenni fa erano considerati minimali.

> "Il lavoro degli insegnanti è diventato oggi un lavoro di frontiera: supplire a famiglie inesistenti o angosciate, rompere la tendenza all´isolamento e all´adattamento inebetito di molti giovani, contrastare il mondo morto degli oggetti tecnologici e il potere seduttivo della televisione, riabilitare l´importanza della cultura relegata al rango di pura comparsa sulla scena del mondo, riattivare le dimensioni dell´ascolto e della parola che sembrano totalmente inesistenti, rianimare desideri, progetti, slanci, visioni in una generazione cresciuta attraverso modelli identificatori iperedonisti, conformistici o apaticamente pragmatici. Gli insegnanti consapevoli ce lo dicono in tutti i modi: "Non ascoltano più!", "Non parlano più!", "Non studiano più!", "Non desiderano più!"."[43].

Si pone così il problema di come e con quali strumenti la scuola possa assolvere il suo compito. Un compito che si fa sempre più complesso, in cui anche ciò che fino a

[42](OECD/CERI, 2008, p. 20).
[43](Recalcati, 2011).

qualche decennio fa era considerato un obiettivo minimo[44], cioè l'insegnare a "leggere, scrivere e far di conto" è diventato problematico, come si legge in un documento della Commissione delle Comunità Europee:

> "2.6 La capacità di leggere, scrivere e far di conto è parte essenziale delle competenze fondamentali. Si tratta di una competenza cruciale per poter proseguire nell'apprendimento, ma ciononostante essa sta perdendo terreno nell'UE. Il traguardo prefissato dall'UE per il 2010 è ridurre al 17% la proporzione di quindicenni la cui capacità di lettura raggiunge livelli insoddisfacenti. Tale quota è però aumentata, passando dal 21,3% del 2000 al 24,1% del 2006. Inoltre i ragazzi con scarse capacità di lettura sono quasi il doppio rispetto alle ragazze: 17,6% per le ragazze di 15 anni contro 30,4% per i ragazzi di 15 anni. È dunque imperativo invertire il trend negativo in materia di capacità di lettura. Si tratta di una delle sfide che attualmente rivestono un'importanza vitale per le scuole europee.
>
> 2.7 La capacità di lettura dipende da diversi fattori: cultura della lettura in famiglia, lingua parlata in casa, scelte pedagogiche dei genitori e della scuola, impatto di una cultura multimediale basata sull'immagine. Tra le buone pratiche in questo campo vi sono le strategie volte a incentivare la capacità di lettura nelle famiglie; il sostegno precoce di specialisti a partire dall'insegnamento prescolare; strategie ed obiettivi nazionali in materia di capacità di lettura, nonché miglioramenti nelle infrastrutture di supporto alla lettura (biblioteche, materiali nelle aule scolastiche).
>
> 2.8 Anche le capacità di calcolo e di ragionamento matematico, compreso un appropriato impiego di strumenti elettronici, nonché la comprensione dei concetti scientifici risultano fondamentali per poter partecipare a pieno titolo alla società della conoscenza e per la concorrenzialità delle economie moderne. Le prime esperienze nell'infanzia sono determinanti, ma troppo spesso gli studenti hanno un approccio ansioso alla matematica, tanto che alcuni indirizzano appositamente le proprie scelte scolastiche al fine di evitare questa materia. Diversi approcci all'insegnamento di tale materia possono migliorare queste

[44] Ammesso e non concesso che così sia sempre stato, come gli amanti dei bei tempi andati vorrebbero far credere.

attitudini, elevare il livello di profitto scolastico e spalancare nuove opportunità di apprendimento."[45]

Per la scuola, comunque, non si tratta più di fare solo questo, il suo compito sociale è passato dall'insegnare all'educare[46]: in primo luogo alla cittadinanza in cui convergono le molte "educazioni" che le emergenze socio - ambientali pongono in primo piano, come quella alla convivenza e quella alla sostenibilità.

> "Mais, sous réserve d'un inventaire beaucoup plus systématique et plus large que celui que j'esquisse, la pression de ces demandes s'accélère. Celles-ci se font plus nombreuses et plus insistantes. Certaines s'expriment sous forme de nouvelle discipline scolaire telle que une langue vivante étrangère dans le primaire, d'autres hésitent telles que les nouvelles technologies, d'autres enfin s'expriment à travers des *Éducations à…* ou des *Domaines généraux de formation* au Québec, des *Domaines de formation générale* en Suisse romande, Éducation aux médias, à la santé, au développement, à la consommation… Ces *Éducations à…* et ces *Domaines* sont directement liés à l'apprentissage de compétences sociales."[47]

Se nel corso della prima metà del Novecento la scuola, perlomeno in Occidente, ha avuto tra le sue funzioni quella di formare la coscienza nazionale, dopo la seconda Guerra Mondiale – terminata l'epoca delle dittature – ha posto al proprio centro la questione dell'educazione alla e per la democrazia. Non ci può infatti essere democrazia in un paese se tutti i cittadini non possono avere accesso a una istruzione che permetta loro uguali opportunità, di prendere consapevolmente parte alle decisioni del paese in cui vivono, e di conoscerne le regole di convivenza. Alla fine del Novecento, non solo per questioni economiche, ma anche ecologiche, si è andata sempre più diffondendo l'idea di un allagamento del concetto di cittadinanza non più limitato al proprio Paese, ma esteso all'intero pianeta[48]. Per quanto si è già detto[49], la scuola potrebbe diventare il luogo principe della elaborazione condivisa e dell'esercizio effettivo di una cittadinanza democratica e planetaria.

A livello mondiale la globalizzazione da un lato e la necessità di una diffusione 'equilibrata' della società della conoscenza dall'altro, fanno della scuola e della

[45](Commissione delle Comunità Europea, 2008, p. 6).
[46](Morin, 2000).
[47](Audigier, 2010, p. 28).
[48]Il primo trattare il tema della cittadinanza planetaria è stato Edgar Morin (Morin & Kern, 1992).
[49] Cfr. *supra*, p. 34.

scolarizzazione un nodo centrale e delicato[50]. Con l'inizio del nuovo millennio, in ogni caso, molti sono gli organismi nazionali ed internazionali, le istituzioni pubbliche o private, che stanno muovendosi anche in collaborazione per determinare quali saranno le "21st century competences"[51].

> "Initiatives on the teaching and assessment of 21st century skills stem the widely-held belief shared by several interested groups - teachers, educational researchers, policy makers, politicians, employers - that the current century will demand a very different set of skills and competencies from people in order for them to function effectively at work, as citizens and in their leisure time (e.g. (Dede, 2007); (Kalantzis & Cope, 2008). Initiatives such as the Partnership for 21st skills (www.21stcenturyskills.org) and the Cisco/Intel/Microsoft assessment and teaching of 21st century skills project (www.atc21s.org) also point to the importance currently attached to this area not only by researchers, practitioners and policy makers but also the private sector. Supporters and advocates of the 21st century skills movement argue for the need for reforms in schools and education to respond to the social and economic needs of students and society in the 21st century."[52].

Al di là della dibattuta quaestio 'Competenze Vs. Contenuti'[53], il Center for Educational Research and Innovation (CERI) dell'OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) sta da diversi anni lavorando alla diffusione di questo tipo di approccio attraverso due programmi mondiali: il più noto è indubbiamente il

> "PISA[54] (Programme for International Student Assessment), launched in 1997 with the aim of monitoring the extent to which students near the end of

[50]Cfr. (Bocchi & Ceruti, 2004).
[51] Sulle competenze per il 21° secolo cfr.: http://eacea.ec.europa.eu/llp/events/2011/documents/comenius_languages_ict/ict_session_lieve_van_den_brande.pdf (accesso del 14.7.211).
[52](Ananiadou & Claro, 2010, p. 28).
[53] Rispetto alla quale si rinvia *ultra*, Cap. 2.2.4, pp. 118-120.
[54] [N.d.T.]: "PISA works with three types of literacies: (1) reading literacy, defined as the capacity to understand, use and reflect on written texts, in order to achieve one's goals, develop one's knowledge and potential, and participate in society; (2) mathematical literacy defined as the capacity to identify and understand the role that mathematics plays in the world, make well-founded judgments, and use and engage with mathematics in ways that meet the needs of one's life as a constructive, concerned and reflective citizen; and (3) scientific literacy, defined as the capacity to use scientific knowledge, identify scientific questions and draw evidence-based conclusions, in order to understand and help make decisions about the natural world and the changes made to it through human activity." (Ananiadou & Claro, 2010, p. 31, nota 4).

compulsory schooling –at age 15- have acquired the knowledge and skills necessary for full participation in society. It focuses on young people's ability to use their knowledge and skills to meet real-life challenges, rather than on the extent to which they have mastered a specific school curriculum"[55].

Molto spesso non si tiene conto di questa caratteristica della valutazione PISA e, soprattutto a livello di mass-media, la si interpreta come un misuratore del livello di conoscenze e non dell'acquisizione di competenze che la stessa OCSE mette a punto attraverso il secondo dei programmi cui si accennava più sopra: il "Definition and Selection of Competences Programme" (DeSeCo)[56], che appunto fornisce la base teorica dei test PISA.

"The DeSeCo project aimed to provide a framework that could guide the longer-term extension of assessments into new competency domains. DeSeCo uses three clusters of key competencies: i) using tools interactively, ii) interacting in heterogeneous groups, and iii) acting autonomously. The ability of individuals to think for themselves and to take responsibility for their learning and for their actions lies at the centre of the DeSeCo's framework."[57].

Le competenze di cui dovranno essere in possesso i ragazzi di oggi per diventare domani lavoratori e cittadini a tutti gli effetti della "società della conoscenza" del 21° secolo[58] - sempre secondo l'OECD – "can be thought of in terms of three dimensions: *information, communication and ethics* and *social impact*."[59] Esse potrebbero essere così declinate:

- Per quanto riguarda la dimensione informativa:
  - Saper reperire, selezionare e valutare le informazioni;
  - Saper produrre nuove informazioni a partire da quelle date sviluppandovi un proprio punto di vista.
- Per quanto riguarda la dimensione comunicativa:
  - Saper usare gli strumenti adeguati a comunicare il proprio pensiero
- Saper collaborare e interagire anche attraverso le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC, o in inglese ICT)

[55](Ananiadou & Claro, 2010, p. 31).
[56] Cfr. www.oecd.org/edu/statistics/deseco , o www.deseco.admin.ch .
[57] *Ibid*. p. 30. Per una spiegazione più estesa del progetto si rinvia a (Losito, 2010, p. 6).
[58] Questa dovrebbe essere la finalità delle "21st century conpetencies".
[59](Ananiadou & Claro, 2010, p. 33).

- Infine, per quanto riguarda la dimensione etica e sociale:
- Possedere la consapevolezza che le proprie azioni implicano sempre delle conseguenze e quindi saperne valutare il tipo di impatto sia a livello dei rapporti con gli altri (anche quando si tratta di relazioni virtuali), sia a livello di valori e sensibilità.[60]

Si tratta di quelle competenze trasversali che anche l'Unione Europea in questi anni sta cercando di far includere nei sistemi formativi degli Stati membri. Il 18 Dicembre 2006 il Consiglio e il Parlamento Europeo, all'interno della strategia di Lisbona[61] approvavano la *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*[62] "in risposta alle sfide della globalizzazione e al passaggio verso economie basate sulla conoscenza"[63]. In essa si chiede che "gli Stati membri sviluppino l'offerta di competenze chiave per tutti nell'ambito delle loro strategie di apprendimento permanente" e, in effetti, da allora tutte le riforme scolastiche in atto nei paesi membri vi fanno riferimento. Parallelamente l'Unione Europea ha individuato come obiettivo prioritario per mantenere la propria competitività un programma di *Lifelong Learning* in cui strumento fondamentale risultano essere le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione:

> "… the use of ICT as a tool to support efficiently learning lifelong and life-wide. Its goal is further to feed directly into the upcoming discussions on 'An updated strategic framework for European cooperation in education and training' in line with the Lisbon strategy and the renewed Social Agenda. And to support better Member States' reforms integrating ICT for learning to support lifelong learning and innovation at all levels of education and training and all subjects. Education and training systems must ensure that what people know and can do corresponds to the fast changing learning needs of a knowledge based , digital society."[64]

Per far fronte a questa situazione generalizzata, si stanno verificando - a livello mondiale - due processi paralleli: le riforme dei sistemi scolastici e l'ingresso nelle

[60]Cfr. (Ananiadou & Claro, 2010, pp. 33-34).
[61] Per una sintesi con i risultati raggiunti (Baggiani, 2007); per una visione maggiormente critica (Butturini, 2010).
[62]*Competenze chiave per l'apprendimento permanente – Un quadro di riferimento europeo,* Allegato alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 Dicembre 2006 (2006/962/CE). cfr: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF .
[63] *Ibid.*
[64](Commission of the European Communities, 2008, p. 5).

scuole delle nuove tecnologie come strumenti didattici. Tutti i governi, ciascuno con proprie modalità, sono (o sono stati) impegnati contemporaneamente su questi fronti[65].

Si sta così delineando un processo in cui riforme, competenze e TIC entrano in relazione tra loro: come e con quali risultati questi aspetti si incrociano? E poi, questi *incroci* portano il segno della conservazione o quello della innovazione? Più specificamente, per ciò che qui interessa, la questione è se l'utilizzo nella didattica delle nuove tecnologie, e in particolare del Web 2.0, abbia una qualche ripercussione sia sugli apprendimenti e sui saperi sia sull'attivazione di tutte e otto le competenze chiave[66], e non solo di quella digitale. Nelle scuole vanno sempre più diffondendosi strumenti tecnologici di non difficilissimo uso tecnico, ma di complessa (e soprattutto non ancora sperimentata a sufficienza) utilizzazione didattica, ma non è facile avere un quadro chiaro ed esauriente su quali siano le politiche e gli investimenti dei singoli Stati, su quanto le pratiche ad essi connesse siano diffuse nei diversi paesi, su quali atteggiamenti nei loro confronti stiano manifestando i docenti. Sarebbe poi interessante essere in possesso di dati[67] riguardanti da un lato le azioni istituzionali (sia sul versante delle riforme sia su quello degli investimenti in TIC) e dall'altro gli atteggiamenti e le pratiche degli insegnanti in relazione a ciò. Nonostante che da più di venti anni il processo sia in corso, non esiste a tutt'oggi un censimento complessivo della situazione: in seguito[68] si cercherà di fornire un quadro maggiormente dettagliato su quanto succede sia in Italia sia in alcuni altri paesi .

§ 5 . Il ruolo degli organismi internazionali

A riprova del fatto che questo processo non è limitato ad alcuni Stati, né tanto meno solo a quelli economicamente avanzati, vi è l'intervento crescente nel campo delle politiche educative delle massime istituzioni internazionali. Si tratta di programmi, di indagini, di progetti, tutti in corso d'opera, i cui risultati non sono quindi per nulla definitivi.

[65]Per una panoramica sulla situazione cfr. (Ananiadou & Claro, 2010, Annex 2, pp. 52 - 58).
[66]1. Comunicazione nella madrelingua; 2. Comunicazione nelle lingue straniere; 3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4. Competenza digitale; 5. Imparare ad imparare;6. Competenze sociali e civiche; 7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8. Consapevolezza ed espressione culturale.
[67]Moltissimi sono gli studi in corso anche da parte di organismi internazionali: ad esempio (CERI, 2010)
[68]Cfr. *ultra*, i Capitoli. 3 e 4.

L'UNESCO, l'organismo dell'ONU specificamente attento ai problemi dell'educazione[69], nel corso del World Education Forum tenutosi a Dakar nel 2000, aveva avviato il programma "Education for All"[70], il cui scopo principale era ed è (ci si sta ancora lavorando) quello di diffondere su tutto il pianeta la scolarizzazione, migliorando i livelli di apprendimento anche attraverso la rimozione delle barriere socio- economiche e culturali (e di genere) che ne limitano l'accesso e l'utilizzo delle TIC. Ovviamente gli sforzi maggiori di questa organizzazione sono diretti al superamento del digital divide nei paesi più svantaggiati, ritenendo che l'introduzione delle nuove tecnologie potrebbe facilitare sia la circolazione di materiali didattici di qualità a prezzi decisamente più contenuti, sia la creazione di scuole a distanza che potrebbero eliminare i problemi economici e geografici connessi con la necessità di inviare docenti nelle regioni più impervie.

> "Information and Communication Technologies (ICTs) can contribute to universal access to education, equity in education, the delivery of quality learning and teaching, teachers' professional development and more efficient education management, governance and administration, UNESCO takes a holistic and comprehensive approach to promoting ICTs in education."[71].

A onor del vero, già dal 1990 l'UNESCO metteva in rilievo come

> "new possibilities are emerging which already show a powerful impact on meeting basic learning needs, and it is clear that the educational potential of these new possibilities has barely been tapped. These new possibilities exist largely as a result of two converging forces, both recent by-products of the general development process. First, the quantity of information available in the world – much of it relevant to survival and basic well-being – is exponentially greater than that available only a few years ago, and the rate of its growth is accelerating. A synergistic effect occurs when important information is coupled with a second modern advance – the new capacity to communicate among the people of the

[69] Si tratta, come è noto, della più importante organizzazione mondiale che si occupa di Educazione. cfr. (http://www.unesco.org/new/en/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/ accesso del 4.8.2011)

[70] Cfr. per un'illustrazione generale dell'iniziativa: http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/. Per l'elenco dei sei obiettivi da raggiungere entro il 2015, cfr. : http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals/ (per entrambi accesso del 4.8.2011).

[71] In: http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/ (accesso del 4.8.2011); ma si veda anche http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/resources/e-learning-online/ (accesso del 4.8.2011).

world. The opportunity exists to harness this force and use it positively, consciously, and with design, in order to con-tribute to meeting defined learning needs."[72].

Sono quindi ormai vent'anni che l'importanza delle TIC in campo educativo è stata messa all'ordine del giorno dell'agenda mondiale relativa alla scuola e da allora, con regolarità, i più importanti organismi internazionali se ne occupano con documenti ufficiali[73], raccomandazioni, analisi, anche con la fondazione di appositi istituti[74] che fanno ricerche e sperimentazioni in questo campo.

Recentemente la Organisation for Economic Cooperation and Development (più nota come OECD), nella presentazione online del volume *The Nature of Learning* (2010), spiega chiaramente le motivazioni del proprio crescente interesse per l'innovazione in campo educativo:

> "Why such interest in learning? Over recent years, learning has moved increasingly centre stage for a range of powerful reasons that resonate politically as well as educationally across many countries, as outlined by Dumont and Istance (Chapter 1). These define the aims of this important volume from the work on Innovative Learning Environments produced by OECD's Centre for Educational Research and Innovation (CERI). OECD societies and economies have experienced a profound transformation from reliance on an industrial to a knowledge base. Global drivers increasingly bring to the fore what some call '21st century competences'[75]. The quantity and quality of learning thus become central, with the accompanying concern that traditional educational approaches are insufficient. … *The rapid development and ubiquity of ICT are re-setting the boundaries of educational possibilities. Yet, significant investments in digital*

[72](UNESCO, 1990).
[73]Quelli dell'Unione Europea, relativi alle TIC, si trovano sul portale (accesso del 6.8.2011): http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1296_en.htm , mentre quelli più generici sulle competenze per il 21 secolo si trovano in http://ec.europa.eu/education/school-education/doc838_en.htm); per l'UNESCO i principali documenti di riferimento sono: (UNESCO, 1998) e (UNESCO, 2002).
[74]Per esempio, l'Unesco nel 1997 ha aperto l'Institute for Information Technologies in Education (IITE) con sede a Mosca (cfr. http://www.iite.ru/pics/publications/en/files/3214664.pdf , accesso del 6.8.2011). Sempre l'UNESCO ha istituito online una piattaforma di lavoro intersettoriale tra il settore della Comunicazione e quello dell'Educazione (cfr. http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=44908&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.htm accesso del 6.8.2011).
[75][N.d.R.]: Sulle competenze per il 21° secolo cfr.: http://eacea.ec.europa.eu/llp/events/2011/documents/comenius_languages_ict/ict_session_lieve_van_den_brande.pdf (accesso del 14.7.2011).

resources have not revolutionized learning environments; to understand how they might requires attention to the nature of learning. The sense of reaching the limits of educational reform invites a fresh focus on learning itself: education has been reformed and reformed again in most OECD countries, leading many to wonder whether we need new ways to influence the very interface of learning and teaching. The research base on learning has grown enormously but many researchers observe how inadequately schools tend to exemplify the conclusions of the learning sciences. At the same time, far too much research on learning is disconnected from the realities of educational practice and policy making. Can the bridges be made to inform practice by this growing evidence base?" [76].

Non si tratta di un approccio entusiastico e acritico all'uso delle nuove tecnologie[77], ma di una ricerca in corso su quali potranno essere le migliori strategie della loro implementazione nei sistemi scolastici e formativi. Ciò fin dal 2009, quando, nel corso della *New Millennium Learners Conference*, Barbara Ischinger, Director of Education dell'OECD, aveva dichiarato a chiare lettere che dopo il 2000 "the point is not anymore *how* to use a computer, but *what for*"[78] perché coloro che sono stati definiti New Millennium Learners "are not by nature effective learners"[79].

Anche a livello europeo la preoccupazione per un miglioramento dei sistemi scolastici sia attraverso profonde riforme sia attraverso l'uso delle ICT, è più che mai presente. I riferimenti più recenti[80], in particolare, sono al documento *Europa 2020 – Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*[81] in cui la Commissione Europea delinea gli obiettivi da raggiungere per uscire dalla crisi economica attuale e che ha tra le sue priorità quella di una "crescita intelligente: [cioè] sviluppare un'economia basata sulla conoscenza e sull'innovazione"[82].

---

[76] Cfr.: (OECD,2010). Per una visione più generale ed aggiornata, cfr.:(OECD, 2011), che fornisce anche l'elenco delle ultime pubblicazioni dell'OECD in materia e una abbondante sitografia).
[77] Su questo si veda *ultra*, pp. 66-72.
[78] (Ischinger, 2009, slide 4).
[79] *Ibid.*, slide 10.
[80] Per un elenco aggiornato degli ultimi documenti in materia in ambito europeo si rinvia a: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc1120_fr.htm (accesso del 14.7.2011)
[81] (Commissione Europea, 2010a).
[82] *Ibid.*, p. 7. Così più oltre prosegue: "Una crescita intelligente è quella che promuove la conoscenza e l'innovazione come motori della nostra futura crescita. Ciò significa migliorare la qualità dell'istruzione, potenziare la ricerca in Europa, promuovere l'innovazione e il trasferimento delle conoscenze in tutta l'Unione, utilizzare in modo ottimale le tecnologie dell'informazione e della comunicazione …." (*ibid.* p. 9). In particolare, per ciò che riguarda la scuola "il tasso di abbandono scolastico deve essere inferiore al 10% e almeno il 40% dei giovani deve avere una laurea o un diploma".

All'interno di questa strategia si sono concordati 10 Orientamenti, tra cui:

> "*Orientamento 9: migliorare l'efficacia dei sistemi d'istruzione e formazione a tutti i livelli e aumentare la partecipazione all'insegnamento superiore*:
>
> Per garantire a tutti l'accesso ad un sistema d'istruzione e di formazione di qualità e migliorarne gli esiti, gli Stati membri sono chiamati ad investire nei sistemi d'istruzione e di formazione, segnatamente per innalzare il livello di competenza della forza lavoro dell'UE in modo da soddisfare le esigenze in rapida evoluzione dei mercati del lavoro moderni. Le iniziative dovrebbero interessare tutti i settori (dall'istruzione e dalle scuole della prima infanzia all'istruzione superiore e all'istruzione e alla formazione professionali fino all'istruzione e alla formazione degli adulti) senza escludere l'apprendimento in contesti informali e non formali. È importante che le riforme mirino a garantire l'acquisizione di competenze chiave, ovvero quelle competenze necessarie per il successo in un'economia basata sulla conoscenza, in particolare in termini di occupabilità, apprendimento ulteriore o competenze in tema di TIC. S'impongono anche interventi miranti a far sì che la mobilità studentesca e degli insegnanti diventi la norma. Per favorire l'accesso ai sistemi d'istruzione e di formazione e migliorarne la qualità, gli Stati membri dovrebbero perfezionare gli schemi d'istruzione nazionali con percorsi formativi flessibili e creare collegamenti tra il mondo dell'istruzione e della formazione e quello del lavoro. La professione dell'insegnamento va resa più attraente. L'istruzione superiore deve diventare maggiormente aperta a discenti non tradizionali e consentire un'elevata partecipazione all'istruzione terziaria o equipollente. Al fine di ridurre il numero di giovani disoccupati e non frequentanti corsi di istruzione o di formazione vanno prese tutte le misure necessarie per contrastare l'abbandono scolastico precoce.
>
> L'obiettivo principale dell'UE, in base al quale gli Stati membri definiranno i propri obiettivi nazionali, è ridurre al 10% il tasso di abbandono scolastico e portare almeno al 40% entro il 2020 la quota di popolazione di età compresa tra i 30 e i 34 anni in possesso di un titolo di studio universitario."[83].

Come viene esplicitamente dichiarato in un altro documento:

[83](Commissione Europea, 2010b, p. 9): http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2010)0193_/com_com(2010)0193_it.pdf accesso del 14.7.2011.

> "Se l'Europa deve competere e prosperare come un'economia incentrata sulla conoscenza, sulla base di livelli di occupazione elevati e sostenibili e di una coesione sociale rafforzata, come prevede la strategia Europa 2020, il ruolo dell'istruzione e della formazione in una prospettiva di apprendimento permanente è fondamentale. L'offerta di competenze chiave per tutti sulla base dell'apprendimento permanente rivestirà un'importanza cruciale ai fini del miglioramento dell'occupabilità, dell'inclusione sociale e della realizzazione personale dei cittadini."[84].

Maruja Gutiérrez della Direzione Generale dell'Educazione e della Cultura della Commissione Europea, nel corso della conferenza tenuta a Valencia l'11 giugno 2010[85], ha messo ben in evidenza gli stretti legami tra il programma Europa 2020 e quello dell'Agenda Digitale Europea, il cui scopo principale è quello della creazione di un unico mercato digitale attraverso il quale attivare un circolo virtuoso tra innovazione e ricerca. In questa prospettiva l'utilizzo delle TIC nell'educazione (e nella scuola), oltre a promuovere le competenze digitali tra gli studenti, potrebbe dare impulso a nuovi investimenti e a nuove forme di economia creativa, fondamentali anche per il superamento della pesante crisi economica che sta investendo l'Unione Europea nel suo complesso. In definitiva: da un lato la scuola si potrebbe avvantaggiare dalle opportunità che le TIC offrono per migliorare gli apprendimenti e dall'altro potrebbe favorire la creazione di produzioni innovative in campo non solo culturale.

Sia l'Unione Europea, sia il Consiglio d'Europa hanno formulato da tempo direttive comuni volte all'integrazione delle ITC nell'insegnamento, al fine di fare sì che i sistemi scolastici dei diversi paesi europei siano adeguati alle sfide economiche e culturali che la globalizzazione e una società sempre più imperniata sulla conoscenza impongono[86].

> "In ambito europeo siamo passati da una iniziale sottovalutazione del rapporto fra insegnamento e nuove tecnologie, a una recente accentuazione e valorizzazione.

[84](Unione Europea, 2010, C 135/4).
[85](Gutiérrez, 2010).
[86]Si vedano in proposito: il Piano di Azione Europeo per la Società dell'Informazione (e-Europe 2002) adottato dalla Commissione Europea il 24 maggio 2000 e dal Consiglio dei Ministri dell'Unione Europea il 20 giugno 2000; il Piano di Azione Italiano per la Società dell'Informazione (e-Italia) adottato dal governo il 16 giugno 2000; il Piano di Azione Europeo per la Società dell'Informazione (e-Europe 2005: "Una società dell'informazione per tutti") adottato dal Consiglio Europeo di Siviglia nel giugno 2002; l'iniziativa i2001: "Una società dell'informazione europea per lo sviluppo e l'occupazione" adottata dalla Commissione Europea nel giugno 2005.

Le pubblicazioni del Consiglio d'Europa negli ultimi dieci anni sono molto indicative a riguardo: la «raccomandazione» del 2001[87], in particolare, rappresenta un vero punto di svolta perché la citazione delle nuove tecnologie non è più incidentale, ma costituisce un punto nodale dell'argomentazione. Si percepisce bene che il rapporto fra insegnamento della storia, educazione alla democrazia, costruzione di una identità europea, passa necessariamente attraverso l'uso di Internet che permette una forte accentuazione dei contatti e degli scambi culturali. Dal punto di vista strettamente storico si sottolineano (con qualche enfasi retorica di troppo) i numerosi vantaggi offerti dalle nuove tecnologie e in particolare dall'accesso «a fonti originali e a interpretazioni multiple».''[88].

Ovviamente non si tratta di un meccanismo automatico, come inizialmente si era pensato:

"Since the Lisbon Council in 2000 identified ICT as a core component of the knowledge society and a necessary instrument for adapting education and training systems to it, Europe has gained extensive experience in ICT for learning. The eLearning Initiative and Programme of the European Commission were adopted, with specific funding and the strong support of stakeholders. This led to extensive networking activities through Europe-wide projects; e-learning was put on the education agenda and an increasingly professional community has developed. Since 2007, ICT for learning have become one of the four cross-cutting lines of the Lifelong Learning Programme and a general priority in the four vertical programmes (Erasmus, Comenius, Leonardo da Vinci and Grundtvig). In this way, ICT use in education and training has been mainstreamed, representing an important step towards the integration of ICT in lifelong learning policies. The projects illustrate how the European Commission promotes ICT for learning, supports the steady progress in the use of ICT for education and training across Europe, and the role ICT play in enhancing creativity and innovation in learning. The role of ICT in learning and teaching, in particular to enhance creativity and innovation among people and organizations, has also been highlighted in recent communications of the European Commission such as An updated strategic framework for European cooperation in education and training, and New Skills

[87](Council of Europe, 2001).
[88](Bandini, 2004, p. 727).

for New Jobs. The 2009 European Year of Creativity and Innovation focuses on the role of ICT in enhancing cross-cutting skills such as creativity and entrepreneurship, and pushes forward innovation in education and training. The ICT cluster, representing various Member States under the Education and Training 2010 programme, provides an open forum for debate and peer learning. The common conclusion is that ICT need to be seen as a key tool for the modernisation and improvement of all aspects of education and training. Planning for the introduction of ICT is not enough; what is needed is transformation."[89].

Sempre a livello comunitario molti sono i progetti presenti relativi all'uso delle ICT in campo educativo, come illustrato nella pubblicazione online "Netbook at the rise"[90], relazione sul monitoraggio di un progetto coordinato da European Schoolnet e che riguarda l'uso didattico dei netbook nei paesi europei.

§ 6 . Per una visione critica dell'utilizzo didattico delle Nuove Tecnologie

Come si è visto, quindi, se da un lato importanti organismi internazionali spingono per un'accelerazione nell'introduzione nei diversi sistemi educativi, l'attenzione viene soprattutto posta su come rendere realmente efficace l'uso delle nuove tecnologie dal punto di vista sia dell'innalzamento dei livelli di scolarizzazione sia del miglioramento delle competenze (la questione della quantità e della qualità).

Attraverso le TIC il Web 2.0 rientra nella strumentazione didattica a disposizione dei docenti, ma a qualche anno dal loro ingresso "ingenuo"[91] nella scuola, molte restano le questioni aperte:

- Come le TIC vengono usate come strumenti didattici?
- Da chi? Con quale motivazione? Molti insegnanti le vogliono perché ritengono che possano essere un modo per rimuovere uno degli aspetti che li manda più in crisi nel loro rapporto con gli alunni: quello della attenzione e del

[89](Brande (Van den), 2009).

[90]Cfr.: http://www.xplora.org/ww/en/pub/insight/policy/policies/netbook_on_the_rise__european_.htm (accesso del 24.6.2011); (oppure in PDF: http://cms.eun.org/shared/data/pdf/netbooks_on_the_rise1.pdf)

[91]Inizialmente, i 'precursori' avevano pensato che bastasse far entrare nelle aule (ma anche nelle imprese si era avuto lo stesso atteggiamento) un computer per modificare e migliorare gli apprendimenti: le macchine fornivano tante e tali opportunità che sembrava impossibile non ottenere subito grandi risultati. Solo le verifiche che si stanno conducendo nel corso degli ultimi anni (dopo lo scoppio della 'bolla informatica' del 2002), hanno frenato tali entusiasmi (cfr. *ultra*, p. 65).

coinvolgimento. Come fare perché non sia una soluzione passeggera, che funziona fintanto che restano una 'novità'?

- Che tipo di competenze chiave questi strumenti possono attivare? In che modo diventano utili motori di apprendimento? Attraverso quali usi, quali funzionalità'? Ad esempio: per la competenza comunicativa, esse sono fondamentali (contengono in sé ed amplificano il saper scrivere e il saper leggere, ma anche il sapere usare diversi tipi di linguaggi, il saperli decodificare etc.).
- Come i docenti sono preparati ad usarle? Come avviene la loro formazione su questi aspetti? Si tratta di una formazione ingenua o vengono dati strumenti professionali per capirne ed esaltarne la funzione didattica?
- Quali sperimentazioni e quali risultati sul piano degli apprendimenti?

Per maggiore chiarezza, può essere utile fare riferimenti più concreti relativi in particolare al rapporto tra nuove tecnologie e insegnamento della geografia, che è quello che sembrerebbe più immediatamente interessato alla loro introduzione in ambito didattico. Spesso nei corsi di formazione (e non solo in quelli) all'uso della LIM si è sentita l'affermazione: "La LIM per Geografia risolve tutti i problemi: con internet avrete a disposizione Google Earth e con quello la geografia è fatta. Ed è fatta anche in modo critico perché non c'è una visione eurocentrica del mondo, si può variare il punto di vista, la scala etc."[92]. Sono queste le competenze che il Web può dare per la geografia? Come utilizzare questi strumenti ad esempio rispetto all'educazione alla sostenibilità? Come integrarli con i libri di testo?

> " … noi useremo la parte digitale per fare ancora più affascinanti i libri. Voi immaginatevi un libro di geografia in cui descriviamo il territorio come se fosse una puntata di "Quark", sorvolandolo dall'astronave, vedendo i confini e non

[92] Da: "L'esperto risponde" - Forum *Indire – Scuola Digitale* (*For Doc LIM*)- Agenzia Scuola © 2009 –; l'accesso al forum è riservato agli iscritti al corso di formazione. L'indirizzo del sito, comunque è: http://for.indire.it/lavagnadigitale/myForum/index.php?action=readThread&id_cnt=8091&id_post=17295 Cfr. gli interventi di MGI (è la sigla del moderatore/responsabile) sul forum associato alla formazione all'uso della LIM nella didattica della geografia riportati *ultra*, pp.336-337. Affermazioni simili sono nell'intervento di Max Bruschi, consigliere dell'allora Ministro Gelmini, del 5 marzo 2009 al convegno "Liber inTO – Primo Forum Nazionale sul libro scolastico" organizzato dall'Ufficio Scolastico Regionale a Torino nei giorni 5 – 6 – 7- Marzo 2009. Lo stesso Dott. Biondi, Dirigente generale del Ministero e grande artefice dell'ingresso delle TIC(e delle LIM) nelle scuole italiane nel corso dell'intervista rilasciatami nel 2010, aveva detto:*Questa è una sciocchezza! E' come dire: "Ci sono gli atlanti e quindi la geografia non si insegna!". E che vuol dire? Che gli atlanti, i mappamondi bastavano? Erano degli strumenti* (intervista a G. Biondi, p. 7).

> descrivendoli soltanto, vedendo un fiume che è largo alcuni chilometri e non dicendo "è largo alcuni chilometri", che non rende l'idea. Potete immaginare una ricostruzione tratta, anche pagando dei diritti, da spezzoni di film, di un racconto storico, di una battaglia. Potete immaginare dei libri molto più dinamici e, se mi permettete, più affascinanti per gli studenti."[93].

A che concezione dell'insegnamento della geografia si fa riferimento? Che plusvalore questo può aggiungere nell'insegnamento della geografia**,** in una prospettiva di educazione alla cittadinanza, che è poi una delle finalità alte della scuola?

Proprio in relazione a ciò è da sottolineare un secondo aspetto dell'utilizzo in classe delle nuove tecnologie: dal punto di vista delle modalità di lavoro - che sono così importanti per la costruzione delle competenze di cittadinanza - il Web 2.0 (se usato in un certo modo) consente la comunicazione, la collaborazione, l'interazione, la multimedialità, la trasversalità e l'interdisciplinarità. Sembrerebbe così automatico che il suo utilizzo favorisca l'acquisizione delle competenze di cittadinanza: in realtà molto è il cammino da percorrere perché sia gli insegnanti sia gli studenti siano in grado di farne uno strumento di lavoro seriamente collaborativo. Di nuovo, anche per questo è necessaria formazione e sperimentazione: a che punto siamo? Il Web 2.0 viene utilizzato in questo senso? Lavorare con Internet, oltre a richiedere una grande competenza di lettura e decodificazione, richiede un lavoro aperto le cui conclusioni non sono note in partenza, ma si costruiscono nel percorso: quanto i docenti sono disponibili a questo tipo di approccio? Quanto conta nel mantenimento del modello trasmissivo una certa epistemologia della didattica che sfugge l'incertezza dei risultati?

Uno strumento potente di diffusione delle nuove tecnologie nella scuola è la Lavagna Interattiva Multimediale, quella che in Italia viene chiamata LIM e nei paesi anglofoni Interactive Whiteboard (IWB): si tratta di un grande schermo interattivo[94] che, già da un decennio in uso nelle scuole inglesi, si sta diffondendo in moltissimi paesi e rientra nei piani di informatizzazione dei diversi governi[95]. Molto spesso la LIM è il giocattolo dell'insegnante, che viene usato per fare con uno strumento 'nuovo' cose vecchie: è questo il senso di molte critiche condotte soprattutto da docenti statunitensi[96] che dicono

[93] (Greco, 2009, p. 15-16).
[94]Per una descrizione delle caratteristiche e delle possibilità delle LIM cfr. (Biondi, 2008) e (Bonaiuti, 2009).
[95]Si vedano *ultra*, Capp. 3 e 4.
[96]Cfr. (Ferriter, 2010).

che la LIM viene usata in modo ancor peggiore della vecchia televisione, che si rischia di fare del computer un nuovo ed ancor più autoritario canale di trasmissione delle conoscenze. Ecco che allora bisognerebbe chiedersi quali siano le "buone pratiche" e quali quelle da evitare, e, questione ancora più complicata, come fare a valutarne l'efficacia nei processi sia di apprendimento sia di formazione.

> "There have been three main policy expectations regarding technology in education. The first was that schools would equip students with technical skills required by an increasingly technology-pervaded economy. The second was that schools would bridge the digital divide by providing students with universal access to computers and Internet during compulsory education. The third was that technology would improve educational productivity by making teaching and learning more effective – improving learning outcomes by changing teaching and learning strategies. In some aspects, it would seem that the initial policy expectations have not been fulfilled, but a closer analysis shows the need to reframe them in light of changing societal needs. In particular, the issue of the effects of technology use on educational performance should be reviewed"[97].

Dal 1990 a oggi, l'approccio all'uso delle ITC si è andato modificando in senso sempre più critico: si è passati dall'ottimismo incondizionato basato sul fatto che bastasse introdurre le nuove tecnologie per ottenere risultati immediati[98] a una visione critica e più ponderata. Questo processo è ben illustrato dal "Gartner[99] hype cycle" che "descrive la curva dello sviluppo e del passaggio dal business tradizionale a quello identificato dalla 'e' di *electronic*"[100]. In esso si delinea un processo di sviluppo tecnologico in cinque fasi:

1. "*Technology trigger*" (l'innesco tecnologico): subito dopo che una nuova tecnologia è venuta alla luce, grazie all'attenzione dei mass media, c'è una crescita rapidissima nella sua diffusione;

[97](CERI, 2010, p. 23). Per un approfondimento si veda la bibliografia citata nella stessa pubblicazione (*Ibid.*, pp.38 – 41) e soprattutto il fondamentale (Hargreaves et al., 2010).
[98]Questo è accaduto in tutti i campi della produzione, non solo di quella del sapere.
[99]Gartner è dal 1995 una delle più importanti e affidabili società di analisi e consulenza sulle nuove tecnologie dell'informazioni (per la sua storia cfr: http://en.wikipedia.org/wiki/Gartner accesso del 18.6.2011).
[100](Lotito, 2008, p. 39).

2. "*Peak of inflated expectations*": le aspettative che si creano a questo punto non sono proporzionate alla sua maturità e applicabilità. Si tratta di una fase delicatissima perché può decretarne il fallimento;
3. "*Trough of disillusionement*" (avvallamento della disillusione): segna un calo dell'attenzione nei confronti della tecnologia in questione e porta a un momento di crisi rispetto non solo alla sua adozione, ma anche alla sua effettiva utilità;
4. "*Slope of enlightement*": è il momento della riconsiderazione più realistica di quelle tecnologie che alla prova dei fatti dimostrano una capacità di portare delle innovazioni convenienti. Si giunge così a una stabilizzazione dei risultati;
5. "*Plateau of productivity*": è il momento in cui sono dimostrate sia la loro applicabilità sia la loro convenienza e quindi non ci sono più dubbi sul futuro delle tecnologie in questione, che sono diventate tecnologie correnti.[101].

Per quanto riguarda lo specifico utilizzo nella scuola delle nuove tecnologie, una riflessione sulla efficacia delle ITC nell'insegnamento, indotta dalla pratica e dalle prime valutazioni sui risultati ottenuti, comincia a farsi strada anche tra "gli utenti" (in primo luogo docenti universitari che si occupano dell'argomento e insegnanti di diversi ordini scolastici), soprattutto[102] nei paesi anglosassoni che da più tempo le sperimentano. E non mancano le critiche[103].

Come si è già accennato[104], gli stessi organismi internazionali sottolineano nelle loro recenti pubblicazioni[105] che una eccessiva fiducia nel fatto che potesse bastare l'introduzione delle nuove tecnologie, o meglio dell'informatica, si è rivelata mal riposta: si è verificato infatti che a fronte di una spesa raddoppiata per l'acquisto di computer nelle scuole non si è rilevato nessun corrispondente miglioramento nelle performances degli studenti.

> "By 1995, the average public schools in the United States had 72 computers available to support instruction. By 2003, this average had nearly doubled to 136. And whereas in 1998 there was an average of 12 students for every computer with

[101]Si veda (Lotito, 2008, p. 40, Fig. 3).
[102] Ma non solo, si veda ad esempio il bel dibattito riportato in (Jarraud, 2010).
[103]Esemplare (Ferriter, 2010). Significativo comunque che ormai anche in rete si trovino forum sull'argomento decisamente critici, soprattutto in siti che da tempo si occupano dell'uso didattico delle nuove tecnologie come, ad esempio: "*edSocialMedia – Exploring the role of Social Media in Education*" (http://www.edsocialmedia.com/2010/06/a-class-full-of-digital-natives-doesn%E2%80%99t-mean-they-know-everything/?t-mean-they-know-everything/ (accesso del 29.10.2011).
[104] Cfr. *supra*, pp. 56-57.
[105] La più interessante è (OECD, 2011b).

Internet access, by 2003, that number was down to nearly 4. If the addiction of computers to classrooms were a cure, there would be evidence of it by now. There is not. Test scores have barely budget."[106].

Per fare in modo che un'innovazione tecnologica sia efficace e produca un miglioramento negli apprendimenti, vanno individuati gli elementi di sistema e il modo in cui possono venir ripensati. Nell'innovativo progetto *Hole in the Wall* di Sugata Mitra[107], ciò che ha fatto la differenza non è stata l'introduzione di un computer nell'insegnamento, anzi, se si vuole ben vedere, il computer è l'unico strumento "tradizionale" presente. E' l'aver adottato una metodologia che consente l'apprendimento collaborativo[108], l'aver impegnato gli studenti nella soluzione di problemi attinenti alla loro vita quotidiana (Projects by Children[109]), l'averli fatti riflettere sui meccanismi stessi del proprio apprendimento (Learning to learn[110]), l'aver scelto di mettere il computer (la tecnologia) in luoghi assolutamente non scolastici (il Playground Setting[111]) e infine l'aver modificato la rigidità dei tempi dell'apprendimento (Optimum utilization of Learning station[112]). I risultati documentati non sono mancati e consistono in un notevole incremento dell'apprendimento rispetto a

[106](Christensen, 2011, p. 3, introduzione).
[107]Cfr.: http://www.hole-in-the-wall.com/; inoltre sul progetto si guardi la presentazione fattane dallo stesso Sugata Mitra nel corso del convegno "*Un giorno di scuola nel 2020*" organizzato il 26 e 27 marzo 2009 a Torino dalla Fondazione per la scuola della Compagnia di San Paolo (i cui atti si trovano in: http://www.fondazionescuola.it/magnoliaPublic/iniziative/convegno-26-27marzo/Sugata-Mitra/video-2.html (accesso del 28.9.2011).
[108]"The learning station fosters collaborative learning among groups of children instead of following the usual school model of rote based learning (unidirectional)" (http://www.hole-in-the-wall.com/new-way-to-learn.html).
[109] "The Learning Stations are used for various real life projects. These projects are designed to engage children in authentic tasks relevant to their daily lives. Moreover they are designed to be locally relevant so that children can directly relate to them." (*Ibid.)*.
[110]"By encouraging children to explore the Learning Station, it seeks to impart them with problem solving skills and an ability to think critically. So, while a child learns how to use educational software, she also develops an ability to analyze, synthesize and evaluate information which in turn builds her long term ability to learn." (*Ibid.)*.
[111]"The learning station is set up in an outdoor playground setting which children can access at any time. It ensures that girls, who would generally not be sent to close room housing a computer, can now easily access the Learning Station in an open setting." (*Ibid.*).
[112]"In a traditional computer lab setting, pedagogy is 'instruction based' where focus is on dissemination of information. Moreover the access to computer is restricted by average usage time available per user (more so by the 'scarcity mentality'). As opposed to this, HiWEL Learning Stations rely more on exploratory learning where children who can freely experiment on the Learning Station." (*Ibid.)*.
Sulla questione dei tempi scolastici si veda anche la visione "francese"(INRP, 2011).

quanto avviene nelle normali scuole: ad esempio, l'assimilazione dei contenuti risulta quintuplicata e le performances negli studi triplicate [113].

Già nel 2005, Dennis A. Trinkle si era posto il problema di analizzare i fattori del successo – eccezionale nel panorama di allora – della politica di introduzione delle tecnologie innovative alla De Pauw University di Greencastle:

> "Why have DePauw's technology initiatives and programs succeeded, while some other institutions' investments seem to have fallen short? No one recipe will match every institution's culture and resources, and DePauw's model represents only one of many successful approaches, but 10 simple factors offer a well-established list of best practices.
>
> Key Factors for Success
>
> 1. Put learning first.
> 2. Align It with institutional mission and culture.
> 3. Technology fluency is the new liberal art.
> 4. Invest more in people and support than in hardware and software.
> 5. Good enough is good enough.
> 6. Support sustainable technologies.
> 7. Actively involve students.
> 8. Collaboration is essential.
> 9. Use technology to remove barriers.
> 10. Design space to enhance learning and build community."[114].

Un esempio di politica integrata è rappresentato dal "National Educational Technology Plan 2010"[115] (d'ora in poi NETP) proposto dall'attuale Amministrazione statunitense[116]. Finalizzato all'innalzamento della qualità degli apprendimenti e della percentuale di persone con un titolo di studio superiore, esso si articola in 5 punti:

---

[113]Cfr. http://www.hole-in-the-wall.com/findings.html (accesso del 23.7.2011).
[114](Trinkle, 2005, n. 4).
[115](NETP, 2010). Il Piano è frutto del lavoro di una commissione composta da 16 esperti che hanno coordinato un lavoro quasi capillare di interviste ad altri esperti appartenenti ad amministrazioni pubbliche e private, a scuole ed università, che hanno organizzato focous group, seminari e conferenze con il coinvolgimento di migliaia di persone (*Ibid*, Appendix C).
[116] "L'esperienza statunitense o, meglio, nord-americana, si presenta come un modello di riferimento dal quale non si può prescindere. Anche se brevemente, merita quindi soffermarci per alcune considerazioni di fondo, partendo da quella più ovvia, ma non per questo meno importante: Internet nasce negli Stati Uniti e trova un sorta di incubatrice elettronica nelle pratiche didattiche degli atenei." (Bandini, 2004, p. 728).

- "Learning: A Model for the 21st Century
- Assessment: Measuring What Matters
- Teaching: Improving Learning Through Connected Teaching
- Infrastructure: People, Process, and Technologies for Learning
- Productivity: Improving Learning Outcomes While Managing Costs" [117]

Per quanto riguarda l'apprendimento si legge: "The model asks that we focus what and how we teach to match what people need to know, how they learn, where and when they will learn, and who needs to learn."[118] E in ciò la tecnologia gioca un ruolo importante oltre che nel reperire molte più informazioni e risorse rispetto ai contenuti, nel favorire, motivare e incoraggiare all'apprendimento gli studenti perchè può permettere una personalizzazione dei percorsi che avvicini quanto si va studiando alla vita di ciascuno[119]. In tal maniera si rendono gli studenti protagonisti del proprio apprendimento, pur partendo da un "core set of standards-based concepts and competencies"[120]. Ciò significa che nelle differenti discipline di studio devono essere esercitate le stesse competenze (pensiero critico, problem solving, collaborazione e pratica nella comunicazione multimediale); di conseguenza diventa necessario chiarire quali siano i criteri e le modalità per verificare e valutare allo stesso tempo conoscenze e competenze[121]. Questo modello di apprendimento richiede agli insegnanti che alla loro tradizionale professionalità si aggiunga sia il saper reperire e soprattutto utilizzare didatticamente le risorse che il web mette a disposizione (literacy digitale)[122], sia una

[117](NETP, 2010, p. III, indice).
[118]*Ibid.*, p. VI.
[119]Su "on-demand learning" cfr.(Bransford, et al., 2006).
[120](NETP, 2010, p.VI).
[121]E' vero che non esiste competenza senza conoscenza e che una conoscenza senza competenza rimane puramente teorica, astratta, ma se la "trasmissione delle conoscenze" nella scuola è – come dice la parola stessa - "tradizionale", l'apprendimento di una competenza è qualcosa di ovvio nella formazione pratica a una professione, ma non nella pratica didattica. La didattica per competenze può essere considerata una novità dell'ultimo secolo nell'istruzione di base.
[122]"Classroom educators are fully connected to learning data and tools for using the data; to content, resources, and systems that empower them to create, manage, and assess engaging and relevant learning experiences; and directly to their students in support of learning both inside and outside school. … This is accomplished by augmenting the expertise and competencies of specialized and exceptional educators with online learning systems and through on-demand courses and other self-directed learning opportunities. Clearly, more teachers will need to be expert at providing online instruction." (NETP, 2010, p. ix).

pratica di insegnamento collaborativo[123]. Perché ciò avvenga è necessaria una politica molto attenta alla formazione, iniziale e in servizio, dei docenti.

Il quarto argomento affrontato nel NETP è la questione delle infrastrutture, intendendo con questo termine "people, processes, learning resources (tra cui vanno annoverati i libri di testo, NdR), policies, and sustainable models for continuous improvement in addition to broadband connectivity, servers, software, management systems, and administration tools*"*[124]. Il tema della connettività e dell'accesso diventa centrale in un modello di scuola non più spazialmente e temporalmente limitato all'aula e ai tempi scolastici: un apprendimento "always-on" deve poter avvenire per tutti in tempi e luoghi non standardizzati, e la relazione educativa non deve più essere unidirezionale (dall'insegnante agli studenti)[125].

Ultimo aspetto preso in esame è quello della produttività, un aspetto che fa molto più parte della cultura anglosassone che della nostra, anche se l'esplicita raccomandazione che viene fatta è pienamente condivisibile soprattutto in questi duri tempi di crisi economica: "These and other initiatives require investment, but tight economic times and basic fiscal responsibility demand that we get more out of each dollar we spend."[126]. Questo implica un monitoraggio costante e trasparente sui risultati con metodi affidabili che consentano correzioni rapide in corso di progetto, pur in un settore come quello dell'educazione, in cui non è semplice condurre un tale tipo di indagine.

E' chiaro che l'avvio di un processo come questo comporta la modificazione di alcuni dei fondamenti del sistema come la costituzione delle classi in base all'età, la suddivisione rigida dei tempi di ciascuna disciplina e la misura del rendimento basato

[123]"In connected teaching, teaching is a team activity. Individual educators build online learning communities consisting of their students and their students' peers; fellow educators in their schools, libraries, and afterschool programs; professional experts in various disciplines around the world; members of community organizations that serve students in the hours they are not in school; and parents who desire greater participation in their children's education. … Connected teaching enables our education system to provide access to effective teaching and learning resources where they are not otherwise available and provide more options for all learners at all levels." (*Ibid., eadem*).

[124](NETP, 2010, p. x).

[125]"Our model of an infrastructure for learning is always on, available to students, educators, and administrators regardless of their location or the time of day. It supports not just access to information, but access to people and participation in online learning communities ... An infrastructure for learning unleashes new ways of capturing and sharing knowledge based on multimedia that integrate text, still and moving images, audio, and applications that run on a variety of devices. It enables seamless integration of in- and out-of-school learning. It frees learning from a rigid information transfer model (from book or educator to students) and enables a much more motivating intertwine of learning about, learning to do, and learning to be." (*Ibid,.eadem*).

[126](*Ibid.*, p. xi).

sul tempo passato a scuola[127]. Nel piano statunitense di integrazione della tecnologia nei processi educativi, a proposito degli scopi da raggiungere nel campo dell'apprendimento si sottolinea come prima di adottare le risorse tecnologiche sia necessario svilupparle[128]. "Il risultato tecnologico non è il prodotto di una macchina. [...] La tecnologia da sola non esiste, va vista nel contesto organizzativo e nella cultura specifica del macrosistema che la produce"[129]. Tale attenzione agli aspetti di sistema sarà di aiuto nell'inquadramento anche del problema del passaggio da un libro di testo cartaceo a uno online, dal momento che il libro di testo non è qui considerato solo come un semplice strumento, ma come un elemento del sistema più generale della formazione culturale delle persone.

Se l'esperienza statunitense o, meglio, nord-americana, si presenta come un modello di riferimento dal quale non si può prescindere, questo non significa che negli altri paesi[130] non si sia fatto nulla in questo ambito. Ad esempio in Gran Bretagna dal 2002 la British Educational and Communications Technology Agency [131] ha monitorato attraverso indagini e rapporti l'uso delle TIC (ITC in inglese) nelle classi. Nell'ultimo rapporto, quello del Maggio 2010[132], vengono elencati i vantaggi che le piattaforme di apprendimento[133] apportano nel processo educativo, sulla base dello spoglio della letteratura esistente[134]:

---

[127]"One of the most basic assumptions in our education system is time-based or 'seat-time' measures of educational attainment. … Another basic assumption is the way we organize students into age-determined groups, structure separate academic disciplines, organize learning into classes of roughly equal size with all the students in a particular class receiving the same content at the same pace, and keep these groups in place all year. The last decade has seen the emergence of some radically redesigned schools, demonstrating the range of possibilities for structuring education. These include schools that organize around competence rather than seat time and others that enable more flexible scheduling that fits students' individual needs rather than traditional academic periods and lockstep curriculum pacing. In addition, schools are beginning to incorporate online learning, which gives us the opportunity to extend the learning day, week, or year." (*Ibid.*, *eadem*).

[128]"1.2 Develop and adopt learning resources that use technology to embody design principles from the learning sciences. 1.3 Develop and adopt learning resources that exploit the flexibility and power of technology to reach all learners anytime and anywhere." (*Ibid.*, p. xii).

[129](Martinotti, 2002, p. xxvi).

[130]Delle raccomandazioni in materia da parte dell'Unione Europea, si è già detto più sopra (§ 5), quindi in questa parte si farà riferimento a alcuni documenti sig unificativi approntati da diverse istituzioni dei singoli Stati europei, in particolare Francia e Gran Bretagna.

[131]Universalmente nota come BECTA - uno dei più importanti organismi che si occupavano dell'innovazione tecnologica in quel paese.

[132] (Jewitt et al., 2010).

[133]"A learning platform is an integrated set of interactive online services that provide teachers, learners, parents and others involved in education with information, tools and resources to support and enhance educational delivery and management. It is not a single 'off the shelf' product but a collection of tools and services designed to support teaching, learning, management and administration. In implementing a

"*Learning benefits – claims from the existing literature*

• Supported innovative approaches to learning

• Learners appreciated immediate feedback provided by the system and ease of access

• Enhanced collaboration between learners ('collaborative innovation')

• Developed 'learning communities'

• Enhanced learners' level of creativity, enjoyment, motivation

• Supported the development of bonds between instructor and learners

• Improved learners' 'extrinsic motivation' to learn

• Provided ability to access and update learning materials and other information from a variety of locations both on and off the school premises

• Enabled approaches to learning that were otherwise not considered feasible

• Provided easy access to wider range of learning materials and communication tools

• Acted as a digital repository for learners' work

• Enhanced presentation of learners' school work

• Time-saving

• Made progress and attainment more obvious

• Supported pastoral and social needs and curriculum outcomes

• Engaged previously under-achieving learners

• Enabled whole-class development and conflict resolution within groups of learners

• Promoted democratic learner participation

• Increased learner peer interaction

• Gave voice to individual learners

• Provided ownership of learning pathways

---

learning platform, education providers can tailor its functionality to the needs of their users by bringing together a range of different software applications which have particular features. These can be commercial or open source products, self-built resources or free-to-use web services. The existence of technical standards means that these tools can be integrated into a cohesive online environment which users access through a single entry point." (Jewitt, et al., 2010, p. 4).

[134] "The review of the empirical literature was conducted in September and October 2009 using a wide range of academic bibliographic sources as well as recommendations for pertinent literature supplied by fifteen expert interviewees (see Appendix A)" (*Ibid.*, p. 11). A dire il vero manca una vera e propria bibliografia di riferimento, anche se viene fornito, nella Appendix A, l'elenco degli esperti che sono stati intervistati.

• Blended formal with informal learning

Teaching benefits – claims from the existing literature

• Supported innovative approaches to teaching

• Enabled approaches to teaching that are otherwise not considered feasible

• Provided easier access to learning resources

• Allowed easy tracking of learners' work

• Supported teachers' work with learners and collaboration with colleagues

Management benefits – claims from the existing literature

• Increased efficiency of achieving objectives.

• Offered access to up-to-date management and leadership information.

• Improved attendance levels.

• Positive impact on behavior.

• Enabled improved data analysis and identification of the school community needs.

Family/parental benefits – claims from the existing literature

• Provided parental access to materials.

• Increased school-home communication.

• Schools responded more rapidly to parental enquiries.

• Promoted parental involvement.

• Increased 'closeness' between parents and children."[135].

Questo lungo e dettagliato elenco di vantaggi è tratto però da una letteratura in materia non del tutto soddisfacente in quanto "took the form of commentary and anecdotal observation, rather than empirical research *per se*"[136] . Per questo motivo l'indagine della BECTA li utilizza come parametri per una rilevazione a campione nelle scuole traendo la conclusione che i vantaggi ci sono solo a certe condizioni:

"The emergent key factors and conditions that facilitate the successful implementation and take-up of learning platforms included the following:

• Schools having developed a tradition of effective procurement and implementation of innovative use of ICT;

[135] *Ibid.*, pp. 10-12.
[136] *Ibid,.* p. 5.

• Schools having underpinned the implementation of the learning platform with a coordinated, positive and enthusiastic strategic approach by senior leaders and managers;

• Schools having developed a shared ownership of the deployment of the learning platform across different sections of the school community, and relying on an 'organic' diffusion of use;

• Schools having prioritised support, training and continuing professional development for teaching staff;

• Schools having prioritised the development of high-quality, relevant learning platform content;

• Schools having drawn upon a range of stakeholders in the effective implementation and use of the learning platform within the school, including school senior leaders, teachers, support staff, learners, parents and governors as well as the local authorities, and industry suppliers;

• Schools having managed expectations of success and understanding the implementation of the learning platform as any other management of change and as a continuous process."[137].

Dal rapporto emerge quindi chiaramente che è necessario un processo non immediato, né automatico che ne prepari l'implementazione perchè ci siano effettivi vantaggi nell'uso didattico delle TIC. Purtroppo dal Novembre del 2010[138] il governo inglese ha chiuso la BECTA nata nel 1998 proprio per supportare un tale complesso processo di innovazione e che era un punto di riferimento internazionale in materia.

Anche in Francia il governo pone molta attenzione all'introduzione delle TIC nelle scuole e sta finanziando progetti seri di monitoraggio per valutarne l'efficacia. Ma, al di là dei documenti specifici del Ministero dell'Educazione[139], è molto interessante la lettura del *Bilan critique en matière d'utilisation pédagogique des NTIC dans le secteur de l'éducation* stilato nell'ottobre 2010 dall'Agence Française de Développement, una istituzione finanziaria interministeriale[140] che si occupa delle politiche di solidarietà

[137] *Ibid.*, p. 8.
[138] Cfr. (Arthur, 2010).
[139] Per i quali si rinvia *ultra*, Cap.3.3.6.
[140] «Elle agit sous le contrôle et en étroite collaboration avec ses ministères de tutelle : Ministère des Affaires étrangères et européennes ; Ministère de l'Economie,de l'Industrie et de l'Emploi ; Ministère de

verso i paesi meno avanzati (PMA) soprattutto dell'Africa francofona. Il documento nasce dall'esigenza di valutare l'impatto effettivo delle TIC sull'apprendimento per vagliare la proficuità di investimenti in questo campo ("les utilisations pédagogiques cout-efficaces") per lo sviluppo dell'educazione di base anche nei paesi PMA. Vi viene analizzato quanto sta succedendo nei paesi OCSE, se ne studiano i risultati sulla base di rapporti ufficiali, ma anche di interviste sul campo, per poi capire se le "buone pratiche" reperite siano trasferibili, pur tenendo presente che " aucune expérience quelle qu'elle soit ne peut etre appliquée stricto sensu: les 'bonnes' pratiques ne sont pas systématiquement transférables (ne dit-on pas qu'adopter une innovation c'est l'adapter?)"[141].

Partendo da una disamina della letteratura esistente (peraltro citando una folta bibliografia) si elencano i vantaggi dell'e-learning[142]: la flessibilità di tempi e spazi dell'apprendimento, la possibilità di individualizzazione e di autovalutazione, la facilità di strutturazione dei contenuti, la varietà dei metodi dalla semplice trasmissione di conoscenze alla risoluzione di problemi complessi, la velocità di comunicazione di risultati che favorisce dei feed-back immediati, la facilità di aggiornamento dei contenuti, la qualità delle illustrazioni, la facilitazione dei rapporti tra pari per condividere idee e attività; infine, l'aumento di motivazione da parte degli studenti. Viene però anche specificato che le TIC non sono degli strumenti cognitivi in sé e per sé, ma degli strumenti a potenziale cognitivo:

> "Depover, Karsenti, & Komis, (2007) definiscono queste due nozioni come segue: gli strumenti a potenziale cognitivo (OPC) sono degli ambienti informatici che dispongono di caratteristiche che li rendono adatti ad alcuni usi pedagogici capaci di avviare degli effetti positivi, mentre il termine strumenti cognitivi (OC) designa un ambiente i cui effetti cognitivi sono già realizzati all'interno di un certo contesto e in funzione di certi usi"[143].

In base a ciò diventa prioritario il contesto di utilizzo, sia quello materiale (infrastrutturale) sia quello umano (la professionalità docente, in questo caso). Per

---

l'Intérieur, de l'Outre-mer et des Collectivités territoriales et de l'Immigration.» (notizie tratte il 9.8.2011 dal sito ufficiale dell'Agence: http://www.afd.fr/lang/fr/home/AFD/presentation-afd).

[141](Agence Française de Développement, 2010, p. 7).

[142]"L'e-Learning o l'apprendimento che utilizza Internet come supporto e grazie al quali il discente non è lasciato solo di fronte alla propria formazione …" (Agence Française de Développement, 2010, p. 10)[mia traduzione].

[143](Agence Française de Développement, 2010, p. 11) [mia traduzione].

questo motivo è molto difficile isolare il ruolo specifico che le nuove tecnologie giocano nel processo di apprendimento: il ruolo giocato dall'elemento umano è assolutamente preponderante nella riuscita o meno dell'e-learning: "Nessuna trasformazione avrà luogo senza l'adesione delle persone e la messa in campo di risorse e di personale qualificato e pagato"[144]. Diventano – secondo questo documento – fondamentali gli insegnanti e la loro formazione, oltre ovviamente alle risorse infrastrutturali: "le TIC sono degli strumenti al servizio delle persone e la loro portata dipende dalla maniera in cui queste li utilizzano."[145]

Anche in Italia non mancano le voci critiche, come quelle di Antonio Calvani[146], particolarmente attento a studiare i meccanismi di interazione mente-medium, e di Roberto Maragliano[147], che mette appunto in guardia dalle false novità che una campagna non disinteressata per una digitalizzazione generalizzata potrebbe indurre.

§ 7 . TIC e libri di testo (+ qualche questione terminologica)

Ciò che qui però interessa indagare non è tutto l'universo delle applicazioni delle ITC alla scuola e alla didattica, ma in cosa le ITC possano apportare modificazioni efficaci ai libri di testo.

Gianfranco Bandini, in una comunicazione tenuta nel corso di un convegno del 2004, aveva già ben colto le problematiche nascenti, a partire da alcune esperienze fin da allora in atto negli Stati Uniti:

> "Il libro di testo subisce in questo modo una variante di notevole peso rispetto alla forma tradizionale (per quanto si tratti di una tendenza e certo non del caso più frequente nelle classi). Possiamo citare, a questo proposito, i dieci volumi di grande diffusione che compongono il testo scolastico (dedicato alla Middle School) di Joy Hakim intitolato *A History of US* [148] e che si presentano in una triplice veste. L'insegnante può infatti utilizzare i libri e approfondire alcune

[144] *Ibid.*, p. 59.
[145] *Ibid., eadem.*
[146] (Calvani, Fini, & Ranieri, 2010) e per citare solo uno dei più recenti (Calvani, 2009).
[147] Autore di un famoso e più volte edito *Manuale di didattica multimediale*, il primo ad occuparsi della multimedialità a scuola, Roberto Maragliano è molto presente sui siti del Ministero della Pubblica Istruzione che si occupano della formazione degli insegnanti (Innovascuola, Puntoedu etc). Il suo libro più recente sull'argomento è (Maragliano, 2011) un testo edito nella collana sperimentale *5 cose su ...* che si può consultare, annotare e discutere online nel sito http://www.bookliners.com/_front/it/ .
[148] [N.d.T.]: (Hakim, 1999).

tematiche consigliate nelle specifiche sezioni che spesso rimandano a Internet; può consultare, allo stesso modo, il sito «Freedom: A History of US»[149] che presenta materiali multimediali molto ben congegnati e accattivanti; può infine seguire la miniserie televisiva (anche su DVD)[150] che è stata costruita a partire dal testo originale. In tutta l'operazione, oltre al consueto accesso a molteplici fonti primarie, si sottolinea l'interattività degli oggetti messi a disposizione delle classi e la loro forte forza comunicativa. Esistono, peraltro, anche tendenze che vedono nel libro di testo un ostacolo a una completa immersione del web, ritenuto il più adatto a una didattica laboratoriale e attiva[151]. Il tentativo di eliminazione definitiva del testo cartaceo probabilmente non avrà lunga vita, ma va preso in debita considerazione, se non altro perché ci ricorda le polemiche italiane degli anni Settanta sul libro di testo; polemiche ormai del tutto sopite ma allora molto forti e che individuavano in quello strumento una costrizione ideologica, in contrapposizione netta alla didattica laboratoriale, di co-costruzione dei testi di studio (al di là di casi isolati oggi la non-adozione del libro di testo sembra trovar luogo istituzionalmente soltanto alla Scuola-Città Pestalozzi di Firenze). La situazione generale si presta, in ogni caso, a molteplici sviluppi e, se andiamo a verificare quale sia in concreto la didattica in classe, non mancano le sorprese. Un recente e ampio studio di Larry Cuban sulle scuole della Silicon Valley[152] ci presenta una situazione molto diversa dalle nostre aspettative: nella culla della tecnologia informatica infatti l'uso degli elaboratori resta in grande continuità con la didattica tradizionale e, soprattutto, non sembra che ci siano dei significativi vantaggi per l'apprendimento. Ciò indica che siamo davvero soltanto all'inizio di una trasformazione delle forme comunicative e che, nelle parole di Manuel Castells, 'scuola e società, paradossalmente, sono fra le istituzioni meno influenzate dalla logica virtuale al cuore della tecnologia dell'informazione, nonostante il prevedibile utilizzo quasi universale del computer nelle aule dei paesi avanzati'[153].

[149][N.d.T]: Cfr. www.pbs.org/wnet/historyofus .
[150][N.d.T.]: La serie televisiva in sedici parti è stata sviluppata dal «Talent Development Middle Schools» e prodotta nel 2003 da PBS (cfr. www.pbs.org).
[151] [N.d.T.]:Per quanto riguarda l'allontanamento dal libro di testo, cfr.: (Kobrin, 1996).
[152] [N.d.T.]: (Cuban, 2001).
[153] [N.d.T.]: (Castells, 2002, p. 457).

> Da ultimo vorrei segnalare un caso, del tutto particolare ma assai interessante, che si inserisce nelle polemiche sul multiculturalismo nei libri scolastici, di come esso debba essere inteso e praticato (argomento che, avendone lo spazio, andrebbe collegato alla difficoltosa nascita e revisione degli Standards Nazionali per l'insegnamento della storia). Mi riferisco agli «African-American Baseline Essays», una serie di scritti apparsi per la prima volta in fotocopia nel 1987 e sui quali ironizza causticamente Robert Hughes[154]: si tratta di testi alternativi ai manuali scolastici che vogliono impostare una storia afrocentrica, ma lo fanno basandosi su fonti non autorevoli e su una metodologia assai fantasiosa. Tuttavia hanno avuto un momento di buona diffusione e oggi, sebbene variamente stigmatizzati, sono facilmente reperibili in Rete in versioni aggiornate e in una quantità decisamente superiore al loro effettivo valore[155]. Ciò indica in maniera esemplare che l'accesso alla Rete non è di per sé un vantaggio a meno che non ci sia una accurata formazione alla valutazione delle risorse online, questione che si pone veramente al centro dell'attività degli insegnanti di storia nel momento in cui decidono di alternare testo scritto e risorse digitali. La presenza di un considerevole numero di insegnanti «tecnottimisti» non è in realtà una condizione sufficiente a far decollare una pratica didattica la cui efficacia non sia aleatoria[156].»[157].

Sono in questo passo ben esposti i problemi che ci si trova ad affrontare oggi anche in Italia: la *vexata questio* della sopravvivenza del libro cartaceo, la possibilità di scegliere tra tre diverse forme del libro di testo (quella totalmente online, quella totalmente cartacea e quella mista), la questione dell'interattività e della multimedialità in relazione alle strategie di apprendimento, quella del superamento del libro di testo e al contempo della sua insostituibilità, quella della affidabilità e validazione delle fonti online, e infine – come veramente centrale - la questione di quale didattica adottare e con quali strumenti.

---

[154] [N.d.T.]: (Hugues,2003, pp. 156-157 e 174-175).
[155] [N.d.T.]: www.pps.k12.or.us (Portland Public Schools, Oregon).
[156] [N.d.T.]: A questo proposito è interessante consultare delle risorse che vengono dalle prassi di insegnamento, come nel caso della rivista elettronica *Teaching History with Technology* (www.caryacademy.org/historytech).
[157] (Bandini, 2004, p. 753).

A tutto ciò va aggiunto che molte delle speranze dei docenti, che oggi sono in crisi per le difficoltà che incontrano quotidianamente, sono riposte proprio nelle innovazioni tecnologiche che stanno entrando nelle scuole o sotto forma di Lavagne Interattive Multimediali o sotto forma di libri di testo parzialmente online o, e questa è la moda più mediaticamente diffusa, sotto forma di *tablets*. Le prime sono strettamente legate ai libri di testo perché – come si illustrerà più approfonditamente più oltre – vengono per ora in buona parte utilizzate per proiettare materiali (online o su cd, poco importa, comunque non interattivi) prodotti dagli editori a corredo dei libri di testo. O, meglio, la produzione di tali materiali a integrazione dei testi è diventato per gli editori un modo per promuovere i libri stessi, dal momento in cui molto alta è la richiesta di questo tipo di supporti da parte degli insegnanti, che –almeno in questa fase iniziale di novità – ne colgono il forte impatto motivazionale sugli studenti di qualsiasi livello scolastico.

> "What is an e-book? Nelson (2008)[158] says that it is an electronic book that can be read digitally on a computer screen , on a special e-book reader" or "even on a mobile phone. Unfortunately too often now they are merely digital forms of printed books. *However, that is not the future*. E-books can have "interactive features, built-in dictionaries and pronunciation guides, ..video, audio, animation and interactive simulations. Theoretically they can provide materials that can be must cheaper for learners."[159].

E' necessario, prima di procedere oltre, chiarire, anche dal punto di vista terminologico, le diverse tipologie di 'supporti didattici' che possono nascere dall'incontro tra il libro di testo e le nuove tecnologie. Spesso, proprio a proposito delle novità legislative[160] che introducono nella scuola italiana i libri di testo parzialmente o totalmente online, i quotidiani per primi, ma anche gli addetti ai lavori, hanno parlato di e-book. Si tratta però di un termine che si basa su "un'ambiguità di fondo che deriva dal fatto di designare allo stesso tempo sia il supporto sia il contenuto"[161].

> "L'espressione 'libro elettronico' e i suoi equivalenti inglesi 'electronic book' o (più frequentemente a partire dagli anni '90) 'e-book', possono così designare sia

[158] (Nelson, 2008).
[159] (Rossman, 2008, p. 3) [Il corsivo è mio].
[160] Se ne parlerà estesamente nel Cap. 2.
[161] Dall'intervento di Antonio Tombolini al Convegno " Gli E-Book a scuola – Un'occasione di innovazione" organizzato dalla Casa Editrice Garamond a Roma il 17 Marzo 2008. Sul tema ha scritto interi libri Gino Roncaglia, il più recente dei quali è (Roncaglia, 2010). Sulle diverse tipologie di libri elettronici, si veda anche (CNDP, 2011).

il dispositivo fisico utilizzato per leggere un testo elettronico (il *dispositivo di lettura*, o 'reading device') sia il testo elettronico (ricavato o meno da un libro precedentemente pubblicato a stampa), sia il 'prodotto commerciale' venduto o distribuito in rete e associato a una specifica licenza d'uso. … Se c'è una cosa su cui concorda la maggior parte degli autori che si sono occupati di e-book, è che sulla definizione di cosa sia un e-book non vi è alcun accordo"[162].

Come è nella natura di tutte le parole poi, il significato si viene modificando nel tempo, anche se per il termine 'e-book' la velocità del cambiamento è molto rapida:

"La definizione offerta nell'agosto 2005 dalla versione inglese di Wikipedia era: *un e-book è la versione elettronica (o digitale) di un libro*[163]…. Negli anni seguenti questa definizione è stata progressivamente modificata dagli utenti … Per Wikipedia, dunque, un e-book è oggi solo il testo elettronico di un libro: *Un e-book, ovvero libro digitale, è un testo elettronico che costituisce l'equivalente a livello di media digitali di un libro a stampa convenzionale, talvolta protetto da un sistema di gestione di diritti. Un e-book, secondo la definizione dell'Oxford Dictionary of English è 'una versione elettronica di un libro a stampa, che può essere letto su un personal computer o su un dispositivo portatile progettato espressamente per questo scopo?*[164] …"[165].

Ciò non toglie che si sia possibile una mediazione ponderata tra tutte le diverse definizioni, come quella data da Gino Roncaglia:

"Un libro elettronico è un testo elettronico che: a) dal punto di vista della forma testuale si riallaccia all'eredità della cultura del libro (un testo strutturato, ragionevolmente esteso, compiuto, opportunamente codificato e di norma accompagnato da una serie di metadati descrittivi, organizzato per una lettura almeno parzialmente lineare attraverso un interfaccia paginata), e b) dal punto di vista della fruizione può essere utilizzato attraverso dispositivi di lettura – siano

[162] (Roncaglia, 2010, p. 31).
[163] Le parti in corsivo sono citate in (Roncaglia, 2010) da: Wikipedia, voce *EBook*, http://en.wikipedia.org/wiki/Ebook nella versione del 15 aprile 2005.
[164] Le parti in corsivo sono citate in (Roncaglia, 2010) da: Wikipedia, voce *EBook*, http://en.wikipedia.org/wiki/Ebook nella versione dell'11 gennaio 2010.
[165] (Roncaglia, 2010, p. 32).

essi dedicati o multifunzionali – e interfacce software capaci di permettere la lettura agevole di tali contenuti. "[166].

Va notato come, per poter definire un libro elettronico, si tenda a tenere distinti il concetto di libro e quello di testo: in effetti, fino a pochi decenni fa il libro ha rappresentato la forma edita di un testo scritto; oggi siamo di fronte a una tipologia di libri il cui testo è sì scritto, ma in modo e su un supporto che pone problematiche diverse da quelle a cui siamo assuefatti[167]. Non è qui il caso di ripercorrere l'intera storia del "testo" e delle sue accezioni, distinzioni, biforcazioni; ciò che interessa sottolineare (anche se potrà sembrare banale e riduttivo) è che il testo elettronico è una forma del tutto particolare di testo scritto.

Ora, quando si dice, come succede nella normativa italiana, che i libri di testo dovranno essere "scaricabili online", si usa una espressione che può dare luogo a qualche ambiguità. "*Online* ha sostanzialmente due accezioni differenti: la prima individua, per un dispositivo, l'essere connesso ad una rete informatica o telefonica; la seconda si riferisce a tutti i contenuti che sono disponibili o fruibili su internet"[168].

Nel testo legislativo, ci si intende riferire a un libro di testo elettronico che semplicemente si può scaricare dalla rete, o a un libro di testo elettronico che permette anche delle connessioni online? Per chiarire: poter scaricare su un computer o su una *reader device* (che si può connettere in rete) un testo che non è né modificabile né interattivo, ma semplicemente stampabile, è diverso dal poter leggere (e manipolare) un testo che è modificabile[169], multimediale e interattivo[170]. Soprattutto diversi ne sarebbero i costi[171]. La definizione di Roncaglia, sopra citata,

"tende ad escludere dal novero dei libri elettronici casi in cui il testo elettronico funge unicamente da supporto di trasferimento' dell'informazione: i testi elettronici destinati alla stampa su carta (come accade nel caso del *print on demand*, …) possono certo rivoluzionare – e di fatto hanno già rivoluzionato – i

[166] *Ibid.*, p. 48.
[167] Per fare un esempio: il testo scritto (stampato) su carta "fa fede", il testo scritto sul computer no, per via della sua maggiore "volatilità". Si pensi all'enorme problema del passaggio da un software "vecchio" a un altro molto più aggiornato e alla difficoltà di trasferimento dei dati, problema enorme che riguarda tutte le pratiche di archiviazione e catalogazione che vanno costantemente tenute aggiornate.
[168] Dalla versione in italiano di Wikipedia (http://it.wikipedia.org/wiki/Online_e_offline, consultazione del 3.7.2011).
[169] Non solo riproducibile con una operazione di copia / incolla.
[170] Nel senso che al suo interno si trovano collegamenti ipertestuali che permettono attraverso il web di accedere ad altri testi e ad altre risorse.
[171] Come ben spiegato da Francesco Vettori dell'ANSAS (cfr.*ultra*, p. 83).

meccanismi tradizionali di distribuzione dei libri, ma l'oggetto informativo utilizzato dall'utente per la lettura resta comunque un libro a stampa, non un libro elettronico"[172].

L'ambiguità della formulazione "libri di testo scaricabili online" presente nella L.133/2008, ha messo in crisi gli stessi addetti ai lavori, stando alle parole di Francesco Vettori dell'ANSAS:

> "A seguito di un decreto del genere il nostro primissimo lavoro diligente e disciplinato è stato quello di andare a verificare se effettivamente le intenzioni del decreto, cioè il mantenimento dei costi e la riduzione del peso dei libri, fossero conseguite disponendo della versione scaricabile on line. Perché una versione on line scaricabile significa immaginare una scuola che consente ai propri studenti di accedere a Internet, di scaricare il libro. Poi lo studente deve stampare a casa o a scuola il libro. In termini pratici abbiamo calcolato che per stampare 100 pagine in bianco e nero la spesa va dai 2,80 ai 3,41 euro. Con la stampa a colori si arriva a circa 7 euro. A questo si deve aggiungere il costo della carta, il costo ancor prima della connessione a Internet, la dotazione tecnologica (computer e via dicendo). La legatura poi è quella che è, e a questo punto il risultato tipografico è tutto da immaginare, nel senso che sarebbero richieste a studenti e alla scuola competenze che credo non abbiano. Se la stampa avvenisse, come di solito avviene, in un'unica facciata in formato A4 anche il peso non diminuisce, ma anzi abbiamo calcolato che raddoppia. A tutto ciò si aggiunge il problema dei diritti di autore perché credo che gli editori, vistisi superati sul loro terreno, tenderebbero ad aumentare il prezzo per i diritti d'autore. La soluzione apparentemente più semplice, quella di presentare on line dei libri di testo e metterli a disposizione per scaricarli e stamparli è la meno utile, quella che va nella direzione non voluta dal decreto."[173].

La storia di questa ambigua formulazione potrebbe aiutare a capire perché sia stata adottata. Perciò può essere significativo seguire da vicino non solo il modo in cui si è giunti a prendere una decisione legislativa tanto delicata, ma anche il modo in cui nel tempo se ne è accompagnata la realizzazione[174].

[172] (Roncaglia, 2010, p. 49).
[173] (Vettori, 2009, p. 12).
[174] A ciò è dedicato il Cap. 4.1, pp. 271 -283.

Prima però conviene soffermarsi ancora sulla questione di un libro di testo che grazie alle TIC permette multimedialità, interattività e connessione alla rete, un libro che forse più appropriatamente (per non dare adito ad ambiguità) converrebbe chiamare - come ha fatto Roberto Maragliano[175]- i-book dove la 'i' sta per Internet[176]. Un testo che contiene al suo interno non solo link, ma anche integrazioni e correzioni, non diventa poi forse qualcosa che si allontana da quella 'cultura del libro' che lo stesso Roncaglia, come si è visto più sopra, riassume nelle caratteristiche di "un testo strutturato, ragionevolmente esteso, compiuto, opportunamente codificato e di norma accompagnato da una serie di metadati descrittivi, organizzato per una lettura almeno parzialmente lineare attraverso un interfaccia paginata"[177]?

In effetti, in tal maniera, si arriva a quello che potrebbe essere chiamato - per usare il linguaggio di Bauman – un "testo liquido"[178] in continuo divenire e mai uguale a se stesso[179]. Ed è proprio riferendosi a questa possibilità (e a questo stravolgimento) che, sia pure da punti di vista diversi[180], si potrebbe sostenere che l'espressione 'libro elettronico' sia un ossimoro. Diventa quindi complicato pensare a un oggetto che si chiami 'libro di testo elettronico' (o meglio, stando al linguaggio legislativo un "libro di testo scaricabile online") dove l'aggettivo 'elettronico' si riferisce sia all'oggetto libro – e quindi al suo supporto - sia all'idea di un testo che a dispetto della propria etimologia[181], non è testimonianza stabile, punto di riferimento. Perchè proprio questo rappresenta o, meglio, ha rappresentato finora, il manuale scolastico, quello che veniva conservato oltre il tempo scolastico per andare a controllare, a verificare, testimoniare

[175] (Maragliano, 2011).
[176] Forse ancor meglio sarebbe W-book dove la W sta per Web. Ricordiamo brevemente che il Web è una articolazione di Internet: "Il *World Wide Web* (nome di origine inglese), in sigla *WWW*, più spesso abbreviato in *Web*, anche conosciuto come Grande Rete Mondiale, è un servizio di Internet che permette di navigare ed usufruire di un insieme vastissimo di contenuti multimediali e di ulteriori servizi accessibili a tutti o ad una parte selezionata degli utenti di Internet" (cfr.: http://it.wikipedia.org/wiki/Web accesso del 4.7.2011).
[177] (Roncaglia, 2010, p. 81).
[178] Questa espressione, che si è diffusa nell'ambito dell'*eBookFest* di Fosdinovo del settembre 2010, viene ripresa e spiegata in (Chatel, 2010).
[179] E questo senza arrivare all'eccesso del progetto della Hyperwords Company secondo il quale a ogni parola di un testo viene fatta corrispondere una pluralità di link che permettono di fare ricerche e approfondimenti, di condividere o di tradurla (cfr. i siti http://www.liquidinformation.org/index-fr.html o http://www.hyperwords.net/index.html accesso del 5 luglio 2011).
[180] Non interessa qui entrare nel merito della discussione affrontata da Roncaglia ((Roncaglia, 2010. pp. 39 -50), ma darne solo i riferimenti: (Laterza, 8 maggio 2001) e (Ganascia, 1995). Come si può notare si tratta di documenti che già più di una decina di anni fa si ponevano problemi ancora oggi all'ordine del giorno.
[181] "Testo, dal latino *Testis* (testimone) significa etimologicamente colui che si pone come terzo (*terstis*) in un processo o in una lite" (Agamben, 1998, p. 15).

appunto, un intero sistema di conoscenze. In tempi come gli attuali, in cui tutto cambia rapidamente, in cui Verità e Valori sono in crisi e un intero sistema economico e culturale sta modificandosi con rapidità imprevista[182], non si può chiedere a un libro di mantenere una tale funzione forse oggi quasi irrealizzabile[183].

Oggi è disponibile una molteplicità di strumenti online che vorrebbero/potrebbero sostituirsi al libro di testo cartaceo. Esistono ormai una serie di piattaforme[184] che si pongono proprio questo obiettivo: in esse non solo sono inseribili lezioni multimediali sui diversi argomenti, ma può anche esserne fatta una modulazione a seconda degli obiettivi didattici, del periodo scolastico, della classe di riferimento, delle esigenze specifiche del singolo alunno. Esistono poi, e da molto più tempo, quelli che vengono chiamati i Learning Object, termine con cui fino a poco tempo fa si intendeva un contenuto didattico particolare sviluppato con strumenti multimediali e distribuito online[185] (ad esempio le lezioni fatte al MIT, o una unità didattica particolare). Alcuni ne hanno dato una definizione più precisa e ristretta:

> "files or modules of learning material that:
> • involve teachers and learners in interactive learning activities
> • may include texts, and/or graphic, audio or animated materials
> • are usable in many different educational settings for multiple purposes
> • are usable in educational settings as elements within larger units of work that may comprise other digital and non-digital materials
> • are accessible from digital repositories as referenced, located, and accessed by metadata descriptors."[186].

Oggi il significato del termine si è ampliato:

---

[182] E' di questi giorni il downgrading degli USA, fatto significativo anche sul piano simbolico. "NEW YORK - L'America è umiliata e offesa. Il mondo s'interroga sulle conseguenze. La Cina chiede garanzie con toni minacciosi. Il G7 dovrà occuparsene. Il downgrading del debito pubblico Usa è uno shock globale. Il clamoroso annuncio dato da Standard&Poor's nella tarda serata di venerdì (la notte di sabato in Europa) è uno schiaffo senza precedenti per la più grande economia mondiale." (Rampini, 2011).

[183] Su questo impegnativo argomento si veda *ultra* il Capitolo 2.

[184] Se ne cita qui solo una delle più recenti, significativa fin dal nome del sito che la contiene: http://www.beyondtextbooks.com.

[185] "Generalmente, un *learning object* affronta un solo argomento o una difficoltà (ortografica, matematica, linguistica, ecc.) e richiama in maniera più o meno palese l'idea di una lezione in cui la spiegazione dell'insegnante può essere sostituita, oltre che da testi scritti, anche da eventuali filmati o pezzi audio." (Anichini, 2011).

[186] (Freebody & Muspratt, 2007, p. 8).

> "Approdando nella scuola dei ragazzi, la logica di questi oggetti didattici, moduli di base per la formazione, è stata in parte corretta e oggi si tende piuttosto a parlare di 'risorsa digitale', intendendo con ciò qualcosa di molto flessibile e variato per complessità e tipologia. Una risorsa digitale può essere davvero di tutto: da un'immagine digitalizzata a un intero libro, fino a un filmato o un percorso didattico completo"[187].

Come viene detto nello stesso articolo la maggior parte degli insegnanti se deve pensare a un libro di testo digitalizzato o - a maggior ragione - online tende a pensarlo nei termini di un Learning Object, interattivo, modificabile e connesso. Tende a pensare un testo che abbia da un lato la certezza di una impostazione generale (che è ciò che caratterizza il libro di testo, la sua organicità di percorso e di impostazione) e dall'altro la flessibilità, l'adattabilità, la 'portabilità' intesa anche come leggerezza materiale che un metodo di insegnamento meno rigido (anche se ugualmente tradizionale[188]) richiede.

Anche l'uso del termine Lerning Object, a onor del vero, è inadeguato:

> "Il modo con il quale sono definiti i Learning Objects, che, secondo la ben nota metafora, devono costruire i mattoncini per la costruzione di un nuovo edificio formativo, presenta numerose ambiguità. Quello della riusabilità di oggetti auto consistenti ed in grado, grazie agli standard, di ricomporsi, non si è rivelata una reale innovazione finalizzata e capace di incidere sui meccanismi e le strategie dell'apprendimento. Questo non significa sminuire il valore di simulazioni, dimostrazioni animate o di video esemplificativi che stanno al centro dello sviluppo anche degli ambienti di apprendimento, quanto riproporre il problema dell'**architettura formativa** nella quale inserirli. Nel contesto degli ambienti di apprendimento non è infatti più accettabile la sudditanza del modello formativo rispetto agli oggetti. Questo significherebbe dare per scontato, pur senza dichiararlo, che il modello sia quello trasmissivo, erogativo, fatto di percorsi preordinati (sistemi a legame forte) dove sono centrali i contenuti. Contenuti scomposti e poi ricomposti secondo una logica sequenziale, intervallati da prove

[187] (Anichini, 2011).

[188] Flessibilità non significa innovazione paradigmatica: si può essere "flessibilmente" trasmissivi, cioè avere un metodo sostanzialmente trasmissivo, ma che tiene conto degli interessi dei ragazzi. Altra cosa è un metodo di Collaborative Knowledge Building, flessibile ma non trasmissivo.

di valutazione e impacchettati secondo standard che definiscono le regole del loro stesso utilizzo."[189].

Più ancora che un Learning Object[190], quindi, un libro di testo che mantenga una propria 'architettura' pur assumendo la flessibilità propria dell'online potrebbe rientrare nella categoria delle Open Educational Resources, rese famose dall'iniziativa attuata a partire dal 2002 dal MIT di mettere liberamente online le lezioni dei propri prestigiosi docenti:

> "One of the longest-running and highest-profile OER initiatives is the OpenCourseWare project from MIT, which began in 2002 and today features all of the course materials from roughly 2,000 MIT courses. The OpenCourseWare model has been replicated by dozens of colleges and universities around the world, which are putting full course materials online for anyone to use."[191].

In effetti la definizioni che viene data di OER comprende i libri di testo, anche se non si limita a questi:

> "Open educational resources (OER) are any resources available at little or no cost that can be used for teaching, learning, or research. The term can include textbooks [in rosso nel testo], course readings, and other learning content; simulations, games, and other learning applications; syllabi, quizzes, and assessment tools; and virtually any other material that can be used for educational purposes. OER typically refers to electronic resources, including those in multimedia formats, and such materials are generally released under a Creative Commons or similar license that supports open or nearly open use of the content. OER can originate from colleges and universities, libraries, archival organizations, government agencies, commercial organizations such as publishers, or faculty or other individuals who develop educational resources they are willing to share. … Open educational resources (OER) are any resources available at little or no cost that can be used for teaching, learning, or research. The term can include textbooks, course readings, and other learning content; simulations, games, and other learning applications; syllabi, quizzes, and assessment tools; and virtually any other material that can be used for educational purposes. OER

[189] (Biondi, 2004).
[190] La cui definizione come visto è ancora molto legata a un oggetto di apprendimento limitato in sé, anche se modulabile, che non si presenta strutturato, ma concluso in sé, va quindi strutturato insieme ad altri Learning Objects.
[191] (*Open Educational Resources*, 2010).

> typically refers to electronic resources, including those in multimedia formats, and such materials are generally released under a Creative Commons or similar license that supports open or nearly open use of the content. OER can originate from colleges and universities, libraries, archival organizations, government agencies, commercial organizations such as publishers, or faculty or other individuals who develop educational resources they are willing to share."[192].

Decisamente adatte per un insegnamento/apprendimento basato sul problem solving e sul "protagonismo del discente"[193], le OER presentano il problema della loro validazione: come Wikipedia e tutti i prodotti collettivi, la loro affidabilità dipende da quanto è numerosa la comunità che li produce. Più sono gli autori che vi contribuiscono, più è qualificato il tipo di informazione che vi viene prodotto in quanto sottoposto al vaglio incrociato di diverse persone. Per questo diventa anche importante che esista una raccolta strutturata di questo tipo di risorse che ne permetta il controllo e il confronto.

Da questo punto di vista, i prodotti 'fai da te', non supportati da una comunità abbastanza ampia (ma poi quanto deve esserlo?) che sembrano star prendendo piede anche in Italia[194], non sono spesso all'altezza del compito che si trovano a svolgere. E' vero che anche il libro di testo cartaceo è opera di un autore o di un piccolo gruppo di autori, ma la Casa Editrice rivendica con il proprio apparato ormai rodato il ruolo di garante del prodotto sia da un punto di vista strettamente editoriale sia da quello più propriamente contenutistico.

Rispetto a quanto accadeva in precedenza[195]

> "the knowledge explosion and vast amounts of information available online requires textbooks that organize what is needed, and not only for young children. Already available online are many free Wiki textbooks in 37 languages. In time free electronic textbooks and can be made available in every one of the world's dialects, thus helping preserve Indian and other aboriginal languages that are likely otherwise to disappear (http://nativeamericanfuture.blogspot.com). Many steps in this direction are being taken by UNESCO's online conferences and the Hewlett Foundation's projects."[196].

[192] *Ibid.*
[193] Cfr. (Gurell, Kuo, & Walker, 2010).
[194] Cfr. *ultra*, (Cap. 4.7, p. 344) l'iniziativa "Book in Progress".
[195] Prima cioè dell'avvento di internet.
[196] (Rossman, 2008, p. 3).

Una prova di come le cose siano già cambiate è la crescente mole di libri, articoli, siti, agenzie e istituzioni che si stanno occupando del tema. Si sta producendo una massa quasi ingovernabile di informazioni, opinioni, analisi, dibattiti che riguardano l'universo degli strumenti educativi in cui non è facile districarsi se non uscendo dalla generalizzazione, una generalizzazione che rischia di essere, anche concettualmente, poco proficua. 'Il libro di testo' è un'entità astratta: in concreto esiste il libro di testo di italiano, oppure quello di storia, oppure quello di geografia, e il libro di testo di una materia è diverso da quello di un'altra non solo per i contenuti, ma perché ciascuna materia ha bisogno di un suo proprio specifico contenitore. Di nuovo, come detto inizialmente, contenitore e contenuto si influenzano reciprocamente dando origine a oggetti profondamente diversi al di là della forma esteriore (e forse nemmeno quella si salverà).

Opere citate

Agamben, G. (1998). *Quel che resta di Auschwitz.* Torino: Bollati Boringhieri.

Anichini, A. (2011). Didattica Digitale e Learning Objects. *Treccani.it*, 3 febbraio: http://www.treccani.it/Portale/sito/scuola/dossier/2011/informatica_scuola/anichini.html (accesso del 10.2.2011).

Agence Française de Développement. (2010). *Bilan Critique en matière d'utilisation pédagogique des NTIC dans le secteur de l'éducation - Rapport final*. Paris: AFD.

Ananiadou, K., & Claro, M. (2010). 21st century skills and competences for New Millennium Learners in OECD countries. In: CERI-OECD, *NML Country Survey*. Paris: OECD. pp. 28 -50.

Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime.* Paris: Plon.

Arthur, C. (2010). Gouvernement to close BECTA. *The Guardian*, 24 maggio: http://www.guardian.co.uk/technology/2010/may/24/becta-government-closure (accesso del 9.8.2011).

Audigier, F. (2010). Les curriculums chahutés. Que faire des nouvelles demandes sociales? L'exemple des 'Educations à ...' et autres domaines de formation. In: R. Malet, a cura di, *Ecole, médiations et réformes curricolaires - Perspectives internationales*. Bruxelles: De Boeck. pp. 23 – 37.

Baggiani, S. (2007). La strategia di Lisbona – A che punto siamo nel settore Istruzione e Formazione? *Indire.it*, 30 ottobre: http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1518, (accesso del 27.8.2011).

Bandini, G. (2004). Libri di testo e didattica on line: scenari per una integrazione efficace. In: M. Mariano & S. Cinotto, a cura di, *Comunicare il passato: cinema, giornali e libri di testo nella narrazione storica*. Torino: L'Harmattan Italia. pp. 726-759.

Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, Vol.39, n.5, pp. 775 -786: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x/abstract .

Biondi,G. (2004). La dittatura dei Learning Object. *Indire.it,* 16 dicembre: http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1191&navig=t (accesso del 20.8.2011).

Biondi, G. (2008). In classe con la Lavagna Interattiva Multimediale. In: id.,a cura di, *A scuola con la Lavagna Interattiva Multimediale*. Firenze: Giunti. pp. 33 – 42.

Bocchi, G., & Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Bonaiuti, G. (2009). *Didattica attiva con la LIM*. Trento: Centro Studi Erickson.

Brande (Van den), L. (2009). ICT and lifelong learning for a creative and innovative Europe. *eLearning Papers* (14), 9 giugno: http://www.elearningpapers.net/index.php?page=home&vol=14 (accesso del 20.10.2011).

Bronowski, J. (1990). *Science and Human Values*. New York: Perennial Library.

Bransford, J., Barron, B., Pea, R., Meltzoff, A., Kuhl, P., Bell, P., et al. (2006). Foundations and opportunities for an interdisciplinary science of learning. In K. Sawyer, a cura di, *Cambridge handbook of learning sciences*. New York: Cambridge University Press. pp. 19-34.

Butturini, F. (2010). Strategia di Lisbona 2000/2010. *Educazione & Scuola*, 21 marzo : http://www.edscuola.it/archivio/ped/strategia_lisbona.htm (accesso del 28.9.2011).

Calvani, A. (2009). L'introduzione delle ICT nella scuola. Quale razionale? Un quadro di riferimento per una politica tecnologica. *Tecnologie Didattiche,* vol. 48, n.3, pp 9-14.

Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola.* Trento: Centro Studi Erickson.

Castells, M. (2002). *La nascita della società in rete.* Milano: Università Bocconi Editore.

CERI - Centre for Educational Research and Innovation. (2010). *Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology use and educational performance in PISA 2006.* Paris: OECD. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/are-the-new-millennium (accesso del 28.10.2011).

Chatel, F. (2010). A cosa "servono" I testi liquidi? *Insegnare stanca - Bibienne BlogBooks on the.Net*, 13 Novembre: http://chatel.bibienne.net/tag/testi-liquidi/ (accesso 28.10.2011).

Christensen, C. M. (2011). *Disrupting Classs.* New York: McGraw-Hill Companies.

CNDP (Centre National de Documentation pédagogique), (2011). Livre numèrique: continuité ou profondes mutations? *L'école numérique* marzo, n. 7: http://www.cndp.fr/ecolenumerique/tous-les-numeros/numero-7-mars-2011/focus-la-lecture-sur-support-numerique/article/article/livre-numerique-continuite-ou-profondes-mutations.html. (accesso 7.9.2011).

Commission of the European Communities (1995). *White paper on education and training – Teaching and learning – Towards the Learning Society:* http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf accesso 20.8.2011).

Commission of the European Communities. (2008, Ottobre 9). *The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all. Commission Staff Working Document*. (SEC(2008) 2629 final). Bruxelles: European Commission: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc/sec2629.pdf (accesso del 20.10.2011).

Commissione delle Comunità Europee. (2008, luglio 3). *Migliorare le competenze per il 21° secolo: un ordine del giorno per la cooperazione europea in materia scolastica. Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale Europeo e al Comitato delle Regioni* SEC(2008)2177. Bruxelles: European Commission : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:IT:PDF (accesso del 20.10.2011).

Commissione Europea. (2010a). *EUROPA 2020 – Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva –Comunicazione della Commissione* COM(2010) 2020 . Bruxelles, 3.3.2010: http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/futuro_ue/europa2020_it.pdf (accesso del 23.0.2011).

Commissione Europea. (2010b, aprile 27). *Decisione del Consiglio sugli orientamenti per le politiche degli Stati membri a favore dell'occupazione - Parte II degli orientamenti integrati di EUROPA 2020*. Bruxelles, 27.4.2010 : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0193:FIN:IT:PDF (accesso del 20.10.2011).

Council of Europe. (2001). *Recommendation 2001 (15) on history teaching in twenty-first-century Europe.* Strasburg: Consiglio d'Europa:

http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Rec(2001)15_en.pdf (accesso del 27.6.2011).

Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

Dede, C. (2007). *Transforming Education for the 21st century: new pedagogies that help all students attain sophisticated learning outcomes.* Raleigh, NC: Friday Institute, North Carolina State University. http://thenetwork.typepad.com/files/dede_21stc-skills_semi-final.pdf (accesso del 15.7.2011).

Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies; favoriser les apprentissages, développer les compétences.* Montreal: Presses de l'Université du Quebec.

Ferriter, B. (2010). Why I Hate Interactive Whiteboards. *Education Week Teacher*, 27 gennaio; (tr. it. Perchè odio le LIM) in: *Appuntamento sui temi della scuola – Norberto Bottani Website*, 30.1.2010: http://www.oxydiane.net/politiche-scolastiche-politiques/curriculi-programmes-d/article/perche-odio-le-lim-lavagna (accesso del 2.8.2011).

Flynn, J. (2007). *What is intelligence? Beyond the Flynn Effect.* Cambridge: Cambridge University Press.

Freebody, P., & Muspratt, S. (2007). Uses and effects of The Le@rning Federation's learning objects - An experimental and observational study . *National Digital Learning Resources Network*, dicembre : http://www.ndlrn.edu.au/verve/_resources/tlf_report_final_2007.pdf (accesso del 12.9.2011).

Galli, M. S. (2008). Psychological Divide. Intervento al convegno *Innovation Forum*, Milano, 15 Marzo 2008. *Bispensiero.it*, 29 marzo: http://www.bispensiero.it/index.php?option=com_content&task=view&id=539&Itemid=588 (accesso del 24.6.2010).

Ganascia, J.-G. (1995). Le livre électronique - Réflexion de prospective. *Cellule "Sciences de la cognition" du Centre National de la Recherche Scientifique*: http://www-apa.lip6.fr/GIS.COGNITION/livr.html (accesso del 5.7.2011).

Graf, H. J. (1989). *Storia dell'alfabetizzazione occidentale.* Bologna: Il Mulino.

Greco, E. (2009) Intervento. In: Master in Editoria dell'Università Cattolica, Milano, a cura di, *A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e Internet – Atti del convegno, Venerdì 8 maggio 2009*. Milano: C.R.E.L.E.B. – Università Cattolica – Edizioni CUSL . pp. 14 – 17.

Guasti, L. (2002).Competenza, teoria degli standard, modelli operativi. In AA.VV. *Le competenze di base degli adulti.* "Annali della Pubblica Istruzione", 96, Dicembre. Firenze: Le Monnier, pp. 3-65.

Gurell, S., Kuo, Y.-C., & Walker, A. (2010). The pedagogical enhancement of open education. *The International Review of research in Open and Distance Learning*, Vol. 11 (3), Dicembre, pp. 195 -205.

Gutiérrez, M. (2010). *ICT for Education in Europe and the new EU2020 Strategy - Policy and Practice.* Intervento presentato alla Conferenza annuale dell'European Distance and E-Learning Network (EDEN), Valencia, 16 giugno: http://www.slideshare.net/eden_online/ict-for-education-in-europe-and-the-new-eu2020-strategy-policy-and-practice?src=related_normal&rel=4517747 (accesso del 15.7.2011).

Hakim, J. (1999). *A History of US.* New York: Oxford University Press.

Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (2010). *Second International Handbook of Educational Change.* Dordrecht-Heidelberg-London-New York: Springer.

Heutte, J. (2008). Influence de l'habituation à l'usage de l'outil informatique sur l'apprentissage et les résultats scolaires d'élèves du cycles 3 de l'école primaire - *SPIRAL-e,* n. 41, pp. 31-47: http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article845.

Hugues, R. (2003). *La cultura del piagnisteo. La saga del politicamente corretto*. Milano: Adelphi.

INRP (2011). Rythmes scolaires : pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs. *Dossier d'actualité Veille et Analyses* 60, (02/2011): http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=60&lang=fr (accesso 10.11.2011).

Ischinger, B. (2009), *Technology, education and the new Millennium Learners* (presentazione in Power Point mostrata nel corso della *New Millennium Learners, conference on 21st century competencies*, organizzata congiuntamente da CERI/OECD e dal Ministero dell'Educazione Fiammingo a Bruxelles il 21-23 September 2009), cfr: www.nml-conference.be (ultimo accesso 23.8.2011).

Jarraud, F. (2010). Les Assises du numérique: L'Ecole fera-t-elle le grand saut? *Le café pedagogique – Le mensuel* , 15 aprile: http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lesysteme/Pages/2010/112_1.aspx#a4 (accesso del 2.7.2011).

Jenkins, H. (2006). *Fans, Bloggers, and Gamers: exploring Partecipatory Culture.* New York: New York University Press.

Jewitt, C., Hadjithoma - Garstka, C., Clark, W., Banaji, S., & Selwyn, N. (2010). *School use of learning platform and associated technologies.* London: BECTA. http://www.educationimpact.net/media/23132/school_use_of_learning_platforms_and_associated_technologies.pdf (accesso 3.6.2011).

Kalantzis, M., & Cope, B. (2008). *New Learning. Elements of a Science of Education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kobrin, D. (1996). *Beyond the Textbook: Teaching History Using Documents and Primary Sources.* Portsmouth (NH): Heinemann.

Laterza, G. (2001). Chiamiamolo DIASS. *Il libro elettronico entra all'Università: quali e-book per la didattica e la ricerca?* (Giornata di studio, Università della Tuscia, 8 maggio) : (http://www.unitus.it/confsem/ebook/discussione3.htm).

Leadbeater, C. (2008). What's next? 21 Ideas for 21st Century. *Innovation Unit.org*, gennaio http://www.innovationunit.org/sites/default/files/What's%20Next%20-%2021%20ideas%20for%2021st%20century%20learning.pdf (accesso del 20.10.2010).

Leadbeater, C., & Wong, A. (2010). *Learning from the Extremes.* San Jose CA: Cisco Systems Inc.

Leoni, F. (2001). Intervista a Neil Postman. *I quaderni di Telèma*: http://www.dienneti.it/software/articoli/postman.htm (accesso del 30.9.2011).

Losito, B. (2010). La valutazione delle competenze di cittadinanza. *Indire.it* : http://for.indire.it/cittadinanzaecostituzione/offerta_lo/docu/testuale1.pdf (accesso del 20.10.2011).

Lotito, G. (2008). *Emigranti digitali. Origini e futuro della società dell'informazione dal 3000 a.C. al 2025 d.C.* Milano: Pearson Paravia Bruno Mondadori.

Magli, I. – Guerri, G.B. (1996). *Per una rivoluzione italiana*. Milano: Baldini &Castoldi.

Maragliano, R. (2010). Oggetti, soggetti e altro nell'apprendimento. In: M. G. Fiore (a cura di), *eBookFest – Tracce 2010*. Rimini: Guaraldi. pp 92 – 95. (anche online: http://www.guaraldi.it/download/ebookfest_tracce2010.pdf accesso del 20.9.2011).

Maragliano, R. (2011). *Adottare l'e-learning a scuola.* Roma: Garamond. http://www.bookliners.com/_front/it/Adottare-l-e-learning-a-scuola_670.html.

Martinotti, G. (2002). Prefazione. In: M. Castells, *La nascita della società in rete*. Milano: Università Bocconi Editore. pp. ii – xxx.

Midoro, V. (2009). La scuola nuova. *TD - Tecnologie Didattiche*, n. 48, pp. 3-8.

Miller G. - Galanter E. - Pribram K. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart & Wilson.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero.* Milano: Cortina Editore.

Morin, E., Kern, A.B. (1992). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. New York: Appleton-Century-Croft.

Nelson, M. R. (2008). E-Books in Higher Education: Nearing the End of the Era of Hype? *Educause Research Bulletin,* n. 1/2008: www.edicause.edu/ECAR/EBooksinHigherEducationNearing/162438 (accesso 20.6.2011).

NETP (National Educational Technology Plan Technical Working Group), (2010). *Trasforming American Education: Learning Powered by Technology*. Washington: Office of Educational Technology, U.S. Department of Education: http://www2.ed.gov/about/offices/list/os/technology/netp.pdf (accesso 29.10.2011).

Oblinger, D. (2003). Boomers, Gen-Xers, and Millennials: Understanding the new students. *EDUCASE Rewiew,* vol. 38, n. 4, pp. 37 – 47: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0342.pdf (accesso del 20.9.2011).

OECD/CERI. (2008). New Millennium Learners - Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners. *International Conference* "*Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy.* Paris: OECD http://www.oecd.org/dataoecd/39/51/40554230.pdf (accesso del 2.11.2011).

OECD. (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD: Paris.http://www.oecd.org/document/6/0,3746,en_2649_35845581_45983942_1_1_1_1,00.html (accesso 11.3.2011).

OECD. (2011a). *Work on Education, 2010-2011*. OECD: Paris http://www.oecd.org/dataoecd/45/55/45926615.pdf, (accesso 8.8.2011).

OECD. (2011b). *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy: A Systemic Approach to Technology-Based School Innovations*. OECD: Paris: http://www.oecd.org/document/60/0,3746,en_2649_35845581_46156604_1_1_1_1,00.html (accesso 11.3.2011).

Open Educational Resources (2010). voce di *7 things you should know about* .... del sito *Educause.edu,* giugno: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7061.pdf (accesso del 20.10.2011).

Piaget, J. (1985). *Psicogenesi e storia delle scienze*. Milano: Garzanti.

Postman, N. (1983). *Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice*. Roma: Armando.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part II: Do They Really Think Differently? *On the Horizon* , Vol. 9, N.6: http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part2.pdf (accesso 15.6.2011).

Pribram, K. (1991). *Brain and perception: holonomy and structure in figural processing*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Rampini, F. (2011). Uno schiaffo clamoroso per Obama. *la Repubblica*, 7 maggio: http://www.repubblica.it/economia/2011/08/07/news/uno_schiaffo_clamoroso_per_obama-20128616/index.html?ref=search (accesso dell' 11.8.2011).

Recalcati, M. (2011). Lettera a un professore. *la Repubblica* , 29 aprile, pp. 48 - 49.

Roncaglia, G. (2010). *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro.* Roma - Bari: Giuseppe Laterza & Figli.

Rossman, P. (2008). Future of online 'Textbooks' and Modules. In Id., *The future of Higher (Lifelong) Education: For All Worldwidw: A Holistic view* (Vol. III-Chapter 7). http://ecolecon.missouri.edu/globalresearch/chapters/3-07.html (accesso del 8.9.2011).

Schmid, H. (2010). 7 things you should know about open educational resources. *ICT-in-education Online Community*, 25 giugno: http://ict.unescobkk.org/forum/viewtopic.php?f=10&t=21725&p=24043&hilit=textbooks#p24043 (accesso 28.4 2011).

Simone, R. (1999). *La Terza Fase*. Roma – Bari: Giuseppe Laterza & Figli.

Trinkle, D. A. (2005). The 361°Model for Transforming Teaching and Learning with Technology. *Educause Quarterly*, vol 28, n.4: http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Quarterly/EDUCAUSEQuarterlyMagazineVolum/The361ModelforTransformingTeac/157371 (accesso del 3.5.2011).

UNESCO. (1990). Framework for Action to Meet Basic Learning Need. *World Conference on Education for All. Meeting Basic Learning Needs* (§ 27). New York: Inter- Agency Commission for the World Conference on Education for All.

UNESCO. (1998). *World education report 1998. Teachers and teaching in a changing world.* Paris: UNESCO publishing.

UNESCO. (2002). *Information and communication technologies in teacher education.* Paris: Division of Higher Education, UNESCO.

Unione Europea. (2010). *Conclusioni del consiglio dell'11 maggio 2010 sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione (2010/C 135/02).* Bruxelles: Unione Europea.

Vettori, F. (2009). Comunicazione. In: Master in Editoria dell'Università Cattolica - Milano, a cura di, *A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e Internet – Atti del convegno, Venerdì 8 maggio 2009*. Milano: C.R.E.L.E.B. – Università Cattolica – Edizioni CUSL . pp. 12- 14.

Watson, J.B. (1913). Psychology as the Behaviorist Views. *Psychological Review*, 20, pp.158 – 177.

2
PROGRAMMI, CONTENUTI, LIBRI DI TESTO

§ 1 . Programmi

1. 1. *Ma come fanno i marinai ...?*

Uno dei problemi che dovrebbe porre la stesura di un libro di testo è quello di che cosa debba contenere, di quale debba esserne il contenuto. Spesso nella normativa ministeriale che regola la materia si fa riferimento ai "contenuti essenziali della disciplina", ma questa espressione rinvia alla domanda: cosa si intende per "essenziali", essenziali rispetto a che cosa? Due le possibili risposte: essenziali all'interno della disciplina stessa, cioè fondanti il proprio campo di ricerca, oppure essenziali rispetto alle finalità della scuola. Le due cose non è detto che coincidano:

"*Non credo che le discipline nella scuola siano lo specchio degli statuti epistemologici che esse hanno. Hanno un altro obiettivo nella scuola, che è quello di essere strumenti che aiutano a sviluppare le competenze di base. Quindi hanno un valore didattico, diverso rispetto a quello scientifico ... Quello che avviene a scuola non è l'immagine o il fratello minore di quello che avviene a livello della ricerca: è un'altra cosa ed ha obiettivi che sono diversi*"[1].

Stabilire questa differenza però non è sufficiente: infatti, anche una volta che si concordi sul fatto che si tratta di contenuti essenziali rispetto alle finalità della scuola, non è detto che tali finalità siano per tutti e sempre le stesse. Anzi proprio su questo terreno, come vedremo[2], si giocano le battaglie etiche e politiche che investono la pubblica istruzione. Siccome il percorso scolastico si snoda su un lungo lasso di tempo nel corso del quale i bambini si trasformano in ragazzi, bisogna tenere conto anche del fatto che tale "essenzialità" va articolata in modo curricolare e che vanno quindi compiute delle scelte su cosa vada imparato prima e cosa dopo.

Inoltre un'altra questione non scontata e collegata alle precedenti è: chi stabilisce cosa sia essenziale? Verrebbe da rispondere che sono i Programmi Ministeriali, ma oggi

[1] Intervista a G. Biondi, p. 8. [NdR: tutte le citazioni tratte dalla trascrizione delle interviste sono in carattere *corsivo*].
[2] Cfr. *ultra,* Cap.2.2.2, pp. 113-115.

questi non esistono più[3] in maniera rigida e dettagliata, sostituiti non a caso da quelle che sono chiamate Indicazioni Nazionali. Allora, come fanno i libri di testo a sapere sempre quali contenuti inserire e come articolarli?

> "Cito alcune espressioni ricorrenti nella ormai famigerata Circolare Ministeriale n. 16: «nuclei o contenuti essenziali», alias «contenuti principali e determinanti», alias «contenuti fondamentali», alias «necessità di porre una particolare cura nell'individuare libri di testo non tanto in termini di onnicomprensività disciplinare, quanto …». È evidente un legittimo e insistito richiamo all'essenzialità (non nuovo: ricordiamo gli intenti del ministro Berlinguer, la commissione dei saggi per definire una moderna mappa dei saperi essenziali …). Se non che tutti gli editori scolastici sanno troppo bene che praticamente da sempre risulta vincente e tranquillizzante la proposta editoriale più ricca e articolata, quella meno "essenziale", quella che consente la maggiore possibilità di scelta, per ognuna delle componenti canoniche dei libri di testo: i contenuti veri e propri, gli esercizi, gli apparati, gli approfondimenti, le integrazioni, i collegamenti ecc. Sappiamo bene quanto la qualità della proposta, nelle preferenze espresse dagli insegnanti al momento della scelta del testo, si è identificata purtroppo molto, molto spesso con la quantità dei materiali effettivamente presentati. Il mercato editoriale scolastico si è adeguato: a una domanda esplicita segue un'offerta chiara, guidata certamente da criteri editoriali seri, ma pur sempre improntata su un dato inevitabilmente quantitativo."[4].

1. 2. *Autonomia scolastica e fine del Programma*

Da un punto di vista strettamente normativo, a operare il passaggio dal Programma alle attuali Indicazioni è stato il *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*[5]. Nato da una costola[6] della legge Bassanini[7], ne trasferiva anche

[3] Anche se nel parlare comune il termine continua ad essere utilizzato.
[4] (Quadri, 2009, pp. 27 – 28).
[5] **(**D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275).
[6] (L.59/97, art. 21).
[7] "La Legge15 marzo 1997, n. 59, recante *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, nota come Legge Bassanini, imponeva in particolare due principi: la semplificazione delle procedure amministrative e dei vincoli burocratici alle attività private e il federalismo amministrativo, cioè il perseguimento del massimo decentramento realizzabile con legge ordinaria, senza modifiche costituzionali. La matrice della legge 59/1997 è europea, quindi sovranazionale, in quanto

alla scuola l'istanza politica di federalismo[8], peraltro coniugandola con una esigenza didattica e pedagogica[9] da tempo sentita. E' dunque un tentativo di mediazione tra esigenze locali ed esigenze nazionali, tra Stato - che deve decidere sulle impostazioni generali - e Istituzioni decentrate, in questo caso le scuole, che devono farsi portavoce delle esigenze locali. Se è vero che "nell'integrazione tra la quota nazionale del curricolo e quella riservata alle scuole è garantito il carattere unitario del sistema di istruzione ed è valorizzato il pluralismo culturale e territoriale"[10] è altrettanto vero che questo porta comunque a una diversificazione che scardina l'idea di un'imposizione uniforme e centralizzata dei programmi[11]. Sulla base del *Regolamento* quindi, "le istituzioni scolastiche … provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa … A tal fine interagiscono tra loro e con gli Enti locali promuovendo il raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione"[12].

Nel Capo III del D.P.R. 275 - dedicato al "curricolo nell'autonomia"[13] - l'art.8 tratta della "Definizione del curricolo" stabilendo in modo chiaro il ruolo giocato dai vari attori:

Lo Stato deve stabilire sul territorio nazionale[14]:

---

originata da spinte all'armonizzazione ed unificazione amministrativa degli apparati dei diversi Paesi membri dell'Unione Europea"(*Leggi Bassanini*, 2011). "Avrebbe dovuto adeguare leggi e uffici alle esigenze di federalismo che provenivano da Nord …" (D'Amico, 2010, p. 642).

[8] Erano quelli gli anni di un crescente successo elettorale della Lega Nord, che già nel dicembre del 1994, aveva fatto cadere il Primo Governo Berlusconi per le "poche garanzie sulle promesse di federalismo" (D'Amico, 2010, p. 369) dando origine al cosiddetto "ribaltone" che permise la costituzione del Governo Dini.

[9] Erano nel frattempo cambiate anche le concezioni pedagogiche predominanti, il comportamentismo – in cui l'apprendimento era pensato come un meccanismo di input / output –veniva affiancato dalle teorie costruttiviste – nelle quali un peso maggiore veniva dato all'azione del soggetto dell'apprendimento (cfr. *supra*, Cap. 1.2, pp. 38 – 40).

[10] (D.P.R. 8 marzo 1999, n.275, art. 8, comma 3).

[11] Sembrerebbe paradossale, ma proprio coloro che vorrebbero un ritorno a una scuola tradizionale, a dei programmi stabili, sono quelli che più si sono battuti per una valorizzazione delle differenze locali e quindi per un'impossibilità di un ritorno a una tradizione uniforme.

[12] (D.P.R. 8 marzo 1999, n.275, art. 1, comma 1).

[13] Sull'interpretazione del termine curricolo: (Cerini, [2001]).

[14] "Il Ministro della Pubblica Istruzione, previo parere delle competenti commissioni parlamentari sulle linee e sugli indirizzi generali, definisce a norma dell'articolo 205 del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, sentito il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, per i diversi tipi e indirizzi di studio:
a) gli obiettivi generali del processo formativo;
b) gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni;
c) le discipline e le attività costituenti la quota nazionale dei curricoli e il relativo monte ore annuale;
d) l'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricoli comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche

- Obiettivi generali, cioè le finalità del sistema scolastico;
- Gli obiettivi specifici che ne derivano, articolati in discipline (e conseguentemente il numero degli insegnati, le abilitazioni …);
- Verifiche sulla qualità dell'offerta.

Le Istituzioni Scolastiche sulla base delle esigenze del territorio e dell'utenza devono definire[15] nel Piano dell'Offerta Formativa:

- Curricolo obbligatorio per tutti (di base) e curricolo opzionale (entro il quale le famiglie e gli alunni possono scegliere);
- Obiettivi formativi, che tengano conto degli obiettivi generali e delle caratteristiche dell'utenza;
- Modalità di valutazione.

Agli insegnanti (come team e non come singoli) resta il compito di progettare il percorso più adatto sia alla classe sia ai singoli alunni.

1. 3. *Dai Programmi alle Indicazioni*

Ecco spiegato perché, a partire dal 1999, nelle diverse proposte di riforme attuate o soppresse scompare la parola Programma, sostituta da Indicazioni che

> "cercano di segnalare, di far capire, di rivelare, di mostrare ai dirigenti scolastici, ai docenti, agli studenti e alle loro famiglie i *risultati* a cui la scuola italiana tende, gli *strumenti disciplinari* e la *scelta dei saperi* ritenuti essenziali nel processo di apprendimento degli allievi"[16].

Non si tratta di un modo gattopardesco di operare un cambiamento solo formale di un termine[17]: nell'ottica di flessibilità e adattabilità della autonomia scolastica non è più

---

e) i limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale del curricolo;
f) gli standard relativi alla qualità del servizio;
g) gli indirizzi generali circa la valutazione degli alunni, il riconoscimento dei crediti e dei debiti formativi; …" (D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, art. 8, comma 1).

[15] "Le istituzioni scolastiche determinano, nel Piano dell'offerta formativa il curricolo obbligatorio per i propri alunni in modo da integrare, a norma del comma 1, la quota definita a livello nazionale con la quota loro riservata che comprende le discipline e le attività da esse liberamente scelte. Nella determinazione del curricolo le istituzioni scolastiche precisano le scelte di flessibilità previste dal comma 1, lettera e)." (D.P.R. 8 marzo 1999, n.274, art. 8, comma 2).

[16] (Cattaneo, 2007).

[17] Molti però la pensano in questo modo. Significativo a proposito della Riforma Moratti, il commento di Federico Enriques: "Il cammino attuativo fu accelerato da una stesura disinvolta, quasi clandestina dei

possibile stabilire in modo puntuale e prescrittivo tutti i contenuti. Allo Stato è comunque lasciato il compito di stabilire in modo uniforme sul territorio nazionale il risultato e i "saperi essenziali" a cui tutti dovrebbero tendere. Il Programma invece era qualcosa di molto strutturato, un elenco corposo dei contenuti, scanditi anno per anno per ciascuna materia. Soprattutto nell'immaginario dei docenti, che continuano a usare il termine, c'è tra le loro preoccupazioni primarie quella di "non riuscire a portare a termine il programma", di non riuscire a trattare cioè tutti quegli argomenti che potrebbero essere poi oggetto di verifica o valutazione nel corso di esami o di rilevazioni della più varia natura. Questo pone il dubbio che i Programmi, così come concepiti dagli insegnanti, in realtà non siano mai esistiti, che siano una specie di Eldorado e che semplicemente vengano identificati con l'indice dei libri di testo[18].

Già nei "Programmi per la scuola media" del 1979[19] si notava una scalfittura alla prescrittività: i contenuti erano quelli elencati, ma spettava poi ai Consigli di Classe programmarne l'andamento curricolare adattandoli alle esigenze degli alunni e delle classi[20]. I primi a dichiararsi "orientativi"[21] – nel senso di essere interpretabili sulla base della programmazione – furono i nuovi programmi per la scuola elementare[22] del 1985; anche nel Testo Unico del 1994[23], dove un articolo è dedicato a "programmi ed orari di insegnamento" per ciascun ordine di scuola[24], per quelli della scuola elementare è prevista una periodica "verifica ed eventuale adeguamento dei programmi sulla base di sistematiche rilevazioni da effettuare ..."[25]. In effetti i nuovi programmi per le elementari del 1985 rappresentarono una vera rivoluzione perché recepivano

programmi (che non si chiamarono né 'programmi', sostantivo da prima repubblica, né 'curricola', parola troppo legata alla pedagogia del centrosinistra, ma 'indicazioni nazionali')." (Enriques, 2008, p. 88 - 89)

[18] Ricorda Maria Teresa di Palma: *Fino al 1999 iniziavo i corsi di aggiornamento per gli insegnanti facendo leggere i "Nuovi programmi per la scuola media" del 1979, che erano sempre una novità anche per docenti che avevano una lunga carriera alle spalle. Non a caso, a venti anni di distanza, continuavano a essere chiamati* nuovi *programmi.*.

[19](D.M. 9 febbraio 1979).

[20] "Ai programmi di tutte le discipline debbono riferirsi il Consiglio di classe e i singoli docenti per impostare concretamente, e in relazione alla situazione della classe e dei singoli alunni, i piani didattici, secondo il criterio della programmazione curriculare" (D.M. 9 febbraio 1979, Parte Terza, §1).

[21] (Laeng, 1986, p. 3).

[22] Istituiti in via sperimentale con D.P.R. 12 Febbraio 1985, n. 104 e divenuti definitivi cinque anni dopo, con la L. 5 giugno 1990, n. 148.

[23] (D. Lgs.16 aprile 1994, n. 297.).

[24] Si tratta dell'art. 123 per la scuola elementare e dell'art. 166 per la scuola media.

[25] (D.Lgs.16 aprile 1994, n. 297, art. 124).

un'impostazione pedagogica basata sul cognitivismo[26], che poneva l'alunno al centro del processo educativo.

Anche se la libertà di insegnamento veniva ribadita come libertà di scelte metodologiche, di fatto i docenti, lentamente, cominciarono scegliere i contenuti che andavano maggiormente approfonditi visto che risultava impossibile, nel tempo a disposizione, trattarli tutti allo stesso modo[27] e che cominciava a farsi pressante la necessità dell'individualizzazione nell'insegnamento.

"Conosco le Indicazioni attualmente vigenti[28]perché ho fatto parte della Commissione che le ha redatte, quindi ... Il problema che noi abbiamo affrontato in queste Indicazioni è più o meno analogo a quello degli estensori dei programmi del 1979, e noi abbiamo risolto formalmente nello stesso modo: cioè un programma che indicasse le regole di garanzia dell'apprendimento di una certa disciplina (nel nostro caso la storia) e che poi, quando si va a livello degli argomenti di studio, fosse un programma indicativo. La questione non è secondaria, anzi è fondamentale: se si prende il programma del 1963, il programma è prescrittivo, se si prende il programma Brocca vi si trova una parte prescrittiva e una parte ad libitum, che è poi la stessa soluzione adottata nei programmi del 2003 della Moratti. C'è una parte di contenuti obbligatori, il core curriculum, e poi una parte invece di … su cui uno può spaziare, ci si può divertire. Qui, invece tutto è ad libitum, per così dire, nel senso che viene detto: 'All'interno dello scibile storico, scegli delle cose con certe caratteristiche'. Le caratteristiche sono definite, i singoli argomenti invece no."[29].

1. 4. *Prime conseguenze sui libri di testo*

L'autonomia scolastica "che peraltro, almeno finora, poco ha cambiato la realtà quotidiana della scuola" [30], ha avuto sui libri di testo conseguenze impreviste e anche forse un po' sottovalutate al momento della sua promulgazione.

[26] "Questo orientamento influenzò la stesura dei programmi della scuola elementare dell'85 con un occhio al cosiddetto 'mentalismo' di Noam Chomsky e, in Europa, alle ricerche di Jean Piaget." (D'Amico, 2010, p. 596).
[27] Il dibattito su questo tema fu molto ampio: lo iniziò, rispetto all'insegnamento della storia, Antonio Brusa (Brusa, 1991).
[28] [N.d.R.]: Il riferimento è al (D.M. 31 luglio 2007, N. 68) emanato dal Ministro Fioroni.
[29] (Intervista ad A. Brusa, p.3).
[30] (Enriques, 2008, p.71).

La prima è venuta alla luce proprio nove mesi dopo l'approvazione del D.P.R. sull'autonomia scolastica: nel primo *Regolamento ... per la compilazione del libro di testo ... e per la determinazione del prezzo massimo complessivo*[31] è stabilito che

> "in rapporto alla diversificazione di percorsi didattici prevista dalle disposizioni vigenti in materia di autonomia didattica e organizzativa, si renderà necessario l'uso di strumenti facilmente componibili ed integrabili: in tale contesto anche il libro dovrà diventare uno strumento duttile e adattabile alle varie esigenze"[32].

Questo ha portato a suddividere opere che si presentavano compatte, in fascicoli, chiamati moduli, operazione che per le Case Editrici "si tradusse in un aggravio dei costi operativi … e in un appesantimento del lavoro dei funzionari commerciali, indotti più a spiegare le configurazioni che i contenuti delle opere"[33], senza peraltro riscuotere presso i docenti un gran successo[34] in parte per questioni di poca funzionalità, ma soprattutto per mancanza di un ripensamento nei metodi di lavoro che tale forma di testo avrebbe comportato. Per la maggior parte dei docenti, l'autonomia del POF non aveva portato a una maggiore riflessione sulle possibilità di modifica dei propri percorsi di insegnamento, ma restava un "cappello", una specie di ulteriore burocratizzazione del lavoro, che andava formalmente fatto, ma che poi nei fatti non aveva alcun valore[35].

> "Nasce spontaneo, a questo punto interrogarsi sia sulla reale rappresentatività dell'oggetto (equivalenza tra scuola e POF) sia sulla portata effettiva della sua condivisione e sul grado di incisione che esso detiene nei confronti della pratiche lavorative degli attori scolastici"[36].

---

[31] (D.M. 7 dicembre 1999, n. 547).
[32] (Allegato A al D.M. 7 dicembre 1999, n. 547, punto 6).
[33] (Enriques, 2008, p. 74).
[34] "Il successo di vendita di questi moduli non fu uniforme: in certi casi circa la metà degli studenti si oriento sull'edizione a moduli, in altri prevalse la configurazione tradizionale. Soprattutto nella scuola media molti docenti ebbero il timore che gli studenti si confondessero fra i moduli al momento della preparazione dello zainetto" (Enriques, 2008, pp.73-74).
[35] Ricorda Maria Teresa di Palma: *In quegli anni lavoravo in una scuola media di medie dimensioni in provincia di Pavia con un Collegio docenti composto da più di 70 insegnanti. Quando veniva il momento di costituire la Commissione POF non si riuscivano mai a trovare le persone disponibili a farlo, eccettuate le solite tre o quattro insegnanti ritenute "rompiscatole" per la loro mania di far durare le riunioni più a lungo del necessario. Quando poi il POF era stato redatto se ne faceva una copia da tenere in segreteria per la consultazione – peraltro molto poco richiesta- prima dell'approvazione nel Collegio dei Docenti che avveniva in modo assolutamente fulmineo e senza grandi richieste né di chiarimento né di approfondimento. Tanto poi in classe ognuno continuava a fare come prima.*
Sul rapporto tra Autonomia e innovazione, fondamentale.
[36] (Benadusi, 2004, p. 55). Questo testo resta fondamentale per capire anche da un punto di vista antropologico, "se l'Autonomia abbia rappresentato un fattore di intensificazione ed ampliamento dei

Una riprova del fallimento di questa opportunità è che "vi sarà negli anni successivi un lento *revirement*"[37] e che di fatto i libri suddivisi in fascicoli oggi sono pressoché scomparsi.

La 'liberalizzazione' nella scelta dei contenuti comporta anche che i libri di testo – se prodotti in maniera industriale – offrano un'ampia gamma di temi, trattati in modo abbastanza esteso da permettere ai singoli insegnanti di effettuare i percorsi programmati: in tal modo, quanti più saranno coloro che vi trovano la possibilità di trattare gli argomenti previsti dalla propria programmazione/progettazione, tante più saranno le adozioni del testo.

> " … che il docente chieda sempre un libro dal contenuto molto ampio lo confermo perché è la verità: il docente vuole avere cento per poi usare solo trenta. Vuole poter scegliere. Ma vi dico anche, a parziale difesa di questa mentalità, che è la diversificazione dell'utenza, soprattutto per la scuola del primo ciclo, che comporta una corrispondente diversificazione dei materiali scolastici. Quindi è chiaro il perché un insegnante preferisca avere un libro molto ricco: ci sono degli studenti che hanno bisogno di seguire un loro percorso particolare, percorso che li porta a sfruttare tutto quello che il libro contiene; e allo stesso tempo è vero che ci sono studenti che invece usano soltanto una minima parte del materiale. Ecco, in questo senso potrebbe avere un significato anche l'utilizzo di risorse diverse, anche di tipo multimediale, per andare incontro al disagio e alle difficoltà di apprendimento."[38].

Ovviamente, perché ciò avvenga è necessario incrementare il numero delle pagine (quindi il peso e il prezzo), cioè l'elefantiasi dei manuali, che però non è imputabile solo a questo[39]. Anche se

"l'idea di un manuale libero in un libero mercato è un'idea molto ambigua, perché si osserva che, anche se i manuali sono liberi, se c'è concorrenza, la concorrenza genera

---

processi di innovazione, ovvero se essa si sia limitata a consolidare e stabilizzare pratiche pre-esistenti". (Benadusi, 2004, p. 9).

[37] (Enriques, 2008, p. 74).

[38] (Grohovaz, 2009, p. 37).

[39] Cfr. *ultra*, pp 108-112 e pp. 127-128.

l'uniformità. Cioè che essi andranno tutti a presentare una specie di modello comune, perché il manuale che si discosta da questo modello non viene adottato"[40].

L'ultima e ben più importante conseguenza è stata che in assenza della definizione, con appositi provvedimenti legislativi, degli obiettivi generali e dei saperi essenziali da parte dello Stato, - cioè della "quota nazionale del curriculum" - le istituzioni scolastiche di fatto erano impossibilitate a mediare alcunché. E questo però non ha impedito che continuassero a funzionare.

"*La scuola di conseguenza fa quel che può e sa. Comunque i docenti hanno sempre l'alibi che "la colpa non è loro". Questo spiega la crisi in cui ci troviamo e la confusione sulla ricetta per uscirne e non solo a scuola, nella trasmissione del patrimonio culturale (della nazione? del continente? del mondo?)*"[41].

1. 5. *Governi e governo della scuola*

Il periodo che va dal 1995 a oggi è stato per la scuola, e non solo per quella italiana, un periodo di continui cambiamenti dovuti alla improrogabile necessità di una revisione generale del sistema di istruzione[42]. In particolare quella italiana ha risentito non solo della consueta instabilità politica – dalla Proclamazione della Repubblica a oggi si sono succedute 16 legislature con 60 governi -, ma anche del fatto che da un sistema di pluripartitismo si è passati a un bipolarismo[43] che avrebbe voluto essere di tipo anglosassone, ma che "non fece che trasferire all'interno dei due 'poli' le differenze che prima avevano reso difficile la vita ai governi di coalizione"[44]. Conseguenza di ciò, perlomeno sulle azioni di governo riguardanti la scuola, è stata una maggiore discontinuità degli interventi per cui i governi che si sono succeduti tendevano a far piazza pulita di quanto fatto da quelli precedenti se di opposte tendenze politiche. Tutti hanno cercato di dare attuazione al dettato dell'art. 8 del *Regolamento* sull'Autonomia: nell'arco di un decennio si è passati dalle prime *Indicazioni curricolari per la scuola di*

[40] (Intervista a F. Audigier, p. 1).
[41] (Intervista a E. Serravalle, p. 1).
[42] Si veda *supra*, Cap. 1 (pp. 33-55) in cui si fa il quadro dei cambiamenti generali che investono la scuola (globalizzazione, strategia di Lisbona, New Millennium Learners, mutamenti epistemologici nelle concezioni dell'apprendimento etc.).
[43] Fu nell'agosto del 1993 che il governo Ciampi varò la prima riforma elettorale in questo senso
[44] (D'Amico, 2010, p. 636).

base[45] del Ministro De Mauro - abrogate dalla Legge 28 marzo 2003, n.53 (Riforma Moratti) - alle *Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati ...*[46] della Signora Ministro Moratti, sospese dal Ministro Fioroni per emanare a sua volta *Nuove Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*[47]; infine recentemente sono state approvate le Indicazioni per la scuola superiore[48] del Ministro, Signora Gelmini, che ha istituito una nuova Commissione[49] con il compito di rivedere le "nuove indicazioni" per la scuola primaria emanate dal suo predecessore.

E' interessante la lettura di questa 'stagione instabile' dal punto di vista dell'editoria, facendo una breve premessa. La produzione dei libri di testo è un processo complesso[50] con tempi anche molto lunghi se il libro è una novità editoriale (perché bisogna comprendervi anche la fase di progettazione e stesura) che ha in ogni caso una scadenza fissa: i libri devono essere pronti in tempo per l'inizio della campagna adozionale[51], quindi anche il mese in cui le riforme vengono promulgate ha la sua importanza. Ad esempio, nel 2010 la produzione di libri di testo per le superiori è avvenuta un po' alla cieca visto che l'annuncio ufficiale che le nuove Indicazioni erano state approvate anche dalla Corte dei Conti – cioè in maniera definitiva per la pubblicazione in Gazzetta Ufficiale - è stato dato solo il 1° giugno[52], a rotative ormai spente e ad adozioni ormai quasi[53] ratificate. Ovviamente questo ha dato origine a giustificate proteste da parte degli editori[54], anche se non è la prima volta che si sono venuti a trovare in una

[45] Allegate al D.I. 7 maggio 2001 (peraltro immediatamente abrogato dopo le elezioni in data 5.7.2001)
[46] Quelle per la scuola d'infanzia e il primo ciclo di istruzione erano allegate al D. Lgs. 19 febbraio 2004, n. 59; quelle relative al secondo ciclo erano allegate al D. Lgs. 17 ottobre 2005, n. 226.
[47] Allegate al D.M. 31 luglio 2007, n. 68.
[48] Quelle relative ai licei sono allegate al D.I. 211 del 7 ottobre 2010; quelle per i bienni degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali sono allegate rispettivamente alla Dir. Min. 57 del 15 luglio 2010, n. 57 e alla Dir. Min. 65 del 28 luglio 2010. Al momento in cui si scrive (novembre 2011) non sono ancora stabilite in via definitiva le indicazioni relative al triennio di questi Istituti.
[49] In realtà la Commissione è la stessa che ha lavorato alla riforma dei licei. (D.M. 11 marzo 2010, n. 26)
[50] In proposito: (Enriques, 2008).
[51] La C.M. 10 febbraio 2009, n. 16 (d'ora in poi C.M.16/2009) ha anticipato i tempi: dal tradizionale marzo ormai già a gennaio i funzionari commerciali delle case editrici o i rappresentanti delle agenzie di distribuzione, devono essere in grado di mostrare le proposte editoriali ai docenti.
[52] (Nota MIUR del 1 giugno 2010). Per tale motivo anche i termini delle adozioni alle superiori sono stati prorogati, ma questo non ha certo permesso di adeguare completamente i testi alle nuove impostazioni delle Indicazioni.
[53] Il 19 Maggio 2010 viene prorogata di dieci giorni la scadenza del 20 maggio per l'adozione dei testi per le classi prime della scuola superiore (Nota MIUR 19 maggio2010).
[54] (Parola, 2010). L'articolo contiene le dichiarazioni di Ulisse Jacomuzzi, Presidente oltre che della SEI, del gruppo degli editori della scolastica, e di Michele Lessona, presidente di De Agostini Scuola.

situazione simile[55]. Essenziale nella sua concretezza il racconto di questo 'balletto normativo' – solitamente descritto in termini pedagogico /didattici/ epistemologici - reso con gli occhi di un rappresentante di libri di testo:

"*… poi sono cambiate le varie cose, ci sono stati i moduli, poi i moduli sono diventati unità didattiche, poi le unità didattiche sono diventate unità di apprendimento, poi da unità di apprendimento sono ritornate capitoli … e sembra la moda dei pantaloni larghi, a vita stretta, a vita larga, poi stretta e via: adesso li chiamano a sigaretta, ma una volta erano a tubo, ma non cambia assolutamente niente. Solo che in tutta questa confusione di cambiamenti anche a livello interno dei testi l'insegnante si è trovata man mano a dover continuamente cambiare …*"[56].

In questi anni, "gli insegnanti sono lasciati da soli a navigare nei continui cambiamenti, ma devono tutti i giorni 'fare scuola', relazionarsi concretamente con i giovani, insegnare ad apprendere, valutare il possesso di competenze e certificarle per il riconoscimento dei crediti all'interno di un sistema formativo integrato come il nostro"[57]: la scuola cioè ha continuato a funzionare - non è azzardato sostenerlo - anche grazie al suo proverbiale conservatorismo e al fatto che "pochi insegnanti esaminano per intero questi documenti poco leggibili, e ancor meno li applicano mutando nel profondo il loro metodo di insegnamento, fermo restando, nella maggior parte dei casi, un ossequio burocratico a certe terminologie-chiave"[58].

Spesso si parla dei cattivi risultati dei nostri alunni nelle indagini PISA OCSE, se ne cercano le più svariate cause nella incapacità degli studenti a studiare come un tempo, o

[55] "..Le bozze di indicazioni nazionali [quelle della Moratti, NdR] cominciarono a circolare nell'ottobre del 2002. Importanti modifiche furono rese note nel luglio 2003. Nell'estate del 2003 vi fu un'apparente pausa, ma il processo ebbe una successiva accelerazione e nel febbraio – sì, solo nel febbraio – 2004 si ebbe la certezza dell'applicazione delle indicazioni a partire dallo stesso anno scolastico 2004/5." (Enriques, 2008, p. 89).

[56] (Intervista a M. Musazzi, p. 6).

[57] (Marostica, 2009, p.35).

[58] (Enriques, 2008, p. 89, n.8). Ricorda Maria Teresa di Palma: *In quegli anno insegnavo alla SILSIS e dovevo quindi essere sempre molto aggiornata sulle normative perché dalla loro analisi puntuale prendevano avvio i miei corsi. Così anche a scuola mi trovavo a essere una delle poche sempre a conoscenza delle novità e in grado di seguire e – controbattere – quanto il Dirigente Scolastico proponeva in nome delle direttive ministariali, che lasciavano in realtà spazio alle decisioni collegiaòli sia dei docenti sia dei Consiglio di Istituto. In tali sedi quindi si svolgevano battaglie politiche e didattiche di non secondaria importanza, come quelle, ad esempio, sulla ripartizione delle quote orarie tra le diverse discipline, sulla durata dei moduli orari, sulle materie opzionali etc.. La maggior parte dei colleghi però non sempre era contenta di questo interessamento e più di una volta prima dell'inizio di una riunione mi è capitato di sentirmi rivolgere la domanda: "A che ora pensi di lasciarci andare a casa questa sera?".*

degli insegnanti a insegnare, oppure ancora nel lassismo e nelle poche bocciature, ma molto poco si parla di questa instabilità istituzionale, che invece dovrebbe far dire: "Nonostante i continui cambiamenti a cui la scuola è sottoposta, i nostri ragazzi ottengono qualche risultato!". Insomma se la scuola in qualche modo non ha subito le sbandate che avrebbe potuto avere se effettivamente i provvedimenti presi fossero stati immediatamente applicati e recepiti, lo si deve a due fattori: 1) gli insegnanti continuano a insegnare come (e forse anche cosa) è stato loro insegnato, 2) le case editrici hanno continuato a fare testi i cui contenuti si rifacevano ai vecchi programmi (le due cose, ovviamente sono strettamente connesse), o, se si preferisce, alla tradizione.

§ 2. Contenuti

2. 1. *Caro, vecchio, canone (o: della tradizione)*

D'altra parte la formazione di una tradizione, di un canone d'insegnamento non è cosa che avviene dall'oggi al domani.

"Quello che si considera il programma [di storia, NdR.], normale, non è stato inventato da un giorno all'altro da un professore o da un ministro, ma da fior di storici dell'Ottocento. La sequenza Grecia – Roma - Medio Evo, è frutto della grandissima storiografia tedesca, non è normale pensare che la Grecia venga prima di Roma e il Medio Evo debba essere per forza dopo Roma. Questa sequenza giudicata significativa nell'Ottocento è ancora significativa oggi nel XXI° secolo? Oppure, dati gli scenari totalmente diversi in cui noi viviamo, bisogna studiare una sequenza diversa? Ragionamenti di questo genere portano in primo piano non tanto la questione del programma, quanto la questione del canone. Il canone degli studi è l'insieme delle conoscenze fondamentali che riguardano una certa disciplina."[59].

Il fatto stesso di chiedersi se questo insieme di conoscenze che hanno formato il patrimonio culturale di intere generazioni sia ancora significativo è indice di una crisi. La domanda, come la punta di un iceberg, nasconde una massa alquanto intricata di questioni che investono il rapporto tra scuola e società. Inoltre anche i canoni[60] hanno

[59] (Intervista ad A. Brusa, p. 4)
[60] Non solo da un punto di vista didattico, ma da un punto di vista interno alle discipline, epistemologico.

una vita, nel senso che non sono dati una volta per tutte, ma così come nascono e si stabilizzano, poi vanno in crisi e mutano, decadono rimpiazzati da nuove tradizioni:

> *"Sappiamo che nella storia i canoni sono stati elaborati dal fior fiore dell'intelligenza del passato. E' l'ellenismo che costruisce il canone della classicità, cioè dice quali sono gli studi che gli studiosi, gli storici e soprattutto i tragediografi, devono seguire. Il canone della Bibbia viene stabilito dai famosi Settanta. Lo stesso per il canone di Omero. E se si va più avanti nel tempo i canoni successivi vengono stabiliti in età bizantina rispetto al passato."*[61].

Quando si diceva che la scuola è un'istituzione conservatrice[62], era anche in riferimento al fatto che gli insegnanti tendono a perpetuare il canone, perché nell'insegnamento si tende a insegnare le stesse cose e con le stesse modalità in cui si è appreso, a meno che qualcosa 'vada storto' in questo processo. E oggi molto sta 'andando storto', se assistiamo sempre più frequentemente a fenomeni di analfabetismo di ritorno, se molti si lamentano dell'ignoranza diffusa delle nuove generazioni (soprattutto in geografia), se non siamo riusciti a mantenerci al passo con i cosiddetti obbiettivi di Lisbona che proprio nel 2010 avrebbero dovuto vedere un aumento non solo dei laureati e dei diplomati, ma anche un miglioramento nei loro livelli di preparazione. Questo poi dà origine a un gioco di rimpallo di responsabilità, alla ricerca di colpevoli, a un'insoddisfazione diffusa: la scuola non funziona, gli insegnanti non sanno insegnare, non ci sono libri di testo soddisfacenti e bisogna quindi continuare a cambiarli, c'è un eccessivo lassismo ed è necessario tornare a bocciare. Questi sono i temi di discussione in un paese come l'Italia in cui la percentuali di abbandoni scolastici è ancora altissima, in cui non ci sono abbastanza ingegneri, in cui mancano i tecnici intermedi etc. etc. e in cui allo stesso tempo la disoccupazione intellettuale è molto alta e in generale la ricerca del primo impiego richiede tempi ormai quasi biblici se non ci si accontenta di lavori temporanei poco qualificati e molto malpagati. Tutto ciò testimonia di una crisi in cui la scuola non è che la camera di risonanza di ben altri problemi. Così, se è vero che la scuola è una istituzione conservatrice, è anche vero che è la prima a non funzionare se non si tiene al passo con i tempi:

[61] (Intervista ad A. Brusa, p. 5).
[62] Cfr. *supra*, p. 39, e n. 15.

"alcuni studiosi, credo con una qualche pertinenza, hanno detto che i canoni si sentono necessari nei periodi di cambiamento: è nei periodi di cambiamento che la gente comincia a riflettere: 'Ma stiamo trasbordando in un'altra società, che dobbiamo mettere nelle valigie, posto che non ci possiamo portare tutto?'. Ora questa è una domanda fondamentale, indubbiamente"[63].

Non è l'unica, perché si porta con sé interrogativi su come e perché preparare un nuovo bagaglio e, *last but not least*, a chi spetta il compito di operare le scelte. Forse lo stesso concetto di canone va rivisto, come sostiene Edward Said:

> "Alcuni etimologisti ipotizzano che la parola <canone> (per esempio in <canonico>) sia legata alla parola araba *qanun*, legge, nel senso vincolante e legalistico di questo termine. Ma si tratta di uno solo dei suoi significati, e piuttosto restrittivo. L'altro ha a che fare con la musica, con il canone in quanto forma del contrappunto dove numerose voci si imitano l'un l'altra; una forma, in altre parole, che esprime movimento, gioco, scoperta e, nel senso retorico del termine, invenzione. Da questo punto di vista il canone delle discipline umanistiche, lungi dall'essere una rigida tavola della legge e un monumento che ci opprime con il suo riferimento al passato … resta sempre aperto a mutevoli combinazioni e significati; ogni lettura e interpretazione di un testo canonico lo riporta a nuova vita nel presente e fornisce occasione per la rilettura permettendo al moderno ed al nuovo di situarsi in rapporto a un più vasto campo storico, la cui utilità è quella di mostrarci la storia come agone sempre in corso, mai finito e mai deciso una volta per tutte"[64].

Se il dibattito su quali contenuti insegnare da vent'anni a questa parte è stato ampio e con esiti sempre incerti forse è perché si tratta di una di quelle questioni che efficacemente Heinz von Foerster aveva definito come "indecidibili", nel senso che non possono essere "decise in base a delle regole", ma lasciano spazio a scelte soggettive[65].

"*E' evidente che i contenuti sono importanti e quindi sempre impegnativi: per chi li sceglie inserendoli nel proprio testo e per chi li deve fare apprendere insegnandoli.*

[63] *Ibid.*
[64] (Said, 2007, p. 55).
[65] "A mio giudizio noi possiamo solo decidere le questioni indecidibili, perché quelle decidibili sono già state decise in base a delle regole" (Foerster (von), 1990, p. 10).

Sembra che la scelta sia sempre più imbarazzante per chi ne ha la responsabilità (i politici e i governi) anche perché nel mondo globale le identità si attenuano o si allargano includendo ciò che prima era diverso. Perciò i politici preferiscono non scegliere o farlo in modo ambiguo, provvisorio, sperimentale e comunque senza assumersi responsabilità in merito. La scuola di conseguenza fa quel che può e sa"[66].

Soprattutto non si può pretendere di mettere tutti d'accordo e questo spiega un così lungo periodo di incertezze[67] e continui mutamenti. La scelta avviene sulla base di un criterio, per così dire soggettivo (non individuale), perché la domanda su 'cosa' vada insegnato, rinvia quasi automaticamente a quella sul 'perché proprio quello e non altro', cioè sulle finalità della scuola. Molta letteratura si è scritta e si va scrivendo sul tema del rapporto tra i contenuti insegnati a scuola e la formazione dell'identità nazionale[68]. Molte le ricerche, soprattutto nell'ambito dell' antropologia dell'educazione, su come la scelta di far studiare alcuni argomenti al posto di altri avesse alle spalle una ben definita scelta anche di classe[69]. Fin dall'inizio del Novecento – quando cioè Dewey scriveva *Educazione e democrazia* – è stato chiaro che la scuola di massa, verso la quale ci si stava avviando, dovesse avere un canone diverso da quello di una scuola fino ad allora concepita per le *élites*. Oggi poi, con l'attuale crisi del concetto di comunità di fronte al prevalere delle logiche individuali, la funzione stessa della scuola è incerta e basculante tra l'essere il luogo della trasmissione piuttosto che della elaborazione di un patrimonio comune, di una condivisione culturale fondamentale per la formazione piuttosto che per la autocostruzione della persona.

"*E' importante che una generazione senta la responsabilità di trasmettere a quelle successive le nozioni che ha conquistato e sistematizzato. E' vero – me ne rendo perfettamente conto – che oggi questa cosa è resa più complicata dalla rapidità dell'espansione delle nozioni e anche forse dalla rapidità della loro estinzione. Però io*

[66] (Intervista a Ethel Serravalle, p. 1).
[67] Iniziate, sempre dal punto di vista istituzionale, con la convocazione da parte dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer, di una Commissione, detta "dei Saggi" che diede l'avvio ad un ampio dibattito sul tema (cfr. *ultra*, pp. 174-175, Approfondimento 2, " I 44 Saggi").
[68] Cfr. (Procacci, 2005) o (Squarcina E. , 2007) per citare solo i più recenti su storia e geografia in Italia, ma esistono progetti internazionali di ricerca su questi temi come quelli per cui è stato fondato il Georg Eckert Institut di Braunschweig.
[69] Cfr. *ultra*, pp. 160-173 (Approfondimento 1: "Scuola, cultura e antropologia dell'educazione"). Su quanto le questioni di classe sociale influenzino la cultura scolastica cfr. in particolare: (Callari Galli & Harrison, 1997).

credo che questa responsabilità le generazioni debbano averla lo stesso. Certo non è un problema facile decidere quali siano le nozioni. Ma non bisogna nemmeno renderlo artificiosamente insolubile. Per la storia, come per la geografia, ogni generazione ha modo di scegliere. E comunque c'è una base che non è difficile individuare. Sapere cosa si intende quando si dice, per esempio, 'l'ottantanove' o 'il quarantotto' o 'il 15-18', è cosa che fa parte di una cultura comune, condivisa. Senza questa cultura non c'è comunicazione tra le persone, soprattutto tra le generazioni"[70].

Questo lungo brano apre una serie non indifferente di interrogativi, ma pone anche un principio ineludibile: la scuola serve per la costruzione di una cultura comune, di un dialogo anche tra le generazioni, ed è con questo che bisogna fare i conti. Se infatti è vero che.

> "ogni gruppo umano per continuare a sopravvivere ha bisogno di una vita sociale, cioè di possedere –magari per poi lottare contro di essi – un numero di valori, di credenze, di tecniche. E questo gruppo di nozioni e di abilità (che gli antropologi definiscono 'cultura') si afferma, si nega, muta nel rapporto intergenerazionale, nella trasmissione culturale, cioè nel processo educativo"[71],

è anche vero che

> "definire l'educazione come veicolo della cultura può essere un'immagine poetica neanche tanto efficace: nella realtà non esistono le generazioni, la cultura e gli strumenti per cui questa cultura passa da una generazione all'altra. Esistono nella realtà condizioni storiche precedenti alla venuta al mondo del singolo individuo; esistono l'adattarsi dell'individuo a queste pre-condizioni della sua esistenza, le relazioni che egli impara ad avere col mondo e i rapporti che egli deve intrattenere con gli altri uomini. Da tutto ciò, questo individuo, che prima era esterno alle condizioni storiche, impara a diventare, al meglio, interno a queste condizioni che nel frattempo si vanno costantemente trasformando."[72].

Il rischio quindi che si corre nel parlare della scuola come luogo di trasmissione di una cultura è quello di venire fraintesi. Si rischia di interpretare questa espressione in modo stereotipo e superficiale, intendendo cultura "solo nei termini monumentali, e cioè di

[70] (Intervista a G. Sofri, p.2).
[71] (Callari Galli, 1975, p. 7).
[72] *Ibid.*, p. 10.

prodotti sui quali il tempo e la fama hanno steso una patina pregiata."[73]. Diverso se se ne dà una accezione di produzione di un dialogo, di una comunicazione tra i tanti modelli, comportamenti e valori di cui ciascuno (e ciascun gruppo sociale) è portatore.

> "E' questa visione della cultura come prodotto piuttosto che come comunicazione, che consente di tacere sugli elementi e i procedimenti comunicativi, che gli antropologi chiamano, con termini tecnici, 'inculturazione', 'socializzazione', 'acculturazione'."[74].

Dietro la logica della trasmissione tout court, del conoscere per conoscere, sta quindi quella della prevalenza del prestabilito, senza rielaborazione, senza produzione di nulla di nuovo, solo della conservazione dell'esistente. Diventa quindi qualificante che

> "non si dimentichi mai che il rapporto pedagogico non può essere soltanto trasmissione neutra e fredda di dati dall'una all'altra generazione, magari attraverso formule e test d'apprendimento: ma anche, necessariamente, rapporto reale tra persone in situazioni a rischio, e nelle quali ognuno degli attori, sia pure in misura e modi variabili, abbia qualcosa da imparare dall'altro."[75].

Poi ci sarà ancora molto da discutere su come questo possa avvenire, sul fatto che le nozioni siano "l'ottantanove" piuttosto che "il quarantotto", e soprattutto se abbia un senso parlare di "cultura comune, condivisa", su quale possa essere e soprattutto su come possa venir costruita. Resta il fatto che l'assunzione di questa responsabilità (da cui spesso si cerca di sfuggire) è quella che ci rende adulti e cittadini. Inoltre questo non è in contraddizione con l'altra *mission* della scuola, quella cioè di "formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri"[76], anche se la dialettica politica a volte sembra volerlo far credere.

[73] *Ibid.*, p. 14. Purtroppo è questo il senso più generalmente condiviso dagli studenti. Quando si chiede loro di spiegare a cosa serve la scuola, immancabilmente rispondono "per avere una cultura", intendendo con ciò una serie di nozioni che però poi, quando è il momento, non studiano.
[74] *Ibid. eadem.*
[75] (Sofri, 2006, p. 588).
[76] (MPI, 2007, p. 16). Si sente in questo passo l'influsso del pensiero di Edgar Morin (in particolare cfr.: Morin, 1977) per il quale la questione dell'incertezza è centrale.

2. 2. *Il programma è politico*

Ormai non è più una novità affermare che "*il programma è sempre un atto politico*"[77]. Questo sia nel senso lato di 'relativo alla Polis' perché rinvia al rapporto tra scuola e società, al modo in cui si intende la scuola e al modo in cui si intende la società. Nella odierna società individualistica[78], in cui i legami di comunità sembrano spezzati dalla globalizzazione e proprio per questo ricostituiti a un livello che chiamare locale è forse semplicistico[79], la condivisione di una cultura è un momento altamente problematico. In una società in cui l'individuo è il valore supremo, la scuola come luogo di costruzione di un sapere comune va in crisi, ma allo stesso tempo viene sempre più sentito come necessario.

> "Dans *La démocratie contre elle-même* (2002), Marcel Gauchet cherche ce qu'il appelle les «*puissants motifs de crise de la novation pédagogique*» du côté de «*contradictions inhérentes au déploiement de l'individualisme démocratique*» (p.112). Ainsi, l'appareil scolaire constitue-t-il «… *un avatar, après d'autres, du mythe fondamental qui hante le pouvoir démocratique et selon lequel une économie institutionnelle adéquate permettrait de marier harmonieusement la capacité du collectif à produire de part en part ses membres et la pleine liberté de mouvement des individus. L'utopie par excellence du gouvernement des hommes dans le cadre de la société des individus: les conduire et les constituer entièrement, mais sans jamais les contraindre, et de telle sorte que tout soit vécu par eux comme tenant à leur initiative autonome*». L'analyse qu'il présente s'efforce d'interpréter les 'querelles sur l'école', telles qu'elles se sont développées depuis une vingtaine d'années, à la lumière des contradictions évoquées plus haut. À partir de cette problématique et assumant totalement les dérives que je fais subir à sa pensée, je retiens deux mouvements essentiels: le premier s'exprime à travers le passage d'un discours sur l'enseignement à un discours sur la formation; le second concerne la remise de l'avenir aux mains des élèves.

[77] (Intervista ad A. Brusa, p. 4). Affermazione molto simile a: "*Io penso che i programmi siano delle scelte politiche…*"(Intervista a F. Audigier, p.5).
[78] Su questi temi cfr. (Bagnasco, 1999).
[79] Il termine locale rinvia a una connotazione geografica di luogo fisico, mentre oggi si vanno costituendo comunità come quelle virtuali che sono indipendenti da rapporti di prossimità.

> Jusque dans les années septante/nonante (les évolutions de fond durent, prennent du temps), il y avait convergence entre l'insertion de l'individu dans une communauté politique, quelle que soit son échelle nationale, cantonale ou régionale, locale, et le développement personnel. La transmission de savoirs, savoir-faire, pratiques sociales, normes de comportement, sentiments d'appartenance aux communautés politiques allaient de pair avec le développement personnel. Elle en était même la condition. L'individu était inséré dans une histoire commune qu'il avait pour tâche de poursuivre. La transmission d'un patrimoine, reconnaissance du passé, était le garant de l'avenir. Les incertitudes liées à nos destins communs, les ouvertures massives de nos sociétés vers les autres, le triomphe de l'économie capitaliste[80], etc., ont déstabilisé cette belle convergence autour des années septante."[81].

Questo – ma non solo questo[82] - spiega oggi l'insistenza dei richiami alla personalizzazione, all'individualizzazione, alla centralità dell'alunno, alla costruzione della persona. Sono esigenze che si manifestano sia nell'individualizzazione dell'insegnamento[83], sia nel ruolo più attivo assunto dal discente, sia in una nuova enfasi sulla costruzione individuale del sapere e non semplicemente sulla tradizionale trasmissione di un patrimonio comune.

D'altra parte, "il programma è un atto politico" anche in senso stretto: su di esso vengono condotte vere e proprie battaglie tra i diversi schieramenti partitici, con una conseguente quanto riduttiva radicalizzazione delle posizioni tra una destra tutta schiacciata sul rigore e la tradizione[84] e una sinistra che fa dell'innovazione e del cambiamento ad ogni costo la propria bandiera. In questa battaglia anche i termini del lessico didattico diventano delle parole d'ordine: " … i programmi non si chiamarono né 'programmi', sostantivo da prima Repubblica', né 'curricola' parola troppo legata

[80] [N.d.T.]: Je me réfère à Fernand Braudel pour distinguer 'libéralisme' et 'capitalisme'.
[81] (Audigier, 2010, p. 35).
[82] Molto contano ovviamente i mutamenti nella composizione dell'utenza, che sempre più è diversificata sia come appartenenza sociale (siamo nella scuola di massa e tutti vanno a scuola), sia come provenienza (il fenomeno migratorio è più che noto): ciò porta a dover considerare gli studenti non più come una categoria compatta, ma come uno specchio della complessità demografica.
[83] Un insegnamento che non è più uguale per tutti.
[84] "Autorevolezza, autorità, gerarchia, insegnamento, studio, fatica, merito. Sono queste le parole chiave della scuola che vogliamo ricostruire, smantellando quella costruzione ideologica fatta di vuoto pedagogismo che dal 1968 ha infettato come un virus la scuola italiana." (Gelmini, 2008) è chiaramente una frase di propaganda politica, come pure è demagogica l'affermazione "Noi vogliamo una scuola che insegni a leggere, scrivere e far di conto."(*Ibid.*): chi infatti potrebbe essere contrario?

alla pedagogia del centrosinistra, ma 'indicazioni nazionali' …"[85]. E quando un termine si fa simbolo, rischia di perdere il proprio significato specifico.(oppure: E quando di un termine si fa una bandiera si rischia di perderne il significato più profondo).

2. 3. *Ci sono Indicazioni e Indicazioni*[86]

Nel documento "Cultura Scuola Persona", che accompagna le *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del Ministro Fioroni è dichiarato che "alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta"[87] e questo concetto è più volte ripreso in tutto il testo. In modo ancora più chiaro, poco dopo si legge:

> "L'obiettivo della scuola non può essere soprattutto quello di inseguire lo sviluppo di singole tecniche e competenze; piuttosto è quello di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri. Le trasmissioni standardizzate e normative delle conoscenze, che comunicano contenuti invarianti pensati per individui medi non sono più adeguate"[88].

Lo stesso accento sulla questione della personalizzazione si trova nelle *Linee Guida per gli Istituti Tecnici*, dove è posto il problema di "garantire il diritto dello studente ad un percorso formativo organico e completo, che miri a promuovere uno sviluppo articolato e multidimensionale della sua persona."[89] Nelle recenti *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali* l'impostazione è dichiaratamente diversa:

> "Le Indicazioni sono ancorate ai seguenti criteri costitutivi: 1) L'esplicitazione dei nuclei fondanti e dei contenuti imprescindibili. Intorno ad essi il legislatore

[85] (Enriques, 2008, p. 89) a proposito della 'Riforma Moratti' del 2004.
[86] In questo paragrafo verranno analizzati due tipi di Indicazioni, quelle emanate dal Ministro Fioroni per la scuola primaria e quelle emanate dalla Signora Ministro Gelmini per i licei, in quanto ritenute paradigmaticamente significative.
[87] (MPI, 2007, p. 15).
[88] *Ibid*., p. 16.
[89] (Dir. Min. 15 luglio 2010, n.57, p. 12).

individua il patrimonio culturale condiviso, il fondamento comune del sapere che la scuola ha il compito di trasmettere alle nuove generazioni ...”[90].

Per capire l’apparente schizofrenia tra le indicazioni per i Licei e quelle per gli Istituti Tecnici emanate nell’ambito del provvedimento di riforma dello stesso governo, bisogna tener presente che le Commissioni che se ne sono occupate non solo erano diverse per data di nomina e quindi per orientamenti[91], ma non hanno nemmeno lavorato in collaborazione:

“... se lei va a vedere i lavori delle diverse commissioni ministeriali che sono state all’opera – quella sui licei, quella sugli istituti tecnici, quella sulla riforma della formazione dei docenti della scuola primaria – vede che hanno impianti culturali e prospettive di riferimento generali del tutto difformi. Antitetiche. La commissione Israel ha lavorato in una prospettiva rigorosamente disciplinare. Sottovalutazione completa dell’apporto culturale delle tecnologie, per cui si fanno delle operazioni, non solo come quella dei libri digitali, ma come quella delle LIM, la fornitura delle LIM, o si fanno delle sperimentazioni sulle classi 2.0, e poi però se noi andiamo a vedere i modi in cui vengono interpretati i programmi anche nella riforma, ci accorgiamo che non c’è un impianto culturale corrispondente. Le LIM e gli stessi contenuti digitali ... quando uno va a cercare informazioni su internet, fa una ricerca, la fa per problemi non per discipline! Chiaramente se io devo utilizzare nel modo appropriato questi strumenti, è evidente che devo passare da un’impostazione per discipline a un’impostazione per problemi, questo chiaramente dal punto di vista dell’organizzazione dell’insegnamento ha dei riflessi molto precisi, altrimenti le LIM rischiano di essere, come spesso sono stati gli strumenti tecnologici introdotti nella scuola, degli oggetti di arredamento.”[92].

Da queste poche righe risulta chiaro quanto detto in precedenza, e cioè che la caratterizzazione ‘politica’ nelle Indicazioni si esprime attraverso una netta presa di posizione sulla funzione che viene assegnata alla scuola: nelle Indicazioni per la

[90] (D.I. 7 ottobre 2010, n. 211 - Allegato A “Nota introduttiva alle Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento”, p. 9).

[91] La Commissione De Toni per lo sviluppo dell’Istruzione Tecnica e Professionale era stata nominata nel dicembre 2007 dall’allora Ministro della Pubblica Istruzione, Giuseppe Fioroni; una volta caduto il governo Prodi II nel maggio 2008, il nuovo Ministro dell’Istruzione, Università e Ricerca del governo Berlusconi, Maria Stella Gelmini, nomina una nuova Commissione per il riordino dei Licei presieduta dal Prof. Giorgio Israel e conferma invece la precedente Commissione De Toni per gli istituti Tecnici e Professionali.

[92] Intervista a S. Tagliagambe, p. 4.

primaria e secondaria di primo grado tutto ruota intorno allo sviluppo della persona[93], mentre in quelle relative ai licei il compito è quello della trasmissione di un sapere comune. Al di fuori dell'agone politico (sempre in senso stretto) le due posizioni riflettono qualcosa che non è così separato, ma che anzi sta in un rapporto dialettico concernente la problematica individuo/società: il far prevalere l'uno sull'altra o viceversa sottende due diversi punti di vista, o meglio due diverse prospettive, che separano due aspetti che nella realtà sono strettamente intrecciati. Quello che può sembrare strano è che a prendere le difese della 'persona' sia proprio la sinistra, tradizionalmente più attenta a farsi carico del 'bene comune', e che a richiamarsi a quest'ultimo sia invece la destra, tradizionalmente più legata al tema delle libertà individuali. Come vedremo, questa apparente inversione di ruoli sottende altre questioni non indifferenti e che riguardano sia la lettura della contemporaneità[94], sia il modo di concepire l'apprendimento. Per ora basti una breve riflessione sul fatto che se si pensa alla scuola come agenzia di formazione/educazione della persona, - se se ne esalta la centralità[95], il protagonismo, - allora non si potrà considerare lo studente come oggetto, come vaso da riempire. D'altro canto, se invece si limita il ruolo della scuola a quello di agenzia di istruzione, è chiaro che il compito che le verrà affidato sia quello di trasmettere nel modo più efficace quanto si ritiene più funzionale alla società[96], o a una parte di essa. A questo bisognerebbe poi, comunque, aggiungere una valutazione non solo sui risultati che si possono ottenere[97], ma anche su quanto realisticamente si può fare.

Di conseguenza, mentre nelle Indicazioni formulate dalle commissioni nominate dal Ministro Fioroni[98] l'accento è posto più sulle competenze e sui concetti, nelle Indicazioni per i licei formulate dalla Commissione nominata dalla Signora Ministro Gelmini[99] troviamo un'elencazione più puntuale dei temi da trattare.

[93] Non a caso il documento si intitola "Cultura Scuola Persona".
[94] Cfr. *ultra*, Intervista a G. Bocchi, citata a p. 133.
[95] Dichiarata peraltro esplicitamente nel DPR 275/1999 sull'autonomia scolastica.
[96] Sulla questione educazione/istruzione cfr. (Morin, 2000).
[97] Il discorso sui risultati della formazione e/o dell'istruzione è un argomento di tale ampiezza che richiederebbe almeno un'altra tesi.
[98] D'ora in poi per comodità di esposizione denominate "Indicazioni Fioroni".
[99] D'ora in poi per comodità di esposizione denominate "Indicazioni Gelmini".

2. 4. Falsi problemi

Nessuno può pensare che possano esservi competenze senza contenuti e ben pochi sono coloro che pensano a contenuti astratti, senza competenze, così come non è possibile pensare a una società democratica in cui non si ponga l'accento sulle capacità di partecipazione di ciascun cittadino.

> "*Le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il sapere) e le abilità operative apprese (il fare consapevole), nonché l'insieme delle azioni e delle relazioni interpersonali intessute (l'agire) siano la condizione per maturare le competenze che arricchiscono la personalità dello studente e lo rendono autonomo costruttore di se stesso in tutti i campi della esperienza umana, sociale e professionale.*"[100].

A ben vedere quindi non c'è dicotomia tra competenze e contenuti, e il contrasto tra chi sottolinea con enfasi maggiore le competenze e chi con enfasi maggiore i contenuti si rivela un falso problema[101], anche se continua a dare origine a un dibattito acceso sia in seno alle comunità internazionali specializzate[102], sia sulle pagine dei maggiori quotidiani nazionali. Più corretto quindi parlare di priorità diverse, che però – come vedremo - hanno conseguenze non indifferenti.

Il problema vero deriva dai cambiamenti che si stanno verificando nelle nostra società, soprattutto con l'avanzare di una crisi, economica e non solo, rispetto alla quale si fatica a progettare una via d'uscita e che pone anche a scuola

> "la mise en avant d'exigences impératives exprimées par des termes tels que l' «imployabilité», laquelle est aussi liée à la flexibilité, à la mobilité, etc. Cette employabilité trouve une forme pratique dans les compétences. Autrement dit c'est la maîtrise de celles-ci qui permet celle-là. À un certain niveau, cette exigence de trouver un emploi est ancienne. Mais, elle a changé de contenu et d'échelle. Aux termes de mobilité et de flexibilité, il convient d'ajouter le fait que ces emplois sont de plus en plus diversifiés. Deux conséquences peuvent s'énoncer ainsi: d'une part il est de plus en plus difficile de définir précisément ces compétences, d'autre part elles s'imposent comme très largement communes

[100] (Dir. Min. 15 luglio 2010, n.57, p. 8). Il corsivo è nel documento originale.
[101] Che potrebbe esser fatto rientrare in quella dialettica politica di cui si è trattato *supra,* pp.113-117.
[102] Cfr. ad esempio (Ananiadou & Claro, 2009, p. 30).

au-delà des frontières, devant un marché dit mondial. Les compétences ne sont plus locales (au sens de communauté politique singulière).

Le résultat en termes de curriculums est, de mon point de vue, l'organisation autour de deux pôles instrumentaux: un socle de savoir-faire autour du 'lire-écrire-parler-compter' et ce qui relève du 'vivre ensemble'. Ce dernier n'est pas tant une conception de la vie commune construite dans une certaine singularité, voire une certaine culture, que des règles et normes de comportements qui permettent cette vie commune, le tout accompagné de valeurs très générales présentées comme des évidences, quelles que soient le lieu et le moment. Ces deux pôles sont accompagnés de références plus culturelles, dont il est difficile de prévoir quelles places elles vont prendre dans l'enseignement, encore moins ce que sera leur contenu.

Dès lors que l'on est dans l'instrumentation de l'individu, ce sont bien des compétences sociales qu'il s'agit de construire et non des connaissances au sens formel du terme, d'une encyclopédie au sens noble du terme, laquelle contribue largement à construire une vision du monde. Il ne s'agit pas d'opposer connaissances et compétences dans une sorte de dilemme peu intéressant, compétences ou savoirs, mais de prendre la mesure de ce déplacement. Ce qui intéresse d'abord est ce qui peut se traduire en termes de pratiques et de comportements."[103].

Quello che è in gioco è il tipo di risposta che l'istituzione scuola si trova a dover dare alle sfide della contemporaneità. Essa

> "deve porre in primo piano le mappe cognitive attraverso le quali ogni individuo dovrà interpretare e utilizzare i contenuti, le competenze e i saperi particolari che lo accompagneranno nel corso della sua esistenza civile e professionale. Se l'accento sarà solo, o principalmente, sui singoli contenuti o sulle singole competenze, le istituzioni scolastiche produrranno individui pericolosamente inclini a essere spazzati via da prossimi mutamenti tecnologici, economici e sociali"[104].

Ciò implica anche una riflessione su quale sia il modello di apprendimento più efficace (e per chi). Dalla lettura dei testi delle Indicazioni è evidente una scelta anche su questo

[103] (Audigier, 2010, p. 35).
[104] (Bocchi & Ceruti, 2004, p. XII).

aspetto: nelle Indicazioni Fioroni l'apprendimento è considerato un processo di costruzione e co-costruzione, mentre nelle Indicazioni Gelmini l'apprendimento è valutato sulla base dei contenuti trasmessi, pur se " reinterpretati alla luce delle sfide sempre nuove lanciate dalla contemporaneità"[105]. Nel primo caso il risultato non è predeterminato e questo salvaguarda la possibilità per ciascuno di muoversi nell'ambito culturale che gli è più consono, pur in un'ottica di condivisione, mentre nel secondo la libertà di reinterpretazione è limitata dall'adesione a un unico modello culturale

2. 5. *... e vere conseguenze*

Le differenze nell'impostazione delle Indicazioni hanno delle conseguenze sui libri di testo? Apparentemente non sembrerebbe:

"*Con riferimento alla scuola, o ai libri destinati alla scuola, o ai programmi, i contenuti "editi" cioè filtrati dal processo editoriale, hanno sempre due valenze fondamentali: una riguarda il riferimento al patrimonio di conoscenze che connota una società, gruppo etnico, tribù e rende comprensibile e quindi possibile una comunicazione efficace al suo interno tra i membri della "comunità". La seconda ha a che fare con i livelli di competenze (saperi, saper fare, attitudine a risolvere problemi, scelte di comportamenti, giudizi, ecc.) che lo "studio" di un qualche contenuto, più o meno trasversale o correlato ad altri, consente di raggiungere (questa è la didattica).*"[106].

Quindi, a livello teorico, il mestiere del manuale non cambia. Ben diverso, però, è avere un elenco preciso di contenuti da trattare, per così dire 'prescrittivi', oppure sostenere che all'interno delle Indicazioni i contenuti elencati sono solo 'orientativi': questo è particolarmente evidente se si confrontano tra loro i documenti relativi alla riforma del Licei e a quella degli Istituti Tecnici.

Nelle Indicazioni per i Licei

> "l'articolazione delle Indicazioni per materie di studio mira a evidenziare come ciascuna disciplina – con i propri contenuti, le proprie procedure euristiche, il proprio linguaggio – concorra ad integrare un percorso di acquisizione di conoscenze e di competenze molteplici … di contro alla tesi che l'individuazione,

[105] (D.I. 7 ottobre 2010, n. 211 - Allegato A, p. 10).
[106] (Intervista a E. Serravalle, p. 1).

peraltro sempre nomenclatoria, di astratte competenze trasversali possa rendere irrilevanti i contenuti di apprendimento"[107].

Per esemplificare: gli obiettivi specifici di apprendimento di geografia per il biennio dei licei asseriscono che

> "Nella costruzione dei percorsi didattici andranno considerati come temi principali: il paesaggio, l'urbanizzazione, la globalizzazione e le sue conseguenze, le diversità culturali (lingue e religioni), le migrazioni, la popolazione e la questione demografica, le relazioni tra economia, ambiente e società, gli squilibri fra regioni del mondo, lo sviluppo sostenibile (energia, risorse idriche, cambiamento climatico, alimentazione e biodiversità), la geopolitica, l'Unione Europea, l'Italia, l'Europa e i suoi Stati principali, i continenti e i loro Stati più rilevanti."[108].

In queste poche righe si elencano chiaramente i temi da trattare e spetta poi alla autonomia delle istituzioni il compito di decidere con quale impostazione e livello di approfondimento (alcuni potranno essere solo accennati nelle loro linee generali, altri invece più approfonditi).

Nelle Linee Guida per gli Istituti Tecnici, per ciascuna disciplina sono presenti le schede di sintesi con la definizione di fini, obiettivi, competenze, conoscenze e abilità, ma viene chiaramente scritto che

> "L'articolazione dell'insegnamento di *** in conoscenze e abilità è di seguito indicata quale *orientamento per la progettazione didattica del docente* in relazione alle scelte compiute nell'ambito della programmazione collegiale del Consiglio di classe" [109].

In questa logica è lasciata la più ampia libertà di scelta sui contenuti proprio per poter partire dalle esigenze didattiche e formative che il docente riscontra nelle diverse classi.

In realtà si tratta di una libertà di scelta limitata da due fattori: il primo è relativo al fatto che gli insegnanti non sono completamente liberi, ma condizionati da un lato dal

[107] (D.I. 7 ottobre 2010, n. 211 - Allegato A, p. 9).
[108] (*Ibid.*, All. B, pp. 20 -21) La citazione è ripresa dalle indicazioni per il liceo artistico, ma le stesse parole sono ripetute per tutte le diverse tipologie di licei.
[109] (Dir. Min. 15 luglio 2010, n. 57).

'canone' su cui si sono formati essi stessi, e dall'altro dai genitori degli alunni, che – sulla base di un proprio 'canone' - intervengono sempre più spesso nel merito[110].

"Un canone già esiste ed è stato introiettato. Cos'è la storia? Qualsiasi persona che abbia studiato darà una risposta che farà riferimento sì a dei fatti, ma soprattutto fa riferimento a un certo canone. Se propongo un canone di tipo diverso, questo entra in collisione con il canone presente nella testa della maggior parte della gente. Il canone poi è un qualche cosa che resta vivo, che ritorna tutte le volte che si frequenta una certa disciplina. Se penso al canone della matematica, l'addizione e la sottrazione, posso fare quello che voglio, ma torneranno sempre dentro. Lo stesso per la geografia, se il canone è sapere i continenti, i continenti ritorneranno sempre dentro"[111].

La seconda limitazione nella scelta dei contenuti riguarda più gli editori e ha a che vedere con la dinamica di mercato in base alla quale si assiste a un adeguamento, se non a una vera e propria rincorsa, al prodotto che ha ottenuto il maggiore successo[112], con una conseguente uniformità anche nelle proposte contenutistiche[113].
Inoltre il rischio che si corre quando – come nelle Indicazioni Gelmini – viene data una elencazione puntuale dei 'temi principali è che si vada a una eccessiva semplificazione, per poterne fare una trattazione nel poco tempo a disposizione. La conseguenza potrebbe essere che i libri di testo risultino da un lato troppo omologati e soprattutto che dovendo trattare in tutti i loro aspetti temi così generici[114] , adottino un approccio di tipo riduzionista.

Per questo "*i programmi ministeriali (o indicazioni, o competenze, o quel che sia) devono essere così sobri da non prefigurare né un insegnamento uniforme in tutte le scuole, né ipotetici indici tutti uguali per i libri di una data disciplina*"[115]. Soprattutto il

[110] Perlomeno a sentire le lamentele di molti insegnanti sulle interferenze dei genitori, interferenze proprio sulla questione dei contenuti, mentre spesso non interferiscono laddove il loro ruolo lo richiederebbe, cioè sull'educazione dei propri figli.
[111] (Intervista ad A. Brusa, p. 5).
[112] Questo succede con tutti i prodotti: quello di maggior successo viene immediatamente imitato, modificato, ripreso. Per i manuali è la stessa cosa: se un manuale ha successo poi diventa un punto di riferimento e viene imitato o modificato nel tentativo di prenderne il posto (questo risulta dalle parole di editori e rappresentanti di agenzie librarie).
[113] Cfr. *supra*, nota 39.
[114] Ad esempio sul tema delle migrazioni sono moltissimi gli aspetti da trattare e non solo in geografia: certamente resta il docente e la scuola a decidere l'impostazione, ma allora il libro di testo deve comunque continuare a farne una trattazione esauriente, che vada bene alle diverse esigenze.
[115] (Intervista a E. Serravalle, p 2).

problema non si esaurisce con la definizione (o non definizione) dei contenuti. Questi si limitano ad un elenco di argomenti molto vasti che potranno essere trattati in diversi momenti del percorso scolastico e con un diverso grado di approfondimento, tenendo conto - come si è detto – delle finalità e degli obiettivi più generali. Nel redigere, come nello scegliere un libro di testo è decisiva non solo la scelta di cosa trattare, ma come farlo e questo investe direttamente sia l'impianto didattico, sia l'epistemologia di una disciplina. Per una migliore comprensione di questa affermazione conviene partire da qualche esempio concreto, dalla pratica didattica quotidiana.

> "Ogni Stato europeo che rispetti i principi sanciti nell'articolo 6, paragrafo 1, può domandare di diventare membro dell'Unione. Esso trasmette la sua domanda al Consiglio, che si pronuncia all'unanimità, previa consultazione della Commissione e previo parere conforme del Parlamento europeo, che si pronuncia a maggioranza assoluta dei membri che lo compongono."[116].

Si provi, partendo da questo articolo del Trattato di Maastricht, a chiedere a degli alunni di prima o seconda media di elencare i paesi europei: i meno studiosi ne elencheranno cinque o sei, mentre i più bravi 41 o 42 a seconda che considerino o meno la Groenlandia indipendente. Quasi sicuramente avranno lasciato fuori la Turchia. Come spiegare perché l'Unione Europea, allora, in base alle proprie stesse leggi ne ha accettato la candidatura? L'insegnante aggiornato[117] spiegherà la questione dei confini, dei continenti, come categorie metageografiche, magari utilizzando una carta come quella proposta nel libro di testo di Vallega[118], in cui si vedono i confini dell'Europa delineati secondo la Società Geografica Russa e secondo il Touring Club Italiano[119]; oppure farà ricorso alla storia, cominciando dai greci e facendo delineare in successione le varie carte storiche con i confini dell'Europa che variano a seconda delle epoche. Ancora potrà utilizzare la storia della cartografia, magari con il supporto del bell'articolo di Parker[120]; se poi è anche un insegnante che se ne intende di Internet, riuscirà attraverso qualche webquest a far leggere qualcuno tra i molti articoli che si trovano digitando su Google la domanda: "la Turchia in Europa?" per poi spiegare come la questione si articoli a vari livelli: etnografico, storico, politico. Tutto ciò, se va

[116] Art. 49 del Trattato sull'Unione Europea (Trattato di Maastricht, 1992).
[117] Uno di quelli che hanno letto (Dell'Agnese & Squarcina, 2005).
[118] (Vallega, 2004, Vol. 1-2B).
[119] (Vallega, 2004, Vol. 1, p. 60).
[120] (Parker,1960).

bene, in quattro delle sue 55 ore medie annuali da dedicare alla geografia. E, alla fine, si alzerà sicuramente una mano: quella dello studente ligio, che dirà: "Sul libro c'è scritto che la Turchia è in Asia, è messa anche nel volume di terza media, quello dei continenti extraeuropei." Questo è un po' quanto è capitato a un gruppo di abilitandi SILSIS quando hanno sperimentato in una seconda media una Unità di Apprendimento dal titolo "I confini dell'Europa"[121].

Da episodi di questo genere si potrebbe trarre la considerazione che i libri di testo fanno più danni che altro, oppure che sono sbagliati, che ne vanno modificati i contenuti. Si tratterebbe di semplificazioni: alla fine ci sarebbe sempre una mano alzata per dire che qualche altra autorità (il papà piuttosto che la televisione) ha detto la stessa cosa, esprimendo in tal modo sia il perdurare dello stereotipo, sia uno spirito critico rispetto al pensiero dell'insegnante. Soprattutto dopo la relativizzazione del concetto di verità in atto nella filosofia contemporanea[122], e la sua visione come nozione processuale piuttosto che come nozione statica, non si può fare finta che per la geografia le cose vadano diversamente. Come ha detto Giuseppe Dematteis "Si può parlare di una descrizione geografica vera solo nel senso che, tra gli innumerevoli oggetti presenti, essa opera una scelta pertinente agli scopi che si propone"[123]. Qui non siamo in presenza di una descrizione, ma di una classificazione che varia a seconda del criterio che viene preso in considerazione: la Turchia è sia un paese europeo sia un paese asiatico. Ma il libro di testo cartaceo, che deve suddividere la materia in libri e capitoli sequenziali, questo fa fatica a dirlo.

Il problema è complicato dal fatto che l'apprendimento è un meccanismo delicato, che implica anche l'incertezza dei risultati, del punto di arrivo[124]. Diventa allora necessario aver chiaro cosa si vuole ottenere: che gli studenti pensino 'bene' (cioè come gli insegnanti), o che pensino da soli, cioè siano autonomi e critici? Le dicotomie non sono più di moda e così, per togliersi dai guai si può seraficamente dichiarare che si vorrebbe che gli alunni diventassero competenti, che imparassero a pensare bene da soli. Purtroppo la dicotomia resta: è nella parola competenza, che, come tutte le parole, non ha un solo significato, anzi il suo significato dipende dall'universo di discorso in cui è

[121] Amato, G., Caliò D., Izzo T., "I confini dell'Europa" in *Relazione finale di laboratorio e tirocinio,* SILSIS, Università degli Studi di Pavia, A.A. 2006 -2007, non pubblicata.
[122] Cfr. (Bocchi, Ceruti, 2000) (Lolli, 2007), (Hofstadter, 1979).
[123] (Dematteis, 2008, p. 9).
[124] Sulla questione dell'incertezza come paradigma in educazione cfr.(Alhadeff-Jones, 2009).

inserita[125]. Nel cognitivismo essa significa "comportamento osservabile e misurabile. Procedura rigida, funzionale a compiti circoscritti, definiti a partire dalle attività richieste e non dalla creatività del soggetto. Competente è chi sa far qualcosa *eseguendo* con precisione le operazioni prescritte ed *applicando* puntualmente le istruzioni."[126].

Nel comportamentismo costruttivista diviene "patrimonio flessibile del soggetto, acquisito e sviluppato attraverso esperienze le più diverse, occasionali o/e intenzionali, che lo abilita ad inserirsi creativamente in un ampio ventaglio di attività. La competenza diventa allora il saper apprendere, il saper fare, saper essere e saper vivere con gli altri."[127]. Hanno ben ragione i docenti a dichiarare la propria confusione di fronte a tale termine e bene fa il Parlamento Europeo a specificarne il significato quando stila il "Quadro Europeo delle competenze"[128].

Sia i libri di testo, sia gli insegnanti - forse senza nemmeno saperlo - fanno più spesso riferimento al concetto cognitivista di apprendimento. Se per la competenza intesa in senso cognitivista il libro di testo – così com'è ora - è uno strumento adeguato, non lo è più se la competenza è qualcosa che non viene trasmessa, ma costruita da parte del soggetto. In una didattica costruttivista, ciò che conta non sono solo i saperi, ma come trasformarli (e non trasmetterli) in pratiche, in intelligenza: certamente il *problem based learning*[129] è la soluzione più rispondente a questo scopo. Soprattutto in geografia, se si vuole seguire l'invito di uno dei più importanti studiosi contemporanei di geopolitica, John A. Agnew, a "essere più aperti alla possibilità di essere teoricamente ed empiricamente sorpresi da ciò che il mondo ci mostra. Possiamo però essere sorpresi e, di conseguenza agire appropriatamente, solamente se collettivamente interiorizziamo un sentimento di apertura."[130].

Come i libri di testo possono essere di aiuto? Un bello slogan potrebbe essere: libri 'aperti' per menti aperte. I manuali di geografia delle superiori più diffusi, anche se attuano una tematizzazione per problemi, restano libri 'chiusi' nel senso che suggeriscono le soluzioni, fornendo gli esercizi e le risposte agli esercizi. Non praticano cioè una didattica per problemi aperti, piuttosto una trasmissione di contenuti formulata

[125] Si riprende qui in sintesi quanto già esposto *supra*, pp. 38-42.
[126] (Guasti, 2002, p. 6).
[127] *Ibid.* p. 7.
[128] Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).
[129] Cfr.: (Bednarz & Bednarz, 2003), (Giorda, 2006), (di Palma, 2008).
[130] (Agnew, 2008, p. 18).

in modo intelligente, che non garantisce di per sé l'esercizio dell'intelligenza da parte dei ragazzi. Ma come potrebbe un libro di testo fare diversamente? E' responsabilità dell'insegnante progettare una tale didattica. Si aprirebbe così il discorso del rapporto tra libro e formazione dell'insegnante, due fattori che vanno di pari passo, ma non è ancora ora di affrontarlo.

§ 3. Libri di testo

3. 1. Bulimia

Nell'edizione del *Dizionario della Lingua Italiana* di Tommaseo – Bellini del 1869 troviamo la prima definizione data in Italia di libro di testo: esso è il "libro che serve nelle scuole, per aiuto agli scolari; o piuttosto, soccorso all'ignoranza e all'imperizia de' maestri"[131]. Forse questo assunto andrebbe rovesciato ed effettivamente sempre più spesso e da più parti si sostiene che è la perizia dei maestri che deve venire in soccorso all'imperizia e alla parzialità dei libri di testo, e non solo per non colpevolizzare gli insegnanti, ma proprio per far fronte alla loro 'elefantiasi'. Aveva ben ragione Corna Pellegrini quando constatava che i libri di testo di geografia "sono nella maggior parte dei casi, vere e proprie enciclopedie, valide forse come consultazione episodica, ma talora indigeribili come strumenti didattici, per allievi oltre tutto spesso interessati a tutt'altro"[132]. Il loro enciclopedismo, la loro pretesa di universalità ne rappresenta l'aspetto più criticabile da un punto di vista contenutistico, ma anche il loro statuto epistemologico.

"*I libri [di storia NdR] per la scuola secondaria di primo grado, in particolare quelli italiani , passano da una media di 150 pagine negli anni Cinquanta, a una media di 450 pagine, oggi. Oggi un manuale di storia di prima media può avere 450 pagine! Non parliamo delle superiori in cui, prima della riforma di Berlinguer del '96, bisognava trattare nell'ultimo anno sia l'Ottocento sia il Novecento: questo obbligava gli editori a produrre volumi di oltre mille pagine. Mille pagine! Cosa c'era dentro questa elefantiasi del libro di testo? L'impazzimento improvviso degli editori? Ma all'editore non conviene pubblicare un libro di oltre mille pagine che dovrà sempre mantenere un*

[131] (*Libro di testo*, 1865 -1879).
[132] (Corna Pellegrini, 2008, p. 3).

certo prezzo perché altrimenti va fuori mercato. Né l'autore … l'autore sarebbe molto più felice se potesse scrivere cinquecento pagine, invece di mille: lavora di meno e guadagna lo stesso. Il problema è che se viene omesso un argomento, immediatamente il testo appare "nudo" nei confronti del docente. Il docente sa molto bene che non potrà insegnare le cinquecento pagine, ma è profondamente insicuro: sa che di quanto c'è nelle mille pagine solo alcuni argomenti faranno parte del suo insegnamento, ma non sa giurare sulla bontà di quelli che svolgerà. E se fosse necessario insegnarne altri? Ecco che allora il manuale deve contenerli tutti e questo produce l'elefantiasi dei manuali. … Inoltre dopo i cambiamenti epocali avvenuti in Italia dagli Anni 60 ad oggi, quella storia che tutti consideravano canonica, che bisogna imparare perché se no non sai la storia, sempre di più appare una storia inefficace. In quella storia, per esempio non ci sono le donne: cosa fai? Aggiungi le donne perché ti servono … Non c'è la vita quotidiana, cosa fai? Aggiungi! Non ci sono gli "altri", non ci sono i cinesi, non ci sono i bantu, non ci sono … man mano che non c'è qualcosa tu aggiungi. Ma nel senso del canone sostituire non è … Ma il canone non è l'enciclopedia, il canone è dato dalle cento cose più importanti. E' un gioco della torre, quello del canone: il singolo non potrà mai togliere, può solo aggiungere."[133].

Insomma se un libro 'ingrassa' la colpa sembra essere quella dei docenti. Ma sono gli stessi editori a scagionarli:

> "Però l'enciclopedismo è il prodotto di una serie di fattori, alcuni anche un po' patologici, del nostro settore; voler accontentare tutti e così via. Ma è il prodotto di una forma culturale, cioè è la scuola italiana che è costruita su fondamenti enciclopedici. Cioè è la scuola italiana che non è riuscita, nel corso degli ultimi vent'anni, a definire degli standard di apprendimento che permettano di selezionare i contenuti. Non voglio dire che la colpa è sempre del governo in carica o di quelli precedenti, però c'è un problema culturale che è proprio quello di riuscire a operare delle selezioni. Se si riesce a operare delle selezioni, allora il digitale diventa uno strumento formidabile."[134].

Il problema che emerge è quello dei ruoli: che ruolo deve giocare il libro di testo, quale il docente, quale l'alunno? Fino a che punto i ruoli sono interscambiabili? Intanto

[133] (Intervista ad A. Brusa, p. 5).
[134] (Zanette, 2009, p. 31).

c'è una differenza fondamentale: il libro di testo cartaceo è l'unico tra gli elementi in gioco che non può cambiare, non può modificarsi: oggi poi, secondo l'art. 5 della L.169/2008, almeno per cinque anni[135]. Allora, se i ruoli non sono interscambiabili, che il libro faccia il libro e che l'insegnante faccia l'insegnante, così magari anche l'alunno riesce a fare l'alunno! Spesso oggi succede che il libro fa[136] l'insegnante e l'insegnante fa l'alunno del libro. Con questo 'scambio' che cosa resta da fare agli alunni? Forse memorizzare, ma a distruggere quest'ultima possibilità ci hanno già pensato, nell'ordine: l'amore, il telefonino, la Tv, il computer, gli allenamenti ginnici e forse anche le prospettive sul futuro, così incerte che è meglio tralasciarle! Si possono trovare anche altre varianti a questa dinamica, quello che non cambia alla fine sono i risultati dei test PISA OCSE. Il gioco, così, non funziona.

3. 2. *Anoressia*

Non va poi dimenticato che nei fatti l'enciclopedismo dei libri di testo entra in rotta di collisione con un altro fattore importante dell'insegnamento: il fattore tempo. Per affrontare tutto ciò che il libro di testo contiene ci vorrebbe molto di più dell'esiguo monte ore assegnato, soprattutto alla geografia, e soprattutto in seguito ai ridimensionamenti orari delle ultime riforme. Ciò fin dal 2010 ha costretto gli editori a diminuire e di parecchio il numero di pagine e accanto alle edizioni tradizionali dei testi sono state proposte, per la campagna adozionale 2010-2011, 'edizioni sottili'. Già nell'anno precedente uno dei manuali di geografia per la scuola media che aveva avuto un inaspettato successo [137] di adozioni era un testo con un numero di pagine ridotto e un apparato iconografico molto curato[138]:

"*Lo scorso anno sono usciti – adesso non mi ricordo neanche più i titoli … - degli altri libri di testo con una fogliazione ridotta. Ma sa cos'erano? Erano dei Bigini, l'estrema*

[135] "Nella scuola primaria con cadenza quinquennale, a valere per il successivo quinquennio e nella scuola secondaria di primo e secondo grado ogni sei anni, a valere per i successivi sei anni." (L. 30 ottobre 2008, n. 169, art. 5, comma 1).

[136] Non solo nel senso che detta il programma, ma che propriamente fa tutto ciò che dovrebbe fare l'insegnante: spiega i contenuti, costruisce il curricolo, progetta le attività, stabilisce come e cosa valutare etc.

[137] Fatto che ha spronato all'imitazione gli altri editori che inizialmente erano scettici su quel tipo di formula: "*Quando siamo usciti con questo librino mi hanno guardato dicendo: 'Ma hai fatto il sussidiario?' Poi grazie a Dio, è andato benissimo. Però è stato un rischio di impresa* .." (Intervista ad A. Cattaneo, p. 8).

[138] E' significativo che la parte online non fosse ancora stata sviluppata: questo quindi non è stato l'elemento che ne ha decretato il successo.

sintesi. In due pagine veniva trattato un argomento ponderoso. E io mi dicevo: "Oddio, ma come hanno fatto?". Ma poi era , a mio parere, inavvicinabile, perché era proprio il Bigino, la sintesi. Mentre la sfida qui - e gli autori sono stati bravissimi, qui, perché anche per loro era una cosa nuova – era: "dobbiamo riuscire a dire, appassionando e non facendo il riassuntino. Piuttosto rinunciamo a degli argomenti, però l'approccio deve essere diverso". Gli autori hanno faticato molto: alcuni hanno capito immediatamente, altri hanno dovuto fare la fatica di togliersi dalla pretesa di dire tutto il dicibile, la paura di rinunciare all'informazione. Perché? Tanto di informazioni se ne trovano ovunque ..."[139].

Si tratta di qualcosa di ben diverso dalle cosiddette "edizioni leggere", che cominciarono a circolare all'inizio degli anni novanta del novecento.

> "L'Associazione Italiana Editori raccomandò un limite massimo di peso consigliato (limite diverso per ogni materia): le pressioni dei genitori erano forti e giustificate, soprattutto nella scuola media. La Zanichelli pesò di semplificare le cose, stabilendo come limite massimo di peso il chilogrammo. Furono definiti <leggeri> libri che pesavano meno di un chilogrammo. Per quasi ogni materia della scuola media vi fu un'<offerta piuma> a partire dal 1995, talvolta ottenuta spezzando opere di durata pluriennale in più tomi o volumi. … Prima dell'introduzione dei <libri piuma> (1994) il fatturato per allievo di scuola media era 5,42 in euro 2008; salì, sostanzialmente con gli stessi libri, a 7,28 euro (1996)"[140].

Questa riduzione del volume dei manuali è evidentemente un'esigenza molto sentita da tutti: in primo luogo dagli studenti, che così non sono costretti a portare carichi eccessivi per la loro massa corporea[141], quindi dai genitori preoccupati oltre che dallo

[139] (Intervista ad A. Cattaneo, p. 14).
[140] (Enriques, 2008, p. 62).
[141] Se nel 1994 il Consiglio Superiore di Sanità aveva affermato che "il peso di cartelle e zainetti, trasportati dagli scolari, non ha ripercussioni sull'accrescimento della colonna vertebrale; - che le deformità vertebrali sono un'entità nosologica geneticamente determinata, sulla quale l'applicazione per periodi limitati di carichi quali i libri scolastici non ha influenza patogenetica." (CSS, Parere del 14 dicembre 1994 in: http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/nm301299.html, accesso del 28.10.2011), nel 1999 lo stesso Consiglio Superiore comincia ad avere qualche dubbio: "Alla luce della Letteratura Scientifica Internazionale, dalla quale non si evince in maniera certa la correlazione tra l'instaurarsi di deformità vertebrali, o il loro aggravarsi, e l'eccessivo peso di cartelle e zainetti trasportati dagli scolari; Considerato altresì, che in articoli scientifici … sembra adombrarsi qualche relazione, ancora comunque da confermare tramite ulteriori studi, tra l'instaurarsi delle rachialgie in età adolescenziale e peso dello zaino trasportato; sottolinea la necessità, a scopo prevalentemente prudenziale, di seguire le seguenti raccomandazioni: … che il peso dello zaino non superi un "range" tra

stato di salute delle colonne vertebrali dei propri eredi, dei costi; dagli editori che riducendo la paginazione possono diminuire i costi di produzione; dai docenti che in questo modo non hanno più problemi di scelta e possono far tornare a coincidere il testo e il programma: una volta arrivati all'ultima pagina del testo, anche il programma è stato svolto, con evidenza e soddisfazione[142] di tutti.

Tutto ciò, che spiega il successo delle edizioni 'sottili', non risolve però il problema dei contenuti, sposta solo la responsabilità della scelta dall' insegnante all'editore e all'autore, con il rischio dell'impoverimento e della banalizzazione dei contenuti e quindi, in ultima analisi, della preparazione degli studenti.

"*Non è vero che fino ad oggi fino ad oggi la politica non abbia governato il campo delle conoscenze. Il risultato della politica fino ad oggi, è stato che la conoscenza apparentemente democratizzandosi ha perso di qualità. Questa non vuole essere una critica all'università di massa, che – ovviamente – era inevitabile; non vuol essere una critica alla proliferazione delle materie e dei corsi di laurea. Resta il fatto che però qualcosa è andato storto nella transizione da un sapere d'élite a un sapere di massa e questo che è andato storto paradossalmente sta producendo un sapere di élite meno adeguato di quello di una volta. Invece, molto probabilmente, l'obiettivo della*

---

il 10 e il 15 per cento del peso corporeo... E' appena il caso di sottolineare che il superamento modico e occasionale del limite massimo del "range", può essere considerato tollerabile ove il percorso sia relativamente breve e la struttura muscolo-scheletrica possa essere riconducibile a costituzione robusta".(CSS, Parere del 16 dic. 1999, http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/nm301299.html, accesso del 28.10.2011). Nel 2003 era stato proposto un disegno di Legge in cui si stabiliva quale dovesse essere il peso massimo degli zaini: "istituzione di un limite personalizzato del peso degli zainetti scolastici in modo che il peso stesso non sia superiore ad 1/10 del peso corporeo dell'alunno di normale costituzione e ad 1/15 del peso corporeo dell'alunno di costituzione gracile. Lo zainetto inoltre non deve superare in altezza e larghezza le dimensioni del tronco dell'alunno; deve avere uno schienale rinforzato con leghe metalliche leggere che ne impediscano il cedimento; deve, inoltre, esservi allegato un opuscolo informativo con indicazioni su come utilizzarlo al meglio per evitare carichi eccessivi sulla colonna vertebrale e nozioni di base sui problemi della colonna medesima e su come prevenirli" (d.l. 13 novembre 2003, n. 2581,art. 2).
Significativo anche il cambiamento nel modo di trasportare i libri a scuola. Per non parlare della classica cartella in cuoio, sottile, che già ai miei tempi non esisteva più, sostituita dalla "cinghia" che legava in eleganti pacchettini i pochi libri e quaderni e l'immancabile astuccio; quindi si è passati agli zaini da caricare sulle spalle (quasi che la scuola fosse paragonabile a una montagna da scalare attrezzati con zaino – appunto – e piccozze) agli odierni trolley, zaini su ruote a cui si sono convertiti i genitori stanchi non tanto dell'andare a ritirare i pargoli a scuola fino al primo biennio del liceo, quanto di sobbarcarsene (degli zaini – quello dei figli ormai si prolunga ben oltre la frequenza scolastica) il peso sulle spalle.

[142] Ricorda Maria Teresa di Palma: *"Quante volte ho dovuto rassicurare i miei alunni e i loro genitori che anche se saltavamo interi capitoli, questo non significava che non avessimo svolto quanto necessario, che erano rimasti indietro rispetto ai compagni di altre classi. L'aspirazione e preoccupazione maggiore di un ragazzo di fronte ad un libro di testo sembra essere quella di arrivare alla fine, non quella di studiarlo o capirlo: se si arriva alla fine il dovere è stato compiuto".*

transizione da un sapere d'élite a un sapere di massa era giusto, solo che il sapere di massa deve essere percepito con questo elemento di individualizzazione che sarebbe uno strumento decisivo per poter poi sviluppare le potenzialità che il web ci offre"[143].

3. 3. *Testi e Contesti*

Non si può quindi prescindere dalla dimensione storico-sociale in cui la scuola è immersa. La definizione di 'libro di testo' che si è citata più sopra[144] risale al 1869, cioè a dieci anni dopo l'istituzione della scuola pubblica obbligatoria[145], epoca in cui dal punto di vista teorico si riteneva che la mente del fanciullo fosse una *tabula rasa*, su cui imprimere le nozioni, che venivano reiterate fino a che non si otteneva la *forma mentis* desiderata. Questo aveva luogo in una scuola i cui scopi variavano a seconda delle persone che la frequentavano: per i più doveva servire per imparare a leggere - per la legge, per la lingua, per la nazione – e a far di conto; per gli altri – i pochi – studiare era esercizio di mantenimento di potere. Il libro di testo andava memorizzato, e l'insegnante doveva controllare che ciò avvenisse. Con la prima metà del novecento ci sono stati 'aggiustamenti' (il *neo–comportamentismo*) tesi a rendere meno rigida questa teoria introducendo il concetto di condizionamento ambientale, ma che poco hanno mutato sul piano della prassi didattica[146]: fondamentalmente l'apprendimento rimane concepito come frutto di trasmissione, anche se viene incrementata l'importanza dell'esperienza (dal 'fare') e l'attenzione alla 'situazione di partenza'. In Italia, dopo la seconda guerra mondiale la scuola è diventata scuola di massa e l'obbligo scolastico coinvolge una fascia sempre più alta di ragazzi provenienti da quelle che erano, non a caso, chiamate classi sociali culturalmente svantaggiate – non si riconosceva loro, come avviene oggi nell'antropologia dell'educazione[147], il ruolo di portatrici di una cultura diversa, alternativa per non dire antagonista – con problemi di omogeneizzazione culturale.

In tale contesto il libro di testo deve essere mediato, spiegato; l'insegnante, pur mantenendo il ruolo di controllore, diviene mediatore, non solo dei contenuti, ma anche

[143] (Intervista a G. Bocchi, p. 6).
[144] Cfr. *supra*, p. 127.
[145] Non a caso a pochi anni di distanza dalla promulgazione della Legge Casati (L. 3725 del 13 novembre 1859), la prima a istituire l'obbligo di frequenza del primo ciclo dell'istruzione elementare.
[146] Sulla permanenza di questo modello ha giocato, forse ancor più delle norme legislative, la formazione (o la non formazione) dei docenti che hanno riproposto nella loro pratica il modo di insegnamento che a loro volta avevano subito, perpetuandolo.
[147] (Callari Galli & Harrison, 1997).

del linguaggio e della lingua[148]. Inoltre, come la scuola, esso ha perso il monopolio della formazione: nel 1997 lo stesso Ministero della Pubblica Istruzione aveva costituito una Commissione – detta dei 44 Saggi[149] – a cui aveva affidato l'incarico

> "di interpretare e di conseguenza delineare le emergenze culturali di una società che deve fare i conti con la perdita di esclusività della formazione scolastica e con l'obiettivo, che discende da questa assunzione, di mettere l'istituzione scolastica nelle condizioni di saper (voler) entrare in un rapporto di dialogo e di collaborazione con le molteplici sedi collettive all'interno delle quali si gioca, in una società complessa come la nostra, la riproduzione del sapere. Dati questi orientamenti, non ci si poteva aspettare, come esito dei lavori, un testo chiuso: né l'abbozzo di nuovi programmi didattici, né la mappa completa dei quadri delle materie. Non era questo che chiedeva il committente, il quale, invece, aveva posto, a mio avviso in modo originale e onesto, il problema di poter disporre di una griglia delle "emergenze epistemologiche", cioè delle cose di cui un giovane cittadino del nostro tempo dovrebbe essere competente e consapevole; in un secondo tempo, da questa griglia avrebbe preso corpo, attraverso una fase ulteriore e più ampia di confronto, una mappa più articolata dei saperi da affidare ad una scuola in via di trasformazione."[150].

Oggi, infine, la crisi

"ha chiuso con tutta una serie di stereotipi che si rischiava di accompagnare alla globalizzazione: cioè l'idea che la globalizzazione andasse per forza per il meglio, che ci fosse un riequilibro nascosto, quasi una mano invisibile nei processi di globalizzazione, oppure ancora che il sapere finanziario era un gradino di raffinatezza in più rispetto al sapere degli anni precedenti … queste aspettative sono cadute con un grande tonfo. Da questo punto di vista, mentre la situazione economica permane negativa, la situazione culturale credo che possa evolvere in una maniera positiva, nel senso che negli ultimi anni, nonostante tutta la ricerca di antidoti, a un certo punto, c'era ancora l'idea -ovviamente non in certi ambiti - che l'economia, la tecnologia

[148] Più frequentemente di questa: si tratta di procedere a una vera e propria alfabetizzazione. Sempre più frequentemente poi si insiste su insegnare un metodo di studio, che sostanzialmente significa imparare ad utilizzare un testo al fine di ricavarne informazioni significative e memorizzarle.
[149] Cfr. *ultra*, pp. 174-175, Approfondimento 2, " I 44 Saggi".
[150] (Maragliano, 1998).

fossero diventate le culture dominanti del pianeta e che in un certo senso avessero un certo grado di automatismo per garantire gli sviluppi migliori. … Nel mondo contemporaneo le ricette di orientamento non ci sono più. In fin dei conti la comunicazione di Obama va un po' in questa direzione: di dare fondamentalmente un messaggio ottimistico di possibilità di uscita dalla crisi, ma un messaggio centrato sulla capacità di spendersi e di inventare. Questo a livello dei microscenari del mondo formativo, vale allo stesso modo. Purtroppo noi abbiamo queste aspettative anche rispetto alle scienze umane: abbiamo molti studenti che ci chiedono delle tecnicalities *per saper insegnare, o molti psicologi che chiedono* tecnicalities *per saper curare. Ecco, questo è un equivoco grave che poi si ripercuote anche su ambiti diversi. I modi di affrontare il mondo si costruiscono in tempo reale; non è possibile apprendere un modo per trattare il mondo antecedentemente alla relazione che abbiamo nel mondo. … D'altra parte dobbiamo anche dare agli studenti la capacità di costruire da sé i propri strumenti culturali."*[151].

Di nuovo il problema è quali contenuti metter loro a disposizione perché, come vedremo, un contenuto non vale l'altro.

3. 4. *Scegliere*

"Se si fa imparare agli studenti una modalità di ragionamento geografico o storico lo si dovrà fare su degli oggetti, sulla realtà presente, sulle situazioni; e la scelta delle situazioni è a sua volta importante. Perché è a partire dalla scelta delle situazioni che si va a costruire una sorta di enciclopedia, e non soltanto di enciclopedia, ma anche una specie di visione del mondo, negli allievi. Non è sufficiente che si sappia solo che la storia si costruisce a partire dalle fonti o che in geografia un fenomeno importante nell'organizzazione della concentrazione urbana è la polarizzazione : va molto bene farlo, ma al fine di costruire una visione del mondo, non è la stessa cosa se io lavoro sulla polarizzazione dello spazio del Lago Lemano attraverso le metropoli svizzere, o se lavoro sulla polarizzazione dello spazio nigeriano, con la città di Lagos . Ma so che c'è parecchio da discutere con i miei colleghi se si pone il problema, perché è evidente che il problema della scelta degli esempi e la questione della maniera in cui li si affronta

[151] (Intervista a G. Bocchi, pp. 3-4).

danno origine a delle discussioni, dei dibattiti politici, in cui si fronteggiano delle visioni politiche, necessariamente politiche."[152].

Su questo effettivamente le posizioni si diversificano, indipendentemente dal ruolo che ciascuno ha all'interno della 'filiera' del libro di testo. Ad esempio, tra gli editori c'è chi chiede (con maggiore o minore rigidità) delle linee guida certe da parte dello Stato:

"Voglio vedere chi è che deve fare le scelte: in Italia per effetto delle leggi è il docente, dentro delle linee guida che chi redige quelli che una volta si chiamavano programmi (o gli obiettivi, le competenze, i curricoli) deve dare. Deve dare perché c'è uno smarrimento enorme. E l'insegnante cosa fa? Dopo un po' insegna quello che sa. Cosa vuole che faccia?"[153].

Oppure, con una metafora più 'aperta':

"Lo Stato deve costruire le strade: mi pare meglio non si occupi di decidere con quale mezzo muoversi – e soprattutto dove andare. La distinzione è chiara se si pensa ai trasporti (di cose e persone). Chi sa perché si annebbia quando si debbono muovere idee"[154].

A queste richieste lo Stato ha dato risposte quantomeno discontinue.

Nella *Nota introduttiva alle Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento* che accompagna le Indicazioni Gelmini si legge:

> "Le Indicazioni nazionali sono state calibrate tenendo conto delle strategie suggerite nelle sedi europee ai fini della costruzione della 'società della conoscenza', dei quadri di riferimento delle indagini nazionali e internazionali e dei loro risultati, stabilendo di volta in volta le possibili connessioni interdisciplinari, elencando i nuclei fondamentali di ciascuna disciplina e cercando di intervenire sulle lacune denunciate dalle rilevazioni sugli apprendimenti nonché dalle rilevazioni sulle conoscenze in ingresso delle matricole compiute dalle università"[155].

[152] (Intervista a F. Audigier, pag. 2).
[153] (Intervista a R. Gulli, p 4).
[154] (Intervista a F. Enriques, p. 3).
[155] (D.I. 7 ottobre 2010, n. 211 All. A, p. 7).

Sull'altro fronte, quello della elaborazione delle Indicazioni Fioroni, le posizioni sono ben diverse:

"non spetta alla politica … scegliere e individuare gli argomenti di studio necessari per raggiungere determinati criteri formativi. La politica deve garantire la correttezza dello studio, ma non può dire se si studia Roma oppure Annibale oppure la scoperta dell'America, ecc. D'altra parte questo non spetta, non può essere demandato, alla scelta individuale. Deve essere demandato al dibattito storiografico didattico, cioè, devono essere le associazioni professionali degli storici, che ragionando sulle necessità formative a cui la storia deve essere chiamata, costruiscono dei panel, costruiscono delle idee, delle cose, su cui ci si può muovere"[156].

La questione non è facile e ogni paese fa scelte diverse in merito:

"in Francia, ad esempio, per molti anni i programmi sono stati fatti dall'amministrazione, partendo da una serie di ispezioni generali (cosa molto ambigua …) . Questi ispettori generali vengono in gran parte dalla scuola, sono stati dei bravi insegnanti e prevalentemente provenienti da degli ottimi licei e dalle classi preparatorie, quelle che preparano alla Grandes Ecoles, quindi essi hanno spesso l'ideologia dell'eccellenza e dell'enciclopedia, non nel senso proprio del termine: questo fa sì che essi propongano degli autori particolari, dei programmi … Insomma si suppone che essi siano completamente l'interfaccia tra il mondo universitario e il mondo dell'insegnamento."[157].

In Svizzera (o meglio nel Cantone di Ginevra) invece le cose vanno diversamente:

"si dà un ruolo veramente grande ai pari, cioè sono gli insegnati della disciplina che si mettono insieme, che lavorano insieme e che fanno i piani di studio. Quindi sono gli insegnanti a decidere, almeno a Ginevra … gli insegnanti del Cantone. C'è una specie di consiglio di Cantone, che ora non ricordo che nome abbia e non voglio dire sciocchezze …"[158].

[156] (Intervista ad A. Brusa, p. 4, a proposito delle posizioni condivise all'interno della Commissione istituita dal Ministro Fioroni).
[157] (Intervista a F. Audigier, p. 5).
[158] *Ibid., eadem.*

La possibilità di una discussione collettiva e approfondita sui singoli temi sarebbe certo una bella utopia, che sta dietro alle ormai frequenti consultazioni – inaugurate dal Ministro Berlinguer[159] e utilizzate anche per la stesura delle Indicazioni Gelmini[160]-, ma questo non solleva la politica dalle sue responsabilità perché

"i programmi scolastici appartengono alla nazione, non agli insegnanti … Se si lascia la scelta dei contenuti agli insegnanti, bisogna che abbiano il tempo e le competenze per poter scegliere dei contenuti che siano allo stesso tempo pertinenti dal punto di vista geografico e che siano pertinenti agli scopi della scuola, pertinenti per gli apprendimenti. … Ora non è pensabile che un insegnante possa conoscere tutto … Si sa molto bene da un certo numero di indagini che i manuali giocano un ruolo fondamentale nell'operazionalizzazione dei programmi. Allora, più il programma è vasto e più il manuale va a giocare un ruolo importante, anche se … è il mercato, sono gli immaginari degli insegnanti che influenzano i manuali."[161].

3. 5. *Chi è il vero autore del libro di testo?*[162]

Visto quanto detto in precedenza, se i contenuti da insegnare non sono più uniformi e comunque sono dati per grandi nuclei tematici, da chi e come vengono decisi i contenuti di un libro di testo, che devono invece essere forzatamente più dettagliati?

> *"Il libro di testo nasce dall'interazione tra la domanda che fanno gli insegnanti, ciò che l'istituzione (lo Stato) chiede all'istruzione pubblica e la capacità dell'editore di interpretare una mediazione utile. Però se questi contenuti sono lasciati molto sul vago, allora il libro di testo diventa difficile da fare"*[163].

Sembra esemplare a tale proposito quanto successe dopo l'approvazione delle Nuove Indicazioni per la scuola primaria del Ministro Fioroni, in cui per geografia l'unica prescrizione che veniva data era che lo studio dell'Italia rientrasse nei "Traguardi per lo

[159] Cfr. *ultra*, pp. 174-175, Approfondimento 2, " I 44 Saggi".
[160] La tecnologia, il web 2.0 in questo caso ha di molto facilitato le cose: è stato infatti aperto un ampio dibattito su un sito apposito (http://nuovilicei.indire.it) in cui venivano accolti interventi di docenti, ma anche esperti, autori di libri di testo ecc.).
[161] (Intervista a F. Audigier, p. 6).
[162] Il titolo del paragrafo riprende il sotto titolo di un capitolo di (Brusa, 1991): "Chi è il vero autore del programma di Storia?".
[163] (Intervista a R. Gulli, p. 5).

sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria"[164], mentre quello dell'Europa e del Mondo nei "Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria"[165]. Gli editori si adeguarono a tale dettato, anche se con qualche disagio[166]. Dovendo fare un libro per ogni anno di corso delle medie, decisero che nei primi due volumi sarebbe stata trattata l'Europa, suddivisa in Parte generale e Parte regionale, lasciando al terzo la trattazione del Mondo, salvo poi aggiungere un fascicolo o un CD ROM con le Regioni d'Italia a grande richiesta degli insegnanti[167] che sostenevano che i ragazzi arrivavano impreparati sull'argomento, visto che alle elementari avevano seguito le Indicazioni precedenti che non avevano tale scansione degli argomenti. Nelle intenzioni del legislatore, o meglio della Commissione che aveva stilato le Nuove indicazioni, però, l'obiettivo era decisamente diverso, cioè 'sganciare' lo studio della geografia dalla rigidità della successione Italia – Europa – Mondo per renderlo più flessibile all'interdisciplinarità con la storia[168]. Ovviamente, non essendo i libri di testo di geografia in volume unico per il triennio[169], chi decise di fatto anche della partizione dei contenuti fu l'editoria e le richieste dei docenti, cioè il mercato. Tra l'enunciazione generale di un tema e la sua articolazione concreta, la sua operazionalizzazione, quindi, il libro di testo svolge, in quanto *medium*, un ruolo molto delicato:"*Il libro di testo, così come è adesso, si caratterizza per un'interpretazione della disciplina e dei programmi in particolare*"[170].

Fare una scelta tra i diversi argomenti non è operazione facile:

"Se radunassi tutti gli insegnanti di storia in un'aula e dicessi: 'Avete 120 ore per fare un programma scegliendo tra tutti gli argomenti della storia del mondo, dalla preistoria fino ad oggi." penso che avrei molti morti, molti conflitti, molti dibattiti

[164] "L'alunno … è in grado di conoscere e localizzare i principali oggetti geografici fisici dell'Italia …"(MPI, 2007 p. 87).
[165]"L'alunno … è in grado di conoscere e localizzare i principali oggetti geografici fisici dell'Europa e del Mondo …" (*Ibid.* p. 89).
[166] "*… tanti e tanti soldi buttati via per forza di cose! Perché non facendo più l'Italia tutti i libri di geografi il cui primo volume magari appena uscito come novità … cosa me ne faccio? Buttati al macero!"* (Intervista a M. Musazzi, p. 11).
[167] "*La normativa è imprescindibile, ma è imprescindibile anche la domanda per cui ad esempio se la Moratti abolisce l'insegnamento della storia antica nelle medie e si parte dal medio evo, noi non possiamo fare dei libri con dentro la storia antica, ma offriamo un fascicolo sulla storia antica*." (Intervista a G. Orlandi, p. 6). Questo è quanto è successo anche per le e Regioni d'Italia.
[168] Cfr. (Brusa, 2008).
[169] Cosa che comporterebbe tra l'altro volumi di una mole notevole.
[170] (Intervista a C. Guaita, p. 1).

conflittuali. La stessa cosa in geografia: è certo che oggi bisogna decidere il curriculum in geografia, tra ciò che resta degli approcci che partono dal territorio, cioè dai tradizioni tre livelli – regionale, nazionale, tematico,e ciò che invece si potrebbe fare in un'ottica planetaria o cosmica. Riprendo un problema posto da Christian Grataloup e Robert Marcona qualche anno fa - in un articolo a proposito delle reti che era molto interessante: come affrontare il mondo? Essi ragionavano proprio su quei concetti, chiedendo se bisognasse ordinarlo per territori separati (e allora bisogna studiare la Francia e poi l'Europa) o se fosse meglio studiare il Mondo e il pianeta nella sua globalità – l'immagine del pianeta con i cinque continenti , che sono poi delle entità politiche e amministrative più piccole (e allora bisogna decidere quali sono i casi, le organizzazioni, le progressioni ...). Oppure bisogna affrontare i problemi del Mondo? Oppure ancora bisogna mostrare che oggi è maggiormente necessario pensare al Mondo in termini di reti, cioè che tutto il locale è da ricondurre al globale? Allora si vede bene come nelle incertezze sulle tematiche ritornino le problematiche relative alla scelta."[171]

C'è poi chi ritiene che la responsabilità delle scelte

"non può essere affrontata nell'ambito di una Commissione ministeriale, né nell'aula di un Parlamento ..., ma investe le corde della produzione scientifica quindi deve essere presa in carico dalla scienza, dalla comunità scientifica ..."[172].

I contenuti, quindi, anche se imputabili a un unico autore, sono l'espressione di una interazione tra le diverse parti in gioco: c'è lo Stato, rappresentato dal Ministero della Pubblica Istruzione e impersonato dai componenti delle diverse Commissioni create *ad hoc*, c'è la comunità scientifica rappresentata dagli studiosi delle diverse discipline interessate alla scuola e alla formazione, ci sono i docenti dei vari ordini di scuole, gli studenti (e i genitori degli studenti) e c'è l'industria editoriale, composta da editori, autori, agenzie di distribuzione, librai. C'è infine la tecnologia che a modo suo influenza poi tutto il processo (e che è poi l'argomento centrale di questa tesi). Tutti contribuiscono alla creazione di una tradizione (o di un canone) di cui i libri di testo sono allo stesso tempo corresponsabili e testimoni. Non è questo il luogo per studiare

[171] (Intervista a F. Audigier, p. 3).
[172] (Intervista ad A. Brusa, p. 7).

l'origine di tale tradizione, ma solo vale la pena segnalarne la presenza che si sustanzia nell'indice dei libri di testo di geografia: se si fa un lavoro di confronto, le differenze esistenti tra le diverse proposte di manuali per la secondaria di primo grado sono poco sostanziali, anche per il meccanismo cui faceva accenno François Audigier[173] rispetto alla questione della concorrenza.

§ 4. Proprietà

4. 1. Chi compra i libri di testo?

"*E' importante il contesto in cui il manuale è prodotto. Se è prodotto in un contesto di "manuale obbligatorio", se è prodotto in un contesto di libero mercato, di libera concorrenza. La questione del manuale è fondamentalmente legata a quella del curriculum e ai piani di studio. Se prendo, per esempio, esempio dalla Svizzera, ho nei cantoni romanzi dei manuali scolastici che sono dei manuali ufficiali, sono dei manuali che sono approvati dai dipartimenti di istruzione pubblica. In Francia i manuali sono ibridi, cioè i manuali per la scuola primaria sono acquistati dai comuni e i manuali della secondaria sono acquistati dagli Istituti scolastici: c'è , di principio, una libera concorrenza, cioè di principio le scelte di contenuto e soprattutto di impostazione sono diverse nei manuali francesi, che lasciano un minimo di libertà agli insegnanti di scegliere: questo è il principio. ... Questo è il primo rilievo che mi sembra importante."*[174].

I due esempi riportati da François Audigier, quello della Francia e quello della Svizzera, ben evidenziano come ogni Stato abbia caratteristiche peculiari per quanto riguarda i meccanismi di scelta e di acquisto dei libri scolastici. Se in Svizzera romanda di fatto non esisteva un mercato del libro di testo – che è stato fino a non molto tempo fa 'ufficiale', cioè unico[175] - in Francia, dove pure i manuali sono acquistati per le elementari dai comuni e per il *collège* dallo Stato, viene lasciata agli insegnanti la scelta tra testi editi da diverse case editrici. In Italia, vige lo stesso principio per le scuole elementari, dove i libri di testo sono totalmente a carico dello Stato, ma da noi il libro è acquistato per ciascun alunno che ne ha piena proprietà, a differenza che in Francia

[173] Cfr. *supra*, nota 40, p. 104.
[174] (Intervista a F. Audigier, p. 1).
[175] Oggi la situazione descritta da François Audigier è in rapido cambiamento – cfr. *ultra*, p. 153.

dove il libro è di proprietà dello Stato, che alla fine dell'anno scolastico se lo 'riprende' facendolo pagare all'alunno solo nel caso in cui risulti danneggiato. Il fatto che lo Stato intervenga più o meno 'pesantemente' nel sostenere i costi dei libri modifica le dinamiche produttive e di mercato. Per questo motivo, prima di procedere a un confronto tra quanto sta succedendo in diversi paesi rispetto alla questione della messa online dei manuali è opportuno specificare i meccanismi di adozione e acquisto dei libri di testo[176].

Purtroppo non è facile reperire questi dati: anche negli studi internazionali sullo stato della spesa pubblica per l'educazione non c'è sufficiente attenzione a questo aspetto. La stessa OECD, nel suo dettagliato rapporto annuale - *Education at a Glance* - sullo stato dell'Educazione nei diversi Paesi, analizza approfonditamente la spesa per la scuola di ciascuno Stato, distinguendo tra quanto viene speso per pagare gli stipendi e quanto per preparare i cibi per le mense[177], ma non risulta da nessuna tabella su quanto viene speso per i libri di testo e da chi (se dai privati o se dallo Stato) in modo chiaro[178]. Pertanto le informazioni reperite non sono complete, e spesso non derivano da fonti ufficiali[179].

4. 2. In Italia

Il mercato dell'editoria scolastica è totalmente libero. Sono i docenti delle singole classi che, sentito il parere dei genitori, propongono l'adozione dei libri di testo al Collegio dei Docenti che la ratifica insieme al Consiglio di Istituto. Le adozioni sono nominalmente "individuali", nel senso che ciascun docente può decidere liberamente il testo da adottare, ma negli ultimi tempi nelle circolari ministeriali sull'argomento si invitano i docenti a procedere ad adozioni collettive (che significa che si cerca di fare in modo che ci sia una certa omogeneità nelle adozioni, attraverso scelte condivise da tutti i docenti della stessa materia), cosa che viene sollecitata fortemente sia dalla dirigenza scolastica, sia dai Consigli di Istituto che esprimono le esigenze dei genitori. Questo

[176] I dati che vengono forniti sono tratti dalle risposte a un questionario appositamente approntato e sottoposto a docenti e ricercatori dei singoli paesi.
[177] Per es. Cfr. (OECD, 2009, Cap. B, pp. 262 e segg.) e (OECD, 2010, Cap. B, tab. B1.2). I dati – relativi rispettivamente al 2007 e al 2007 - sono cumulativi: la spesa vi è suddivisa tra "Educational core services" e "Ancillary services (transport, meals, housing provided by instiurions".
[178] Compare solo nel diagramma in (OECD, 2009, p. 182).
[179] Nessuna delle istituzioni ufficiali a cui mi sono rivolta tramite e-mail (come ad esempio la rete European Schoolnet dell'Unione Europea - http://www.eun.org/web/guest/home) ha risposto alle mie richieste di informazione.

avviene, si badi bene, non per motivi didattici, ma per limitare le spese delle famiglie in caso sia di ripetenza, sia di presenza di più figli frequentanti la stessa scuola.

Nominalmente è previsto sia il noleggio, sia il comodato d'uso. Da qualche anno anche in Italia quest'ultimo tipo di contratto d'uso si sta diffondendo, ma con modalità diverse: mentre nella Provincia Autonoma di Trento interessa tutti gli studenti della scuola dell'obbligo (a cui la Provincia fornisce gratuitamente i libri di testo che poi devono essere restituiti alla scuola alla fine dell'anno scolastico), in molte scuole si ricorre a questo istituto giuridico come sostegno agli alunni di famiglie a basso reddito[180]. In quest'ultimo caso, poiché l'intervento è fatto in sostituzione di quelli che vengono chiamati 'buoni-libro', cioè del rimborso parziale o totale della spesa sostenuta dalla famiglia, esso rappresenta una razionalizzazione di quanto in precedenza era fatto 'a fondo perduto' che permette la costituzione di un patrimonio librario riutilizzabile per più anni[181], con un'ottimizzazione dell'investimento e, nel medio periodo, anche con un certo risparmio economico. La scelta di estendere il comodato a tutti gli alunni è però didatticamente più incisiva perché impone ai docenti una diversa modalità di utilizzo del libro di testo in classe e a casa; inoltre si evita di far sì che proprio (e solo) coloro che dovrebbero poter conservare il libro di testo come riferimento anche culturale, poi non lo possano fare.

Su tutto il territorio nazionale, comunque, il costo dei libri di testo per la scuola primaria è a totale carico dello Stato (anche se il libro poi resta di proprietà del singolo alunno); nella scuola secondaria di primo e secondo grado la spesa è invece a carico direttamente delle famiglie, anche se esiste un rimborso delle spese sostenute dalle famiglie 'disagiate' da parte dei comuni, in ottemperanza al dettato costituzionale secondo cui l'istruzione obbligatoria deve essere garantita a tutti.

Ogni anno con apposite circolari vengono fissate sia le caratteristiche "tecniche e tecnologiche" che i manuali devono avere, sia il loro prezzo: per la scuola elementare il

[180]Molte regioni hanno previsto l'istituzione del comodato (ad esempio la regione Campania, dal 2005, la regione Lazio - http://www.sirio.regione.lazio.it/default.asp?id=792 – la regione Friuli- Venezia Giulia - http://www.regione.fvg.it/rafvg/istruzione/dettaglio.act?dir=/rafvg/cms/RAFVG/AT2/ARG1/FOGLIA14/ - etc.) Sono in ogni caso le singole istituzioni scolastiche che decidono se aderire e con che criteri. Il finanziamento alle scuole è dato dai comuni o dalle provincie, ma il limite di reddito che ne dà diritto varia dai 20.000 euro annui stabiliti dalla regione Sardegna (http://www.regione.sardegna.it/j/v/25?s=152243&v=2&c=253&t=1) ai 40.000 per alcune scuole liguri (cfr. ad esempio www.isfalcone.it/pdf/libricomodato.pdf sulla base di una legge regionale www.regione.liguria.it/.../2223-legge-regionale-n15-dell8-giugno-2006.html).

[181] Almeno otto, visto che per le scuole secondarie la legge prevede che le nuove adozioni abbiano tale durata – cfr. *ultra*, p. 301 e n.16, Cap. 4.2.

prezzo è determinato per ciascun libro, mentre per la secondaria di primo grado viene fissato un tetto complessivo. Questo è il risultato di un accordo con gli editori[182], per i quali è maggiormente vantaggioso: in effetti fissare il prezzo di ogni singolo manuale sarebbe molto limitante sia da un punto di vista della concorrenzialità delle proposte, sia della libera determinazione dei singoli prezzi sulla base della logica domanda/offerta[183]. L'altra faccia della medaglia è che i docenti, dovendo stare dentro a un certo tetto di spesa, invece di scegliere manuali di basso costo, possono decidere di sacrificare l'adozione del manuale di una o più discipline – spesso è l'antologia, ma anche il libro di geografia – che o non compare nell'elenco delle adozioni ufficiali o viene fatto acquistare in un secondo momento da quelle famiglie che sono disponibili a farlo (se l'insegnate lo richiede, ben pochi poi ne rifiutano l'acquisto) .

L'adozione dei libri di testo è per gli insegnanti obbligatoria, così come l'acquisto da parte delle famiglie (ma spesso, soprattutto al Sud e per alcune materie questo non avviene[184]); è prevista comunque per i docenti l'opzione di scegliere materiali alternativi al manuale tradizionale. In base all'art. 5 del D.L. 137/2008 gli editori sono tenuti a non cambiare i contenuti di un libro di testo per almeno cinque anni e gli insegnanti possono cambiare l'adozione solo dopo sei anni (cioè dopo che il testo è stato utilizzato in sei prime classi di ogni ciclo e questo comporta che vada ed esaurimento dopo sette – per le classi a ciclo biennale – oppure otto anni – per le classi a ciclo triennale: sei prime e poi la coda per la seconda e la terza[185]).

Non c'è differenza tra il manuale dell'insegnante e quello degli alunni, anche se dalla fine degli anni settanta del novecento molti manuali sono corredati da 'Guide per l'insegnante' che contengono indicazioni per l'utilizzo didattico più o meno approfondite, strumenti per la programmazione[186], schede di verifica e soluzioni degli esercizi.

Ultima annotazione: anche se periodicamente si accende il dibattito su questo tema (soprattutto per quanto riguarda i libri di testo di storia), non c'è alcun controllo sulla

[182] Cfr. (Enriques, 2008, p. 526).
[183] Per esempio: la casa editrice X è leader di mercato sui libri di algebra: ovvio che potrà puntare a tenere il prezzo un poco più alto di altri manuali della stessa materia, perché tanto sa che questo non influirà sulle scelte degli insegnanti.
[184] "*L'Italia è molto variegata ci sono situazioni e realtà in giro per l'Italia in cui è già tanto se il ragazzino va a scuola. Poi e già tanto se compra qualche libro …*" (Intervista ad A. Castellano, p. 2).
[185] Cfr. *ultra*, p. 301 e n. 16, Cap. 4.2. Questo vale anche per la primaria che è divisa in due cicli: la prima, seconda e terza elementare e poi la quarta e la quinta.
[186] Questo soprattutto negli anni passati quando era particolarmente diffusa questa pratica didattica.

qualità dei libri di testo, che viene lasciata al giudizio dei singoli docenti e, almeno sulla carta, dei genitori.

4. 3. *Nell'Unione Europea*

Austria[187]

Tutti i libri sono gratuiti per tutte le scuole, dietro pagamento di una cauzione. Questo in base alla *Schulbuchaktion* degli anni '70: se però la scuola dovesse superare il budget stabilito (che di anno in anno si fa più esiguo) allora i genitori sono chiamati a contribuire alla spesa acquistando in proprio qualche libro. In genere però i testi di base sono assicurati in uso gratuito a tutti gli studenti.

Belgio vallone[188]

Esiste una commissione che opera un controllo sui libri di testo, indicando quelli "adottabili". Viene poi stabilito un budget di spesa per le scuole (primarie?) per l'acquisto dei libri – ma non è chiaro se i libri siano gratuiti per tutti gli studenti o solo per quelli in condizioni disagiate.

Finlandia[189]

I libri per la scuola primaria (fascia dell'obbligo che va dai 7 ai 15 anni) sono pagati dalle scuole e vengono scelti dagli insegnanti, anche se - dovendoli usare per diversi anni - non sempre l'insegnante può scegliere il libro di testo che userà, se questo è già stato acquistato. Il cambio di un'adozione dipende dal budget a disposizione: se si hanno i soldi lo si fa, altrimenti si continua con lo stesso testo (in genere i libri sono cambiati ogni 5-10 anni). I libri di testo sono dati dalla scuola, solo gli eserciziari possono essere acquistati dalle famiglie, visto che poi i ragazzi li usurano maggiormente. Nella scuola secondaria invece i costi per i libri sono a carico delle famiglie[190].

---

[187] Informazioni tratte da: (http://forum.wordreference.com/showthread.php?t=1664295) discussione del 13.1.2010, accesso del 19.10.2011.

[188] Informazioni tratte da: http://www.enseignement.be/index.php?page=25129&navi=614 accesso del 19.10.2011.

[189] Informazioni tratte da: http://www.finlandforum.org/viewtopic.php?f=19&t=49107 accesso del 19.10.2011.

[190] Informazione tratta da http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Finland, accesso del 19.10.2011

Francia[191]

Il mercato dei libri di testo è totalmente libero. L'acquisto è, per le elementari, a carico dei comuni e, per il *collège,* a carico delle istituzioni scolastiche (con un finanziamento *ad hoc* dello Stato): i libri restano proprietà della scuola e a volte le famiglie ne comprano un'altra copia per poterla utilizzare nel lavoro a casa, evitando così il trasporto di tomi spesso pesanti[192]. Poiché l'acquisto di nuovi manuali dipende dalle disponibilità finanziarie, "il n'y a souvent pas assez d'argent pour acheter toutes les séries du manuel. On trouve donc dans les armoires beaucoup de vieilles séries des manuels . On fait aussi beaucoup de photocopies."[193]. Per questo stesso motivo gli insegnanti sono adusi a preparare dei materiali didattici per proprio conto:

"E' quello che per esempio si è visto in Francia, quando il governo francese dice: "Io non pongo un canone, né pongo un tetto alla spesa dei libri. Pongo un tetto al finanziamento". Siccome i libri in Francia sono finanziati, dico, oltre i 400 franchi poi ve li comprate voi. Allora cosa succede, che gli editori rientrano nei 400 franchi – è uno di questi limiti esterni al canone: il peso, il prezzo o il tetto, questi sono limiti esterni – tu fai questo. Ma Alain Choppin che ha studiato i manuali francesi, non solo i manuali di storia e geografia, ma tutti i manuali, ha osservato che la quantità di fotocopie fatte fare dai docenti equivale alla spesa fatta fare dallo stato, 400 euro- 400 Euro dallo stato in libri, 400 euro li fai spendere in fotocopie di materiali aggiuntivi che ti dicono che il docente, a cui il libro è piaciuto – tant'è vero che l'ha adottato –, non si sente soddisfatto."[194].

Al liceo invece la spesa è a carico delle famiglie che organizzano al termine dell'anno scolastico dei mercatini dei libri usati.

Non esiste un tetto di spesa prefissato, ma l'acquisto dipende dalle disponibilità di budget: così spesso si procede all'acquisto dei manuali nuovi anno per anno e comunque secondo una scala di priorità (se, ad esempio il curricolo di una certa materia

[191] Le informazioni contenute in questo paragrafo si basano sulle risposte al questionario da me inviato al Prof. Jean Perlein, membro dell'INRP dell'Artois.
[192] In effetti in Francia è più volte sottolineato il problema del peso dei libri (e non quello del prezzo) e questo è il motivo che spinge alla adozione di un manuale digitalizzato o digitale.
[193] Risposte di J. Perlein al questionario.
[194] Intervista ad A. Brusa, p. 10.

è stato appena riformato allora si procederà all'acquisto del primo volume del testo di quella materia).

I libri di testo vengono adottati collettivamente dall'insieme degli insegnanti di una certa materia in base a criteri stabiliti dalla équipe pedagogica dell'Istituto scolastico; sono poi gli insegnanti stessi a darne una valutazione di qualità, anche se, recentemente, "le ministère a envoyé une aide au choix des manuels par les enseignants."[195].

L'unica differenza tra il manuale dell'insegnante e quello dell'alunno è che il primo è praticamente la bozza di stampa che quindi contiene magari ancora errori ed imperfezioni. Al manuale è affiancato un "livre du maitre".

Germania[196]

Il mercato dei libri di testo è libero e i testi differiscono a seconda del *Land*, visto che sono i *Laender* ad avere piena autonomia legislativa rispetto ai programmi scolastici. Questo vale soprattutto per i testi di geografia in cui si parte sempre dallo studio della situazione locale. L'acquisto è sempre[197] a carico delle famiglie, anche se è previsto un sussidio statale per le famiglie a basso reddito. Inoltre esiste un accordo tra lo Stato (i Ministeri dell'Educazione) e gli editori, in base al quale un prezzo superiore ai 20 Euro è considerato "not acceptable"[198].

L'adozione da parte della scuola e l'acquisto da parte delle famiglie sono obbligatori. L'adozione viene decisa dall'insieme degli insegnanti della stessa materia di ogni istituto scolastico (in una *Fachkonferentz*, ce ne sono 40.000 in tutta la Germania) senza precise limitazioni di durata.

I testi scolastici sono preventivamente approvati dai singoli Ministeri federali dell'Educazione in base a criteri "not published – but the curricula/guidelines are the main template for this."[199] (una specie di certificazione di conformità ai programmi); a dire il vero oggi alcuni *Laender* hanno sospeso questa pratica e comunque è in corso da

[195] Risposte di J.Perlein al questionario.
[196] Le informazioni di questo paragrafo sono tratte dalle risposte al questionario fornite dal Dott. Ruderyk Henry del Georg Eckert Institut di Braunschweig.
[197] Perlopiù i libri sono a pagamento anche se in alcuni Lander (Bayern, Amburgo, Mecklemburgo, Bassa Sassonia –pagamento del 60% del prezzo di copertina –, Nord Renania -Westfalia, Saarland, Sassonia-Anhalt) a partire da quest'anno si sperimenta il comodato dietro pagamento di una cauzione. http://forum.wordreference.com/showthread.php?t=1664295 discussione del 13.1.2010 (accesso del 20.7.11).
[198] (Risposta di R.Henry al questionario).
[199] *Ibid.*

anni un dibattito in tutta la Germania sui criteri per un nuovo sistema di certificazione, ma per ora non se ne vede una conclusione.

Il libro di testo dell'insegnante è diverso da quello degli alunni anche se, per gli alti costi di questa doppia pubblicazione, c'è la tendenza all'unificazione.

Grecia [200]:

I libri di testo sono gratuiti (dati in comodato dallo Stato), le famiglie acquistano solo gli eserciziari, che però hanno prezzi molto contenuti (pochi Euro).

Macedonia[201]

Il mercato dei libri di testo è libero con un'offerta molto varia. Per la scuola dell'obbligo è il Ministero dell'Educazione che provvede all'acquisto dei testi che vengono dati in uso gratuito agli studenti.

I libri da utilizzare vengono decisi dai docenti perlopiù con una adozione concordata tra docenti della stessa materia di ogni istituto scolastico.

Non è fissato alcun limite di spesa, ma il Ministero ha un apposito dipartimento ("Inspectorial for the textbooks") che ne controlla la qualità in base a dei criteri stabiliti, e la scelta viene effettuata su queste proposte. Anche la decisione di cambiare un libro di testo è lasciata ai docenti, oppure i docenti stessi possono liberamente consigliare l'acquisto di testi che integrino quelli già posseduti.

I libri di testo sono accompagnati da manuali per i docenti.

Olanda[202]

Il mercato dei libri di testo è libero. Sono i docenti, raggruppati in dipartimenti per materia di ciascuna scuola a decidere se e quali libri di testo gli studenti dovranno possedere. La durata di un'adozione è in genere di 4/5 anni.

[200] Informazione tratta da: http://www.expat-blog.com/forum/viewtopic.php?id=51944 (Post del 29.10.2010 – accesso del 20.7.2011).

[201] Le informazioni di questo paragrafo sono tratte delle risposte al questionario fornite dalla Dott.ssa Orhideja Shurbanovska, Assistant Professor presso l'Istituto di Psicologia della facoltà di Filosofia alla SS. Cyril and Methodius University di Skopje.

[202] Le informazioni di questo paragrafo sono tratte dalle risposte al questionario fornite dal Prof. Huub Kurstjens (former teacher of History and Geography; nowadays test developer at CITO, the National Institute of making central examinations and other products concerning exams and assessment).

Dal 2009 nella scuola dell'obbligo i libri di testo, acquistati dalle scuole tramite un finanziamento statale (circa 320 euro all'anno per alunno), sono dati in comodato gratuito.

Le scuole hanno ampia autonomia didattica e amministrativa e possono decidere come ripartire le spese: in ciò rientra anche la decisione se procedere all'acquisto di nuovi testi; di conseguenza il budget disponibile influisce su eventuali nuove adozioni.

Lo Stato non effettua specifici test di qualità o di conformità dei libri di testo, visto che il curricolo è deciso in piena autonomia dalla singola istituzione scolastica, ma tutto il sistema è sottoposto a verifica attraverso degli esami nazionali di fine ciclo scolastico, fatti sulla base degli standard per ciascuna materia stabiliti a livello centrale. Tali esami e le ispezioni conseguenti sono attuate attraverso il CITO, un'organizzazione che si occupa a livello internazionale di valutazione dei processi educativi, fondata nel 1968 dal governo olandese e privatizzata nel 1999[203]. Se nel corso delle ispezioni, che vengono condotte con regolarità nelle diverse scuole, e dalla rilevazione dei risultati raggiunti nel corso degli esami nazionali si verifica una "bassa produttività delle scuole"[204], la scuola avrà finanziamenti più bassi e si può anche arrivare a decretarne la chiusura. Questo meccanismo funziona anche come valutazione sulla qualità dei libri di testo adottati: libri di testo accattivanti e piacevoli si rivelano così a volte di qualità scadente dal punto di vista sia contenutistico, sia pedagogico e vengono scartati. Questo ovviamente porta anche gli editori ad essere più attenti alla qualità delle proprie proposte editoriali.

Agli insegnanti viene fornita una guida integrativa che accompagna il libro di testo.

Polonia

Il mercato dei libri di testo è libero. L'acquisto viene fatto dalle famiglie e poi si può chiedere una sovvenzione statale se si è in condizioni economicamente disagiate[205]. L'adozione è fatta liberamente dal singolo docente, ma il Ministero stabilisce

[203] Per informazioni su tale organismo: http://www.cito.com/en/about_cito.aspx (accesso del 20.7.2011)
[204] Nel senso che , ad esempio si rileva che i voti dati dalla scuola agli alunni sono più alti di quelli che gli stessi alunni ottengono nel corso delle prove nazionali.
[205] http://forum.wordreference.com/showthread.php?t=1664295 (discussione del 13.1.2010, accesso del 19.7.2011).

"Conditions and procedures for the approval of curricula and textbooxs for the school use"[206].

Portogallo[207]

Il mercato dei libri di testo è libero. Le spese per l'acquisto sono a carico delle famiglie (per quelle a basso reddito è prevista una sovvenzione). Sono in corso studi e ricerche sul possibile impatto pedagogico, economico e culturale di un sistema di comodato gratuito[208].

Gli studenti sono tenuti ad essere in possesso dei manuali stabiliti, la cui adozione da parte dei docenti è obbligatoria ed ha durata minima di tre anni. Lo Stato non interviene né per calmierarne i prezzi – che però sono tenuti allo stesso livello dalle diverse case editrici[209]- né per una certificazione di qualità o conformità.

La qualità è garantita dalla casa editrice e gli insegnanti operano delle scelte sulla base di criteri pedagogici e di conformità ai programmi.

Dal 2007 la durata dell'adozione del libro di testo è fissata in 6 anni per facilitarne il riutilizzo[210]: questa scelta è criticata da alcuni, perché la presenza di esercizi da svolgere sul libro potrebbe porre qualche problema. Soprattutto nel caso della distribuzione gratuita di libri di testo ad alunni con famiglie a basso reddito (fatta direttamente dallo Stato o da quei comuni a forte calo demografico che attraverso tali agevolazioni cercano di attirare nel proprio territorio un maggior numero di famiglie).

I libri di testo per gli insegnanti contengono materiali di documentazione e di approfondimento che gli studenti non hanno. Molto diffusa è l'integrazione con risorse multimediali e digitali (cd, video etc.) il cui costo è compreso nel prezzo del libro. Sono risorse per lo più destinate all'uso in classe, anche perché ormai le LIM sono presenti in tutte le scuole secondarie e in buona parte anche delle altre. Inoltre, è in atto un piano di formazione degli insegnanti non solo all'uso di questi strumenti, ma anche per la

[206] Scheda sulla Polonia in: www.eun.org/web/guest/network (accesso del 20.7.2011).
[207] Le informazioni di questo paragrafo sono tratte dalle risposte al questionario fornite dal Prof. Joao Raimundo de FreitasFerreira Professore di geografia nel Centro Novas Opportunidades de Calcilhas- Tejo e Formatore di cidadania e Professionalidade (Nìvel Secundàrio)- Lisboa.
[208] (ORE - Observatorio dos Recursos Educativos, 2011).
[209] Non ci sono significative differenze di prezzo tra i vari testi, ma dalle risposte al questionario non si capisce se esisteva anche in Portogallo una normativa anti- trust, che impedisca di fare "cartello" tenendo i prezzi artatamente simili.
[210] Informazione tratta da: http://www.expat-blog.com/forum/viewtopic.php?id=52046 (post del 22.3.2010, accesso del 22.7.2011).

costruzione di materiali ad hoc, anche se molte case editrici, per quanto riguarda in particolare la geografia, ne forniscono in abbondanza[211].

Regno Unito[212]

Il mercato dei libri di testo è completamente libero. Per tutti gli ordini di scuole (fino al College) è lo Stato ad acquistarli e poi vengono dati in prestito gratuito agli alunni: i libri di testo si usano solo a scuola in quanto non sono previsti molti *homeworks* (la scuola termina alle 15 circa e ciò che si fa lo si fa in classe; in generale è molto poco diffusa la pratica della lezione frontale per cui difficilmente gli alunni prendono appunti di quanto viene svolto in classe). I docenti spesso si fanno carico di un ampliamento dei contenuti trattati nei libri di testo, fornendo materiali aggiuntivi; ma molti materiali aggiuntivi per il lavoro in classe (CD, DVD etc.) sono dati in dotazione con gli stessi libri di testo.

L'adozione dei libri di testo è fatta dagli insegnanti delle singole scuole, senza nessun tipo di intervento da parte dello Stato, che però in qualche caso "can advise": la qualità è garantita dagli editori.

Lo Stato fissa un budget che non può essere superato e ovviamente questo influenza le scelte che devono essere fatte (cambiare i libri, quali, per quali materie etc.). Non esiste una norma sulla durata delle adozioni, ma questo dipende totalmente dal budget assegnato alle scuole: i libri di testo si cambiano quando ci sono i soldi per farlo e operando delle scelte sulla base delle priorità (probabilmente un periodo di rotazione condivisa o dei cambiamenti nei curricola ministeriali[213]).

Oltre al libro di testo per gli alunni c'è sempre la versione apposita per l'insegnante. Molti sono i libri di testo digitali o online anche perché tutte le scuola hanno delle LIM, che vengono sperimentate ormai da una decina di anni.

---

[211] **"**There is a state-sponsored campaign for using ICT in schools, including cheap laptops and interactive boards in schoolrooms. However the hard copy version is always required (as far as I know...) A lot of the new books come with a PDF version or interactive version on a CD that is included with the hard copy version and never sold separately (again, as far as I know...)" (Post del 22.3.2010 in: http://www.expat-blog.com/forum/viewtopic.php?id=52046 Accesso del 22.7.2011).

[212] Le informazioni di questo paragrafo sono tratte dalle risposte al questionario fornite dal Prof. Hugh Starkey, Reader of Education ai IOE, University of London e co- direttore dell'International Centre for Education for Democratic Citizenship della stessa Università.

[213] Cfr. il sito ufficiale del Department for Education: http://curriculum.qcda.gov.uk/ (accesso del 13.1.2011).

Repubblica Ceca e Slovacca[214]

I libri di testo per la scuola primaria sono gratuiti in entrambi gli Stati.

Spagna[215]

Il mercato dei libri di testo è libero, ci sono molti editori di scolastica. Se un libro di testo è stato adottato l'uso è obbligatorio, ma gli insegnanti possono anche decidere di non adottarne (si tratta comunque di casi "anedòcticos"). Ogni docente è libero di scegliere il proprio libro di testo, anche se in genere l'adozione è frutto di una decisione collettiva all'interno dell'istituto scolastico.

Il costo dei libri di testo è a totale carico delle famiglie, ma in questi anni è in atto nella Comunidad Autónoma di Andalusia una sperimentazione per la distribuzione gratuita dei libri di testo nella scuola dell'obbligo. Nell'ambito di tale programma esiste un tetto di spesa che, se superato, viene integrato dalle famiglie; inoltre se un genitore ritiene che la copia destinata al proprio figlio sia troppo rovinata dall'uso (tali libri devono durare almeno tre anni) può comunque acquistarlo a proprie spese.

E' lo Stato a stabilire i contenuti minimi e le singole istituzioni scolastiche ne stendono il curriculum su cui si sviluppano i contenuti dei libri di testo. Solo nell'ambito della sperimentazione sulla gratuità dei libri di testo in atto in Andalusia, gli editori sono tenuti a sottoporre i propri testi a una commissione -Consejería de Educación de la Junta de Andalucía – che li dichiarano conformi per l'uso all'interno di tale progetto.

Il manuale del docente è diverso da quello degli alunni in quanto contiene proposte metodologiche e obiettivi educativi, proposte di attività e di valutazione. Mentre esistono solo pochi casi di libri online, poco diffusi, molti testi sono accompagnati da CD con approfondimenti e materiali multimediali, senza costi aggiuntivi.

[214] http://forum.wordreference.com/showthread.php?t=1664295 (discussione del 13.1. 2010, accesso del 19.1.2011). Per informazioni ufficiali cfr. http://www.uiv.cz/clanek/115/1952 (accesso del 19.1.2011).

[215] Le informazioni di questo paragrafo sono fornite dalle risposte al questionario dal Prof. José Marìa Cuenca Lòpez del D.pto Didáctica de las Ciencias y Filosofía- Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Huelva.

Ungheria[216]

Il costo dei libri di testo è a totale carico delle famiglie, anche se sono previsti aiuti per quelle a basso reddito[217]. Il Ministero "ensures that children are supplied with high-quality textbooks by elaborating the order and conditions of schoolbook registration"[218].

4. 4. *Nel resto del Mondo*

Africa

"Il contributo della famiglie è l'unica fonte per l'acquisto dei libri di testo per la scuola secondaria in 11 dei 19 paesi presi in esame. In altri tre stati alla famiglie è richiesto di integrare gli insufficienti stanziamenti pubblici. Nei rimanenti cinque paesi oggetto di questa indagine solo uno (il Botswana) è in grado di assicurare un livello di contributi sufficiente per l'acquisto statale dei libri di testo. Nella maggior parte degli Stati i genitori sono la fonte principale di finanziamento dell'educazione secondaria anche nelle scuole statali. Solitamente i genitori fanno fronte ad almeno il 70% del costo totale dell'educazione secondaria delle scuole pubbliche. Queste quasi mai provvedono gratuitamente all'istruzione e per le famiglie non c'è grande differenza di spesa nel mandare i propri figli in scuole pubbliche o private, in scuole religiose o di comunità dello stesso livello."[219].

Brasile

Anche nella scuola primaria i libri sono a carico delle famiglie e gratuiti solo per studenti disabili (libri in braille o in forma di audiolibri) [220].

Canada (anglofono)

I libri di testo sono gratuiti per le famiglie, ma spesso queste sono costrette ad acquistarli per il loro cattivo stato di manutenzione[221].

---

[216] Le informazioni di questo paragrafo sono tratte dal sito http://www.tankonyv.info.hu/ e da quello più generale del Ministero dell'Educazione http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/il-sistema-scolastico/ (accesso del 20.1.2011).

[217] Informazione tratta da: http://www.expat-blog.com/forum/viewtopic.php?id=51769 (Post del 27.10.2010, accesso del 20.1.2011).

[218] Informazione tratta dalla Scheda sull'Ungheria in: www.eun.org/web/guest/network (accesso del 20.7.2011).

[219] (World Bank, 2008, p. XVII).

[220] Informazioni sintetiche tratte dalla discussione avviata il 13.1.2010 (accesso del 19.1.2011) sul sito: http://forum.wordreference.com/showthread.php?t=1664295.

[221] Informazioni sintetiche tratte dalla discussione avviata il 13.1.2010 (accesso del 19.1.2011) sul sito: http://forum.wordreference.com/showthread.php?t=1664295.

Cile

I libri di testo sono gratuiti sia per la primaria sia per la secondaria[222].

Colombia

Il governo fornisce gratuitamente libri e notebook alle scuole più povere[223].

Messico

I libri di testo sono gratuiti nella primaria e nella secondaria. C'è un controllo da parte del Ministero (*Secretaria de Educacion Publica*) che tutti gli anni compila un elenco di quelli approvati[224].

Svizzera

In generale le politiche educative sono gestite dai singoli Cantoni, anche se i libri per la scuola dell'obbligo (suddivisa in 3 cicli di 4 anni ciascuno) sono gratuiti e pagati dai Cantoni dappertutto[225]. La tendenza attuale è quella di unificare i piani di studi – i curricola – per ognuna delle tre grandi regioni linguistiche della Svizzera. Su tutto il territorio infatti la discussione è ampia in seguito alle modifiche che in questi ultimi due anni si stanno apportando ai piani impostati all'inizio del secolo[226].

Per quanto riguarda il mercato del libro di testo nei cantoni della Svizzera tedesca esistono alcuni manuali per i quali è obbligatoria l'adozione (quello di lingua ad esempio) e l'acquisto, e manuali facoltativi (quelli di storia e geografia)[227]. Quelli del primo tipo sono scelti da ciascun cantone, mentre per gli altri il cantone decide quelli 'adottabili' e poi tra di essi gli insegnanti (o individualmente o in gruppo) operano la

[222] Informazioni sintetiche tratte dalla discussione avviata il 13.1.2010 (accesso del 19.1.2011) sul sito: http://forum.wordreference.com/showthread.php?t=1664295.

[223] Informazioni sintetiche tratte dalla discussione avviata il 13.1.2010 (accesso del 19.1.2011) sul sito: http://forum.wordreference.com/showthread.php?t=1664295.

[224] L' elenco dei libri approvati è consultabile in: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/211/2/images/LISTA_OFICIAL_20102011_DOF.pdf (accesso del 26.1.2011).

[225] Il sito ufficiale che unifica le informazioni inerenti alle politiche educative dei singoli Cantoni Svizzeri è il seguente: http://www.educa.ch/it; in particolare per i libri di testo nel Canton Ticino cfr.: http://www3.ti.ch/DECS/sw/temi/scuoladecs/index.php?fuseaction=settori.dettaglio&id=4776&materiale=46 (accesso del 7.10.2011).

[226] Queste informazioni sono state tratte da alcune comunicazioni presentate nel corso del convegno "*Former au monde de demain – Perspectives de recherche en didactiques des sciences sociales*" organizzato l'1 e il 2 settembre 2011 dalla Equipe de recherche en didactiques et en épistémologie des sciences sociales presso l'Università di Ginevra. In particolare le comunicazioni: Fierz,S. & Jenni, P. *Entre PER, MER et … recherches en sciences sociales: quelles filiations et prospectives?* e: Ziegler, B., *Apport des disciplines de sciences sociales et finalités de l'enseignement*.

[227] Informazioni tratta dalle risposte al questionario date dal Prof. Felix Bolter, Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule Sekundarstufe I und II Arrau

propria scelta. Esiste un mercato libero, ma "les cantons peuvent décider s'ils veulent définir un manuel comme obbligatoire"[228].

Nei cantoni romanzi fino a qualche anno fa i manuali scolastici erano unici e "ufficiali", cioè approvati dai dipartimenti di istruzione pubblica: " Una parte degli insegnanti è molto ostile a questo sistema perché ciò porta la sensazione che questo limiti la loro libertà di iniziativa, e soprattutto ciò impone loro una certa interpretazione in un campo in cui le interpretazioni sono multiple."[229] In seguito a questa ostilità e soprattutto alla riforma scolastica appena varata[230] oggi nel cantone di Ginevra e in tutti gli altri Cantoni Francofoni, non viene più adottato un manuale: ad esempio per geografia gli studenti hanno solo l'Atlante, mentre gli insegnanti possono contare su dei supporti ufficiali "en guise de ressource" , il cui utilizzo è completamente libero[231]. A decidere sul curriculum, sul piano di studi, in questo momento di transizione sono gli stessi insegnanti, raggruppati per discipline e rappresentati all'interno di una commissione cantonale apposita[232].

Turchia:

Nel 2004 sono stati modificati i programmi per la scuola primaria e nel 2005 quelli per la secondaria.

I libri di testo sono soggetti a una selezione operata da una commissione di esperti che lavora nel *Board of Education* del Ministero dell'Educazione e che decide per ogni materia i criteri in base ai quali approvare i testi che gli insegnanti possono adottare. Quindi è lo stesso *Board of Education*, che ne fa un 'prototipo' di esempio al quale gli autori si devono adeguare[233]. Poiché la riforma curricolare è molto recente, gli editori privati possono mettere in commercio solo i testi di quelle materie che hanno già il 'prototipo' ministeriale, mentre per le altre bisogna ancora attendere. E' questo il caso

[228] Le informazioni mi sono state fornite tramite e-mail (5.11.2011) dalla Prof.ssa Beatrice Ziegler, capo del "Centro di didattica dell'educazione politica e della storia e co-direttrice del Zentrum fur Demokratie di Arrau.

[229] (Intervista a F. Audigier, p. 1).

[230] Cfr.: http://www.plandetudes.ch (accesso del 7.10.2011).

[231] Informazione tratta dalle risposte al questionario fornite dal Prof. C. Solari, chargé d'enseignement pour la didactique de la géographie et l'Éducation en vue du développement durable presso l'Institut universitaire pour la formation des enseignants,Université de Genève.

[232] Informazioni tratte dall'intervista alla Dott.ssa Nadine Fink, membro della Equipe de didactique de la Histoire et de la Citoyenneté presso l'Université de Genève.

[233] Le informazioni sono tratte sia da (Artvinli, 2009), sia dalle risposte al questionario date dallo stesso Prof. E. Artvinli, Geography Assistant Professor presso la Faculty of Education, della Eskisehir Osmangazi University.

dei libri di geografia rispetto ai quali "people, teachers, managers, textbook authors and families couldn't understand the new situation and approaches well. So the authors who used to previous curricula and approach couldn't create new textbooks easily"[234].

Dal 2003 i libri di testo sono pagati dallo Stato per la scuola dell'obbligo – non per le scuole private.

Solo nella scuola primaria esiste una differenza tra i libri per gli insegnanti e quelli per gli studenti; a questi si aggiunge poi un "work book" su cui svolgere esercizi e attività.

U.S.A.

"In genere nelle scuole pubbliche statunitensi i libri sono gratuiti fino alla scuola secondaria compresa, ma la legislazione varia da Stato a Stato e risulta così difficile dire se si tratti di una pratica che vale dappertutto."[235].

La loro importanza nell'insegnamento è maggiore nelle scuole primarie, dove gli insegnanti hanno una maggiore dipendenza dai libri di testo "due to the demands having to teach multiple subjects, including ones they may not have focused on in college" [236].

Nella maggior parte degli Stati i libri di testo vengono sottoposti a un controllo sui contenuti da parte del Dipartimento dell'Educazione che certifica che siano conformi con gli standard di apprendimento stabiliti dallo Stato, e ci sono proposte di legge che mirano a un controllo maggiore sui loro contenuti e sulla loro affidabilità[237].

§ 5 . In sintesi

In tutti[238] Gli Stati presi in esame l'offerta e la scelta del libro di testo è libera e demandata ai docenti, per lo più raggruppati per materia in ogni istituto scolastico. Ci sono però paesi in cui l'onere dell'acquisto è lasciato alle famiglie (pur con sgravi o aiuti per le famiglie a basso reddito) e paesi in cui i libri sono acquistati direttamente dalle istituzioni pubbliche.

Un altro aspetto importante è quello dell'intervento dello Stato per quanto riguarda il controllo di qualità. Anche in questo caso ci sono paesi in cui la scelta del libro di testo

[234] (Risposte al questionario di E. Artvinli, p.1).
[235] http://forum.wordreference.com/showthread.php?t=1664295 (discussione del 13.1. 2010, accesso del 19.1.2011).
[236] (*Textbooks*, 2011).
[237] (http://history4everyone.wordpress.com/2011/01/03/proposed-bill-could-overhaul-textbook-adoption-process/ (accesso del 19.1.2011) e (*Textbooks*, 2011).
[238] Come si è visto, tra i paesi di cui si è data notizia, solo la Svizzera ha avuto fino a poco tempo fa il manuale 'unico'.

è completamente libera: cioè gli editori fanno le proposte editoriali direttamente ai docenti che poi scelgono in base a criteri pedagogici. Ci sono invece paesi in cui esiste una apposita Commissione - statale o regionale - che vaglia preventivamente tutte le proposte editoriali, sulla base per lo più di criteri di conformità dei contenuti ai programmi stabiliti (ma non sempre tali criteri sono esplicitati), e poi i docenti sulla base di criteri pedagogici procedono all'adozione scegliendo tra i testi che hanno ottenuto tale 'certificazione'. Esistono apposite commissioni di controllo sulla qualità dei libri di testo nei *Laender* tedeschi, in Francia, in Macedonia, nel Belgio francofono; in Spagna è previsto un controllo solo nell'ambito della sperimentazione in atto in Andalusia sui libri di testo gratuiti; in Olanda il controllo viene fatto 'a valle', cioè in base ai risultati ottenuti dagli alunni nelle prove nazionali di fine ciclo.

Non sempre, però, c'è un rapporto tra controllo di qualità e interventi pubblici sull'acquisto (in Germania c'è il controllo , ma i libri sono a carico delle famiglie; nel Regno Unito non c'è controllo, ma è lo Stato a sostenere la spesa). I paesi in cui i testi vengono acquistati dalle famiglie sono: la maggior parte degli Stati africani, e poi Germania, Portogallo, Italia, Spagna. In questi due ultimi Stati sono in atto in alcune regioni delle sperimentazione di comodato d'uso (l'Andalusia in Spagna e la provincia di Trento in Italia). Parecchi istituti scolastici, comunque, hanno iniziato, nel corso degli ultimi anni a sperimentare questa modalità per studenti di famiglie a basso reddito, al posto dei "buoni-libro". In Francia, nel Regno Unito e in Macedonia si libri di testo sono invece acquistati dalle istituzioni pubbliche.

Da un punto di vista imprenditoriale non è indifferente che il libro sia in proprietà del singolo studente o sia in comodato. Se il libro è in proprietà, significa che tutti gli anni quasi tutti gli alunni (tutti quelli cioè che non si rivolgono al mercato dell'usato) acquistano una nuova copia del libro di testo, anche nel caso in cui le adozioni non possano essere cambiate per più anni. Se il libro è in comodato, verrà acquistato una sola volta per tutti gli alunni e verrà mantenuto per tutto il tempo di durata dell'adozione. Se l'adozione dura cinque anni – come mediamente avviene – un volume verrà acquistato cinque volte di meno che nel caso sia in proprietà: questo significa, per gli editori, diminuire di cinque volte il proprio giro di affari. E non è una differenza da

poco! In Francia - dove i libri di base[239] sono in comodato gratuito per tutti gli studenti - il mercato del libro di testo, nel 2008, era di 215 milioni di Euro l'anno (e corrispondeva all' 8% del giro d'affari dell'editoria)[240]. In Italia – dove (tranne che per le elementari) sono acquistati per lo più[241] dalle famiglie -, nel 2009 il fatturato dell'adozionale scolastico è stato di 667 milioni di Euro[242], corrispondente all'11% del fatturato complessivo dell'editoria (pur con un calo dello 1,4% rispetto all'anno precedente), cioè tre volte quello francese[243]. Anche se

"L'editoria scolastica in Italia muove un budget di circa 600 milioni di Euro, che corrisponde – annualmente – che corrisponde alla metà del budget della Merloni Fabriano, cioè di una media azienda italiana. La metà di una media azienda italiana è l'insieme dei soldi che vengono movimentati per la produzione di tutti i libri scolastici italiani. Questa cifra irrisoria viene giudicata dalle famiglie italiane, dal governo, una cifra eccessiva, capisci! Se questo, se una questione economica normale ti dice che le cose buone costano qualcosa è evidente la depressione del mercato e l'idea che la scuola non ha diritto a buoni libri. Perché se la scuola avesse … fosse obbligata a non avere più i manuali, ma a comprarsi i libri – come peraltro sostiene una proposta apparentemente rivoluzionaria di tanti gruppetti della sinistra didattica italiana – il costo dei libri, anche a immaginare una biblioteca ferma, cosa impossibile con l'uso scolastico dove tu devi continuamente rinnovare, il costo sarebbe enorme! Un manuale ti offre, un manuale medio ti offre 350 pagine con circa 1600 illustrazioni, a volte di buona qualità a 23 Euro. Non esiste sul mercato un prodotto simile, nemmeno dal punto di vista informatico tu puoi avere l'analogo a 23 Euro. Non esiste! Prendi anche un DVD con quel numero di immagini, non costerà 23 Euro, a meno che non sia un DVD

[239] Gli insegnanti possono chiedere ai genitori l'acquisto di libri ad integrazione, e i genitori sono poi liberi di farlo.
[240] Dati tratti da (Lovisi, 2008, p. 5).
[241] Anche se, come si è visto si va diffondendo l'uso del comodato gratuito per gli alunni in difficoltà economica.
[242] Fonte: Ufficio Studi AIE, Rapporto sullo stato dell'editoria 2010 (sintesi scaricabile dal sito: http://www.piulibripiuliberi.it/LinkClick.aspx?fileticket=mR9YsdvIQiw%3D&tabid=2360, (accesso del 10.9.2011).
[243] Una differenza molto forte anche se occorrerebbe, per essere più precisi fare un calcolo che tenga conto del numero di studenti implicati.

di scarsissima qualità, di quelli che attualmente si mettono in allegato ai manuali, che , non dovendo costare nulla, ovviamente sono di qualità infima…"[244].

Questo può spiegare come la scelta italiana di fare ricorso ai libri on-line per diminuire i costi della famiglie, sia stata forse quella meno gravosa e per gli editori, che altrimenti – con la diffusione del comodato gratuito – avrebbero perso un terzo dei loro introiti, e per le casse dello Stato che avrebbe dovuto aumentare la propria spesa sociale.

La piena proprietà del libro di testo da parte degli alunni non è senza conseguenze, poi, sull'uso didattico del libro stesso: piena proprietà significa che il libro può essere portato a casa, che ci si possono fare gli esercizi, lo si può sottolineare, ci si possono scrivere sopra appunti ed annotazioni e, infine, che il libro di testo resterà permanentemente alla famiglia integrando (quando non costituendo) il patrimonio librario e culturale. Non si tratta di questione secondaria: dalle statistiche relative alla situazione italiana su questo argomento, stilate dall'AIE, risultava che in molti casi i libri scolastici sono pressoché gli unici libri che esistono in una famiglia, diventando così un riferimento 'culturale' durevole[245]. In tal caso si viene a creare un rapporto con il manuale scolastico che non è solo più di uso, ma di riferimento[246]. D'altra parte, mentre la diffusione della televisione, pur modificando il rapporto con il libro, non ne svuotava completamente la funzione[247], la diffusione di internet, con i suoi motori di ricerca e con Wikipedia, sta decisamente cambiando la percezione dell'affidabilità del manuale, finora per molti unica fonte delle conoscenze scolastiche anche se non facilmente controllabile.

Da un punto di vista più strettamente didattico, che il libro di testo sia in comodato o sia di proprietà può influire sul modo di fare scuola: se infatti tutti gli alunni di una classe possono disporre pienamente dal testo, anche l'insegnante lo userà maggiormente come riferimento ("poi, a casa, studiate …" oppure: "sottolineate questa parte …"

[244] Intervista ad A. Brusa, p. 12.
[245] Un primo dato significativo è che nel 2010 "il 41,6% dei 6-17enni non avrebbe letto nessun libro diverso da quelli di uso scolastico" (AIE, 2011).
[246] Ricorda Maria Teresa di Palma: "*Alcuni manuali – penso, nella mia esperienza personale, a testi come il "Saitta" o il "Dal Pra" che ho continuato ad utilizzare per lungo tempo anche dopo il liceo- hanno vita al di là della durata scolastica: ancora oggi, affrontando un esame universitario viene richiesta la conoscenza di quanto contenuto in un buon manuale di liceo".*
[247] "E' vero perché l'ho visto in televisione, perché l'hanno detto in TV .." era nella seconda metà del Novecento una delle frequenti obiezioni che gli studenti facevano in classe a quanto detto dall'insegnante: a questo però si poteva sempre opporre un "Andiamo a controllare sul libro" (la questione del rapporto tra primo e secondo curriculum di Postman, e degli strumenti del pensiero critico).

oppure ancora "annotate a margine …") e soprattutto come base per esercitazioni a casa (ad esempio per gli esercizi a completamento, o per i test a scelta multipla con tanto di crocettature da apporre nelle apposite caselline etc.). Laddove il testo è in comodato, il suo uso sarà più limitato, la didattica dovrà affidarsi anche ad altri strumenti e la stessa 'lezione frontale' avrà un peso diverso. Inoltre, il comodato unito alla maggiore durata dell'adozione del libro[248] richiede all'insegnante di affiancare altri strumenti per aggiornarne i contenuti: le fotocopie, un quaderno dello studente su cui prendere appunti e che poi resti anche negli anni successivi. Quando un anno scolastico finisce, il libro si chiude e passa ad altri: non si avrà più la possibilità di andarlo a rivedere, o di terminare quelle parti che non si erano potute svolgere nell'anno precedente. Se in esso c'erano delle 'nozioni chiave', queste devono essere reperibili su un supporto diverso (il quaderno dell'alunno, ad esempio). Non si potrà più farvi ricorso, magari dicendo: "andatevi a rivedere il concetto di longitudine (o la definizione di clima e fascia climatica etc.) sul primo volume". Alcune di queste nozioni base dovrebbero comunque restare a disposizione dell'alunno, soprattutto in alcune materie, come la grammatica o la matematica, nelle quali l'avere sempre sottomano regole e definizioni sarà più importante che non per altre, come storia o geografia. Infine, il fatto che in classe ci possano essere alunni con il libro di proprietà e alunni che hanno ricevuto, per questioni economiche, libri in comodato della scuola, se non considerato con attenzione nelle scelte didattiche dell'insegnante, può aumentare le discriminazioni e le opportunità di apprendimento ("per fare gli esercizi, li devo trascrivere sul quaderno, mentre il mio vicino di banco può svolgerli più velocemente direttamente sul libro" oppure: "l'esercizio è già stato fatto da coloro che prima di me hanno avuto questo stesso libro e quindi non è necessario che mi impegni più di tanto: si vedono i segni delle risposte già date in precedenza …").

Ovunque l'anomalia del mercato dei libri di testo sta in buona parte nel fatto che chi decide l'acquisto non è poi colui che materialmente acquisterà il prodotto. In ogni caso, per le Case Editrici non è senza conseguenze la questione se l'acquirente finale sarà lo Stato oppure le famiglie. Nel primo caso, visto che poi è lo stesso Stato a stabilire la durata dell'adozione, vengono venduti molti meno libri se c'è un noleggio o un

[248] Laddove è lo Stato a farsi carico della spesa, l'adozione del libro di testo ha durata maggiore e l'acquisto di nuove adozioni è subordinata al budget a disposizione. Questo comporta, in alcuni casi che lo stesso libro resti in adozione e uso anche per una decina di anni.

comodato di durata annuale perché lo stesso libro potrà servire a un numero di studenti pari al numero di anni di permanenza dell'adozione. E' ovvio che si venderanno molte più copie di libri di testo nel caso in cui siano le famiglie che direttamente effettuano l'acquisto, oppure se è lo Stato ma senza obbligo di restituzione alla fine dell'anno da parte degli studenti (come avviene in Italia per le scuole elementari).

Il 'rovescio della medaglia' del comodato d'uso è che i libri spesso non sono aggiornati e che i docenti devono provvedere a produrre materiali integrativi: questo significa o un maggior carico di lavoro oppure l'istituzionalizzazione di un figura che affianchi i docenti di una scuola, come è quella del *documentaliste* delle scuole francesi che provvede specificamente della ricerca dei materiali, senza poi fare direttamente didattica in classe.

E' in questo contesto di dibattito che va collocata la C.M. 16/2008 sul passaggio da un libro di testo cartaceo ad uno anche solo parzialmente "scaricabile online". Tutto ciò che è stato detto finora che influsso ha sulle politiche statali riguardanti la questione dell'informatizzazione, della messa online dei libri di testo[249]? Inoltre, siccome questo cambiamento di supporto non può essere la soluzione complessiva ai problemi sopra esposti, è importante chiedersi come la digitalizzazione possa avere un uso efficace, come possa venire incontro alle diverse esigenze. Sicuramente sarà più facile la soluzione di qualcuno dei problemi (come quello della bulimia o della anoressia), mentre altri resteranno e altri e nuovi se ne creeranno. Alla loro esplicitazione e indagine è dedicato il prossimo capitolo.

APPROFONDIMENTO 1

Scuola, cultura e Antropologia dell'Educazione

Nel 2008 aveva vinto la Palma d'oro al Festival del Cinema di Cannes [250] il film di Laurent Cantet, *Entre les murs*. Esso racconta per episodi significativi cosa succede normalmente in classe, e si conclude con la decisione di una ragazzina di non proseguire gli studi. Si tratta di un film di fiction, cioè girato su un set, sulla base di un copione che

[249] Per una visone generale della situazione internazionale (in particolare di Irlanda e Regno Unito, Africa e Stati Uniti): www.educnet.education,fr/dossier/manuel/international. Sui diversi sistemi scolastici europei: http://www.wuz.it/articolo-libri/2674/sistemi-scolastici-europei.html (accessi del 10.9.2011).
[250] (http://www.festival-cannes.fr/en/archives/2008/allAward.html, accesso del 10.9.2011).

pure è il racconto autobiografico del professore che nel film interpreta se stesso; ma si tratta anche di un documentario perché ben documenta ciò che nella scuola succede, e come la scuola viene vissuta.

Proprio nello stesso anno venivano pubblicati dal Censis i risultati di un'inchiesta sul welfare e i giovani dalla quale emergeva chiaramente il declino della funzione sociale dei processi formativi:

> "Cresce la convinzione che studiare di più e più a lungo non paga, perché altri sono i percorsi di costruzione del proprio status e benessere sociale. Per oltre un quarto dei ragazzi di età compresa tra 14 e 19 anni non serve un titolo di studio per trovare lavoro. Per più del 55% sono convinti che ci si iscrive all'università soltanto perché non si hanno alternative. E quasi l'80% degli adolescenti italiani confessa di chiedersi spesso che senso ha stare a scuola. Gli insegnanti sono percepiti lontani, e su questa relazione non può non pesare l'età media dei docenti che in Italia risulta particolarmente elevata rispetto agli altri Paesi europei. Nella scuola secondaria superiore quasi il 53% degli insegnanti ha più di cinquant'anni, percentuale pari al 66,8% nella scuola inferiore e al 44% nella scuola primaria."[251].

Se agli inizi del secolo scorso si fosse chiesto che senso aveva la scuola ai pochi che continuavano per lungo tempo gli studi, molto probabilmente avrebbero potuto rispondere che andavano a scuola per conoscere e che la conoscenza è potere[252] . Se invece la stessa domanda fosse stata posta quaranta anni fa, molti ragazzi avrebbero risposto che la scuola serviva sia per ottenere un titolo di studio valido ai fini lavorativi, sia per 'farsi una cultura'. Oggi si è persa un po' la speranza che la scuola serva effettivamente per trovare uno sbocco lavorativo adeguato e questo spiega parzialmente la perdita di senso rilevata dall'inchiesta del Censis, anche se forse molti genitori continuano a mandarvi i propri figli non solo per obbligo, ma proprio perché nel senso

[251] (CENSIS, 2008).

[252] Notoriamente l'espressione latina "scientia potentia est" è da far risalire alle *Meditationes Sacrae* di Francis Bacon (pubblicate nel 1597). Nel primo quarto del Novecento la sua traduzione inglese – Knowledge is power - era molto diffusa attraverso pregnanti illustrazioni sia in libri di testo, sia in rotocalchi e riviste: se ne veda, ad esempio, l'ironica illustrazione opera del famoso disegnatore satirico Norman Rockwell, sulla copertina del *The Saturday Evening Post*, dell'ottobre 1917, riprodotta in: http://www.best-norman-rockwell-art.com/norman-rockwell-saturday-evening-post-cover-1917-10-27-knowledge-is-power.html (accesso del 10.9.2011).

comune resta l'idea che la scuola dovrebbe 'dare una cultura'. Tale convinzione ha radici antiche:

> "dall'ideale greco di παιδεια alla ciceroniana *cultura animi*, da quello quattrocentesco di *humanitas* alla ripresa sei- settecentesca (da Bacone a Pufendorf, da Leibnitz a Kant) il termine 'cultura' è usato allo scopo di designare il processo di formazione della personalità umana e la sua capacità di progredire"[253].

A partire dalla fine del XVIII secolo il termine perde tale accezione individualistica per acquisirne una collettiva che ha a che fare con i popoli e le nazioni. "Sarebbe tuttavia sbagliato ritenere che la cultura intesa in senso individualistico e la cultura degli antropologi, concepita come entità collettiva, non vi siano punti di contatto e di continuità"[254] che per Fabietti sono i significati peculiari di crescita e cumulatività.

E' però da un altro punto di vista che gli antropologi hanno cominciato a occuparsi di cultura relativamente alla scuola. Risalgono al 1896 i primi inviti di Earl Barnes[255] a un rapporto di collaborazione e interscambio tra antropologia ed educazione, e un vero e proprio interesse antropologico per la scuola nasce nell'ambito di quella corrente degli studi di *cultura e personalità* inaugurata da Ruth Benedict e Margaret Mead nel tentativo di "delineare l'influenza della cultura sulle pratiche di educazione familiare infantile, e la loro influenza sulla formazione delle personalità nelle diverse culture"[256]. La scuola, però, viene percepita come oggetto di indagine antropologica solo più tardi: in particolare il termine *educational anthropology* viene utilizzato per la prima volta solo nel 1954 da A. Rosenstiel[257], anche in 'discontinuità' con la prospettiva delle indagini psicologicamente orientate di 'cultura e personalità'.

> "La svolta effettuata dall'antropologia dell'educazione metteva (e mette) innanzi tutto a fuoco i problemi che alunni (e famiglie) incontrano lungo il percorso di scolarizzazione. L'istituzione scolastica diveniva così uno degli ambiti privilegiati dell'indagine etnografica, ed è da allora teorizzata come istituzione sociale e come ambiente culturale (Wax, Diamond, Gearing, 1971), organizzato da norme, valori, comportamenti, scansioni temporali e utilizzazione dello spazio, distintivi di una

[253] (Rossi, 1970, p. VII).
[254] (Fabietti, 2008, p. 39).
[255] (Benadusi, 2008, p. 17, n. 3; Ford, 1997, p. 32).
[256] (Ogbu, 1996, p. 7).
[257] (Benadusi, 2008, p. 21).

> ‘cultura della scuola’ che interagisce, troppo spesso in maniera conflittuale, con le regole, i comportamenti e i linguaggi appresi in famiglia o nel gruppo attraverso i processi di inculturazione”[258].

In pratica, soprattutto negli anni settanta del novecento, l’antropologia dell’educazione si pone in una funzione come critica alla pedagogia[259], che vedeva solo il problema del singolo alunno e non considerava la scuola come sistema culturale ‘tendenzioso’, all’interno del quale la stessa pedagogia rischiava di collocarsi acriticamente. In questo cinquantennio il punto di vista antropologico sulla scuola è cambiato insieme ai problemi che hanno investito il sistema educativo sia a livello locale sia a quello mondiale. Ogni realtà e ogni momento storico hanno posto interrogativi diversi e questo non solo perché le condizioni della scuola e della società sono è in continuo mutamento, ma anche perché i concetti di base dell’antropologia (uno per tutti, quello di cultura) hanno modificato il proprio significato nel volgere di tale periodo.

Se l’idea che esista qualcosa che distingue la specie umana dalle altre è molto antica e quindi non si può dare agli antropologi la responsabilità di aver creato il binomio Natura/Cultura[260], bisogna però anche ammettere che sono gli antropologi coloro che più di altri si sono occupati di definire il concetto di cultura, inizialmente proprio a partire da questa opposizione. Ed è in questo senso che è spiegabile l’interesse dei maggiori antropologi verso i sistemi formalizzati di educazione e inculturazione già a partire dagli anni venti del novecento, seppure per motivi diversi. Chi, come Sapir e Dollard, mirava ad approfondire l’impatto della cultura sullo sviluppo della personalità[261]; chi, come la Mead, intendeva comprendere meglio – e quindi sottoporre a critica culturale - i sistemi educativi statunitensi; chi, come Malinowski e Radcliffe-Brown, volevano evitare che le istituzioni educative coloniali avessero un impatto ‘eccessivo’ sui colonizzati. La maggior parte degli studi che prima della nascita ufficiale della *Educational Anthropology* riguardano l’educazione e le istituzioni ad essa preposte sono effettuati negli Stati Uniti, e sono in particolare rivolti al problema dei processi di trasmissione culturale rispetto alla comunità dei nativi americani, con lo scopo di migliorare la pratica educativa nei confronti di queste – come di altre –

[258] (Gobbo, 2001, p. 43).
[259] In questo affiancata in quegli stessi anni dalle elaborazioni sociologiche di Pierre Bourdieu e J.G. Passeron che evidenziavano nella scuola la funzione di riproduzione sociale.
[260] (Rivera, 2008, p. 50).
[261] (Benadusi, 2008, p.17).

minoranze. Forse per la prima volta l'antropologo poteva occuparsi dell'Altro stando a casa propria. Che questo succeda poi negli Stati Uniti e all'inizio degli anni cinquanta è particolarmente significativo, visto che sono il primo Stato ad avere all'interno del proprio territorio comunità originarie, da lungo tempo colonizzate ma sempre più insofferenti a tale colonizzazione e che cominciano a rivendicare una propria identità culturale, alternativa rispetto a quella dominante. Fino ad allora i figli di tali minoranze erano considerati 'deprivati culturalmente' e la scuola era lo strumento principe di acculturazione il cui esito avrebbe dovuto essere l'integrazione entro il tessuto connettivo della società[262]. Ci si rese conto che non si poteva lasciare la scuola, la Istituzione Educativa per eccellenza in occidente, solo a educatori e pedagogisti, perché la scuola era fatta non da individui neutri e interscambiabili, ma da tante persone, ognuna portatrice di una propria visione del mondo che spesso si scontrava con le altre. Che i problemi fossero particolarmente sentiti è rivelato anche dal fatto che a metà degli anni cinquanta del Novecento ci si occupi istituzionalmente di antropologia dell'educazione in due prestigiose sedi accademiche statunitensi: a Standford ,dove lavora il gruppo coordinato da George Spindler, e alla Columbia University con Solon Kimball.

Al di là delle spinte concrete derivate dalla necessità di un maggior controllo sociale delle classi al potere, lo sviluppo di un'antropologia più attenta ai processi di acculturazione presenti nelle istituzioni educative e non sarebbe potuto avvenire senza un mutamento nel modo di concepire la cultura. Dalla critica ai paradigmi evoluzionisti era infatti nato un concetto configurazionale di cultura: "i popoli su cui l'antropologia puntava la sua attenzione non sono più il documento di precedenti fasi evolutive della cultura, ma alternative a quella stessa società"[263]. Soprattutto, non c'è più una sola cultura così come non c'è un'unica lingua (e il parallelo tra lingua e cultura risale agli scritti di F. Boas a partire dal 1911, per essere ripreso con forza più tardi da Kroeber e soprattutto Benedict). Per studiare la scuola come luogo di trasmissione culturale è necessario pensare che la cultura sia qualcosa di definito e trasmissibile, affermazione non banale come sembra. Non solo: l'interesse antropologico viene accresciuto dalla consapevolezza che la cultura trasmissibile e trasmessa non sia una sola (con diversi gradi evolutivi), ma che al contrario ci siano più culture, talvolta in forte conflitto tra

[262] (Fabietti, Malighetti, Matera, 2002, p. 28).
[263] (Matera, 2008, p.13).

loro. La psicologia e la pedagogia, in questa prospettiva più complessa, non avevano da sole gli strumenti e i metodi per trattare la trasmissione e l'acquisizione culturale come categorie analitiche, cosa invece familiare agli antropologi, soprattutto quelli della scuola di 'cultura e personalità'.

Il lavoro degli anni cinquanta del novecento, iniziato a Stanford da Spindler, sarebbe incomprensibile se vent'anni prima non fosse stata avviata una collaborazione interdisciplinare tra lo psicanalista Kardiner e antropologi come Benedict, Mead, Du Bois e Linton. E' infatti da questa collaborazione che si originano un'impostazione della ricerca in "prospettiva fortemente comparativa, l'interesse per i fenomeni inculturativi e l'abitudine a non separare i processi educativi dai contesti socioculturali in cui si verificano"[264], e anche una nuova attenzione al fatto che le stesse pratiche educative siano di per sé un'espressione culturale non neutra. In particolare la Mead è attenta a sottolineare l'importanza della pratica etnografica proprio per evidenziare le modalità della trasmissione culturale. Il problema era posto sia in senso inter-culturale sia in senso intra-culturale: ci si chiedeva in che misura la cultura potesse condizionare la personalità per spiegare la persistenza di talune caratteristiche psicologiche ritenute tipiche sia di alcune popolazioni ("gli apollinei Pueblo o i Dobu paranoici") sia dei membri di uno stesso gruppo sociale. La concezione di cultura sottesa era che fosse un patrimonio integrato di significati individuali utili a far agire secondo le norme imposte dalla comunità di appartenenza, con un processo di trasmissione replicativa, poco flessibile e che quindi non trovava spiegazione alla mutevolezza della realtà. Per Spindler stesso "la trasmissione culturale è un tentativo di intervenire sull'apprendimento allo scopo di produrre un certo genere di persona con un certo genere di cultura"[265]. E questo rischia di non fornire le chiave per la comprensione né dei fenomeni di adattamento ai cambiamenti che invece sono sempre presenti nella vita sociale, né di quelli di "resistenza".

Più attenti all'analisi dell'apprendimento come insieme di fattori biologici e culturali sono i lavori di Solon Kimball; soprattutto, è interessante l'approccio metodologico usato per la ricerca su piccoli gruppi, per gli studi di comunità e le relazioni di genere come contesti di apprendimento, all'interno dei quali si costruiscono modelli di interazione umana che poi vengono replicati dalle istituzioni scolastiche. Sembra esserci

[264] (Benadusi, 2008, p.23).
[265] (Spindler & Spindler, 1991, p. 276, cit. in Benadusi, 2008, p. 28).

un preciso rapporto tra le teorie della trasmissione culturale sviluppate in antropologia e le teorie cognitiviste dell'apprendimento. E lo spostamento di interesse operato (a partire dagli anni sessanta del novecento) da Henry Wolcott sul ruolo attivo esercitato dall'individuo che apprende sembra risentire delle teorie comportamentiste, che fanno dell'individuo che apprende un soggetto e non un semplice oggetto di una trasmissione monolitica. Certamente su Wolcott ha avuto influsso il concetto di cultura come conoscenza proposto da Ward Goodenough, che in *Explorations in Cultural Anthropology*, del 1964, aveva affermato che

> "la cultura di una società è tutto ciò che è necessario conoscere o credere per agire in modo accettabile per i membri della società stessa, e di farlo per tutti i ruoli che ognuno accetta per sé o attribuisce agli altri. Poiché la cultura va appresa – dato che è distinta dall'eredità biologica delle persone – essa deve consistere dei prodotti finali dell'apprendimento … la cultura non è fatta di oggetti, persone, comportamenti o emozioni, ma è una struttura che organizza tutti questi elementi"[266].

In tale definizione si apre uno spiraglio per l'individualizzazione, per le differenze anche individuali: il merito teorico di Wolcott è proprio quello di rilevare che: 1) a partire da tale interpretazione non si può parlare di appartenenza a una cultura, tutt'al più a gruppi che condividono delle caratteristiche culturali; 2) una cultura non si può possedere, tutt'al più si può "raggiungere competenza" in una determinata cultura[267]. Se questa interpretazione rischia spostare troppo l'attenzione sull'individuo – come aveva sostenuto Spindler – ha però il vantaggio di sottolineare l'aspetto creativo e costruttivo dell'adattamento personale nell'acquisizione delle competenze culturali; inoltre è decisamente attuale visto che oggi nella scuola – e non solo italiana – il problema si è spostato proprio dall'apprendimento alla competenza.

Dai lavori dell'antropologo Frederick Barth, del sociologo Erving Goffman e dalla etnometodologia prende le mosse il modello transazionale di Frederick Gearing secondo il quale "la cultura è qualcosa che si può osservare pubblicamente, analizzando i modelli standardizzati di comportamento presenti in una società"[268]: questo porta a considerare meno l'aspetto psicologico e più quello interazionale, che si sviluppa quotidianamente

[266] (Goodenough, 1964, p. 36, cit. in Matera, 2008, p. 17).
[267] (Benadusi 2008, p.32).
[268] (Gearing, 1976, cit. in Benadusi, 2008, p. 35).

nella dinamica insegnante allievo e che è costituito da un curriculum manifesto e da uno, ancora più importante, nascosto, taciuto perché dato per scontato in quel contesto, come sostenuto dall'etnometodologia. E' proprio l'indagine approfondita su quest'ultimo curricolo che può svelare i valori gerarchizzati della società in cui tale interazione avviene. Il fatto che un tale tipo di ricerche possa essere fatto rientrare nell'antropologia dell'educazione è sintomatico di come essa non sia "una scuola teorica con un corpo comunemente accettato di teorie e metodologie; essa è più che altro un settore di intersezione al cui interno coesistono, oltre a diverse correnti antropologiche, orientamenti presi in prestito da altre discipline"[269]. Con Gearing ha inizio la "nuova etnografia dell'educazione" perché egli dà indicazioni precise su come condurre una buona ricerca sul campo attraverso tre fasi di lavoro: la fase "dell'orientamento generale" (con lo studio preliminare della letteratura, dell'ambiente, la presa di contatto con gli attori e le situazioni), quella della "struttura dell'evento" (nel corso della quale sono identificati gli elementi salienti e le regolarità nelle attività strutturate prese in considerazione) e infine quella della "struttura interna delle parti" (nel corso della quale si arriva a identificare il centro nascosto attorno al quale tutta la struttura è però organizzata). In tal modo la ricerca diviene genuinamente antropologica perché riesce quasi ad isolare gli aspetti squisitamente culturali della vita scolastica; allo stesso tempo è l'apporto più significativo che lo sguardo antropologico può dare all'analisi di quel sistema complesso che è la scuola. Oggi, spesso nella didattica si fa riferimento ai processi metacognitivi come momento importante dell'apprendimento: se ai docenti più spesso fosse permesso[270] riflettere su quanto avviene in classe nelle piccole azioni quotidiane con questo tipo di sguardo, sicuramente la scuola stessa riuscirebbe a recuperare un po' di senso anche per gli alunni.

A partire dal tipo di analisi proposta da Gearing, un altro antropologo – o meglio etnografo dell'educazione –, Peter McLaren, nel 1986 scrive un saggio dal significativo titolo *Schooling as a Ritual Performance*, che interpreta la scuola come il luogo in cui, nella società contemporanea occidentale, si compiono i riti di passaggio definiti dalla tradizione antropologica[271]. Egli suddivide le attività educative in due tipologie di azioni contrapposte: quelle della "struttura della conformità" che sono volte a normalizzare i

[269] (Benadusi, 2008, p. 34).
[270] Nel senso che vengano loro forniti gli strumenti per farlo, nel corso della loro stessa formazione.
[271] In particolare nelle pubblicazioni di Ronald Grimes e Van Gennep.

comportamenti degli studenti, e quelle della "struttura della resistenza" che si oppongono alle precedenti. Facendo riferimento alla ripartizione in stadi dei riti di passaggio elaborata da Van Gennep nel 1909[272], McLaren individua quattro tipologie di rituali scolastici: quelli di rivitalizzazione (motivanti), quelli di intensificazione (che rafforzano i precedenti), quelli di resistenza (che permettono l'oppositività) e infine i riti di istruzione (i più avulsi dalla realtà e allo stesso tempo i più stabili e formalizzati). Queste due ultime tipologie rituali, vanno studiate con particolare attenzione etnografica perché sono quelle che più mettono a nudo la cultura di potere propria della scuola e il grado di sofferenza inflitto agli studenti. Sicuramente su questa impostazione hanno influito sia l'etnometodologia sia l'interazionismo simbolico, ma non va dimenticato che ormai sono gli anni in cui il concetto di cultura classico è stato messo fortemente in crisi nel pensiero antropologico dalle critiche e dalle nuove elaborazioni di Clifford Geertz e Hulf Hannerz, oltre che – ovviamente – dai notevoli mutamenti socio-politici degli anni ottanta del novecento.

Geertz nel 1972 aveva dato alle stampe il suo *Interpretazioni di culture*[273]*,* divenuto il manifesto dell'antropologia interpretativa: "Il concetto di cultura che esporrò e di cui i saggi seguenti cercheranno di dimostrare l'utilità, è essenzialmente un concetto semiotico. Ritenendo, insieme con Max Weber, che l'uomo è un animale impigliato nelle reti di significati che egli stesso ha tessuto, credo che la cultura consista in queste reti e che perciò la loro analisi non sia innanzitutto una scienza sperimentale in cerca di leggi, ma una scienza interpretativa in cerca di significato"[274]. Affermazioni di questo tipo non possono non avere conseguenze anche sull'antropologia dell'educazione, che quindi non si limita a studiare i singoli gruppi di minoranza, ma allarga a tutte le dinamiche scolastiche il proprio sguardo, uno sguardo che deve superare il "problema dell'invisibilità del senso comune"[275]. Il rischio però – secondo James Mullooly – potrebbe essere quello di cadere nel "riduzionismo soggettivo" tipico degli studi sulla trasmissione e l'acquisizione culturale che ha prodotto un'eccessiva fiducia nei presupposti relativi a ciò che succede nel soggetto che apprende. Antidoto a ciò, è l'uso delle metodologie elaborate sia in seno all'etnometodologia sia all'analisi

[272] Più volte ripubblicata in traduzione italiana: Van Gennep A, *I riti di passaggio*, Torino, Bollati Boringhieri, 2002.
[273] Pubblicato in traduzione italiana nel 1987 (Bologna: Il Mulino).
[274] (Geertz, 1987, p. 41).
[275] (Have, 1990, p.23, cit. in Benadusi 2008, p. 41).

conversazionale proposta da Labov[276] e Have[277], coniugate alla tradizione analitica boasiana che dà importanza agli elementi distintivi di un'intera cultura e non solo a singoli spaccati interazionali[278]. Per metterle in pratica, il metodo etnografico adottato dallo stesso Mullooly per analizzare il *deck time*[279] è quello di riposizionare continuamente il proprio sguardo in modo da produrre una sorta di "straniamento che gli permetta di osservare eventi ordinari della vita quotidiana, che all'inizio sembrano ovvi e naturali, come se fossero esotici o strani"[280]. Così facendo, Mullooly scopre che la partecipazione degli studenti a questo rituale di interazione permette la trasmissione di modi ideali per raggiungere il successo performativo, mutando il "senso comune" del gruppo. Di nuovo, ciò che risulta è l'importanza del curricolo nascosto. Così viene messo in evidenza come "l'analisi di eventi, fasi e sequenze in cui è strutturata l'attività educativa permetta di gettare luce sulle norme perlopiù implicite, che ordinano il processo di apprendimento e (ri)producono un certo ordine sociale"[281]. In questa ottica l'etnografia integra fortemente la didattica, fornendo un patrimonio di osservazioni e analisi dei comportamenti basilari per comprendere appieno le dinamiche dell'apprendimento. "Gli alunni formano e definiscono la propria identità attraverso un processo di apprendimento situato che li fa agire in gran parte per imitazione e coinvolgimento (pratico, motorio, cognitivo, emotivo)"[282]. La scuola diviene un luogo della produzione di senso e per questo un punto di osservazione privilegiato sui meccanismi culturali. Come ha scritto Hannerz:

> "L'importanza della produzione di senso per la vita umana è riflessa in un campo concettuale affollato: idee, significato, informazione, saggezza, capacità di apprendere, fantasia, opinione, conoscenza, credenze, mito, tradizione … a questo gruppo di parole ne appartiene un'altra cara agli antropologi: cultura. (…) Per cultura gli antropologi intendono dunque i significati che le persone creano, e che a loro volta creano le persone come membri di una società"[283].

[276] (Labov, 1972).
[277] (Have, 1990).
[278] (Mullooly, 2001, p. 129, cit. in Benadusi 2008, p. 41).
[279] Un momento di incontro reiterato per ben otto volte nel corso di una giornata trascorsa in un campeggio estivo frequentato da studenti latino americani di una scuola cattolica statunitense.
[280] (Benadusi, 2008, p. 41).
[281] (Gobbo, 2000, p. 157).
[282] (Benadusi, 2008, p. 43).
[283] (Hannerz, 1998, p. 5).

Si deve a un altro statunitense, il sociologo dell'educazione Hugh Mehan, l'elaborazione di una "etnografia analitica" o "micro- etnografia dell'educazione" che permette l'analisi dell'interazione sociale nei contesti educativi. Molte sue opere sono dirette in questo senso, senza trascurare l'aspetto istituzionale attraverso l'analisi socio–politica delle riforme a favore dell'equità educativa. In particolare, l'osservazione nel dettaglio dell'organizzazione della classe può rilevare i meccanismi di ghettizzazione nella carriera degli alunni, o la perpetuazione di ruoli come quello di studente competente o di studente con difficoltà di apprendimento. In *Learning Lessons*, del 1979, Mehan, attraverso l'analisi interazionale di brevi scambi verbali tra un'educatrice e i suoi allievi, esplicita il proprio metodo esponendo anche le premesse teoriche che ne stanno alla base e cioè che le strutture sociali non sono altro che il risultato dell'interazione (quindi bisogna mettere in luce come vengano negoziati i significati nel suo contesto) e che l'atto linguistico non è pura rappresentazione del pensiero, ma ha una serie di significati potenziali che "a seconda del contesto prendono significati differenti"[284]. La comprensione dei processi interazionali mostra quindi l'influenza che la scolarizzazione esercita su chi vi prende parte. Se lo scopo dell'analisi microetnografica è la rilevazione della struttura degli eventi osservati attraverso la decodifica della loro "grammatica", i suoi criteri metodologici sono così sintetizzabili: 1) corretta e sistematica collezione del materiale grezzo, operata attraverso la videoregistrazione e la trascrizione minuziosa; 2) costruzione di una modellizzazione dettagliata degli esempi di interazione e individuazione di tutti i comportamenti verbali e non verbali che appaiono privi di senso; 3) condivisione della descrizione degli eventi con gli stessi partecipanti; 4) osservazione dei soli comportamenti sociali, cioè finalizzati alla organizzazione interna della situazione considerata, evitando riferimenti a tutti gli altri aspetti (personalità, motivazioni etc.). L'importanza di questa pratica è testimoniata da un lato dal fatto che i primi due criteri stanno alla base di quelli che la pedagogia chiama "protocolli osservativi" ed il terzo entra nella pratica di insegnamento quando si pone attenzione alla meta- cognizione.

Soprattutto, "l'idea che l'apprendimento sia un processo per sua natura situato e relazionale e che pertanto si debba studiarlo facendo riferimento ai contesti in cui ha luogo e non nella testa della persona che apprende costituisce un punto nodale non solo

[284] (Mehan, 1979, p. 13, cit. in Benadusi 2008, p. 44).

per l'etnografia analitica dell'educazione. Lo stesso presupposto unifica un settore di studi multidisciplinare che si riconosce nella dicitura comunità di pratica"[285]. Dietro tale affermazione sta il superamento di una concezione antropologica della cultura che la situava nella "mente" delle persone (da Baos a Sapir, a Benedict e allo stesso Lévi-Strauss)[286], e, nello stesso tempo, di una concezione della mente come coincidente con il cervello. E' da qui che prende l'avvio il concetto di "comunità di pratica", un concetto che ha cominciato a diffondersi a partire dalla fine degli anni ottanta del novecento grazie anche agli scritti dell'antropologa sociale Jean Lave e di Etienne Wenger. Nell'introduzione al loro *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*, William F. Hanks sinteticamente spiega: 'Rather than asking what kind of cognitive processes and conceptual structures are involved, they ask what kinds of social engagements provide the proper context for learning to take place"[287]. E' quindi la dinamica di appartenenza a una comunità che fa sì che coloro che ne partecipano anche per la prima volta si impadroniscano di quelle pratiche che permetteranno loro di entrarne a fare parte a pieno titolo. Gli elementi fondanti una comunità di pratica sono l'*intrapesa comune* (what it is about), cioè una convergenza verso un fine comune continuamente rinegoziata tra i suoi membri, *l'impegno reciproco* (how it functions) che rafforza la coesione interna, e un *repertorio condiviso* (what capability it has produced) di pratiche, sensibilità, vocabolari, stili comunicativi, che i membri hanno sviluppato nel corso del tempo[288]. Non per questo la comunità di pratica è qualcosa di statico: anzi essa è in continua interazione dinamica con l'esterno mentre al suo interno ammette punti di vista diversi che la mantengono vitale anche attraverso il dibattito e il conflitto.

> "Si sviluppa così una teoria alternativa agli approcci, in gran parte cognitivisti, che corroboravano una concezione dell'apprendimento come attività individuale e perlopiù consapevole, privilegiando lo studio di strutture organizzative specializzate e di situazioni separate dall'attività ordinaria degli individui"[289].

[285] (Benadusi, 2008, p. 46).
[286]"Pensare una cultura come una lingua porta a ritenere che sia un'astrazione ricavata dal comportamento, che ha sede nella mente delle persone, e questa è la posizione di Boas, Sapir, Benedict, Lévi-Strauss…" (Matera 2008, p.17).
[287] (Lave & Wenger, 1991, p. 14).
[288] (Wenger, 1998, pp. 73 – 84).
[289] (Landri, 2004, cit. in Benadusi 2008, p. 49).

Ciò significa che perfino a scuola

> "l'apprendimento (…) non consiste nella trasmissione neutra di competenze, ma nell'attività situata di una comunità orientata a scopi, i quali possono essere ben diversi da quelli indicati dalla programmazione scolastica; (…) può avvenire quindi in modo implicito, conflittuale, preterintenzionale e incorporato, piuttosto che come il risultato di un'azione diretta di insegnamento"[290].

Nel lavoro scolastico diventa importante il momento della motivazione, del contratto che fonda la comunità sulla base di finalità comuni e del rispetto reciproco. In questo, il film *Entre les murs* è assolutamente documentario, quasi didascalico: in ogni momento ciascuno può chiedere il senso di quanto si va facendo, la sua utilità, mentre allo stesso tempo è tenuto a rispettare i diversi punti di vista, anche quelli più oppositivi; si può anche decidere (consciamente o inconsciamente) di uscire dalla comunità o con il silenzio o con comportamenti totalmente "resistenziali" che mettono allo scoperto i limiti/confini dello stesso essere comunità. L'apprendimento che si attua non è relegato a contenuti prestabiliti ma è a 360°, nasce dalle occasioni più diverse, si avvale delle competenze di ciascuno e le non-competenze sono un'opportunità per tutti, diventano una sfida da superare insieme; la crescita è vista come il risultato di incoraggiamento e non di punizione. Anzi, quando la logica punitiva prevale (e con essa un principio autoritario/istituzionalizzato) non resta più spazio per alcun apprendimento, il rapporto si chiude. Certo, tutto ciò avviene "entre les murs" in uno spazio classe filmicamente ristretto che ne sottolinea la compattezza, ma anche il limite, in un ambiente che è – come sostengono Hervé Varenne e Roy McDermott – una metafora della cultura. Non a caso il film si chiude sull'immagine dell'aula vuota con le voci dei ragazzi fuori campo:

> "Varenne e McDermott (1999) illustrano questa idea [della cultura come ambiente, *NdR*] con un esempio ripreso dal mondo scolastico: la scuola è un edificio con le sue mura che delimitano spazi e contengono oggetti, sedie, banchi, armadietti, lavagne che stanno lì pronti all'uso prima che il suono della campanella dia il via alle danze, aprendo le porte agli attori umani; eppure la scuola non ha ragione d'essere se non quando è abitata, quando gli studenti prendono posto in aula o quando si assembrano intorno agli armadietti per prelevare i quaderni, quando gli insegnanti aprono i registri e iniziano a scorrere

[290] (Grasseni, Ronzon, 2004, pp. 188-189).

l'elenco alfabetico della classe per scegliere chi interrogare; è l'insieme di routine, gesti, linguaggi, relazioni diversificate che vi hanno luogo, a rendere la scuola uno spazio abitato ed abitabile"[291].

La visione della scuola come comunità di pratica ha il vantaggio di facilitare il superamento della contrapposizioni tra il ruolo di studente competente e quello di studente con difficoltà di apprendimento. Nel processo di apprendimento inteso in modo tradizionale l'insuccesso scolastico è responsabilità del singolo alunno (o per incapacità o per 'resistenza'); se invece lo si considera come processo situato all'interno di una rete di relazioni, diviene evidente che anche il non apprendimento, il fallimento è frutto di una relazione, e quindi non imputabile al singolo alunno come persona, ma a una specie di gioco di ruoli che esiste ancor prima che il gioco abbia inizio.

> "Se i soli mezzi disponibili per aiutare i bambini in difficoltà sono le preoccupazioni diagnostiche e i rimedi compensatori del sistema educativo americano, potrebbe esser meglio scordarsi il bambino singolo e focalizzarsi invece sul perché e sul come noi tutti abbiamo creati contesti che rendono alcuni bambini dei casi così problematici. […] Perché i bambini devono essere il fulcro del processo di cambiamento quando siamo noi – la cultura che li sta acquisendo – che organizziamo i loro problemi e li rendiamo tali?"[292].

Questo è lo stato attuale della ricerca: esso evidenzia come nella scuola e nelle dinamiche che in essa si attivano lo sguardo antropologico non sia più né ristretto né secondario, ma profondamente sistemico. La normativa scolastica italiana, a partire dalla promulgazione della legge 59/1997 ha visto un succedersi convulso di riforme che permettono comunque questa impostazione, basata sull'apprendimento situato in classi concepite come comunità di pratica, sul perseguimento di competenze e non solo sull'acquisizione di conoscenze parcellizzate e decontestualizzate, sul riconoscimento delle conoscenze pratiche degli alunni, su modalità di lavoro laboratoriale che favorisca la progettualità – e quindi la realizzazione di compiti reali – e non solo l'esecutività di compiti astratti e non rispondenti ai reali bisogni. Il bel lavoro etnografico di Mara Benadusi, *Etnografia di un istituto scolastico*[293] mostra non solo la percorribilità di un tale percorso, ma come "l'innovazione produca dei cambiamenti positivi in termini di

[291] (Benadusi, 2008, p. 47).
[292] (McDermott & Varenne, 2001, p. 2, cit. in Benadusi, 2008, p. 121).
[293] (Benadusi 2004).

qualità e/o di equità"[294]. Il processo appena iniziato, però, proprio nel 2008 ha visto una brusca interruzione con l'approvazione da parte di un altro governo del DL 1634-A/2008, che attraverso la reintroduzione secca[295] dei voti cancella la possibilità dell'istituzione nelle scuole di quelle comunità di pratica che sono la base stessa dell'apprendimento, la possibilità di superare la dicotomia successo/insuccesso ben analizzata da McDermott e Varenne. L'approvazione di un tale decreto è di per sé significativa della resistenza che a questi tentativi di innovazione oppone una parte della società e della stessa scuola: sarebbe interessante approfondire il perché nell'istituzione scolastica le forze dell'innovazione sono spesso più deboli di quelle della tradizione. Anche questo è un problema antropologico:

> "pur se costantemente in movimento, le società e le culture sono tese nel tentativo di apparire immobili. Ciò ha portato a individuare come primo e fondamentale processo della cultura quello della tradizione. Il primo obiettivo della tradizione, che resta, nella pratica sociale, un ideale mai raggiunto, è ottenere l'immobilità sociale."[296].

Certamente nella scuola il conservatorismo delle pratiche non favorisce la prevalenza dell'innovazione, anche quando questa si dimostra più funzionale e produttiva per molti docenti. Soprattutto: nelle scuole secondarie il voto non è nemmeno un ritorno, ma una pratica mai abbandonata. Lo conferma il fatto che gli alunni, alla consegna di qualche elaborato, continuano a domandare: "Prof, che voto ho preso?".

APPROFONDIMENTO 2

I 44 Saggi

Dal gennaio all'aprile del 1997 l'allora Ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer aveva istituito una commissione con l'incarico di

> "interpretare e di conseguenza delineare le emergenze culturali di una società che deve fare i conti con la perdita di esclusività della formazione scolastica e con

[294] (Benadusi, 2004, p. 10).
[295] Nel senso che veniva spiegata solo nei termini di un ritorno indietro (cfr.:Gelmini, 2008 e Tremonti, 2008) e non come il risultato di un serio lavoro di elaborazione di standard di valutazione (cfr. in proposito L. Guasti, 2002).
[296] (Fabietti, Malighetti, Matera, 2002, p. 28).

l'obiettivo, che discende da questa assunzione, di mettere l'istituzione scolastica nelle condizioni di saper (voler) entrare in un rapporto di dialogo e di collaborazione con le molteplici sedi collettive all'interno delle quali si gioca, in una società complessa come la nostra, la riproduzione del sapere. Dati questi orientamenti, non ci si poteva aspettare, come esito dei lavori, un testo chiuso: né l'abbozzo di nuovi programmi didattici, né la mappa completa dei quadri delle materie. Non era questo che chiedeva il committente, il quale, invece, aveva posto, a mio avviso in modo originale e onesto, il problema di poter disporre di una griglia delle "emergenze epistemologiche", cioè delle cose di cui un giovane cittadino del nostro tempo dovrebbe essere competente e consapevole; in un secondo tempo, da questa griglia avrebbe preso corpo, attraverso una fase ulteriore e più ampia di confronto, una mappa più articolata dei saperi da affidare ad una scuola in via di trasformazione."[297]

La commissione, composta all'inizio del lavoro da 44 "saggi", a fine 1997 incaricò sei studiosi[298] di redigere un documento che

"definisse i contenuti essenziali per una formazione di base[299] calcolata su dieci anni di scolarità obbligatoria. Compito dei minigruppo non era di sostituirsi ad un'autorità politica, affrontando la molteplicità dei problemi di revisione istituzionale e amministrativa oggi sul tappeto (dall'autonomia alla revisione dei cicli, dall'innalzamento dell'obbligo alla legge sulla parità, dal piano di sviluppo delle tecnologie multimediali agli indirizzi per le sperimentazioni scolastiche), ma di operare allo scopo di fornire all'autorità politica, perché ne facesse oggetto di discussione fuori della scuola e di consultazione dentro di essa, una griglia di indicazioni su saperi e valori educativi che possano garantire ricchezza e solidità alla parte comune della formazione scolastica, negli auspicati dieci anni dell'obbligo (lo ripeto: la parte comune, che comunque ci sarà, anche se

[297] (Maragliano, 1998).
[298] Roberto Maragliano, Clotilde Pontecorvo, Giovanni Reale, Luisa Ribolzi, Silvano Tagliagambe, Mario Vegetti.
[299] Per il testo completo: http://annaliistruzione.it/riviste/annali/pdf/010298/010298ar06.pdf ; per la raccolta completa dei documenti per la Riforma dei cicli della Commissione dei Saggi: http://www.liceotosi.va.it/cicli/cicli_doc_saggi.htm (accesso del 26.8.2011).

progressivamente più ridotta mano a mano che ci si avvicinerà agli anni terminali)"[300].

Tale documento nel marzo del 1998 viene diffuso anche tramite Internet (sul sito sia del quotidiano *Il sole 24ore* sia della Biblioteca di Documentazione Pedagogica (l'attuale INDIRE). Venne aperto un "sondaggio nelle scuole per giudicare la riforma del ministro Berlinguer - Al centro del confronto i programmi e l'attuazione dell'autonomia negli istituti"[301] rivolto a "capi d'istituto, organi collegiali, studenti, genitori, personale amministrativo e ausiliario, pedagogisti militanti, sindacati, *maitres à penser*."[302].

Per l'iniziativa, denominata *La parola alle scuole* "furono predisposte e diffuse centinaia di migliaia di 'schede'. Risposero 8984 scuole su 13.054 (il 68%)"[303]. Molti furono anche gli insegnanti che parteciparono individualmente esprimendo pareri e suggerimenti[304]. Questa larga consultazione però non salvò il Ministro dalle proteste contro la proposta di un "concorsone" per la "valorizzazione docente"[305] : "Berlinguer fu invitato a dimettersi e … lasciò l'incarico il 25 aprile 2000, passando - palesemente amareggiato - il testimone al brillante linguista e italianista Tullio De Mauro"[306].

Opere citate

Agnew, J. A. (2008). La Geografia, "la comunità basata sulla realtà" e la disponibilità a sorprendersi. *Ambiente Società Territorio*, n. 3 -4, pp.15-18.

AIE (Associazione Italiana Editori). (2011). La lettura di bambini e ragazzi (2000 – 2010). *Giornale della libreria*, aggiornamento al 30 settembre: consultabile tramite il sito: http://www.aie.it/Topmenu/DOCUMENTI/Cifreenumeri.aspx (accesso del 25.8.2011).

Alhadeff-Jones, M. (2009 (6)). Revisiting Educational Research Through Morin's Paradigm of Complexity. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, n. 6, pp. 61-71.

[300] (Maragliano, 1998).
[301] (Pozzoli, 1998, p. 18).
[302] (D'Amico, 2010, p. 651).
[303] *Ibid. ead.*
[304] Ricorda Maria Teresa di Palma: *"Scrissi anche io al sito del sondaggio, anche se ora non ricordo più quali fossero i miei suggerimenti di allora; solo ricordo che dopo un po' di tempo ricevetti una e-mail di risposta intestata direttamente Luigi Berlinguer, che mi impressionò parecchio, perché mai nessun Ministro mi aveva scritto per ringraziarmi, nemmeno in "automatico"*.
[305] (Reggio, 2000).
[306] (D'Amico, 2010, p. 646).

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for New Millennium Learners in OECD countries.* Bruxelles: CERI /OECD.

Artvinli, E.(2009). Changes In Turkish Geography Textbooks After 2005. *Tendinje actuale in predarea I invajarea geografiei*, vol. 9, pp. 97-104.

Audigier, F. (2010). Les curriculums chahutés. Que faire des nouvelles demandes sociales? L'exemple des 'Educations à ...' et autres domaines de formation. In R. Malet, a cura di, *Ecole, médiations et réformes curricolaires - Perspectives internationales*. Bruxelles: De Boeck. pp. 23 – 37.

Bagnasco, A. (1999). *Tracce di comunità. Temi derivati da un concetto ingombrante*. Bologna: Il Mulino.

Bednarz, S., & Bednarz, R. (2003). Alternative Geography. In R. Gerber, a cura di, *International Handbook for Geographical Education*. Dordrecht - London: Kluwer Academic. pp. 99-113.

Benadusi, M. (2001). a cura di, *Antropologia, Scuola, Educazione*. "Scuola Democratica", numero monografico, n. 1-2.

Benadusi, M. (2004). *Etnografia di un istituto scolastico. Il percorso accidentato dell'innovazione passa per "Via XX Settembre"*. Rimini: Guaraldi.

Benadusi, M. (2008). *La scuola in pratica*. *Prospettive antropologiche sull'educazione.* Troina: Città Aperta Edizioni, 2008.

Boas, F. (1928). *Anthropology and Modern Life*. New York: Norton & Company.

Bocchi, G., & Ceruti, M. (2000). *Origini di storie*. Milano: Feltrinelli.

Bocchi, G., & Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Brusa, A. (1991). *Il programma di storia.* Firenze: La Nuova Italia.

Brusa, A. (2008). Intervento video registrato al Seminario Nazionale Tematico "*Storia e cittadinanza*" organizzato dal MIUR a Venaria Reale il 13 marzo 2008: (http://video.indire.it/indicazioni/seminari_tematici/Torino_Storia/#, accesso del 6.6.2010).

Callari Galli, M. (1975). *Antropologia e educazione. L'antropologia culturale e i processi educativi*. Firenze: La Nuova Italia.

Callari Galli, M., & Harrison, G. (1997). *Né leggere né scrivere.* Roma: Meltemi.

Cattaneo, P. (2007). Indicazioni Nazionali a confronto. *La Tecnica della Scuola* , 1- 5 settembre: www.gildavenezia.it/riforma/riformadoc/.../cattaneo_confronto1.pdf .

CENSIS, (2008). *Un welfare bloccato spreca risorse e non risponde ai bisogni – Comunicato stampa*. 10 giugno: (http://www.censis.it/10?resource_50=5901&relational_resource_51 accesso del 10.9.2011)

Cerini, G. (s.d. [2001]). Saperi curricolo competenze. *Educazione&Scuola,* luglio: http://www.edscuola.it/archivio/riformeonline/saperi.html (accesso del 6.6.2010)

Corna Pellegrini, G. (2008). Riflessioni sulla didattica della geografia nella scuola primaria e secondaria. http://www.aiig.it/Editoriali.htm (accesso del 5.1. 2010)

D'Amico, N. (2010). *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri.* Bologna: Zanichelli.

Dell'Agnese, E., Squarcina, E. (2005), a cura di, *Europa. Vecchi confini e nuove frontiere.* Torino: UTET.

Dematteis, G. (2008). Zeus, le ossa del bue e la verità degli aranci. Biforcazioni geografiche. *Ambiente Società Territorio*, n. 3-4, pp. 3-11.

di Palma, M. T. (2008). Appunti per una geografia interculturale. Tra geografia e didattica. *Bollettino della Società Geografica Italiana*, serie XIII, I, pp. 143-149.

Enriques, F. (2008). *Castelli di carte. Zanichelli 1959-2009: una storia.* Bologna: Il Mulino.

Fabietti, U. (1995) *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*. Firenze: La Nuova Italia.

Fabietti, U. (2008), Il destino della cultura nel traffico delle culture. In V. Matera, a cura di, *Il concetto di cultura nelle scienze sociali contemporanee*. Novara: De Agostini, pp. 37-46.

Fabietti, U., Malighetti,R., Matera, V.(2002). *Dal tribale al globale. Introduzione all'antropologia*. Milano: Bruno Mondadori.

Foerster (von), H. (1990). Non sapere di non sapere. In M. Ceruti, L. Preta, a cura di, *Che cos'è la conoscenza*. Bari: Laterza. pp. 3-11.

Ford, R. (1997). Educational Anthropology: Early History and Educationist Contrinutors. In: G.Spindler, a cura di, *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*. Prospect Heights (Illinois): Waveland Press, pp. 26 – 45.

Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même* . Paris: Gallimard.

Gearing, F. (1976). Where We Are and Where We Might Go from Here: Steps Toward a General Theory of Cultural Transmission. In: J.I.Roberts, S. Akinsanya, (eds.), *Educational Patterns and Cultural Configurations: The Anthropology of Education*. New York: McKay.

Geertz, C. (1987). *Interpretazione di Culture*. Bologna: Il Mulino (tr. it. di : *The Interpretation of Cultures.* (1973). Basic Books 2000).

Gelmini, M. (2008). Quarant'anni da smantellare. *Corriere della Sera*, 22 agosto, p. 37.

Giorda, C. (2006). *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica.* Roma: Carocci.

Gobbo, F. (1996). a cura di, *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Milano: Unicopli.

Gobbo, F. (2000), *Pedagogia interculturale. Il processo educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.

Gobbo, F. (2001) Per una "conversazione" tra educazione, scuola e antropologia. In: M. Benadusi, a cura di, *Antropologia, Scuola, Educazione*, "Scuola Democratica", numero monografico,n. ½, pp. 41 -62.

Goodenough, W.H. (1964). a cura di, *Explorations in Cultural Anthropology. Essays in Honor of George Peter Murdock.* New York: McGraw-Hill Book Company.

Grasseni, C., Ronzon, F. (2004), *Pratiche e cognizione. Note di ecologia della cultura.* Roma: Meltemi.

Grohovaz, V. (2009) Intervento – Dibattito. In: Master in Editoria dell'Università Cattolica, Milano, a cura di, *A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e Internet – Atti del convegno, Venerdì 8 maggio 2009*. Milano: C.R.E.L.E.B. – Università Cattolica – Edizioni CUSL . pp. 21-24 e 37.

Guasti, L. (2002).Competenza, teoria degli standard, modelli operativi. In AA.VV. *Le competenze di base degli adulti.* "Annali della Pubblica Istruzione", 96, Dicembre. Firenze: Le Monnier, pp.3-65.

Hannerz, H. (1998). *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*. Bologna: Il Mulino (ed. or. 1992).

Have, P. (1990), Methodological Issues in Conversation Analysis. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, n. 27, pp. 23-51.

Hewitt, E.L. (1905). Ethnic Factors in Education. *American Anthropologist*, vol. 7(1), pp.1-16.

Hofstadter, D. (1979). *Godel, Escher, Bach: an eternal golden braid.* Hassocks, Sussex: Harvester Press.

Labov W. (1972). *Sociolinguistic Patterns.* Philadelphia: University of Pennsiylvania Press.

Laeng, M. (1986). *I nuovi programmi della scuola elementare.* Teramo: Lisciani e Giunti.

Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press (tr. it.: *L'apprendimento situato*. Trento: Erickson, 2006).

Leggi Bassanini, voce di *Wikipedia.it:* http://it.wikipedia.org/wiki/Leggi_Bassanini (accesso del 20.9.2011).

Libro di Testo. (1865 -1879). voce di: Tommaseo, N., & Bellini, B. *Dizionario della lingua Italiana.* Torino: UTET.

Lolli, G. (2007). *Sotto il segno di Godel.* Bologna: Il Mulino.

Lovisi, C. (2008). Mots d'accueil et ouverture du séminaire. *Actes complets du Séminaire "Manuel scolaire et numérique" 23 - 24 octobre 2008*. Strassbourg: Ministère de l'Education Nationale. pp. 4 -6: http://eduscol.education.fr/chrgt/Actes_seminaire_manuel_scolaire_numerique_23_24oct08.pdf.

Maragliano, R. (1998). Alcuni puntini sulle "i" dei saggi. *Educazione&Scuola*, 29 giugno: http://www.edscuola.it/archivio/ped/puntini.html (accesso del 5. giugno 2010).

Marostica, F. (2009). *Il fuso e la rocca. Strumenti per insegnare ad apprendere e ad "imparare ad imparare" storia.* Bologna: Format Libri.

Matera, V.(2008). a cura di, *Il concetto di cultura nelle scienze sociali contemporanee*, Novara, De Agostini.

McDermott, R., Varenne, H. (2001). Ricostruire la cultura nella ricerca pedagogica. In M. Benadusi, a cura di, *Antropologia, Scuola, Educazione*, "Scuola democratica",n. 1-2, pp. 63-88.

Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

Morin, E. (1977 – 2004). *La Méthode*. Paris: Editions du Seuil.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta.* Milano: Raffaello Cortina.

MPI. (2007). *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.* Roma: MPI.

Mullooly, J. (2001). Il successo scolastico fuori dall'aula: un'analisi delle attività che caratterizzano il comportamento. In: M. Benadusi, a cura di, *Antropologia, Scuola, Educazione*, "Scuola democratica",n. 1-2, pp. 125 – 143.

OECD (2009), *Education at a Glance 2009 – OECD indicators*. Paris : OECD : www.oecd.org/edu/eag2009 (ultimo accesso del 30.1.2012).

OECD (2010), *Education at a Glance 2010 – OECD indicators*. Paris : OECD : www.oecd.org/edu/eag2010 (ultimo accesso del 30.1.2012).

Ogbu, J.U. (1996). Educazione e stratificazione sociale. In: F. Gobbo, a cura di, *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Milano: Unicopli, pp. 113-125.

ORE - Observatorio dos Recursos Educativos. (2011). Estudio sobre o impacto pedagogico, economico e cultural da implantacao em Portugal de um sistema de empréstimo de manuais escolares: http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/ImpactoSEME_janeiro2011.pdf (accesso 11.9.2011).

Parker, W. (1960). Europe: how far. *The Geographical Journal,* CXXVI, pp. 278-298.

Parola, S. (2010). Cambia il liceo e i libri impazziscono. Editori in rivolta: stampiamo alla cieca. *la Repubblica*, 16 marzo: http://www.repubblica.it/scuola/2010/03/16/news/licei_libri-2684196/ (accesso del 20.8.2011).

Pozzoli, A. (1998). Sondaggio nelle scuole per giudicare la riforma del Ministro Berlinguer. *Corriere della Sera*, 10 Marzo, p. 18: (http://archiviostorico.corriere.it/1998/marzo/10/Sondaggio_nelle_scuole_per_giudicare_co_0_9803109249.shtml (accesso del 20.8.2011).

Prensky, M. (2005-2006). Listen to the Natives, *Educational Leadership,* n.4, vol. 63(Dic. 2005/Jan. 2006).

Procacci, G. (2005). *Carte d'identità: revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia.* Milano: Carocci.

Quadri, G. (2009). Intervento. In: Master in Editoria dell'Università Cattolica, Milano, a cura di, *A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e Internet – Atti del convegno, Venerdì 8 maggio 2009*. Milano: C.R.E.L.E.B. Università Cattolica – Edizioni CUSL. pp. 27 -30.

Reggio, M. (2000, febbraio 12). Berlinguer si arrende annullato il concorsone. *la Repubblica,* 12 febbraio: http://www.repubblica.it/online/scuola_universita/concorso/annullato/annullato.html (accesso del 5.6.2010).

Rivera, A. (2008). La cultura tra locale e globale. In: V. Matera, a cura di, *Il concetto di cultura nelle scienze sociali contemporanee*. Novara: De Agostini, pp. 47-62.

Rossi, P. (1970). a cura di, *Il concetto di cultura. I fondamenti teorici della scienza antropologica*. Torino: Einaudi.

Rossi, P. (2003 (1979). *I segni del tempo.* Milano: Feltrinelli.

Said, E. (2007). *Umanesimo e critica democratica.* Milano: Il Saggiatore.

Sofri, G. (2006). Storia dei Paesi afro-asiatici. In: F.Frabboni, A.Genovese, A.Preti, W.Romani, a cura di, *Da Magistero a Scienze della formazione*. *Cinquant'anni di una Facoltà innovativa dell'Ateneo bolognese*. Bologna: CLUEB, 2, pp. 583-588.

Spindler, G. (1997).a cura di, *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*. Prospect Heights (Illinois): Waveland Press.

Spindler, G., Spindler, L. (1987). *Interpretative Ethnography of Education: At Home and Abroad*. Hillsade (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

Squarcina, E. (2007). *Un mondo di carta e di carte.* Milano: Guerini scientifica.

Textbooks. (2011). voce da: *Education Commission of the States*: http://www.ecs.org/html/issue.asp?issueid=141 (accesso 12.8.2011).

Tremonti, G. (2008). Il passato e il buon senso. *Corriere della Sera*, 22 agosto, p. 32.

Vallega, A. (2004). *Gli spazi dell'uomo. Europa. Paesaggi* (Vol. 1). Firenze: Le Monnier.

Vallega, A. (2004). *Gli spazi dell'uomo. Gli stati d'Europa e l'Unione Europea* (Vol. 1-2B). Firenze: Le Monnier.

Zanette, E. (2009) Comunicazione. In: Master in Editoria dell'Università Cattolica, Milano, a cura di, *A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e Internet – Atti del convegno, Venerdì 8 maggio 2009*. Milano: C.R.E.L.E.B. – Università Cattolica – Edizioni CUSL . pp.30 -32.

Wenger, E. (1998) Communities of Practice. Learning as a social system, *Systems Thinker*: (http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml. accesso del 15.9.2011).

World Bank. (2008). *Textbooks and School Library Provision in Secondary Education in Sub- Saharan Africa.* Washington, D.C.: The International Bank for Recontruction and development/World Bank.

Interviste citate

Audigier, F. (2009)Intervista al Prof. Francois Audigier, Professore ordinario di Didattica delle scienze sociali presso la Facoltà di psicologia e di scienze dell'educazione dell'Università di Ginevra (allora – ora in 'retraite') – Senigallia 4- settembre 2009, al termine di un convegno.

Biondi, G. (2010) Intervista al Dott. Giovanni Biondi, Capo Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali MIUR (oggi Direttore Generale del MIUR) – Roma, 26.3.2010, al termine del "*Congresso SIREM - Media Tecnologie, scuola*".

Bocchi, G. (2009) Intervista Prof. Gianluca Bocchi, Professore Ordinario del Dipartimento di Scienze della persona, Facoltà di Scienze della Formazione per l'insegnamento di Epistemologia delle scienze umane e Filosofia della scienza, dell'Università di Bergamo – Bergamo, 10.6.2009, presso la sede universitaria.

Brusa, A (2009) Intervista al Prof. Antonio Brusa, ricercatore del Dipartimento Scienze Storiche dell'Università di Bari, per l'insegnamento di Didattica della storia (allora – ora consulente editoriale per Palumbo) – Senigallia, 4.9.2009.

Enriques, F. (2009) Intervista al Dott. Federico Enriques, Presidente della Casa editrice Zanichelli – Bologna, 27.4.2009 sede della Casa Editrice.

Gulli, R. (2009) Intervista al Dott. Roberto Gulli, Amministratore Delegato del Gruppo Editoriale Pearson Paravia Bruno Mondadori – Milano, 3.6.2009, sede della Casa Editrice.

Musazzi, M. (2009) Intervista a Marco Musazzi, agente monomandatario per la propaganda editoriale del Gruppo De Agostini Scuola, - Pavia 5.5.2009 presso il Liceo Scientifico Copernico.

Orlandi, G. (2009) Intervista al Dott. Giuseppe Orlandi, redattore, Loescher – Torino, 20.4.2009, sede della Casa Editrice.

Serravalle, E. (2009) Intervista alla Prof.ssa Ethel Serravalle, Responsabile del settore della editoria Scolastica dell'Associazione Italiane Editori (allora. Ora solo consulente) - Roma, 9.4.2009, presso la sede romana della AIE.

Sofri, G. (2009). Intervista al Prof. Gianni Sofri, già docente di Storia dei paesi afroasiatici, di Storia moderna e di Storia Contemporanea presso gli Atenei di Bologna e di Sassari, autore di numerosi corsi di geografia per la Casa editrice Zanichelli – Bologna, 17.6.2009, presso la sua abitazione.

Normativa citata[307]

C.M. 10 febbraio 2009, n. 16 (MIURAOODGOS prot. n. 1236 /R.U./U), *Adozione dei libri di testo per l'anno scolastico 2009/2010*. http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2009/allegati/cm16_09.pdf .

D. Lgs. 16 aprile 1994, n. 297, *Testo Unico delle diposizioni legislative in materia di istruzione*. http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dlvo297_94.html .

D. Lgs. 17 ottobre 2005, n. 226, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53*. http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/05226dl.htm .

D. Lgs. 19 febbraio 2004, n. 59, *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*. http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/dl190204.pdf.

[307] Abbreviazioni usate:
D.I.= Decreto Interministeriale; **Dir. Min**.= Direttiva Ministeriale ; **D.L.**= decreto legge; **d.l.**= disegno di legge; **D.L.L.**= decreto legislativo luogotenenziale; **D.Lgs.**= decreto legislativo;**D.L.P.**= decreto legislativo presidenziale;**D.M.**= decreto ministeriale;**D.P.**= decreto presidenziale;**D.P.C.**= decreto del Presidente del Consiglio dei ministri;**D.P.R.**= decreto del Presidente della Repubblica; **L.**= legge;**L.R.**= legge regionale;**R.D.**= regio decreto;**R.D.L.**= regio decreto legge;**R.D.Lgs.**= regio decreto legislativo;**D.G.R.**= deliberazione della giunta regionale;**Reg.**= regolamento.

D.I. 7 maggio2001, *Regolamento recante norme in materia di curricoli della scuola di base.* http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/diregcsb1.html.

D.I. 7 ottobre 2010, n. 211 - *Regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento*". http://nuovilicei.indire.it/content/index.php?action=lettura_paginata&id_m=7782&id_cnt=10497 .

d.l. 13 Novembre 2003, n. 2581, *Delega al Governo in materia di peso, trasporto e uso dei libri di testo nella scuola elementare e media* (disegno di legge di iniziativa dei senatori Amato, Pagano e Soliani). http://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/frame.jsp?tipodoc=Ddlpres&leg=14&id=90376 .

D.M. 11 marzo 2010, n.26, *Costituzione di una Commissione di studio con il compito di coordinare e orientare le Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia, del primo ciclo e dei Licei secondo criteri di unitarietà.* http://www.edscuola.eu/wordpress/?wpfb_dl=139 .

D.M. 31 luglio 2007. N. 68, *Nuove Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm_310707.shtml.

D.M. 9 febbraio 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*, (pubblicato in *Gazzetta Ufficiale* n. 50 del 20 febbraio 1979). http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/media.html.

D.P.R. 12 Febbraio 1985, n. 104, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria* (pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 76 del 29 marzo 1985). http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr104_85.pdf.

D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche* (pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 186 del 10 agosto 1999). http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm.

Dir. Min. 15 luglio 2011, n.57, *Istituti Tecnici – Linee guida per il passaggio al Nuovo Ordinamento.* http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici///INDIC/_LINEE_GUIDA_TECNICI_.pdf.

Dir. Min. 16 gennaio 2012, n. 4, *Linee Guida per il secondo biennio e quinto anno per i percorsi degli Istituti Tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88.*

Dir. Min. 16 gennaio 2012, n. 5, *Linee Guida per il secondo biennio e quinto anno per i percorsi degli Istituti Professionali a norma dell'articolo 8, comma 3, del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88.*

Dir. Min. 28 luglio 2010, n.65, *Istituti Professionali – Linee guida per il passaggio al Nuovo Ordinamento.* http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_professionali///linee_guida/_LINEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20%20PROFESSIONALI_.pdf.

L. 30 ottobre 2008, n. 169, *C Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università* (pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 256 del 31.10.2008). http://dirisp.interfree.it/norme/legge%20169%2030-10-08.htm#i.

L. 5 giugno 1990, n. 148, *Riforma dell'ordinamento della scuola elementare* (pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n.138 del 15 giugno 1990). http://www.handylex.org/stato/l050690.shtml.

L. 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*. http://www.parlamento.it/parlam/leggi/97059l.htm.

Nota MIUR 1 giugno 2010 (Prot. n. AOODPIT. 1889), *Regolamenti concernenti il riordino del secondo ciclo di istruzione - Comunicazione estremi di registrazione da parte della Corte dei Conti.* http://www.istruzione.it/web/istruzione/prot1889_1_10.

Nota MIUR 19 maggio 2010 (prot. 3931, *Proroga dell'adozione libri di testo nelle classi prime della scuola secondaria di secondo grado (anno scolastico 2010-2011).* http://www.istruzione.it/web/istruzione/prot3931_10.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). In: *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, L394 (30.12.2006), pp. 10/12. http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF).

Trattato sull'Unione Europea, firmato a Maastricht il 7 febbraio 1992. In: *Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee*, C191 (29 luglio 1992), pp. 1/112. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1992:191:0001:0112:IT:PDF .

3

STATO, TIC e LIBRI DI TESTO

Uno sguardo intorno

§ 1 . TIC nella scuola e politiche statali

Come si è visto nel capitolo precedente, l'intervento dello Stato influenza le dinamiche di mercato dell'editoria scolastica sia dal punto di vista economico sia dal punto di vista didattico. Inoltre può avere un peso non indifferente anche sulla questione della digitalizzazione[1] dei libri di testo soprattutto se, come è successo in Italia, legifera in materia. Anche senza arrivare all'obbligo di adottare testi parzialmente o totalmente online, lo stimolo alla loro produzione può derivare da altre azioni come la promozione di sperimentazioni nell'uso in classe di questi tipi di testo, o come la diffusione delle Lavagne Interattive Multimediali[2] attraverso agevolazioni alle scuole che le acquistano; oppure al contrario, come vedremo, può bloccarne la produzione con azioni che ne impediscono l'adozione per difficoltà nel valutarne la conformità[3].

Dietro agli interventi statali a favore del passaggio dal cartaceo al digitale stanno tre motivazioni: la prima è quella dell' adeguamento degli strumenti educativi alle esigenze della società della conoscenza, motivazione generale a cui sono ad esempio tenuti tutti gli Stati della UE che hanno aderito alla strategia di Lisbona. Purtroppo però si tratta spesso di un'affermazione di principio a cui non è semplice far seguire azioni concrete; 'adeguamento' – parola morbida – nasconde l'impellenza di rivoluzionare il modo di concepire la scuola, se non si vuole che la scuola stessa scompaia sopravanzata da altri modi di conoscenza. Più facile – e politicamente conveniente - per i governi occuparsi di questioni ritenute più ordinarie[4]. Per questo la seconda motivazione addotta per

[1] Uso questo termine impreciso e generico per indicare tutte le possibili modalità di un testo indipendentemente dal supporto e dalle caratteristiche tecniche.

[2] Le LIM fanno, per così dire da volano per la produzione da parte delle case editrici di software apposito. Basta vedere la propaganda per le nuove adozioni in Italia: tutte le case editrici sbandierano la presenza di materiali per la LIM per coloro che adotteranno il testo. Inoltre: "I spent some time earlier this week with George Walkley, who runs digital strategy for the world's second largest publisher – Hachette. He is super smart, a digital native, but also very much a book nerd. At Hachette text book publishing is a market with no growth left in it… but publications for digital white boards is a growing, profitable market." (http://www.enterpriseirregulars.com/14629/reading-is-writing-illuminating-the-digital-manuscript/ accesso del 8.3.2011).

[3] Si veda la situazione tedesca (Cfr. *ultra*, p. 245)

[4] In un sistema come quello scolastico, ogni problema non può essere isolato, ma per essere risolto comporta soluzioni altrettanto sistemiche. Anche quello del peso dei libri scolastici.

sostenere il passaggio dal manuale cartaceo a quello digitale è quella del peso dei volumi e la terza è quella del loro costo.

Dal confronto tra i provvedimenti presi nei diversi paesi risulta una differenza di valutazione dell'ordine di importanza di questi fattori a seconda che i libri siano acquistati dallo Stato o dai privati, e questo comporta l'adozione di diverse strategie di intervento. Per chiarire: mentre in Italia, dove i libri di testo sono acquistati privatamente, il problema politico del loro costo è stato senza dubbio la molla che ha fatto scattare il provvedimento di passaggio – graduale, ma obbligatorio - dal testo cartaceo a quello parzialmente o interamente digitale; in Francia, dove i libri sono acquistati dall'ente pubblico, si stanno conducendo delle sperimentazioni giustificate dalla dichiarata[5] necessità di diminuirne il peso; in Gran Bretagna, dove i manuali – di proprietà dello Stato - vengono utilizzati solo a scuola, l'adozione di libri di testo digitali (o digitalizzati, o online) è lasciata interamente alle dinamiche di mercato, anche se rientra nel progetto generale di adeguamento della scuola ai suoi nuovi compiti.

Diverse le motivazione addotte nei[6] paesi in via di sviluppo, dove la digitalizzazione, perlopiù nella forma a interattività limitata del formato PDF del testo cartaceo, è correlata con il problema di aumentare la scolarizzazione, facilitando l'accesso agli strumenti educativi. Un libro online presenta il vantaggio di essere un libro più facilmente trasportabile dal luogo di produzione a quello di consumo – i costi di trasporto sono nulli[7] -; inoltre è un testo che può facilmente essere trasposto da una lingua a un'altra con costi molti contenuti[8] e questo, ad esempio, in un paese come

[5] Nel corso del Seminario "*Manuel scolaire et numérique*" organizzato nel 2008 dal Ministère de l'éducation nationale, le prime parole pronunciate per introdurre i lavori da Claire Lovisi , Rettore della Académie de Strasbourg sono state: "Notre ministre de tutelle a lancé l'offensive contre le poids du cartable scolaire … la première étape dans cette lutte est donc d'alléger le cartable en réduisant les manuel scolaires volumineux. Le ministre a ainsi décidé, en 2007, d'expérimenter auprés de cinquante classes de 6me l'intérêt et l'impact du manuel électronique …» (Lovisi, 2008, p.4).

[6] O: "per i" da parte delle agenzie internazionali come l'UNESCO e la World Bank che sostengono i progetti di digitalizzazione dei libri di testo (cfr. *supra* p. 57 e *ultra*, p.210).

[7] Il problema in questo caso è la possibilità di connessione: per questo i progetti internazionali spingono per le tecnologie implementate sui 'mobiles' (cellulari, rete satellitare etc.) Cfr. *ultra*, p, 212.

[8] "Già oggi il web è capace di trasmettere contenuti in forma digitale in oltre 1.000 lingue scritte, a costo zero, favorendo l'integrazione multietnica e la formazione delle nuove generazioni. Una Babele sconosciuta al mondo editoriale, chiuso nei recinti delle rispettive aree linguistiche, regolato da leggi secolari di interscambio e di vendita dei 'diritti stranieri', riti che si compiono puntualmente ogni anno nei vecchi santuari delle grandi Fiere del Libro (come Francoforte). In questa prospettiva di 'recinti linguistici' intercomunicanti per via contrattuale con la mediazione dell'universo dei traduttori, succedeva che alcuni mercati fungessero da test di marketing: un best-seller americano non poteva non esserlo anche in Europa; e il dato di vendita fissava la quotazione della traduzione nelle altre lingue.

l'India in cui convivono in una stessa regione abitanti di lingue diverse può essere un vantaggio, anche se il superamento della barriera linguistica non significa anche quello delle barriere socio-culturali[9] che spesso si celano sotto queste differenze.

Molto più raro che si dia come motivazione del passaggio al testo digitale la questione del risparmio energetico e del rispetto ambientale che potrebbe derivare dal minor consumo di carta: si tratta in effetti di una questione più virtuale che reale in quanto i libri semplicemente trasposti in forma digitale poi, comunque, verranno stampati, forse anche con un maggiore spreco di carta rispetto a quanto non venga fatto dall'editoria classica[10].

Sempre più emerge, in tutte le situazioni in cui si sono introdotte innovazioni tecnologiche, come queste - per essere efficaci - debbano venir inserite in un progetto di sistema, organico, che vada ad agire su tutto il contesto, altrimenti restano lettera morta[11]. Questo vale anche per i libri di testo online. Inoltre è sempre più chiaro che non basta introdurre delle innovazioni tecnologiche per ottenere innovazione didattica: non bisogna mai dimenticare che la tecnologia è uno strumento e come tale può essere utilizzata sia per mantenere uno status quo, sia per rivoluzionarlo[12]. E' chiaro che se

---

Questo dato di fatto era fisiologicamente determinato dalla inaccessibilità dei mercati di differente area linguistica: un editore italiano che avesse preteso di vendere un proprio autore direttamente negli Usa si sarebbe trovato a soccombere prima ancora di poter mettere piede da Barnes & Noble!
Ma oggi il web ha abolito le dogane e persino le frontiere (salvo che per gli aspetti fiscali) e persino il sito della microscopica Guaraldi è visibile e accessibile dagli Usa come dall' Afghanistan, per non parlare invece di librai planetari come Amazon o di web-bibliotecari come Google che hanno fatto della globalità dell'offerta il loro punto di forza!Certo, la penetrazione globale di una piattaforma come Amazon o come la futura Google e-books implica investimenti miliardari; ma è un fatto che io possa immettere su queste stesse piattaforme dei contenuti in partenza concepiti come 'multilingue'." (Guaraldi, 2011).

[9] E qui si apre il problema dell'assimilazione e dell'acculturazione.

[10] "En un periodo que dura cuatro años, los alumnos andaluces necesitan 16.290.000 libros de texto. Para construir todo ese papel se necesita el consumo de energía anual equivalente al que producen todos los vehículos de una ciudad andaluza de 22.000 habitantes: unas 34.000 toneladas de CO2. También se necesita un volumen de agua inmenso, en torno a 1.615.000 metros cúbicos, aproximadamente lo que cabe en 640 piscinas olímpicas o el equivalente para regar durante un año unas mil hectáreas de plantación de olivar. Por último, sería necesario talar unos 400.000 árboles para extraer el papel de los manuales de Matemáticas, Literatura, Historia, Química..." (Cela, 2011).Si tratta dell'incipit di un articolo che promuove l'iniziativa andalusa di passare dal testo cartaceo a quello digitale e non di un documento ufficiale o del governo o del ministero dell'Educazione. Anche in Italia qualcuno ha tentato di far leva su questo aspetto, ma ci si è subito resi conto che non è una motivazione realistica, visto che finora il passaggio al digitale invece che far diminuire il consumo di carta l'ha fatto aumentare perché si tende comunque a stampare tutto ciò che si ritiene rilevante anche per la paura che poi nel caos della rete le informazioni vadano perdute. Ovviamente, i primi a far notare la non veridicità dell'equazione digitale =ecologico sono stati gli editori tradizionali.

[11] Cfr. *supra*, Cap. 1.6, p.68 e segg.

[12] Non si può più essere d'accordo con l'affermazione che basta mettere una LIM in classe perché gli insegnanti cambino il loro modo di insegnare: con una LIM si può continuare sia a insegnare contenuti

insieme a una politica di innovazione tecnologica non ne viene attuata anche una di innovazione didattica attenta all'efficacia dei processi di apprendimento, la stessa innovazione tecnologica rischia di fallire e di costituire, in fin dei conti, una spesa inutile.

Si è già analizzato[13] come e perché le più importanti istituzioni internazionali si siano occupate del tema dell'integrazione delle ITC nell'educazione, ed è a quel quadro di riferimento che va riportato ciò che i singoli governi vanno facendo. Esiste un framework comune ai paesi della UE emanato dai suoi organismi di governo che gli Stati facenti parte della comunità poi declinano in modi diversi; inoltre, visto che il problema è quello di mantenersi al passo con quanto avviene a livello globale, perché questo è quanto a tutti richiede la globalizzata società della conoscenza, non è indifferente uno sguardo più ampio, che consideri anche i progetti complessivi elaborati da paesi di altri continenti che da più tempo fanno esperienza delle nuove tecnologie in campo educativo.

Diventa quindi interessante analizzare non solo se e come nei diversi paesi libri di testo online o digitali sono in uso nelle scuole, ma anche se ciò è accompagnato da un vero e proprio progetto complessivo per renderne efficace l'utilizzo.

Questo significa appurare se esista un piano generale che integri "Learning — Assessment - Teaching - Infrastructure (tra le quali sono compresi i libri di testo, appunto) e Productivity – per tenere come parametri quelli individuati nel "National Educational Technology Plan 2010"[14] dell'attuale amministrazione statunitense.

La scelta di tali criteri di confronto è certamente discutibile, soprattutto perché a questi andrebbe associata una approfondita disanima su cosa si intenda per 'efficacia' nei diversi sistemi scolastici, ma a tale questione assolutamente centrale e studiata da anni da quegli antropologi che si occupano dell'educazione[15], andrebbe dedicato un intero capitolo[16].

---

superati, sia a insegnare con metodi trasmissivi. Questo non innova e soprattutto non migliora l'apprendimento. Cfr. (Didoni & di Palma, 2009).

[13] Cfr.*supra,* Cap. 1.5, pp 56 e segg.

[14] (NETP, 2010). Cfr. *supra*, pp. 69–71.

[15] Cfr. per una sintesi (Benadusi, 2008)

[16] Se non addirittura una singola tesi, visto che non esistono nei diversi paesi qui esaminati studi e ricerche omogenei sul tema. Per una sintesi su questo tipo di problematica cfr. *supra*, Cap. 2, Approfondimento 1 (pp. 160-173) e soprattutto (Benadusi, 2008).

§ 2 . Esempi dal Mondo

Come si è finora detto, la questione dell'integrazione delle TIC nei sistemi educativi sta riguardando tutti i paesi del mondo e non sarebbe possibile darne qui un completo quadro analitico perché la situazione è in evoluzione e soggetta a rapidi cambiamenti anche di impostazione generale. Inoltre esistono interi dipartimenti dell'Educazione che si occupano di iniziative per le quali vengono stilati continui e corposi rapporti, che non sono sempre di agevole consultazione.

Per i paesi in via di sviluppo, ci sono numerosi *report* delle agenzie internazionali come l'UNESCO[17] o la World Bank[18] che si occupano del finanziamento di numerose iniziative e del loro monitoraggio. Per questi paesi l'innovazione tecnologica è vista come una strada quasi obbligata per arrivare alla scolarizzazione di massa (e anche di qualità) necessaria per sostenere la competitività nella società globale[19].

Esistono inoltre iniziative di coordinamento tra Stati appartenenti alla stessa macroregione geografico/culturale per la messa in rete delle risorse educative: questo facilita il reperimento di contenuti educativi online (stano essi Learning Object o Opensource Educational Resouces[20]) gratuiti e downloadabili, catalogati e corredati da schede di presentazione per un più agevole uso da parte sia di docenti, sia di studenti. Siti di questo tipo poi hanno anche una funzione di condivisione, di creazione di comunità virtuali divenendo così spazi per discutere con colleghi, per collaborare alla produzione di nuovi materiali, per mettere in comune esperienze, per far circolare articoli che non riguardano solo la tecnologia, ma anche il suo utilizzo a scuola, la

---

[17] Per le linee programmatiche di intervento in questo campo da parte dell'UNESCO cfr. http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/strategy/ (accesso del 29.8.2011); per una panoramica sui progetti locali: http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/resources/regional-resources/ (accesso del 29.8.2011)da dove si può accedere ai siti delle singole aree geografiche, contenti informazioni sui progetti e sui monitoraggi. Per un elenco delle pubblicazioni e dei report in materia (con un link alle pubblicazioni stesse) cfr. http://iite.unesco.org/publications/ (accesso del 4.9.2011). All'interno dell'ICT-in-Education Programme, l'UNESCO e l'InfoDev della World Bank hanno approntato un apposito Toolkit che fornisce a politici, pianificatori e addetti al settore gli strumenti per organizzare, pianificare e valutare lo sviluppo di programmi educativi che utilizzano le TIC (cfr. http://www.ictinedtoolkit.org/usere/login.php).

[18] Per le iniziative della World Bank nel campo delle TIC nell'educazione, cfr.: http://go.worldbank.org/H9QDNCTFJ0; inoltre, per favorire la discussione e lo scambio di iniziative la World Bank ha aperto il sito *EduTech*, un blog di riferimento: http://blogs.worldbank.org/edutech/ (accesso del 28.8.2011).

[19] Si veda in questo senso la *World Declaration on Education For All*, stilata nel corso della prima Conferenza Mondiale sull'educazione, tenutasi a Dakar nel 1990 (cfr.: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/jomtien_declaration.shtml, accesso del 17.8.2011).

[20] Per la differenza cfr. *supra,* p. 86.

pedagogia, i problemi quotidiani. Per fare solo qualche esempio nell'Unione Europea è stata creata la rete European Schoolnet[21], per la comunità francofona canadese la Vitrine Technologie Education du Quebec[22] all'interno della quale si trova progetto Eureka[23] di collaborazione tra Québec e Belgio, e la rete ThoT Cursus[24]. Tra i paesi latinoamericani si è costituita, in base agli accordi intergovernativi tra tutti gli Stati dell'area, la Red Latinoamericana Portales Educativos" (RELPE)[25], un portale molto articolato con rinvii alle Università e a canali televisivi dedicati all'innovazione educativa per tutti i paesi ispanofoni. Questa iniziativa è complementare al fatto che nella maggior parte dei paesi latinoamericani (Argentina, Bolivia, Brasile, Cile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Haiti, Honduras, Jamaica, Messico, Nicaragua, Paraguay, Perù, Trinidad & Tobago, Uruguay, e Venezuela)[26] i governi hanno aderito al "*1-to-1 computing program*" [27] che consiste nel dotare gli studenti di un computer del tipo proposto da Nicholas Negroponte[28] pensato appositamente per le scuole primarie e a basso consumo energetico. Per l'ampiezza delle esperienze che si stanno attuando in questa parte del mondo, questo "sguardo intorno" inizierà non solo dal contenente americano, ma in particolare proprio da alcuni Stati dell'America Latina.

2. 1. *Americhe*

L'**Uruguay** è il primo Stato che ha dotato tutti gli alunni della scuola elementare di queste macchine, ma è ancora difficile trarne una valutazione a lungo termine:

> "When I am asked to describe what I saw on my last visit to Uruguayan schools in December, I usually respond with one word: "chaos". I did not mean this (necessarily) in a negative sense, but rather to note that, when all children have laptops and when teachers are given the freedom to explore with those students how best to use them, some of the traditional ways of organizing and managing a classroom are greatly challenged. How can you measure such changes? Looking

[21] http://www.eun.org (accesso del 27.8.2011).
[22] http://ntic.org (accesso del 27.8.2011).
[23] http://eureka.ntic.org (accesso del 27.8.2011).
[24] http://www.cursus.edu (accesso del 27.8.2011).
[25] http://relpe.org (accesso del 26.8.2011).
[26] Informazione tratta da: (Trucano, 2010).
[27] Per informazioni maggiormente approfondite su questo progetto che sta coinvolgendo più di due milioni di bambini e di insegnanti nel mondo (anche in Italia ci sono scuole primarie che lo stanno sperimentando) e sulla sua diffusione cfr.: http://one.laptop.org/ (accesso del 29.8.2011).
[28] Co-fondatore dei Technology's Media Lab del MIT. Cfr.: http://en.wikipedia.org/wiki/Nicholas_Negroponte (accesso del 28.8.2011).

> to a traditional measure -- standardized test scores -- may not provide much insight. But this does not mean that such changes do not have value.… The challenge -- in Uruguay and elsewhere -- is in how to measure such changes. This challenge is complicated by the fact that many positive changes that result from such investments are not foreseen by policymakers in the planning stages, and so data are not collected against which such changes can be measured and assessed until it is, from an evaluation standpoint, perhaps 'too late'."[29].

In **Perù**, dove nel 2008 erano stati forniti ai bambini più poveri delle scuole primarie mezzo milione di computer, i risultati per ora rilevati sono contraddittori:

> "The computers came loaded with 115 books including novels, poetry and classics; also introductions for teachers, a word processor, art and music programs, games including chess, a camera that can capture video or still images. They were being given first to fifth graders, many of whom have never seen a book. They can search Google and that is the first English word that X-O using youngsters learned"[30].

L'esperienza del **Cile** presenta aspetti maggiormente interessanti. E' recente la notizia[31] di un investimento finanziario (più di 160 milioni di pesos, corrispondenti a 250.000 euro) da parte dell'Universidad de la Frontera[32] per lo sviluppo entro i prossimi due anni di un modello di base di manuale digitale per l'insegnamento delle materie scientifiche. Sono allo studio due prototipi a cui gli editori potranno rifarsi: entrambi prevedono l'uso di un 'reader' attraverso il quale migliorare l'interazione alunno/docente, e allo stesso tempo permettere agli alunni di avere sotto controllo il proprio processo di apprendimento. E' prevista, nell'ambito di questo progetto, anche la formazione degli insegnanti che sono invitati fin da subito a partecipare con le proprie classi alla formulazione e alla sperimentazione. Il Ministerio de Educaciòn mette poi a disposizione degli insegnanti il portale "Catalogo RED" sulle risorse educative digitali

[29] (Trucano, 2010).
[30] (Talbot, 2008, p. 124).
[31] Pubblicata il 14 luglio 2011sul portale della rete delle Università di lingua spagnola e portoghese: http://noticias.universia.cl/.../universidad-frontera-desarrollara-textos-escolares-digitales-interactivos.html, (accesso del 20.8.2011).
[32] Attraverso il Fondo Nacional de Desarrollo Cientìfico y Tecnològico (FONDECYT).

in cui vengono esemplificati per le diverse materie di insegnamento dei 'modelli di informatica educativa' (MIE):

> "Los Modelos de Informática Educativa, se definen como estrategias pedagógicas -metodológicas o didácticas- que incorporan Tecnología de Información y Comunicación (TIC) en la búsqueda de mejoras en los procesos de enseñanza aprendizaje. Todos los Modelos consideran requerimientos de infraestructura, y de tiempo de los docentes para los procesos de capacitación y reflexión, conjuntamente con el compromiso del equipo directivo en el éxito de la iniciativa. Estos requerimientos son claves y condicionan el logro de resultados y varían de acuerdo a las condiciones de implementación definidos para cada estrategia."[33].

All'interno del Ministerio de Educaciòn da quindici anni è stato organizzato il Centro de Educaciòn y Tecnologia "ENLACES"[34] in cui si possono trovare sia le informazioni sulle diverse iniziative, sia una vetrina di risorse educative in video e fumetti, liberamente scaricabili o visibili in classe.

Un posto a parte nel mondo ispanofono delle Americhe merita il **Messico** che è lo Stato che nel mondo più si è impegnato finanziariamente sulla questione della digitalizzazione della scuola con un investimento di "1,8 miliardi di dollari per 148.000 scuole"[35]. Nell'ambito di tale progetto il Ministero per l'Educazione messicano ha approntato il sito http://www.enciclomedia.edu.mx, che funge da *repository* delle risorse digitali per la scuola: "Trattandosi di un progetto nazionale[36] c'è grande coerenza tra i programmi, i libri di testo in formato digitale [NdR libri in PDF] e risorse proposte, anche dal punto di vista dello sviluppo cronologico dei Programmi"[37]. I materiali sono prodotti appositamente per il progetto e ci lavorano collaborativamente e online più di 500 gruppi di docenti delle diverse discipline. Le risorse sono "organizzate per classe, disciplina, settimana di insegnamento. Non è previsto un motore di ricerca libera o una maschera di ricerca"[38]. Tutto ciò parrebbe rinviare a una concezione piuttosto rigida della scuola, in cui tutti nella stessa classe fanno le stesse cose nello stesso momento e

[33] In: http://www.catalogored.cl/recursos-educativos-digitales?reds_tipo=142 (accesso del 3.9.2011)
[34] Cfr. http://www.enlaces.cl/index.php?t=44 (accesso del 3.9.2011).
[35] Cfr.: (Barca, 2010, p. 12). Tale primato potrebbe forse essere messo in rapporto con la lunga esperienza di insegnamento a distanza sviluppato nell'ultimo cinquantennio in Messico.
[36] Per una descrizione dettagliata si rinvia a: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/programa_enciclomedia
[37] (Barca, 2010, p. 12).
[38] *Ibid., eadem.*

sembrerebbe non lasciar spazio a una didattica centrata sui bisogni degli studenti, in cui a seconda dei bisogni e dei livelli vengono proposti temi ed attività. Questo è l'aspetto forse più critico, il rovescio della medaglia: potrebbe essere un interessante esempio di come le TIC, la digitalizzazione etc. possano essere usate per l'omologazione e non per la personalizzazione. Sussiste il dubbio che la sperimentazione in realtà si sia fermata nel 2009, visto che le ultime novità portano quella data, anche se il sito è funzionante, ma le risorse proposte non sono più aggiornate.

Nel 2008 è stato stilato un *report* sull'andamento del progetto le cui valutazioni non sono propriamente positive[39] soprattutto perché si era badato più alle dotazioni tecnologiche che agli aspetti pedagogici[40]. In particolare per quanto riguarda la digitalizzazione dei libri di testo, si tratta semplicemente di una versione in PDF dei testi cartacei, che non consente una grande interattività, cosa però compensata dalla flessibilità delle risorse online raccolte, come detto, nel sito Enciclomedia.

In piena espansione è poi il progetto "Telesecundaria" la cui *mission* è ben sintetizzata nella pagina iniziale dell'apposito sito:

> "Brindar a los grupos más vulnerables del país educación secundaria, con una sólida formación en cada disciplina con principios éticos y de solidaridad social, que les permita desarrollar sus aptitudes y capacidades para que sus egresados sean capaces de desempeñarse exitosamente en educación media, así como de aprovechar responsablemente los recursos locales para mejorar su calidad de vida, a través de espacios educativos, materiales, equipo informático, uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y métodos pedagógicos acordes a sus necesidades específicas. Al mismo tiempo de suministrar la formación y los recursos necesarios a los docentes para garantizar su óptimo desempeño.
>
> Vision: En el 2012 el servicio educativo de Telesecundaria será de vanguardia internacional; con alto rendimiento académico, con instalaciones dignas, todas sus aulas equipadas con tecnología de la información y comunicación, materiales

[39] Va tenuto presente che nel 2006 c'è stato un cambio di governo e il progetto era iniziato sotto altra amministrazione: anche in questo campo, come ben sappiamo in Italia, queste cose contano.

[40] Questo giudizio si evince da più punti del report finale del 2008 (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Mexico, 2008).

educativos diversos y docentes altamente calificados para su desempeño en este tipo de servicio."[41].

Nata nel 1968 come sperimentazione di scuola a distanza per le zone rurali, con il fine di espanderne la scolarizzazione, sta ottenendo un grandissimo successo: è uno dei network più diffusi in tutta l'America - non solo latina - come strumento di alfabetizzazione. Per questo se ne è occupata anche l'UNESCO che in un proprio documento[42] spiega come "Telesecundaria", inizialmente destinata solo alle scuole rurali stia diventando un punto di riferimento importante per l'insegnamento a distanza, per l'e-learning, e questo grazie a una pratica metodologica che si è molto affinata nel tempo.

> "El alumno inicia cada lección con reflexiones individuales y de grupo, a partir de la exposición de cuestionamientos específicos o situaciones problemáticas. Con esa información busca alternativas de solución en diversas fuentes. Después se involucra en actividades que implican análisis, y se prepara para exponer públicamente lo aprendido. Termina con la aplicación práctica de conocimientos para resolver el problema planteado en un principio. En un principio, el profesor de Telesecundaria era un maestro de primaria rural con cierta capacitación. Su función era de transmisor de conocimientos. Actualmente la mayoría de los profesores tienen nivel de licenciatura. Su función ha cambiado de transmisor a facilitador."[43].

Nel sito[44] ufficiale si trovano: le *mapas do contenido*[45] - in cui a seconda della materia sono specificati i singoli argomenti, lo sviluppo in sottotematiche, le risorse disponibili, gli obiettivi di apprendimento e le principali conoscenze[46] -, i libri di testo in formato

[41] http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/archivos_index/mision.php (accesso del 9.2.2011). Altre informazioni sia sula versione inglese di Wikipedia (http://en.wikipedia.org/wiki/Telesecundaria, accesso del 9.2.2011) sia su: http://ciberhabitat.gob.mx/escuela/alumnos/telesec/modelo.htm (accesso del 9.2.2011).
[42] (cfr. http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/doc/portfolio/abstract8.htm, accesso del 9.2.2011)
[43] Da: http://ciberhabitat.gob.mx/escuela/alumnos/telesec/modelo.htm (accesso del 9.2.2011).
[44] http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/mat_ed/mat_ed_01.php.
[45] Che potrebbero corrispondere ai nostri contenuti curricolari.
[46] Si veda: http://www.telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/map_cont/geo/geo_bloq1.php (accesso del 9.2.2011) come esempio di sviluppo del primo argomento dei geografia nella scuola primaria, "Le carte e la loro interpretazione".

PDF per alunni e per i docenti, le risorse informatiche[47] e delle schede di descrizione accurata delle risorse interattive.

L'esperienza della Telesecundaria ha costi notevolmente inferiori rispetto a quelli della scuola normale:

> "Según un estudio realizado por la SEP y la Universidad de Stanford, en 1972, el costo por estudiante en secundarias generales era de 200 dólares por ciclo escolar, mientras que en la Telesecundaria, el mismo fue de 151 dólares. Si la secundaria general operase en un medio rural, el costo por alumno sería de 431 dólares."[48].

Ma ciò che più conta sono i successi ottenuti in termini di avanzamento della scolarizzazione. Gli studenti delle scuole rurali che hanno utilizzato Telesecundaria arrivano alla laurea in una percentuale simile a quelli delle scuole tradizionali, anche se con risultati inferiori rispetto agli altri:

> "En cuanto a los egresados de telesecundaria que continúan estudiando, se tiene información aproximada a través de los alumnos que participan en el Examen de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I). De acuerdo a la estadística, el desempeño promedio de los jóvenes que estudiaron en secundaria general es 48.5%, ligeramente superior que el de escuelas técnicas 47.8% y considerablemente más alto que el de telesecundaria 42.7 %." [49]. Si tratta comunque di un risultato notevole nell'ambito dell'innalzamento dei livelli di scolarizzazione, poiché senza questo tipo di scuola il numero degli abbandoni sarebbe stato sensibilmente maggiore. La flessibilità del modello ha poi permesso la sua alta trasferibilità oltre frontiera: "Desde 1996 se establecieron las bases para aplicar la propuesta educativa de Telesecundaria en Centroamérica. Actualmente se atienden 16, 442 alumnos en 449 centros en El Salvador, Costa Rica, Panamá, Honduras y Guatemala.Asimismo, se encuentra en prueba en los estados de California, Colorado, Pensilvania y la Florida, en Estados Unidos."[50].

---

[47] Ad esempio, per geografia c'è un link alla *Mapoteca digital INEGI* dove si trova una carta interattiva del Messico, un GIS prodotto con un software molto semplice da usare, scaricabile gratuitamente Cfr. http://iris.inegi.gob.mx/mapoteca/frames.html?layer=100&map=/var/www/htdocs/mapoteca/map_dig_cuentame2.map&program=/cgi-bin/mapserv&root=/mapoteca&map_web_imagepath=/var/www/htdocs/ms_tmp/&map_web_imagepath=/ (accesso del 9.2.2011).

[48] Da : http://ciberhabitat.gob.mx/escuela/alumnos/telesec/modelo.htm (accesso del 9.2.2011).

[49] *Ibid.*

[50] *Ibid.*

Per terminare questa rassegna parziale dedicata agli Stati americani, non può mancare un approfondimento su quanto sta accadendo negli **U.S.A.**. L'attenzione all'innovazione tecnologica nelle scuole è ormai da decenni uno dei cardini delle politiche statunitensi.

Non essendo qui il luogo per tracciarne l'evoluzione e per coglierne i mutamenti di impostazione tra un'amministrazione e la successiva, si penderanno in considerazione gli sviluppi più recenti. Fin dal suo discorso di insediamento[51] nel gennaio 2009 l'attuale Presidente statunitense ha sottolineato la centralità delle politiche educative per la crescita di competitività del suo paese: cuore di tali politiche è proprio il rapporto tra sistema educativo e innovazione tecnologica. Ancora recentemente, nell'annuale discorso sullo Stato dell'Unione[52], Barak Obama ha confermato la priorità degli investimenti per l'innovazione, per il miglioramento del sistema scolastico e per l'ammodernamento delle infrastrutture, a cominciare dall'estensione della banda larga e del wireless veloce. Questo per rendere concretamente possibile la fruizione di tutti quei contenuti didattici online che ormai da tempo si producono negli Stati Uniti. "Al vertice dei big del settore con Obama nessuno twittava. Nella "culla" della tecnologia non c'era copertura. E nel resto del paese non va meglio"[53]. A differenza di quanto sta succedendo in Italia, dove sussistono difficoltà anche maggiori, negli USA ci si sta impegnando con progetti a lungo termine: due giorni dopo che in Italia si era ridimensionata da 800 a 100 milioni di Euro la spesa per la banda larga, negli USA veniva annunciato il piano '*Wireless Innovation'*:

> "Un piano ambizioso che prevede grossi investimenti e risultati che promettono di portare la banda larga almeno al 98% dei cittadini americani. Una scommessa che passa per lo sviluppo di una grande infrastruttura wireless 4G, la strada migliore per cercare di mantenere questi obiettivi. .. una grande rete mobile WiMAX in grado di supportare *video streaming* senza alcun supporto di connessione cablata. … Il percorso annunciato per la realizzazione di questo progetto nazionale

[51] Per una traduzione italiana del Discorso di Insediamento di Barak Obama, del 20 gennaio 2009: http://www.corriere.it/Speciali/Esteri/2009/Discorso_Obama/ (accesso del 2.9.2011).

[52] "Il discorso sullo Stato dell'Unione è l'appuntamento più importante (e solenne) della politica statunitense. Previsto dalla costituzione, trasmesso a reti unificate e pronunciato di fronte alle camere in seduta congiunta, oltre che ai membri del governo, ai giudici della corte suprema e ai vertici militari, serve alla Casa Bianca per illustrare gli obiettivi programmatici e impostare la collaborazione con il parlamento."(Zampaglione, 2011).

[53] (Rampini, 2011b).

prevede, a larghe linee, il passaggio di una parte dello spettro al momento in possesso delle emittenti televisive verso gli operatori wireless…"[54].

Non si tratta di una questione solo tecnologica e infrastrutturale, ma rispetto al settore istruzione di uno degli elementi di sistema di cui tener conto.

Da tempo la preoccupazione per la perdita di competitività del sistema di istruzione ha dato luogo a diversi studi comparativi: interessante, a proposito dei libri di testo, la breve analisi che già nel 2008 compariva nell'*International Benchmarking Toolkit* dell'Education Commission of the State[55]:

> "Singapore's textbooks build deep understanding of mathematical concepts through multistep problems and concrete illustrations that demonstrate how abstract mathematical concepts are used to solve problems from different perspectives. Traditional U.S. textbooks rarely get beyond definitions and formulas, developing only students' mechanical ability to apply mathematical concepts."[56].

E che le cose non siano migliorate negli ultimi tre anni è confermato da quanto riferito alla vigilia del vertice USA-Cina del gennaio del 2011 da uno dei giornalisti presenti:

> "Il tema che più cattura il sentimento dell'America alla vigilia di questo G2 è un altro. Il sorpasso di cui c'è la consapevolezza più acuta, è quello misurato nella classifica Ocse-PISA sui risultati di apprendimento nei licei di tutto il mondo. Per la prima volta nella storia, i licei di Shanghai hanno conquistato il primato assoluto. I licei americani sono arrivati al 15esimo posto nella capacità di lettura, al 23esimo nelle scienze, al 31esimo in matematica. 'Chi vince a scuola oggi, vincerà la competizione economica del futuro', avverte Obama. La sfida dei padroni del mondo, dentro il G2, è diventata anche l'unica gara che conta, e il luogo dove si misura chi sta facendo le scelte giuste per il suo futuro."[57].

Il *National Educational Technology Plan 2010*[58] - frutto del lavoro di una commissione composta da 16 esperti che hanno organizzato focus group, interviste, seminari e

[54] (Wimax – Italia, 2011).
[55] Si tratta di una organizzazione non statale che si occupa di fornire informazioni e strumenti per il coordinamento delle iniziative in campo educativo tra i diversi Stati degli USA (anche attraverso il sito www.ecs.org).
[56] (http://www.ecs.org/IB/IBtoolkit3-26-09.pdf., p 6).
[57] (Rampini, 2011a).
[58] (NETP, 2010).

conferenze con il coinvolgimento di migliaia di persone[59]- riassume le linee di sviluppo che l'amministrazione centrale vorrebbe veder realizzate in tutti gli Stati dell'Unione. Soprattutto si tratta di una visione sistemica dei cambiamenti necessari[60], in cui alla questione dei libri di testo online viene dedicata molta attenzione. D'altra parte

> "already by September, 2004, many USA high schools had abandoned printed textbooks, replacing them with electronic materials. That, of course, required each student to have a laptop computer, cell phone or other instrument to use in downloading learning materials (until they are combined in another stage of technology.) Some educators are discovering that electronic textbooks can be tailored to the needs of each individual, and textbook publishers are discovering that feedback from students and teachers is as essential as more animation and sound. They will not just link to sources but will contain the sources with multidimensional links. They will let the user try alternative analyses of data and annotate and augment the documentation…making the electronic book a `living document that can be daily updated online for paying users. Then last year's edition can be given free for those who cannot afford the current updated online version. … It was reported that 22 percent of 6-12 grade USA students are using e-books and that an increasing percentage prefer them. Hafner (2008)[61] reported in the *New York Times* that a Georgia university was being sued by publishers for using too much copyrighted material in free 'coursepacks' provided to students. Tucker (2008)[62] says that traditional textbook publishers must innovate or perish, and that there probably will be changes in the written word itself."[63].

Contribuiscono all'aumentata domanda di manuali online e di risorse educative digitali le sperimentazioni che proprio negli USA sono iniziate, sull'utilizzo degli i-Pad a scuola. Pare che la prima scuola a farne uso sia stata la Monte Vista Christian School[64]

---

[59] (*Ibid.*, Appendix C).
[60] Ci si è già abbondantemente soffermati su questi aspetti del NETP *supra*, Cap. 1.6, pp. 69-72.
[61] (Hafner, 2008).
[62] (Tucker, 2008).
[63] (Rossman, 2008).
[64] http://www.appleipaditalia.net/news/ipad-va-a-scuola/ news pubblicata il 26.4.2010 (accesso del 15.2.2011). Notizie di un'altra sperimentazione in corso sempre negli USA (Tennessee) si trova sul sito: http://plus.cdt.ch/tempo-libero/tecnologia/38139/l-ipad-al-posto-dei-libri-di-scuola.html (pubblicazione del 24 gennaio 2011, accesso del 15.2.2011)e su: http://www.ipad-news.it/7383/blog/ipad-a-scuola-niente-piu-libri-in-un-liceo-americano.html (notizia dell'11.2.2011, accesso del 15.2.2011) e su: http://www.datamanager.it/news/ipad/scuola-con-l-ipad (news del 15.2.2011, accesso del 15.2.20119 (notizia evidentemente molto sponsorizzata).

dove sono stati acquistati dalla scuola 60 *tablet* (con un buono di 50$ da parte di Apple per ogni i-pad acquistato), mentre in un liceo del Tennessee il costo del tablet è a carico delle famiglie, e coloro che non possono sostenere l'intera spesa l'acquistano in leasing al costo di 20 dollari al mese. In entrambe i casi l'accesso a internet è limitato, e le funzioni attivate sono quelle che possono essere utili per la scuola. Cominciano però anche in questo campo a farsi sentire pesantemente le conseguenze della crisi; esemplificativo quanto successo in una scuola privata:

> "Il St. Ignatius College Prep di San Francisco stava per iniziare una sperimentazione dell'uso dell'i-Pad sulla base di uno studio di 7 anni sulla opportunità di modificare il metodo di insegnamento dopo aver verificato che gli studenti apprendono in modo diverso, perché 'sono connessi'. Tutto però oggi è stato sospeso a causa della crisi finanziaria: un costo eccessivo sulle famiglie non sarebbe stato accettato"[65].

Gli stessi problemi economici, però sembrerebbero essere alla base dell'ampia diffusione di manuali digitali e di *open textbooks* cioè

> "an openly-licensed textbook offered online by its author(s) or through a non-profit or commercial open-licensed publisher. The open license sets open textbooks apart from traditional textbooks by allowing users to read online, download, or sometimes print the book at no additional cost. Some open textbook models allow users the choice to use free online access or low-cost alternate formats such as print, audio, or e-book as a means to pay authors modest royalties and fund publication expenses."[66].

Anche negli USA il problema del costo dei libri di testo, soprattutto per le Università dove sono a carico degli studenti, è molto sentito e da tempo richiede una soluzione[67].

---

[65] Informazione data da Padre Eraldo Cacchione dell'Istituto Leone XIII di Milano nel corso dell'intervento " Un'esperienza nordamericana di introduzione massiccia degli i-Pad al liceo: il St. Ignatius Pep di San Francisco" tenuto al convegno *Libri di testo. Forse sì, forse no ... Parliamone* organizzato da Netpoleis e Università degli Studi di Milano il giorno 29.9.2011, a Milano.

[66] (*Open Textbooks*, 2011).

[67] "College students and their families are rightly outraged about the bankrupting costs of textbooks that have nearly tripled since the 1980s, mainly because of marginally useful CD-ROMs and other supplements. A bill pending in Congress would require publishers to sell "unbundled" versions of the books — minus the pricey add-ons. … The bill is a good first step. But colleges and universities will need to embrace new methods of textbook development and distribution if they want to rein in runaway costs. That means using digital textbooks, which can often be presented online free of charge or in hard copies for as little as one-fifth the cost of traditional books. The digital books can also be easily customized and updated." (NYT Editorial, 2008).

E'tuttora attivo il movimento *Textbooks Rebellion*[68] promosso da *Student Public Interest Research Groups*, una organizzazione no-profit in difesa degli studenti che dal 2001 chiede un contenimento dei prezzi[69] anche attraverso l'adozione di testi digitali.

Molte sono le Fondazioni e i centri di ricerca che si stanno occupando dell'argomento: tra quelle private[70] merita di essere citata, per l'impegno nello sviluppo e nell'implementazione delle risorse educative online (OER[71]), la Hewlett Foundation che agisce non solo negli Stati Uniti. Dal 2001 si occupa di questo settore e vanta tra i progetti sostenuti[72] quello del Massachussets Institute of Technologies (MIT) universalmente noto come Open Course Ware[73], che ha permesso di rendere fruibili online e gratuitamente migliaia di qualificate ore di lezione. Ha preso parte anche al progetto di ricerca che ha portato alla creazione delle Creative Commons Public Licenses, un copyright che permette la messa a disposizione di materiali qualificati senza ledere la proprietà intellettuale degli autori. Infine ha collaborato a progetti molto meno noti, ma altrettanto importanti, come l'*African Virtual University*, che ha reso liberamente fruibili (sia in formato digitale che cartaceo) materiali per la formazione degli insegnanti nelle aree sub-sahariane, e il *Chinese Open Resources for Education*, un sito di traduzione di materiali educativi dall'inglese al cinese e viceversa che permette lo scambio di esperienze e non solo, tra questi due universi culturali[74].

Un'ulteriore prova della diffusione dei manuali online è l'aumento esponenziale in internet di siti statunitensi che propongono piattaforme per la costruzione personalizzata di *digital textbooks*, anche se molti sono destinati alle Hight School e alle Università. Basta fare una ricerca in Google perché venga dato un elenco che si compone di più di 60 milioni di voci[75]. Non solo: è significativo il confronto tra le pagine in inglese e quelle in italiano del sito *Wikibooks*, una iniziativa da parte della Wikimedia Foundation per la diffusione del sapere libero e che propone la creazione e distribuzione online di

[68] Cfr.: http://www.studentpirgs.org/textbooksrebellion (accesso del 21.8.2011).
[69] Il costo non deve essere superiore ai 200 dollari.
[70] Del problema si occupa l'importantissima National Science Foundation che è una agenzia federale indipendente creata dal Congresso nel 1950 per promuovere il progresso della scienza e che si occupa anche di questioni didattiche ed educative (http://www.nsf.gov).
[71] Sull'argomento cfr. *supra*, Cap. 1.7, p. 86.
[72] Per una informazione completa su tutti i progetti svolti ed ancora in corso cfr. il sito della Fondazione (http://www.hewlett.org) e la pubblicazione (The William and Flora Hewlett Foundation, 2005).
[73] http://ocw.mit.edu/index.html .
[74] Su queste ultime due iniziative ci sarebbe molto da discutere e da approfondire sulla questione della omogeneizzazione culturale e su come possono essere attuati degli scambi che non siano acculturazioni.
[75] E questo inserendo come espressione di ricerca "online textbook free" (accesso del 20.8.2011).

manuali scolastici creati dai docenti[76]. Mentre nella versione inglese[77] sono raccolti 2.401 testi scolastici delle diverse materie, in quella italiana ce ne sono solo 340[78]. A questi andrebbero aggiunti tutti i siti istituzionali che si occupano di raggruppare e catalogare i contenuti educativi (che non sono necessariamente libri di testo) online[79].

Si va da siti che semplicemente forniscono una catalogazione delle risorse online suddivise per materie[80], a vere e proprie piattaforme per permettere ai docenti dei diversi gradi scolastici di costruire o personalizzare i libri di testo per i propri studenti. Diverse sono le iniziative che meritano una citazione. La prima è la *Khan Academy*, un supermercato online di video lezioni di buona qualità a disposizione gratuita degli utenti: "With a library of over 2,600 videos covering everything from arithmetic to physics, finance, and history and 207 practice exercises, we're on a mission to help you learn what you want, when you want, at your own pace."[81]. Il principio è lo stesso applicato dal MIT di Boston, ma questa volta è un'istituzione privata a farlo e ad avere

[76]Per saperne di più sul progetto e per confrontarlo Wikisource (in cui i testi sono solo digitalizzati): http://it.wikipedia.org/wiki/Wikibooks.

[77] http://www.en.wikibooks.org (accesso del 20.8.2011).

[78] A dire il vero si legge: "Il progetto in lingua italiana è iniziato nel settembre del 2004. Da allora, volontari hanno scritto 5.168 moduli di 340 libri" (http://it.wikibooks.org/wiki/Pagina_principale, accesso del 20.8.2011). [il grassetto è nel testo originale].

[79] Per una analisi dettagliata e puntuale, per quanto aggiornata al 2010 si rinvia a (Barca, 2010, pp. 3- 11) che recensisce diversi repositori, tra cui: "FREE – Federal Resources for Educational excellence" (http://free.ed.gov/), "Merlot – Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching" (http://www.merlot.org/merlot/index.htm), "ASSET – 8 Educational Outreach" della Arizona State University (http://asset.asu.edu/), "The gateway to XXI century skills" portale della National Education Association (http://www.thegateway.org/) ed infine "Connexions" della Helwett Foundation (http://cnx.org/).

[80] Per esempio, il sito http://textbookrevolution.org , che ha come finalità quella di stimolare l'utilizzo da parte di studenti ed insegnanti di "free educational materials", permette non solo la ricerca di link a manuali e a materiale didattico in rete, ma ne fa anche una breve descrizione critica. Se vi si fa una ricerca con il termine "Geografia" tra i vari link c'è quello a un testo in PDF intitolato "Kerala Geography" prodotto dal Governo del Kerala e destinato agli studenti delle High School indiane; nella presentazione che ne viene fatta si legge: "Western readers might find that the writing style and graphics aren't comparable to western textbooks, but the material is covered fairly well in each book and a dedicated student will probably find something useful":
(http://textbookrevolution.org/index.php/Book:Kerala_Geography , accesso del 20.8.2011).

[81](http://www.khanacademy.org/, accesso del 10.10.2011). Anche in Italia si va diffondendo la sua conoscenza anche grazie ad articoli che compaiono su giornali non specialistici: "… da quel giorno ribattezzò il suo canale "Kahn Academy". Ma la vera svolta doveva ancora arrivare: la scorsa estate dal palco del Festival delle Idee di Aspen, il fondatore di Microsoft Bill Gates in persona lodò il sito rivelando che i suoi figli lo usavano abitualmente. Per farla breve, Salman si è trovato con un milione e mezzo di dollari dalla Bill & Melinda Gates Foundation, seguiti da altri due milioni da Google (Google in questa storia è importante, poi vedremo perché).Oggi la Kahn Academy è un colosso dell'istruzione primaria con 2600 video lezioni di storia, matematica, finanza e fisica; sulla homepage del sito ha un contatore che aggiorna quante lezioni ha già impartito (siamo vicini alla stratosferica cifra di 80 milioni). E si è data la missione di insegnarci "quello che vogliamo, quando lo vogliamo e al nostro ritmo di apprendimento". Piccola postilla: è tutto gratis" (Luna, 2011).

così largo successo, con più di 80 milioni di download, cosa che ha spinto l'UNESCO (nella sezione "ITC in education" del proprio portale) ad annoverarla tra le risorse online presenti nel proprio database[82].

La seconda iniziativa è quella di *Flat World Knowledge*, che si definisce "the world's largest publisher of free and open college textbooks"[83]. Si tratta di un editore che produce *free textbooks* (con la licenza Creative Commons) che possono essere aggiornati e modificati senza problemi, soprattutto sono testi che vengono offerti sia in versione gratuita sia a pagamento. Secondo uno studio fatto su questo modello di business, circa il 40% di coloro che inizialmente avevano optato per la fruizione gratuita, poi acquistano la versione a pagamento e questo fa della *Flat World Knowledge* un modello di business interessante, anche se per ora non sono ben chiari i margini di profitto[84].

Infine ci sono i *Flexbooks*:

> "The Flexbook provided by the CK-12 Foundation is a free and open source textbook platform where one can build and edit collaborative textbooks. This is the textbook of the next generation: "CK-12 allows one to customize and produce content by re-purposing to suit what needs to be taught, using different modules that may suit a learner's learning style, region, language, or level of skill, while adhering to the local education standards". Using a collaborative and web-based compilation model that can manifest open resource content as an adaptive textbook, CK-12 intends to pioneer the generation and distribution of high quality, locally and temporally relevant, educational web texts. The content generated by the CK-12 Foundation community serves both as source material for a student's learning and to provide an adaptive environment that scaffolds the learner's journey as he or she masters a standards-based body of knowledge.
>
> Key benefits:
>
> • Access to free Textbooks;
>
> • High quality educational content created by educators;

[82] http://www.unescobkk.org/education/ict/online-resources/databases/ict-in-education-database/item/article/khan-academy-redefining-learning-and-forstering-changes-in-education/ (accesso del 2.2.2012).

[83] Cfr. http://www.flatworldknowledge.com/ (accesso del 3.10.2011).

[84] Proprio per la novità e l'interesse dell'iniziativa diversi sono gli studi che riguardano la FWK. Uno dei più recenti è (Hilton & Wiley, 2011).

• Content customized to reflect "today" and the different needs of students;

• Quality ensured by CK-12's Community of Educational Practitioners;

• Increased pedagogic choice for all teachers, aligned to state standards as well as developmentally correct content;

• Supported by publishing tools that facilitate quick and easy content creation and distribution;

• Collaborative learning via a community where authors, teachers, and students create, access, share, rate, recommend, and publish.CK-12 Foundation is a non-profit organization founded in January 2007. Its mission is 'to reduce the cost of textbook materials for the K-12 market both in the US and worldwide, but also to empower teacher practitioners by generating or adapting content relevant to their local context'.

Further information: CK-12 Flexbook - http://www.ck12.org/index.html"[85].

I testi così assemblati dagli insegnanti, possono essere dati agli studenti gratuitamente e in versione PDF, online e html: la prima è ottima per la stampa su cartaceo, la seconda ha alcune facilitazione di consultazione e l'ultima è quella che permette di attivare video, suoni etc. (cioè l'aspetto multimediale). L'insegnante che ne decide l'adozione può condividere e modificare i contenuti con i colleghi, ma gli studenti, pur potendo nella versione html interagire maggiormente con il testo, non possono modificarlo. La rispondenza tra questi testi e gli standard richiesti[86] è ormai certificata: molti dei *Flexbook* sono tra i libri di testo ammessi a far parte dell'elenco dei libri online adottabili nell'ambito dell'iniziativa legislativa Free Digital Textbooks[87] promossa a partire dal 2009 da Arnold Schwarzenegger in qualità di Governatore della California.

In Italia questa iniziativa ha avuto una notevole risonanza fin da quando, nel gennaio del 2009, i mass media nostrani hanno cominciato ad occuparsene; questo perché – così veniva presentata – sembrava riprendere quanto richiesto dalla legislazione italiana allora appena approvata sul passaggio dal cartaceo al digitale. In realtà siamo di fronte a

[85] (Schmid, 2008) Non si tratta di una autopresentazione contenuta nel sito http://www.CK-12.org , ma della scheda informativa su tale sito redatta da uno degli esperti in materia dell'UNESCO.

[86] Come si è visto (cfr. Cap. 2.4.4, p.155) nella maggior parte degli Stati USA i libri di testo sono sottoposti a controllo da parte dei Dipartimenti dell'Educazione.

[87] Nel sito ufficiale, approntato dal California Departement of Education che fornisce tutta la documentazione sul progetto, si trova non solo l'elenco dei testi ammessi, ma anche il punteggio ottenuto (http://clrn.org/fdti): molti dei testi della CK-12 (i *Flexbooks*) hanno raggiunto il massimo di rispondenza con i Content Standard.

qualcosa di molto diverso, non solo per il fatto che, come in molti altri degli Stati Uniti, in California i libri di testo per le scuole pubbliche (non per le Università) sono a totale carico dello Stato, ma anche perché quello che viene richiesto dalla Free Digital Textbooks Initiative è che diversi soggetti, in primo luogo le onlus, ma anche i privati, siano essi case editrici o singoli insegnanti, presentino a una commissione appositamente istituita all'interno del *California Department of Education* e dello *State Board of Education*, la *California Learning Resources Network* (CLRN), i propri prodotti mettendoli poi a disposizione a prezzi molto bassi se non gratuitamente (per lo Stato che li acquisisce e acquista):

> "Because they are available in digital format, the approved textbooks can be downloaded and used in a variety of ways. Students can view the textbooks on a computer, but the contents can also be projected on a screen, printed chapter by chapter, or bound in their entirety. Several of the approved texts are offered by a nonprofit foundation, whose website gives educators the option to remix or edit textbook components to meet the needs of their class."[88]

> "At Governor Arnold Schwarzenegger's request, Secretary of Education Glenn Thomas, Superintendent of Public Instruction Jack O'Connell and State Board of Education President Theodore Mitchell invited content developers to submit materials for review *so that schools would have access to standards-aligned digital math and science textbooks* in time for the start of classes in fall 2009. The California Learning Resource Network (CLRN) coordinated resource acquisition and facilitated the reviews.
>
> It is important to note that, while the digital textbooks in this report were reviewed for alignment with California's content standards[89], social content review criteria were not applied during this phase[90]. Thus, a textbook's inclusion in this report

[88] (NETP, 2010, p. 57).
[89] [N.d.T] http://www.cde.ca.gov/be/st/ss/index.asp .
[90] Per capire come mai è stata fatta questa scelta così limitativa (solo contenuti e solo per matematica e scienze, e non anche per le materie umanistiche), è importante sapere che la California ha il primato sia delle leggi sia dei procedimenti legali in materia di rispetto delle minoranze, ed è più difficile incappare in problematiche di questo tipo quando si parla di matematica o tecnologia: "Among the state's most controversial policies are those which require books to reflect society's diversity by including representative references to individuals of minority ethnicities. Critics say that these requirements are overly burdensome and have made political correctness a higher priority than quality in the textbook production and review process. The situation has raised some bizarre challenges for publishers. For example, some textbook publishing companies controversially enlist able-bodied children to pose in

> does not in any way constitute an endorsement by the State of California. Districts, schools and individuals planning to take advantage of these books are reminded to conduct their own reviews to determine whether these resources meet their needs. Textbook reviews and links to each textbook download are available at CLRN's web site at http://www.clrn.org/fdti/ ."[91].

In tal modo lo Stato si fa carico di assicurare il rispetto di certi standard qualitativi e allo stesso tempo di fornire testi a prezzi anche molto ridotti, di coniugare cioè qualità e convenienza, visto che partecipano alla selezione sia organizzazioni non-profit sia normali editori.

> "In the first-ever statewide initiative to bring open textbooks into classrooms, textbook developers were invited to submit their products for state review. Sixteen submissions in the areas of algebra II, biology/life science, calculus, chemistry, earth science, physics, and trigonometry were scrutinized for coverage of the relevant California content standards. Ten submissions were approved: four met all relevant content standards and another six met 90% or more."[92].

Tra i testi sottoposti a review[93] troviamo sia i *Flexbooks* della onlus CK-12 a cui si è fatto già riferimento, sia testi prodotti da Università[94], sia da singoli autori[95], sia infine da grandi gruppi editoriali[96]: le schede sono molto dettagliate e non si preoccupano di sottolineare le eventuali carenze nella trattazione degli singoli argomenti[97], fornendo così un ottimo ausilio alla scelta da parte dei docenti.

Ciò che ha reso possibile una operazione di questo tipo, oltre all'impellente necessità di ridurre la spesa per l'educazione[98] visto il disastroso stato delle finanze californiane[99],

---

wheelchairs so that they have a sufficient number of pictures of "disabled" students to appease state textbook reviewers" (Paul, 2009).

[91] (California Department of Education, 2009, p. 1).

[92] (NETP, 2010, p. 57).

[93] Si prendono qui in considerazione i testi di Calcolo e di Biologia censiti in (California Department of Education, 2009) .

[94] Quelli della Cambridge Press, che rientrano negli OpenCourse Ware del MIT (California Department of Education, 2009, p.8).

[95] Come quello edito da "H. Jerome Keisler, Ph.D." (California Department of Education, 2009).

[96] Quello di Biologia della Pearson Education (California Department of Education, 2009, p. 15).

[97] L'analisi viene fatta puntualmente, capitolo per capitolo.

[98] "Public education is costly in California and accounts for roughly 40 percent of the state government's annual budget. The state's current financial woes have forced Schwarzenegger to search for ways to cut some of the fat out of school spending." (Paul, 2009); "Looking for cost saving measures during a time of severe budgetary pressure, California Governor Schwarzenegger announced in May 2009 that free open-source digital textbooks for high school math and science would be available by fall 2009. …The governor estimated that the average high school textbook costs $100 and that the state could save $400

è l'accettazione di una logica profondamente liberista in cui il sottoporsi a una valutazione rientra nelle regole di un gioco trasparente, in cui a tutti sono date le stesse *chances* di riuscita indipendentemente dalle posizioni di mercato acquisite, in cui quello che conta è la rispondenza a criteri definiti con chiarezza precedentemente[100]. Non va sottovalutato che a rendere potenzialmente vantaggiosa l'adesione all'iniziativa da parte delle Case Editrici private è il fatto che "le case editrici avrebbero acconsentito a mettere a disposizione sui loro siti i testi a prezzo di costo, ricevendo in cambio l'impegno dello stato di acquistare altro materiale didattico, per esempio cd, dvd e attrezzature per laboratori"[101]. Così può avvenire che i prodotti di una onlus - i cui manuali sono il frutto di una collaborazione in rete di una comunità di insegnanti[102] - ottengano punteggi di molto superiori a quelli di una grande e potente Casa Editrice[103] e che quindi, una volta messi a disposizione gratuitamente sul sito del CLRN, vengano adottati con maggiore frequenza.

Per tutto ciò l'iniziativa californiana, spesso evidenziata da esperti nostrani in materia[104], è un riferimento e una conferma del tutto impropria rispetto alla situazione italiana: il progetto è ben diverso da quello che si sta cercando di far attuare in Italia agli editori, e, certamente, questi ultimi non sarebbero per nulla contenti se passasse il modello californiano, nel quale "several of the approved texts are offered by a nonprofit foundation"[105]. Non solo: anche negli USA la critica che viene mossa all'iniziativa è che "not all students have computers to view digital text on and that the governor's initiative did not include training for educators in how to use the digital books effectively"[106].

Di fatto e al di là delle prese di posizione di parte, il CLRN ha prodotto delle schede di valutazione sul materiale didattico decisamente utili per gli insegnanti e questo, per

million by going to open source for all math and science textbooks for its 2 million high school students." (Office of Educational Technology - U.S. Department of Education, 2010, p. 57).

[99] (Roveda, 2009).

[100] Anche se si può discutere della validità degli standard, sta di fatto che negli USA (e in generale nella scuola anglosassone) vengono regolarmente stabiliti, verificati ed aggiornati . Sulla cultura degli standard, di cosa sono, come vengono solo formulati e soprattutto come influiscono sul sistema educativo, cfr. (Guasti, 2002).

[101] (Roveda, 2009).

[102] Cfr: http://www.CK-12.org .

[103] Per i risultati della valutazione si rinvia sia al sito http://www.clnr.org sia al documento ufficiale (California Department of Education, 2009) da cui risulta che i libri della Onlus CK-12 hanno ottenuto il punteggio massimo mentre quelli della Peason –leader mondiale del settore – ne hanno ottenuto uno che raggiunge appena la "sufficienza".

[104] Ad esempio (Fini, 2010).

[105] (Office of Educational Technology, 2010, p. 56).

[106] (Office of Educational Technology - U.S. Department of Education, 2010, p. 57).

quanto parziale, potrebbe essere un buon obiettivo da perseguire anche da noi, dove invece manca totalmente una cultura sulla valutazione e validazione dei libri di testo, pur nel mantenimento della piena libertà di scelta da parte degli insegnanti, cosa che peraltro la stessa iniziativa californiana salvaguarda. Va aggiunto che, proprio per supplire almeno in parte alle critiche di parzialità dei provvedimenti californiani, la Helwett Foundation si è impegnata in un piano specifico per stimolare la riforma del sistema educativo californiano[107]. Nonostante alcune perplessità suscitate, di fatto l'iniziativa, pur con i suoi limiti, è stata ripresa e approvata già in alcuni altri Stati dell'Unione: "But California is pleased enough with its digital textbook initiative that it plans to extend it to other subject areas. Other states, including Virginia, Florida, and Indiana, are launching digital textbook initiatives of their own."[108].

Se in California quindi è lo Stato che si fa carico di mettere a disposizione delle scuole dei contenuti educativi garantiti e gratuiti, negli USA, e più precisamente nel Maryland può succedere che una scuola si venda, o meglio venda le proprie pratiche didattiche – e i lavori dei suoi studenti e docenti – a un colosso dell'editoria come Pearson, che ha stipulato nel giugno del 2010 un accordo con la Montgomery County Public Schoolche prevede una sovvenzione di oltre due milioni di dollari per sperimentare ed utilizzare poi liberamente gli standard e le pratiche innovative che vengono lì attuate per la produzione di contenuti didattici digitali da vendere poi liberamente non solo nel Maryland e negli Stati Uniti[109]. La scelta non è caduta casualmente su questa scuola: la Montgomery County Public School nel 2010 aveva vinto il *Baldrige National Quality Award* "the highest presidential honor given to American organizations for performance excellence. MCPS becomes only the sixth public school system to receive the award."[110]. Tale premio viene assegnato a quelle scuole che dimostrano di aver adottato un metodo didattico che richiede la partecipazione attiva degli studenti che li renda protagonisti del proprio processo di apprendimento. Per ora i risultati della convenzione non sono ancora visibili, ma si tratta di un caso di forte interazione tra interessi pubblici

[107] Cfr.: http://www.hewlett.org/newsroom/press-release/hewlett-foundation-launches-new-initiative-reform-education-policy-california (accesso del 4.9.2011).
[108] *Ibid.*
[109](Montgomery County Public Schools, 2010).
[110] http://www.montgomeryschoolsmd.org/info/baldrige/.

e interessi privati che offre materia di riflessione anche rispetto alla nostra realtà[111].

2. 2. Africa

Per quanto riguarda gli Stati africani, l'utilizzazione delle ITC nelle scuole è in una fase particolarmente dinamica, ogni giorno ci sono nuovi sviluppi e dichiarazioni in ogni paese del continente: per questo i diversi rapporti rappresentano piuttosto delle 'istantanee' che risultano attuali solo al momento della loro redazione[112]. Alcuni progetti maggiori sono in corso di realizzazione e i rapporti che ne vengono stilati si occupano più dello stato di avanzamento del lavoro che non della valutazione. I ricercatori che dal 2009 prendono parte alle iniziative del progetto *Panafrican research Agenda on the pedagogical integration of ICTS[113] (PanAf),* stanno raccogliendo in un utile database (consultabile online) informazioni sul rapporto tra educazione e TIC in ogni Stato africano, ma i dati mancanti sono parecchi. E' poi recentissima[114] la pubblicazione della terza edizione aggiornata di *Pedagogical use of ICT: Successes and challenges from 100 + African schools[115]*, opera in cui sono stati raccolti i dati sull'impatto pedagogico delle TIC nelle diverse scuole di 13 Stati africani. Questo non fa che confermare la dinamicità della situazione in questo campo, cosa che allo stesso tempo non sempre permette di trarre elementi sull'efficacia anche didattica delle nuove pratiche stimolate dall'introduzione delle innovazioni tecnologiche.

---

[111] Non è un caso che la notizia sia stata subito pubblicata sulla rubrica delle "Notizie dal Mondo" del portale governativo *Innovascuola,it* : (http://www.innovascuola.gov.it/opencms/opencms/innovascuola/didattica_digitale/primo_piano/dal_mondo/content/MontgomerySchool.html del 16 giugno 2010, accesso del 15.2.2011).

[112] Molte delle informazioni qui riportate derivano dall'accurato (Agence Française de Développement, 2010).

[113] "The PanAf network consists of national research teams based at education faculties in thirteen countries across West, Central, East and Southern Africa: Cameroon, Central African Republic, Congo, Ghana, The Gambia, Ivory Coast, Kenya, Mali, Mozambique, the Republic of South Africa, Senegal, Uganda and Zambia. A management team based at the Educational Research Network for West and Central Africa (ERNWACA) and the Université de Montréal (www.crifpe.ca) were responsible for continent-wide scientific, technical and administrative coordination" (Karsenti, Collin & Harper-Merrett, 2012, p. 35).

[114] Per questo non se ne è potuto tenere conto nella redazione di questo lavoro, già concluso alla data della presentazione del lavoro.

[115] (Karsenti, Collin & Harper-Merrett, 2012). Della pubblicazione, presentata il 2.11.2011, può essere fatto un download gratuito dalla pagina : http://www.ernwaca.org/panaf/spip.php?article1941 (accesso del 10.11.2011); invece il database può essere consultato online dal sito della PanAf: http://www.observatoiretic.org/default/use (accesso del 10.11.2011).

La prima istituzione internazionale a studiare un progetto per la diffusione di testi digitali nel continente è stata nel 2008 la World Bank[116], con l'intento di superare il problema economico del costo dei testi cartacei[117], della loro produzione e diffusione, anche se ancora recentemente molte perplessità vengono manifestate:

> "A lot of people find this a very worthwhile means to finally put textbooks in the hands of African students. But can they be procured on a large scale? Given the very poor record of governance that textbook procurement has(despite efforts), one shudders to think what will happen when e-readers are to be procured for all students rather than just small pilots. In many African countries textbooks are scarce, expensive, and stolen from public schools to be sold to the private sector. Imagine what will happen to e-readers that have much more utility for the public. Hopefully the Bank-supported pilots will turn out to be good. But some other studies have shown that given a choice, most higher education students would not choose them. So before going too much further, it's useful to consult with procurement specialists about the viability of this medium." [118].

Attraverso i recenti lavori fatti nell'ambito del *PanAf* in collaborazione con l'UNESCO, la rete dei ricercatori ROCARE[119] e l'Università di Montreal hanno potuto identificare diverse tipologie di approccio nei sistemi educativi del Cameroun, Ghana, Mali e Senegal[120]. Si va da un livello di integrazione considerato minimo, cioè l'insegnare a utilizzare strumenti e linguaggi, a quello dell'insegnamento delle singole materie - perlopiù le lingue straniere, la matematica e le scienze – con l'aiuto di strumenti informatizzati. Questo, che può essere considerato il livello massimo raggiungibile, incontra delle difficoltà laddove non esiste una politica di formazione dei

[116](World Bank, 2008).
[117] "Les prix des manuels du secondaire peuvent varier considérablement au sein d'un même pays selon la situation géographique. Ces variations sont dues à des augmentations locales des prix fréquentes dans des pays où l'achat des manuels secondaires par les parents est le mode de financement dominant. Lorsque les parents achètent eux-mêmes les manuels, les listes de manuels préconisées perdent très souvent de leur intérêt en raison de leur caractère irréaliste, des prix élevés et de la faible disponibilité, et dans la plupart des pays peu d'élèves essaient de répondre aux exigences des établissements, sauf peut-être en ce qui concerne les manuels de langue et de mathématiques. Parallèlement, peu d'établissements attendent des élèves qu'ils aient des manuels en dehors des deux matières dominantes, considérées comme hautement prioritaires par les écoles et les élèves" (World Bank, 2008, p. XXV).
[118] Da un commento di Helen Abadzia (Trucano, 2011).
[119] Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (http://www.rocare.org).
[120] (Karsenti & Tchameni Ngamo, 2007, pp. 5-6).

docenti[121] e così oltre alle agenzie internazionali[122] anche alcune fondazioni private, come la Helwett Foundation, si preoccupano di fornire online i materiali didattici ed educativi necessari[123].

C'è poi grande disparità tra un paese e l'altro: ad esempio mentre in Benin le autorità preposte non si preoccupano di fare investimenti anche graduali per l'implementazione delle TIC nelle scuole, il Senegal ha adottato diversi programmi per la modernizzazione del proprio sistema educativo, prevista in tre tappe: "Les infrastructures pour créer une masse critique d'espaces numériques, l'accès équilibrè des public cibles (genre, filière, etc.) et ensuite la qualité (réforme des programmes, conceptions des outils ..)"[124]. Inoltre si è passati da politiche su larga scala – 'a pioggia' - a iniziative più limitate e mirate, magari condotte attraverso delle ONG, che permettono di valutare meglio i risultati sull'apprendimento e che poi possono essere integrate con iniziative maggiormente strutturate. Questo si scontra però anche con difficoltà strutturali: molti sono i luoghi in cui non è ancora arrivata l'energia elettrica e non sempre è possibile avere a disposizione i dispositivi mobili (cellulari e reti wireless) che permettano l'accesso alle risorse: per questo motivo le più recenti iniziative dell'UNESCO in questa area vanno nel senso di favorire questo tipo di tecnologie[125], piuttosto che continuare a sostenere il progetto di Negroponte più noto come "One Laptop for one Child" (OLPC), che prevedeva la fornitura di computer a basso consumo energetico alle scuole[126].

Forse proprio per far fronte a queste disparità diversi Stati africani si sono consorziati per costruire delle reti e dei portali finalizzati sia alla formazione online degli insegnanti sia alla diffusione di materiali didattici online utilizzabili nelle scuole, nonostante le sopra accennate difficoltà infrastrutturali. Di seguito si prendono in esame le tre più estese e significative, specificando sia quali sono gli Stati che vi partecipano sia le finalità:

[121] Molte poi sono le disparità di trattamento economico tra gli insegnanti dei diversi stati africani e anche questo è un fattore che andrebbe preso in considerazione per analisi comparative.
[122] Per invitare i docenti del continente all'utilizzo delle TIC l'UNESCO ha un portale dedicato: EDUSUD -ICT in Education in Africa (http://www.edusud.org/spip.php?lang=en , accesso del 4.9.2011)
[123] Cfr. : http://www.oerafrica.org/teachered/TeacherEducationHome/tabid/933/Default.aspx ,(accesso del 4.9.2011).
[124] Intervista a Abdourahmane Mbengue,inspecteur de l'éducation nationale au Senegal. Fatta il 26 marzo 2010 e in (Agence Francaise de Développement, 2010, p. 87).
[125] (Kukulska-Hulme, 2010). Sul tema si veda anche (Alzouma, 2008).
[126] Il progetto è tuttora in corso in Rwanda, Uganda e Tanzania.

- *NEPAD e-schoolInitiative – New Partenrship for Africa's Development*[127] - (Algeria, Angola, Benin, Cameroun, Repubblica del Congo, Egitto. Etiopia, Gabon, Ghana, Kenia, Leshoto, Mali, Mauritius, Mozambico, Nigheria, Rwanda, Senegal, Sud Africa, Uganda). Si tratta di un consorzio molto esteso di Stati per un progetto pilota che coinvolge solo sei scuole primarie e 6 scuole secondarie per paese: queste vengono fornite di tutte le attrezzature tecnologiche necessarie[128] per migliorare l'accesso alle risorse pedagogiche online.

  Obiettivi del progetto[129] sono sia la sensibilizzazione degli studenti ai problemi legati alla sanità pubblica sia lo sviluppo delle competenze nell'utilizzo delle TIC da parte degli alunni per "diventare attori della società dell'informazione e dell'economia del sapere", da parte dei docenti, affinché le TIC vengano utilizzate per migliorare sia l'insegnamento sia l'apprendimento, da parte del personale amministrativo delle scuole per migliorarne la gestione. E' stato messo a disposizione un portale d'accesso a risorse pedagogiche disponibili online e soprattutto per la formazione dei docenti a pratiche didattiche innovative, anche se questo resta l'aspetto più critico, che incontra una certa resistenza da parte dei docenti[130]. Esiste dal 2008, almeno sulla carta, un piano strategico che cerca di coordinare le varie iniziative, ma le difficoltà economiche a mantenerlo nel tempo non sono poche visto che gli operatori locali hanno garantito la gratuità degli interventi, ma solo nella fase di avvio del progetto e poi le spese dovranno essere sostenute dalle singole scuole. Ogni stato aderente ha poi attivato una rete finanziaria di sostegno all'iniziativa composta da partner sia pubblici sia privati e anche questo può essere un aspetto critico perché dipende dalle finanze pubbliche dei singoli paesi. Inoltre affinché si giunga a dei risultati positivi è assolutamente necessaria una politica educativa innovativa che non sempre è garantita;

[127] http://www.eafricacommission.org/projects/127/nepad-e-schools-initiative (accesso del 28.8.2011).
[128] Computer, fax, fotocopiatrici e scanner, portatili, macchine fotografiche e telecamere digitali.
[129] Le informazioni (e le citazioni) sono tratte dall'intervista fatta il 30 marzo 2010 a Dieng Papa Youga, coordinatore del progetto e contenuta in (Agence Française de Développement, 2010, pp. 92-96).
[130] Non in tutti gli Stati coinvolti allo stesso modo, perché la condizione professionale e lavorativa di questi varia da Stato a Stato.

- *IFADEM- Initiative francophone pour la formation a distance des maitres*[131] – (Benin, Burundi, Madagascar)[132]. Nasce come progetto specifico per il miglioramento dei livelli di scolarizzazione a livello globale attraverso un aumento quantitativo e qualitativo degli insegnanti, soprattutto nelle zone rurali, attraverso programmi di formazione online[133]. Affinchè questo possa avvenire sono stati creati sul territorio degli 'spazi IFADEM' connessi ad internet per l'accesso a una piattaforma attraverso la quale comunicare con un tutor e accedere alla versione eLearning dei materiali per la formazione. Alcuni progetti sono già terminati con buoni risultati: in Benin ad esempio sono stati così formati 600 insegnanti della primaria e in Burundi il progetto si è allargato ad altre province; inoltre hanno chiesto di accedere al progetto il Libano, il Niger ed il Gabon. Per ora non esiste ancora un monitoraggio per valutare il rapporto costi-benefici dell'iniziativa, ma l'ampliamento dei paesi interessati a partecipare al progetto, la disponibilità degli insegnanti a una formazione di cui sentono un enorme bisogno, sono già elementi positivi.
- *APRELI@ - Association pour la promotion des Ressources éducatives libres africaines*[134] – (Burkina Faso, Cameroun, Costa d'Avorio, Madagascar, Senegal e Togo), è un portale per

  "*Sensibiliser* toutes les parties prenantes* à l'importance de la production des REL (Ressources Educatives Libres) africaines et des innovations pédagogiques relatives, en cohérence avec les priorités et enjeux identifiés :

  - formation initiale et continuée des enseignants,
  - renforcement de leurs capacités,
  - réformes éducatives et rapprochement en cours des systèmes éducatifs africains,
  - présence des langues et des cultures africaines afin de contribuer l'amélioration de l'accès et de la qualité de l'éducation.

[131] http://www.ifadem.org (accesso del 28.8.2011).
[132] Il progetto è una iniziativa dell'Organisation Internationale de la Francophonie e dell'Agence Universitaire de la Francophonie che raggruppa tutti i capi degli Stati francofoni nel mondo.
[133] Le informazioni e le citazioni sul progetto sono tratte dall'intervista a Pierre-Jean Loiret, direttore del programma 'Innovations par les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation' de l'Agence Universitaire de la Francophonie in (Agence Française de Développement, 2010, pp. 97-99).
[134] http://www.apprelia.org (accesso del 28.8.2011).

Favoriser le développement et la coordination de partenariats et de réseaux réunissant d'autres organisations épousant les mêmes objectifs, et particulièrement la création collaborative de ressources, en s'appuyant sur la recherche transnationale sur les REL.

*Créer***,** en s'appuyant sur le portail <aprelia.org>, un espace d'information, de dialogue, d'échange, de mutualisation, de soutien et d'entraide, pour faciliter la lisibilité, la cohérence et les synergies des initiatives sur les REL africaines.

Soutenir ou mettre en œuvre des projets pilotes d'utilisation ou de production de REL africaines.

Promouvoir le développement de normes assurant la qualité des REL africaines et la prise en considération des questions de licence et de droits d'auteurs, en lien avec les organismes compétents.

Assurer la durabilité des initiatives autour des REL africaines en mobilisant largement tous les types de financements, et en faisant jouer à plein la solidarité numérique internationale à tous les niveaux."[135].

E' da notare come venga sottolineato il fatto che si tratta di lavorare alla produzione di risorse interamente africane, visto che uno dei problemi della non accettazione delle TIC nell'insegnamento è che molti degli attori (insegnanti) "manifestent une résistence à des ressources qui ne leur correspondent pas"[136]. Inoltre per questa associazione è importante concepire e progettare degli scenari pedagogici e accompagnare gli insegnanti nella pratica in modo che ci sia una integrazione tra TIC e pratiche didattiche.

2. 3. *Asia*

Nei paesi asiatici l'appartenenza a mondi culturali molto diversi non ha consentito la creazione di reti 'continentali' come quelle di cui si è finora trattato. Inoltre reperire dati e informazioni sui singoli Stati è operazione ardua anche per le difficoltà linguistiche che si incontrano[137]. Mancano poi progetti internazionali che coprano tutte le aree del

[135] (http://www.aprelia.org/index.php?option=com_content&view=article&catid=43&id=49&Itemid=57 , accesso del 4.9.2011).

[136] Intervista a Geneviéve Puisegur-Pouchin e Youssou Diop in (Agence Française de Développement, 2010, p. 89).

[137] Una carenza di questa panoramica generale è senza dubbio la mancanza di dati e informazioni relativi all'innovazione tecnologica nelle scuole delle Repubbliche ex Sovietiche e della Repubblica Popolare

continente, e l'attenzione è più spesso rivolta a regioni ben definite: l'area indiana e del sud asiatico[138], il sud est asiatico riunito nella rete *e-ASEAN Schoolnet*[139] (che coinvolge Cambogia, Indonesia, Malaysia, Myanmar, Filippine, Tailanda e Vietnam) oppure paesi che, come la Repubblica di Corea, sono per così dire balzati all'onore delle cronache per essersi posizionati nei primi posti delle classifiche conseguenti ai test PISA-OCSE. Per questo la panoramica asiatica, prenderà le mosse proprio da tale paese.

Fin dal 1996 nella **Repubblica di Corea** [140] è stata lanciata la rete Edunet di coordinamento dei servizi educativi, trasformatosi poi in KERIS - *Korea Education & Research Information Service* - che attualmente coordina tutti i progetti relativi all'innovazione nella scuola in Corea e non solo: "The main purpose of KERIS is to provide an open & flexible venue to learn, promote lifelong learning, and to develop educational resources through up-to-date information and communications technologies."[141].

Assolutamente interessante per un confronto con quanto sta accadendo in Italia (praticamente con gli stessi tempi) è la questione dell'introduzione dei testi digitali in tutte le scuole primarie e secondarie, in base a un progetto governativo iniziato nel 2009 e che dovrebbe essere concluso nel 2013:

> "Korea is an IT leader with advanced information and communication infrastructure and the highest internet penetration and utilization rates. Access to

---

Cinese. Particolarmente difficile l'accesso a informazioni sull'impatto delle ITC nelle scuole cinesi (anche tramite le agenzie internazionali), dove è stata da poco approvata una riforma generale del sistema scolastico che ha avuto delle ripercussioni anche sui libri di testo la cui produzione un tempo centralizzata, ora è decentrata. Anche nel sito Ufficiale del Ministero dell'Educazione (versione in inglese) non ve ne è cenno. Il sito in inglese del China Education and Research Network (http://www.edu.cn/education_1384/index.shtml, accesso del 4.9.2011) è aggiornato solo fino al 2001; solo su http://www.world-links.org/about-us/partners/world-bank-institute, sito della World Bank, c'è il riferimento a un programma sulle ICT in educazione svoltosi in partenariato con la Goldman Sachs Foundation, la Accenture Foundation e con il patrocinio del Centro Nazionale per le Tecnologie Educative (NCET) che nel 2005 aveva coinvolto 360 insegnanti di 57 scuole (una percentuale irrisoria del contesto nazionale), che però non sembra aver avuto alcun seguito (http://www.world-links.org/regions/asia/china, accesso del 4.9.2011).

[138]Per un approfondimento rispetto all'India e all'area dell'Asia meridionale si rinvia al report dell'UNESCO : http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/resources/regional-resources/asia-and-the-pacific/ (accesso del 31.8.2010).

[139] Sulle trasformazioni di questo progetto lanciato dall'UNESCO nel 2003, la pubblicazione più recente risale al 2007 ed è (UNESCO Bangkok, 2007).

[140] Si tratta di uno degli Stati in cui da più tempo ci si occupa di innovazioni tecnologiche in campo educativo. Uno sguardo d'insieme alla situazione si trova in (Hwang, Yang, & Kim, 2010).

[141] http://www.edunet4u.net/main/english/introduction.jsp Per le informazioni sulla storia, i progetti, i traguardi raggiunti da questo ente dipendente dal Ministero dell'Educazione coreano cfr. http://english.keris.or.kr/ (accesso del 31.8.2011).

> high speed Internet and computers for educational use is available in every primary and secondary school classroom in Korea. Utilizing this infrastructure, Korea has actively implemented various initiatives to promote the effective use of ICT in education at the national level. Based upon the well-established ICT infrastructure at primary and secondary schools, the Korean government has undertaken a research project on the effective ways to digitalize school textbooks used by all primary and secondary school students and to utilize the digital textbooks at pilot schools."[142].

Il *Digital Textbook Development Plan* si basa su una solida infrastruttura: "the number of students per PC in public schools stands at 5.1 (as of 2008), and 96.5 percent of schools have a 2Mbps Internet connection (as of 2007). In addition, 74.8% of Koreans over the age of six use the Internet, mostly in their homes, meaning they have easy access to the Internet at any time and any place"[143]; inoltre tra il 2007 e il 2008 (prima di far partire il progetto) ci si è preoccupati di approntare una piattaforma standard che supportasse la gestione dei libri di testo digitali in modo omogeneo[144].

Il piano si articola in tre fasi. La prima è quella di ricerca:

> "First stage: Basic studies on digital textbooks. The first stage involved basic studies on the feasibility of the policy to foster digital textbooks, and the methodology of developing digital textbooks, through research on the concept and definition of digital textbooks, case studies on the development and application of digital textbooks at home and abroad, and studies on the efficacy of developing and utilizing digital textbooks."[145].

La seconda è quella di un piano di sperimentazione molto dettagliato che si preoccupa di analizzare tutti gli aspetti di sistema. Nel corso di tale fase si prevede la progettazione di manuale digitale articolato in diversi ambienti di apprendimento, la formazione dei docenti che lo sperimentano, l'impatto sulla distribuzione e la gestione produttiva, la ricerca della formula legislativa più adatta a superare i problemi che i testi digitali

[142] (Jung, 2009, p. 2).
[143] (Jung, 2009, p. 4).
[144] "If contents developers base their products on different platforms, and users have to install and learn the functions of different platforms for each product or subject, it will make it more difficult to carry out classes. For this reason, it was necessary to develop a standard platform on a national level, in order to ensure the common use of digital textbook contents and to enable contents developers to develop contents that can be operated smoothly" (Jung, 2009, p.7).
[145] (Jung, 2009, p. 6).

pongono (diritti d'autore, costi etc.) e la valutazione della reale efficacia sugli apprendimenti in diversi contesti educativi (sia geografici sia pedagogici):

> "Second stage: Pilot development and application. In this stage, 25 kinds of digital textbooks were developed and went into pilot operation at 112 pilot schools, with the aim of commercializing them after 2013. To this end, six tasks to be pursued were defined: 1) Development of digital textbooks; 2) Establishment of an 7 education environment that uses digital textbooks; 3) Cultivation of support staff and training of teachers; 4) Distribution and management of digital textbooks, 5) Improvement of laws and regulations regarding digital textbooks; 6)Analysis of the effectiveness of digital textbooks, as well as of any unforeseen effects. In this process of developing digital textbooks, we have reached an agreement between stakeholders and put it through verification; minimized the risk of failure by comparing and evaluating the prototype; and derived basic materials to determine the costs related to development per subject. The digital textbook prototype developed through such process was applied to 20 pilot schools to tests effectiveness. Of the pilot schools, there were eight in metropolitan cities, four in small cities, four in farming and fishing villages, two on remote islands, one hospital school (Singwang Elementary School in Incheon), and one special school (Busan School for the Blind), in order to evaluate whether the prototype can be applied in diverse regions and with diverse groups of students. Each pilot school was installed with one electronic board, one tablet PC per student, chargers, and wireless access points, to facilitate a learning environment where students could utilize digital textbooks."[146].

Solo al termine di questo processo il piano verrà esteso a tutte le scuole primarie e secondarie. Al momento non sono noti i risultati perché la fase di sperimentazione è in corso, ma, come vedremo, è evidente come si tratti di un progetto molto diverso da quello in atto in Italia.

In questa pur breve panoramica non si può non fare almeno un accenno alla potente "città – Stato" di **Singapore**, quarto principale centro finanziario del Mondo e, ciò che più conta nel contesto del presente lavoro, secondo solo alla Svezia nella diffusione delle TIC (in base al *Networked Readiness Index)* nella classifica stilata nel *Global*

[146] (Jung, 2009, p. 6-7).

Information Technology Report 2010 -2011[147]. Non stupisce quindi che sia stata proprio una scuola di Singapore, la Crescent Girl's School a vincere il prestigiosoRegional Intel Teach School Awards nel corso della 15a conferenza dell'UNESCO- AIPED nel dicembre del 2011 con il progetto *A Future School@Singapore*, che ha avuto inizio dal 2004 con l'uso innovativo dei tablet (che stanno solo ora arrivando agli onori delle nostre cronache mediatiche). Quello che va sottolineato è come proprio per sfruttare al massimo le potenzialità di questi strumenti ci si sia innanzitutto concentrati sulle esigenze degli studenti e sulle metodologie didattiche, facendo di ciò il vero fulcro di tutto il progetto:

> "The school distinguishes itself in its exemplary educational practices that empower students to be self-directed learners equipped with important skills required for the 21st century workforce. … Learning at Crescent goes beyond the confines of the classroom and of textbooks. At Crescent, there is a focus on learner-centric pedagogy. This is defined by three sets of key characteristics. Firstly, learning must be engaging, experiential and exciting. Secondly, it must be learner driven, which means that the student must be actively constructing knowledge through inquiry, working both independently and in collaboration with one another. Thirdly, it must be personalised as learners have different learning aptitudes, styles, interests and needs. Teachers leverage on ICT, recognising that technology is a very key enabler in the education process, and that it is a tool to facilitate the provision of a holistic education."[148].

Interessante anche il caso di **Taiwan**, dove si è costituita *EduCity*, una rete avanzata di collegamento tra le scuole:

> "Taiwan's online EduCity represents an entire community, consisting of school websites called EduTowns. An EduTown represents a school and consists of the websites of that school's classes, called EduVillages. An EduVillage is composed of the personal websites of the students and the educator in that class, called EduCitizens. EduCity provides students with online resources and activities. For example, using Web 2.0 technologies, EduTowns (schools) can adopt online application programs called service items, which are provided by the EduCity. An

[147] (Dutta, Mia, 2011).
[148] (Bon Keng, 2012).

> EduTown can also develop its own service items and share them with other EduTowns. The system also supports teacher collaboration for developing learning materials and lesson plans as open content. Furthermore, every EduCitizen can open an online course in EduCity (Chan, 2009, personal communication). In one striking story, a 13-year old student named Ah-Chung won the online teacher of the year contest in EduCity in 2000 by teaching Visual Basic to other students. The other students did not know that their online educator was a boy younger than all of them. Since that time, EduCity has developed a facility for EduClasses – a system in which any EduCitizen can offer a course on any topic to other students and educators. EduClasses now has more than 1,000 courses in operation and use is spreading from K-12 education to corporate training. As successful as EduCity is, many participants' experience with the site is more superficial than the original researchers would like. Ultimately, educators should learn how to structure networked learning societies so that they continuously improve and deepen the experiences they provide to participants."[149].

Per finire, un accenno alla Repubblica federale dell'**India**, il cui governo centrale ha aderito a diversi programmi per l'introduzione delle TIC in campo educativo, soprattutto per risolvere il problema della bassa scolarizzazione nelle zone più povere del paese[150]. Le politiche educative sono però decise e attuate in modo decentrato e ogni Stato ha autonomia decisionale.

Per quanto riguarda l'innovazione tecnologica progetti generali sono in corso soprattutto sulla formazione degli insegnanti e sull'insegnamento a distanza. Si tratta del progetto *ICT@Scheme* per dare agli studenti la possibilità di sviluppare competenze informatiche, dotando alcune scuole dell'attrezzatura necessaria; il programma *Sarva Shiksha Abhyan* per supportare l'alfabetizzazione primaria che incoraggia a questo fine sia l'uso delle TIC sia quello dei programmi dal satellite EDUSAT per l'educazione a distanza. Esiste inoltre la *Navodaya Vidyakaya Samiti*, una organizzazione autonoma sotto il patrocinio del Ministry of Human Resource Development, Department of

[149] (Office of Educational Technology - U.S. Department of Education, 2010, p. 66).
[150] Per una informazione puntuale su tutta la regione indiana e il sud dell'Asia, la fonte più aggiornata è il Report 2010 commissionato dalla World Bank. Tutta la documentazione completa più una sintesi dei risultati si trova in: (Kelly, 2010).

Secondary & Higher Education Government of India che sta sperimentando l'integrazione delle TIC in 576 scuole attrezzandole cioè con computer (uno per alunno), Lavagne Interattive Multimediali e connessione satellitare ad Internet (ma solo per la metà delle scuole che partecipano al progetto)[151].

In tutto il territorio (anche nella città di Delhi, e non solo nelle aree rurali più sperdute) sono in funzione i *computer kiosk*, cioè delle postazioni di computer connessi a internet, poste in luoghi ben visibili, e destinate ai ragazzi con lo scopo di avviarli in modo informale all'uso del computer a scopi educativi, come illustrato nel progetto di Sugata Mitra "The Hole in the Wall" di cui si è già trattato ampiamente in altra parte di questo lavoro[152].

Quanto sta succedendo nello Stato centro orientale di Karnataka, con capitale Bangalore, mette bene in evidenza come non ci sia ancora nessun rapporto tra sistema economico e sistema educativo, per quanto riguarda le nuove tecnologie. Si tratta di una delle regioni più progredite dell'intera India, come è testimoniato dalla concentrazione di istituti di ricerca educativa (qui hanno sede l'Indian Institute of Science, l'Indian Institute of Management, il National Institute of Technology, la National Law School of India Universy), centri di ricerca su scienza e tecnologia (l'Indian Space Research Organization, il Central Power Research Institute, il Bharat Elecrtonics Limited e il Central Food Technological Research Institute). Soprattutto lo stato di Karnataka fin dagli anni 80 del Novecento risulta essere uno dei centri più sviluppati al mondo nel campo delle TIC e dei servizi collegati alla tecnologia informatica: "There were more than 2,000 IT compagnie operating out of Karnataca, including IT giants like Infosys and Wipro"[153]. Proprio per questa situazione estremamente avanzata dal punto di vista tecnologico, salta agli occhi il contrasto con quanto invece si sta facendo in campo educativo. Dal 2005 il governo, tramite il Department of State Educational Research and Training[154], ha messo online[155] tutti i libri di testo per la classe X (scuola secondaria di primo grado). Si tratta però di testi in formato PDF che non consentono alcuna

[151] Informazioni tratte da (infoDev/PriceWaterhouseCooper India, 2010, p. 9), cfr. anche in (accesso del 31.8.2011) http://www.infodev.org/en/Publication.879.html.
[152] (Mitra, 2011); cfr. anche *supra*, pp. 68 – 70 e note 107 e 108.
[153] (infoDev/PriceWaterhouseCooper India, 2010, p. 21) http://www.infodev.org/en/Publication.874.html
[154] ".. popularly known as DSERT is the academic wing of the Department of Public Instruction. It aims at providing academic leadership in school education as well as improving the quality of education provided in primary and secondary schools in the state." (http://www.dsert.kar.nic.in/, accesso del 31.8.2011).
[155] Sul sito http://www.dsert.kar.nic.in/textbooksonline/first.asp (accesso 31.8.2011).

interattività: semplicemente, visto che i libri scolastici sono prodotti dallo Stato e dati gratuitamente alle scuole, questo era il modo più comodo per distribuirli e soprattutto per produrre senza eccessive spese tante versioni quante sono le lingue parlate nella regione.

2. 4. Oceania (in particolare l'Australia)

Nel 2008, in seguito alla *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians* il Governo Federale Australiano ha avviato una riforma scolastica estesa a tutti gli Stati[156] basata su un nuovo curriculum di studi:

> "The Australian Curriculum describes a learning entitlement for each Australian student that provides a foundation for successful, lifelong learning and participation in the Australian community. It acknowledges that the needs and interests of students will vary, and that schools and teachers will plan from the curriculum in ways that respond to those needs and interests. The Australian Curriculum acknowledges the changing ways in which young people will learn and the challenges that will continue to shape their learning in the future"[157].

In esso sono delineate le finalità educative, i traguardi educativi e di apprendimento che gli studenti dovrebbero raggiungere al termine del processo; viene anche descritta la "content structure" delle singole discipline[158]. Parallelamente si sta attuando un progetto per il miglioramento dell'insegnamento attraverso politiche che

> "*Attract* the 'best and brightest' entrants to teaching; *Train* our future teachers through world-class pre-service education; *Place* quality teachers and school leaders in schools where they are needed most; *Develop* teachers skills and

[156] Anche in Australia il Governo federale ha funzioni solo di coordinamento generale per quanto riguarda l'istruzione primaria e secondaria, sono poi i singoli Stati che decidono come attuare le direttive generale e soprattutto come allocare le risorse finanziarie allocate.
[157] (ACARA, 2011).
[158] Per ora ci sono solo quelle relative a Inglese, Matematica, Scienze e Storia. Per quest'ultima comunque si danno solo i concetti chiave che devono essere sviluppati e una visione che i geografi chiamerebbero transcalare della storia (http://www.australiancurriculum.edu.au/History/Content-structure, accesso del 9.9.2011): comunque non vi è una scansione cronologica, nè l'elenco dei periodi e dei fenomeni. Interessante poi che tra le priorità interdisciplinari da sviluppare ci sia, oltre che una attenzione alle storie degli Aborigeni e degli abitanti dello Stretto di Torres, anche quella per l'Asia e i rapporti autralo-asiatici. Ricorda un po' la pretesa degli australiani di essere considerati come facenti parte dell'Asia su cui si rinvia a (Dell'Agnese, 2005, p. 115) e non di un continente a parte.

knowledge through ongoing professional learning; and *Retain* quality teachers and school leaders in our schools."[159].

Non poteva quindi mancare una politica di diffusione dell'innovazione tecnologica, rispetto alla quale il Governo Federale ha avviato dal 2008 un piano strategico intitolato *Digital Education Revolution*[160]. L'investimento stanziato per tale piano è di 2.4 miliardi di dollari australiani in sette anni, da suddividere tra il National Broadband Network – che dovrebbe provvedere alla connessione ad alta velocità delle scuole e delle famiglie –, il Department of Broadband, Communications and the Digital Economy – che dovrebbe garantire il piano per attuarla – e il Department of Education, Employment and Workplace Relations che dovrebbe istituire fondi sia per provvedere all'equipaggiamento informatico delle scuole in modo che ogni studente tra i 9 e i 12 anni abbia a disposizione un computer e tutte le infrastrutture per farlo funzionare (a questo erano stati destinati 25 milioni di A$), sia per avviare quattro progetti per aiutare le scuole e gli insegnanti nell'utilizzo ottimale delle TIC nel processo di apprendimento/insegnamento (per una spesa di 16 milioni di A$). Inoltre è prevista l'iniziativa *Online Curriculum Resources and Digital Architectures* – a cui nel 2008 erano destinati circa 29 milioni di A$ -

> "to support the development of high-quality digital tools, resources and infrastructure. The Initiative aims to enable jurisdictions and the broader education community to implement national reform in the schools sector, including the online delivery of the Australian Curriculum, projects and pilots to support a nationally consistent approach to eLearning and support for the national service provider - Education Services Australia (ESA[161]). The Government is also working with the publishing, copyright, digital content and creative industries in implementing the Initiative." [162].

In questa fase le azioni in corso riguardano:

- "audits of: digital learning resources in all key learning areas of the Australian Curriculum; existing IT systems and infrastructure and their interoperability; copyright licensing practices in schools.

[159] (DEEWR, 2011c).
[160] Cfr.: (DEEWR, 2011a).
[161] http://www.sa.edu.au (accesso del 31.8.2011).
[162] (DEEWR, 2011b).

- pilots of: links between national assessment and digital resources; links between the Australian Curriculum and digital learning resources; national standards for student administrative data.
- implementation of: a National Schools Interoperability Program, that will facilitate communication and sharing across IT systems and provide advice on the technical aspects of eLearning; adoption of the Systems Interoperability Framework[163] as the standard for administrative data in Australia; the National Digital Learning Resources Network[164], which has acquired over 11,000 resources since 2001."[165].

Per la fine del 2011 è prevista poi una grande conferenza[166] nel corso della quale confrontare i risultati raggiunti e i work in progress sia tra coloro che vi hanno preso parte sia con i maggiori esperti internazionali in materia.

Infine, sempre nel sito del Department of Education, Employment and Workplace Relations, c'è una ricca sezione che rinvia alle molteplici esperienze e ai diversi materiali che vengono prodotti nei singoli Stati e distretti[167]. Non mancano, tra i materiali presentati anche quelli che riguardano la valutazione delle esperienze che vengono fatte o più in generale l'efficacia didattica dei Learning object o delle Risorse Educative Digitali all'interno di pratiche innovative[168].

Tutto ciò viene fatto anche tenendo conto degli interessi delle imprese private, in particolare dell'editoria:

> "The business model for working with publishers and professional associations is under development. Education Services Australia is collaborating with the publishing industry in working towards a business model. In the meantime to support publishers, an advisory e-newsletter provides information about how to align resources to technical standards and the Australian Curriculum."[169].

D'altronde già agli inizi del millennio in Australia era stato pubblicato il "Trinitas Report" intitolato *Delivering the Promise* che forniva una accuratissima panoramica

[163] Cfr: http://www.sifinfo.org/au/ .
[164] Cfr: http://thelearningfederation.edu.au - Si tratta della versione aggiornata del sito The Learning Federation recensito in (Barca, 2010, p. 14).
[165] *Ibid.*
[166] Intitolata: *IDEA 11 Connectivity: creating Learning Future* (per il programma si rinvia al sito http://www.ideaevents.edu.au/program.html# accesso del 9.9.2011).
[167] http://www.deewr.gov.au/Schooling/DigitalEducationRevolution/Resources/Pages/Resources.aspx#12
[168] (Reimann et al., 2009).
[169] (ESA, 2011).

della produzione di risorse digitali per la scuola volte proprio a stimolare l'iniziativa privata : "This report … is about developing a new Australian curriculum industry with the capacity to win export markets."[170]. Non solo, ma ne risultava un visione già allora ben chiara dell'importanza strategica dello sviluppo di tali risorse:

> "Australian schools are among the world leaders in providing access to high quality ICT in their classrooms. Much of the basic infrastructure is already in place. Local and wide area networks have been established to link schools to each other and to the world although bandwidth remains an issue. We are well on the way to having adequate access to computers in classrooms, and our teachers are being trained in the best ways to use them to improve learning outcomes. … The challenge now is to capitalise on this very large investment in hardware and professional development by making ICT a basic tool in the day-by-day, lesson by-lesson learning process in our classrooms. To achieve this the focus must turn to content. Currently there is a critical shortage of digital curriculum resources for use in the classroom. Of the $200 million Australian Governments directly spend on ICT in schools each year only 5 per cent is spent on software. Further, most of what is available comes from overseas. *Much of it is 'edutainment', developed to appeal to parents* rather than educate children. *Very little of it is properly structured or sequenced* for use in the traditional teaching environment, nor does it contain the built-in monitoring, assessment and reporting tools needed to benchmark progress in students and in still accountability in schools.
>
> It is these purposeful structures, sequences, and monitoring and assessment tools which distinguish high quality curriculum materials from mere access to the internet. *While the internet is a valuable resource for students*, especially in their later years of study, and for teachers, *general digital content is not curriculum* even though some of it may be educationally useful.
>
> Research shows that *high quality digital curriculum resources* increase student engagement and motivation, and help teachers to teach better – two key ingredients for improving learning outcomes. … *Unless Australia develops its own digital curriculum content, others will fill the void. We will face the prospect of becoming consumers of other people's material rather than providers of our*

[170] (TRINITAS, [post 1999], p. ii).

own. The risk is that content developed elsewhere will lack relevance to Australian students and the curriculums set by the Australian States and Territories, and *leave us hostage to values and standards that are not our own*. On the other hand, by *developing our own content we stand to create a new and ground-breaking industry in this country, as well servicing our distinctive educational needs*.

The report recognises that even if governments do nothing more than maintain the programs they now have underway, demand for digital curriculum resources will continue to grow and a market in them will gradually emerge. However, this kind of piecemeal development would be too slow and fragmented to benefit the current tranche of students and would do nothing to help establish a new industry in digital content.

Accordingly, the report recommends that *all Australian Governments commit themselves to a four year program of working with the private sector to rapidly expand the digital curriculum resources available in our classrooms, and to help establish the market framework the new digital content industry will need*."[171].

Così nel 2006 – cioè ben prima che il Presidente statunitense Barak Obama facesse il proprio discorso di insediamento - il Department of Communications, Information Technology and the Arts del Governo federale australiano aveva dichiarato "that ICT will remain the main technological driver of productivity growth in Australia over the next 20 years"[172]. Si è ritenuto citale l'intero brano perché esprime con estrema chiarezza e in anticipo sui tempi (il rapporto era stato stilato per suggerire misure da attuare nel 2001) due problematiche fondamentali: quella della produzione autoctona delle risorse educative, come garanzia del mantenimento delle differenze culturali presenti e quella delle opportunità che il finanziamento dell'innovazione tecnologica in campo educativo può creare per lo sviluppo di un settore economico in sicura espansione.

[171] *Ibid.*, p. iii – [I corsivi sono miei.].
[172] (Department of Communications, Information Technology and the Arts - Australian Government, 2006, p. 28).

§ 3 . Europa e Unione Europea[173]

3. 1. European Schoolnet

Si tratta di una organizzazione internazionale senza scopo di lucro finanziata dai Ministeri dell'educazione di 30 Stati Europei[174], per incoraggiare le scuole a ottimizzare l'utilizzazione delle TIC nell'insegnamento, per promuovere la dimensione europea nell'educazione e migliorare la qualità dell'insegnamento. Tutto ciò attraverso progetti volti ad incoraggiare la collaborazione e la cooperazione tra le scuole[175], a sviluppare lo scambio di esperienze e prodotti qualificati per migliorare gli apprendimenti[176], a sostenere lo sviluppo professionale degli insegnanti, a offrire ai Ministeri aderenti una expertise nel campo sia della messa in rete delle scuole, sia delle politiche di implementazione delle TIC, sia degli scambi di pratiche ed esperienze, aiuta infine ad accedere ai finanziamenti messi a disposizione delle Commissione Europea. Per tutto ciò *European Schoolnet* è l'attore principale nel campo della collaborazione scolastica in Europa. Grazie al coordinamento dei progetti di scambio finalizzato a facilitare l'accesso alle Risorse educative informatizzate[177], European Schoolnet ha acquisito un ruolo dominante sulla scena europea nel campo dell'interoperabilità, degli standard di qualità e della trasferibilità nelle diverse realtà scolastiche di questi 'oggetti di apprendimento'[178]. Un'ulteriore attività, non secondaria proprio per il ruolo che gioca al fine di stimolare l'utilizzo delle TIC nella pratica didattica, è quella dell'organizzazione di concorsi per le scuole. Infine, per l'implementazione delle nuove tecnologie nel

[173] Non è possibile in questa sede occuparsi di ogni singolo Stato europeo in modo dettagliato. Si è quindi operata la scelta di soffermarsi in modo più esteso sulle realtà più significative e vicine a quella italiana, e di fornire le informazioni raccolte su quei paesi in cui –al contrario – le fonti ufficiali sono estremamente scarse. Per chi fosse interessato ad avere informazioni anche sugli altri paesi si rinvia alle schede in: http://insight.eun.org/ww/en/pub/insight/policy/policies/2009_country_reports.htm, accesso 2.10.2011).

[174]Tutti gli Stati dell'Europa occidentale e centrale, più Grecia, Turchia, Romania, Ungheria, Slovacchia, repubblica Ceca, Polonia, Stati Baltici e paesi scandinavi (esclusa Finlandia) . Cfr.: http://www.eun.org.

[175] Come il progetto e-twinning che mette in contatto scuole di tutta Europa per la realizzazione di progetti comuni a distanza (http://www.etwinning.net/).

[176]Ad esempio il progetto *eQNet – Quality Network for a European Learning Resource Excange* che consente ai docenti di scambiare le risorse educative digitali che hanno sperimentato funzionare bene nel lavoro in classe e che allo stesso tempo possono essere sperimentate anche in contesti diversi da quello originario (per questo viene usata l'espressione "travel well". Attraverso il portale del progetto si può avere accesso a circa 130.000 prodotti (http://eqnet.eun.org/web/guest/travel-well-learning-resources , accesso del 4.10.2011).

[177]Per una recensione aggiornata al 2010 si veda (Barca, 2010, pp 18-20). Da segnalare in particolare i progetti *Calibrate* e *Celebrate*: http://celebrate.eun.org/eun.org2/eun/en/index_celebrate.cfm (accesso del 9.9.2011).

[178] Cfr. in particolare il progetto *Learning Resource Exchange for Schools* in: http://lreforschools.eun.org/web/guest/search-results (accesso del 4.9.2011).

campo educativo è stato creato il portale *Insight* (Insight Observatory for New Technology and Education) [179] che provvede a raccogliere con cadenza annuale[180] i report nazionali sul tema[181]. Il portale sarà poi il luogo di raccolta e diffusione dell'iniziativa - intrapresa nel luglio 2011 dalla Direzione Generale della Commissione Europea per la società dell'Informazione e i Media - *European Survey of Schools: ICT in Education*, che per la fine del 2012 prevede di raccogliere dati su: competenze digitali degli studenti, uso delle TIC nelle classi, uso professionale degli strumenti informatici da parte dei docenti e loro competenze pedagogiche in materia, stato delle infrastrutture per la connessione e l'accesso alle TIC nelle scuole[182].

Nel 1999, all'interno di *European Schoolnet* fu costituita la Rete Europea di Scuole dell'Innovazione (European Network of Innovative Schools - ENIS)[183] tuttora funzionante. Le scuole che ne fanno parte sono state individuate dai relativi Ministeri come scuole leader nell'uso delle TIC e per questo reputate in grado di contribuire al raggiungimento delle finalità che sono state date a questa iniziativa:

- Disseminazione delle buone pratiche che si riflettono nell'operato e nelle attività delle scuole ENIS;
- Progetti collaborativi che coinvolgono scuole avanzate ed esperte;
- Validazione e verifica di progetti con ministeri, università, industria e altri partner in progetti di ricerca e sviluppo (Research and Development - R&D);
- Innovazione e cambiamento, fondati sull'esperienza delle scuole ENIS e sulla loro propensione a continuare ad evolversi.

Collegato alla questione della Innovazione didattico-tecnologica di cui si occupa la rete *European Scoolnet*, è il progetto iTEC[184] che avrà inizio nel 2012 e coinvolgerà 12

[179] http://insight.org .
[180] Sono online i risultati relative all'anno scolastico 2009/2010 – solo le informazioni relative ai Peasi Bassi sono aggiornate al 2010/2011.
[181] http://insight.eun.org/ww/en/pub/insight/policy/policies/2009_country_reports.htm (accesso del 12.9.2011):sarà questo un indirizzo web a cui verrà fatto costante riferimento nel seguito di questo lavoro
[182] http://insight.eun.org/ww/en/pub/insight/policy/policies/_european_survey_of_schools__i.htm (accesso del 12.9.2011).
[183] http://enis.eun.org/eun.org2/eun/en/enis2/entry_page.cfm?id_area=18 (accesso del 12.9.2011). Il sito risulta aggiornato solo fino al giugno del 2004 e la maggior parte dei link alle sezioni nazionali del progetto non è funzionante. Nonostante questo non si può affermare che la Rete non esista più, sia perché ci sono scuole che sono tuttora iscritte (ad esempio il Liceo Lussana di Bergamo), sia perché se ne è parlato a un recente convegno (Hawle, 12 maggio 2011).
[184] Cfr.: http://itec.eun.org (accesso dell'11.9.2011)

Stati (tra cui l'Italia) e per il quale la Commissione Europea ha appena stanziato 9.5 milioni di euro:

> "Nell'arco dei prossimi quattro anni, circa 1000 classi nelle diverse lezioni testeranno l'efficacia e la sostenibilità di modelli alternativi alla tradizionale aula scolastica progettata per la lezione frontale e sperimenteranno l'integrazione di risorse tradizionali e digitali in diversi "scenari" di apprendimento: brevi descrizioni narrative destinate ad ispirare e guidare gli insegnanti sperimentatori nella realizzazione di pratiche ed ambienti innovativi. Gli scenari di apprendimento elaborati dagli esperti iTEC spaziano dal riconoscimento degli apprendimenti informali, illustrato nel video, ad attività e sperimentazione sul campo, alla costruzione di comunità di apprendimento su per la realizzazione di progetti didattici, dalla personalizzazione dei percorsi di apprendimento al potenziamento della competenza digitale per l'apprendimento indipendente"[185].

3. 2. *Austria*[186]

Sono le autorità federali che hanno giurisdizione sulle politiche educative nei diversi Lander, anche se il quadro generale è dettato dal Parlamento Federale ed elaborato dal Ministero Federale dell'Educazione, Arte e Cultura. E' in corso un processo di riforma della scuola secondaria dell'obbligo (alunni dai 10 ai 14 anni) in cui "we are moving away from a place of pure "indoctrination" to a meeting place of self-responsible, self organized, cooperative learning bringing toghether all members of schools institutions"[187]: per fare ciò si è passati da una programmazione rigida dei contenuti a un sistema di standard nazionali che fissano i traguardi generali sulla base di un monitoraggio costante di quelli che sono i livelli raggiunti dalle scuole[188]. A questo fine è stato istituito il BIFIE – Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Istituto federale per le ricerche educative, l'Innovazione e lo sviluppo del sistema scolastico austriaco).

Per quanto riguarda le politiche di implementazione delle TIC in educazione sono in corso sei progetti ministeriali:

---

[185] (Parigi, 2011).
[186] Informazioni tratte da: (European Schoolnet, 2009/2010a).
[187] (European Schoolnet, 2009/2010a, p.2).
[188] Per vedere il testo della legge federale, cfr: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/erk/novelle_schug.xml, (accesso del 4.9.2011).

- *eFIT* , iniziato nel 2000, che provvede ai finanziamenti per le infrastrutture;
- *eContent*[189], con lo scopo di sviluppare software appositi per l'insegnamento /apprendimento e materiali di e-learning da mettere a disposizione dei docenti e non solo sul portale appositamente creato. "As a result, it is important to involve all authors from publishing houses, school locations and education server editors among others and develop teaching materials for a wide range of subjects."[190] L'obbiettivo prefissato era quello di dotare entro la fine del 2010 circa metà delle classi delle scuole austriache con materiali qualificati per l'insegnamento di tutte le materie;
- *Future learning*, per supportare nuove forme di insegnamento attraverso le TIC, che sono basati sul modello di un insegnamento basato sulla centralità dell'alunno: "In order to allow schools to concentrate on pedagogy rather than technology, central services were provided, such as education portals, central services for learning platforms (Moodle, dotLRN, Ilias) and the collation and distribution of resources and software (both commercial and open source)."[191];
- *IWB- Valutazione nelle Scuole*, collegato al progetto precedente si occupa di verificare l'efficacia dell'uso di questi materiali in classe attraverso strumenti tecnologici come le LIM, in uso nel 21,3% delle scuole dell'obbligo;
- *eLSA eLearning*, per stimolare le competenze nell'uso delle TIC da parte sia degli insegnanti, sia degli studenti, sia per facilitare la collaborazione reciproca nella pratica scolastica;
- *Virtuelle schule*[192], nato come interfaccia di dialogo con gli altri paesi aderenti alla rete European Schoolnet, si sta sviluppando come centro per lo sviluppo di e-content interdisciplinari di qualità.

3. 3. *Belgio fiammingo*[193]

Anche nel Belgio fiammingo è stata fatta una riforma del sistema scolastico tenendo conto delle competenze trasversali raccomandate dal Parlamento e dalla Commissione

[189] http://www.eduhi.at/index.php?changeurlto=gegenstaende; in particolare per geografia, cfr.: http://www.eduhi.at/gegenstand/geographie/ (accesso del 4.9.2011).
[190] (European Schoolnet, 2009/2010a, p.5).
[191] *Ibid.*, p. 3.
[192] http://www.virtuelleschule.at/ accesso del 4.9.2011).
[193] Informazioni tratte da (European Schoolnet, 2009/2010b).

Europea per l'apprendimento di base. Esiste un Ministero centrale dell'educazione e della formazione che si occupa degli obiettivi educativi generali e della verifica del loro raggiungimento e del finanziamento delle scuole. Per quanto riguarda i metodi d'insegnamento, i programmi, la valutazione degli alunni e i progetti pedagogici, molto è lasciato all'autonomia delle scuole, purché tutto ciò rispetti i principi democratici su cui si basa lo Stato belga.

Questo vale anche nel campo dell'integrazione delle TIC nell'insegnamento: è il governo centrale che ha stabilito le 5 'pre-condizioni –chiave'[194]. La prima è rafforzare le capacità decisionali dei singoli istituti, visto che esiste un effettivo decentramento ed autonomia; per fare ciò è stato sviluppato una strumento online (http://pictos.ictbeleidstool.be/) che permette di supportare le equipe scolastiche nello sviluppo di strategie di implementazione delle TIC a livello locale, in base ai metodi di insegnamento utilizzati, a come vengono trattati gli argomenti del curriculum e a quale tipo di attività si fa solitamente in classe. A ciascuno di questi 'step' corrisponde una panoramica sulle possibilità alternative a quelle in uso con l'illustrazione dei vantaggi che una loro adozione potrebbe apportare. Il secondo pre-requisito è la "promozione della professionalità dello staff educativo"[195] anche qui attraverso l'uso della piattaforma online *Regional Expertyisenetwerk Vlaanderen* (http://www.renwv.be/) in cui ogni anno sono esaminati da uno a tre argomenti dal punto di vista della relazione tra uso delle TIC e gli obiettivi trasversali del curriculum; una iniziativa interessante soprattutto dal punto di vista metodologico è stata una formazione dei docenti avvenuta attraverso lezioni tenute dagli studenti che illustravano il loro 'mondo digitale'[196]. Il terzo pre-requisito evidenziato dal Ministero belga consiste nella promozione di una infrastruttura che assicuri a tutte le classi una connessione a banda larga, attraverso un progetto chiamato *I-line*. Il quarto punto riguarda lo sviluppo di risorse digitali per l'apprendimento. Il Ministero ha sviluppato diversi portali dedicati: quello per la valutazione e la creazione di standard educativi delle risorse online (http://pueblo.be), quello per lo scambio di esperienze e risorse tra docenti delle diverse discipline

[194] *Ibid.*, p. 3.
[195] *Ibid., eadem.*
[196] Cfr. la presentazione in PPT: http://files.eun.org/presentations/PANEL1_02_IMMACULATAinstituut.pptx fatta nel corso di un confronto internazionale tra insegnanti partecipanti al progetto Scul@ 2.0 tenutosi a Roma l'11 e 12 maggio 2011 (in: http://www.scuola-digitale.it/index.php?act=read&id_cnt=20205&idProg=20078, accesso del 11.9.2011).

(http://www.klascement.net/), quello del progetto *Inglebeeld* che è un primo passo per un più efficiente sistema integrato per l'utilizzo di materiale multimediale in educazione (http://ingebeeld.be); infine quello specificamente dedicato a fornire linee guida tecniche e didattiche nell'utilizzo degli strumenti – social network, simulazioni, etc - forniti dal web 2.0. L'ultimo pre-requisito è la costituzione di un organismo di monitoraggio e di valutazione dell'efficienza del sistema educativo, che metta in evidenza, attraverso test ed esami le competenze che gli studenti acquisiscono attraverso le TIC: a tal fine dal 2005 funziona l'Istituto Interdisciplinare per la tecnologia a banda larga (http://www.ibbt.be/en) incaricato dal governo di seguire sia l'evoluzione delle tecnologie sia la loro efficienza in campo educativo. In tutto ciò viene auspicata la collaborazione di editori e di imprese private, anche se "The government is keen to encourage the maximum use of open standards"[197].

Nel 2008 è stato promulgato un "Decreto sull'educazione obbligatoria" in cui sono stati aumentati i finanziamenti (+126 milioni di euro)[198] per questo livello scolastico proprio per aumentare le opportunità di apprendimento lungo tutto il corso della vita – il lifelong learning – soprattutto per i gruppi svantaggiati. In particolare si è stabilito di iniziare la scuola un anno prima, per consentire l'apprendimento della lingua madre, che è alla base di ogni successivo apprendimento. Nell'aprile 2009 stata approvata una legge che stabilisce un quadro delle qualifiche[199] in cui sono indicate le competenze rilevanti al fine di esercitare una professione o una funzione sociale. Tra le priorità individuate per il quinquennio 2009 -2014, più volte è ripreso il concetto di sviluppo della personalità degli alunni, di opportunità di crescita personale, di una educazione di qualità sostenuta da un lato da docenti ben preparati e dall'altro da infrastrutture moderne comprese quelle tecnologiche. Il ruolo assegnato ai docenti è quello di "guida nei processi di sviluppo dell'apprendimento, di educatori, di esperti disciplinari, di organizzatori e di ricercatori/innovatori"[200].

[197] (European Schoolnet, 2010b, p. 10).
[198] *Ibid.* p. 2.
[199] *Ibid. eadem.*
[200] *Ibid. p. 3.*

3. 4. Belgio vallone

Anche nel Belgio francofono la questione della didattica per competenze è il centro della riforma dell'insegnamento: la Communauté francaise du Belgique ha infatti stilato (come d'altra parte è successo in Francia) l'elenco delle competenze di base – sia trasversali, sia relative ad ogni materia d'insegnamento- e questo comporta che anche gli strumenti didattici vi si adeguino. Per questo è stato creato e si sta sperimentando il portale *e@cole*, un ambiente di apprendimento online messo a disposizione degli insegnanti e degli allievi sia dell'ultimo ciclo della scuola primaria che della secondaria di primo grado[201]. In questa fase di sperimentazione – iniziata nel 2006 –

> "viene messo a disposizione un dispositivo pilota di apprendimento e di rielaborazione online che favorisca lo sviluppo delle competenze elencate nei 'Socles des compétences' per l'insegnamento del francese e di matematica … Il dispositivo di apprendimento online *eCole* propone agli alunni in difficoltà, ma anche a tutti gli altri, di realizzare delle attività che permettono di sostenere l'acquisizione delle competenze di cui non riescono a impadronirsi (del tutto o parzialmente); esso permette di fissare obiettivi personalizzati in termini di competenze da acquisire, di visualizzarne lo stato di acquisizione e può essere utilizzato con diverse metodologie di insegnamento in modo da lasciare agli insegnanti piena libertà di scelta e di adattamento ai progetti dell'istituto scolastico di cui fanno parte. Le attività proposte online fanno largo uso delle tecnologie interattive e si avvalgono di un rapido feed-back automatico. Tali attività sono di due tipi: esercizi centrati su capacità elementari o la proposizione di problemi contestualizzati che necessitano dell'attivazione di risorse diversificate. Gli allievi lavorano essenzialmente a scuola, o se lo desiderano anche a casa o nei centri 'cyber-medias' o nelle atre strutture d'appoggio a quelle scolastiche."[202].

Si tratta di uno strumento che non prevede l'uso di libri di testo e che mette in pratica il principio dell'individualizzazione dell'apprendimento e del protagonismo dell'allievo rispetto al proprio percorso di apprendimento, senza però escludere un dialogo (in presenza o online) con l'insegnante. Secondo le più recenti valutazioni sull'efficacia di

[201] In Belgio questi cicli corrispondono a quelli italiani, e comprendono studenti tra i 9 e i 14 anni.
[202] (Poumay et al., 2009, p. 6). [La traduzione è mia.].

questo portale gli insegnanti sono entusiasti, anche se lo utilizzano poco in rapporto a quanto potrebbero esserne le potenzialità:

> "I motivi ci sono sembrati duplici: da una parte una carente attrezzatura tecnologica delle scuole e dall'altra la mancanza di esempi, di proposte dei diversi scenari possibili nell'utilizzazione dello strumento informatico, una mancanza cioè di percorsi di accompagnamento per gli insegnanti che sarebbero disponibili ad utilizzarlo"[203].

Più interessante (ai fini di questo lavoro) la pubblicazione e l'adozione nelle scuole di uno strumento chiamato *référentiel*: "il ne faut pas considérer le référentiel comme un manuel scolaire classique"[204], ma come una "ouvrage de référence pour les élèves". Si tratta anche in questo caso di un progetto centrato sull'acquisizione delle competenze di base:

> "L'adoption d'une pédagogie vivant le développement de compétences exige la mise en œuvre e dispositifs d'apprentissage d'un nouveau type. Ceux-ci doivent maintenant faire la part belle au travail d'investigation de l'élève, à la construction de connaissances vivantes et opératoires, à la mobilisation par l'élève de savoirs et d'habilités considérés comme des ressources nécessaires à l'accomplissement de taches significatives"[205].

La struttura quindi è decisamente diversa da quella di un manuale classico. Si compone di una guida didattica, di un CD-ROM e di un volume destinato agli alunni composto da sei parti: la prima presenta una scelta di temi d'indagine, la seconda fornisce un elenco a grandi linee delle risorse da mobilitare per trovare delle risposte utili e degli esempi di percorsi suggeriti, la terza delle trattazioni di sintesi sui temi in modo da facilitare la contestualizzazione dei dati raccolti e da stimolarne la messa in relazione, infine la quarta parte esemplifica le modalità per comunicare quanto si è appreso. Le due ultime parti (la quinta e la sesta) sono dedicate alla metacognizione attraverso il richiamo alle abilità e ai saperi fondamentali necessari per raggiungere dei risultati di ricerca significativi e alla sintesi attraverso un repertorio di nozioni e concetti essenziali per lo studio. La guida per l'insegnante è un libro corposo in cui oltre a dare suggerimenti

[203] (Poumay, Jerome, Gourdange, Francois, & George, 2009, p. 9).
[204] (Belayew, et al., 2004, p.67). Quello qui considerato è un *référentiel* di geografia che è molto specifico, sicuramente, ma anche attinente al tema generale del cambiamento dei libri di testo di geografia.
[205] (Belayew, et al., 2004, p. 67).

metodologici per l'utilizzazione dei materiali, vengono fornite diverse tracce di percorsi esemplificativi, che poi possono essere completati online sul sito Internet che accompagna la guida stessa. Il ricorso a risorse online è quindi destinato all'insegnante, mentre per il lavoro dei ragazzi c'è un CD-ROM, che presenta ulteriori materiali e anche diversi tipi di esercizi di rafforzamento.

3. 5. Finlandia

Una rapida panoramica di quanto succede nelle scuole finlandesi non può mancare visto che la Finlandia si trova nei primi posti delle valutazioni positive conseguenti ai test OCSE-PISA. Il primo dato che però bisogna mettere in evidenza per capire questi risultati è che lo Stato Finlandese destina il 6,1% del proprio PIL alle spesa per la scuola; il secondo dato è la considerazione che viene data a coloro che fanno gli insegnanti: da almeno 40 anni per farlo – a qualsiasi livello scolastico - bisogna aver conseguito almeno un master e l'aggiornamento è obbligatorio e continuo[206].

Un secondo aspetto che va citato è che il sistema scolastico finlandese è caratterizzato da un sistema di valutazione molto poco competitivo:

> "Non c'è valutazione degli alunni prima che compiano 10 anni e si ricorre molto all'autovalutazione. Dopo, i voti vanno dal 4 (insufficiente) al 10. Ma non si lasciano indietro i bambini che hanno preso 4: si fa di tutto per aiutarli a migliorare. E alla fine tutti arrivano alla sufficienza! In realtà non si valuta la performance scolastica, ma piuttosto il grado globale di riuscita, tenendo conto sia delle capacità sia dell'impegno di ciascun bambino … Contenuti e metodi sono molto liberi perché non c'è una valutazione nazionale. Ma per la licenza dell'obbligo, l'alunno deve raggiungere un livello medio in tutte le discipline, che

[206]"E' da quarant'anni che in Finlandia bisogna prendere un master per poter insegnare dalle elementari in su; i relativi corsi durano tre anni sono a numero chiuso, e l'ammissione è molto ambita. Una volta finito il master, gli insegnanti entrano in un albo cittadino, dal quale le scuole scelgono chi chiamare. Quest'anno l'Università di Helsinki ha accettato solo il 9,8% delle domande: la selezione è dura, gli aspiranti tanti. Quella strage di candidati, dice Hautamaki, "segnala il fatto che la carriera può essere intellettualmente e socialmente interessante e appagante". Ma alla domanda: "guadagnate molto?", le insegnanti della scuola Jakomaki scuotono la testa: "no, non sono i soldi la questione principale". Non sono neanche l'ultima cosa, però: dai 2.925 euro (lordi) di una maestra, ai 3.260 di un insegnante "speciale" (materie specifiche o sostegno), ai 4.200 del dirigente, sono stipendi lontani da quelli dei nostri insegnanti, e di tutto rispetto anche rispetto ad altri prof europei. Ma sono comunque inferiori a quanto guadagna nella stessa Helsinki un laureato con master in altri posti, pubblici o privati. A fare la differenza è forse il ruolo sociale importante, tuttora attribuito a chi insegna. Ma anche la possibilità di cambiare lavoro, se lo si vuole: tutte le grandi aziende hanno dipartimenti per l'educazione, e gli insegnanti sono molto richiesti." (Carlini, 2010).

sono varie e molteplici, affinché ciascuno possa trovare quelle che gli sono congeniali. I programmi sono meno rigidi: si attribuisce una quota oraria a ogni materia e degli obiettivi di apprendimento. Si definiscono le competenze e il saper fare che devono essere acquisiti, senza dettagliare i contenuti. Questo quadro di riferimento è oggetto di consultazione molto frequente soprattutto da parte delle équipe comunali, che in genere sono insegnanti messi a disposizione per redigere i contenuti, poi ciascun gruppo di insegnanti l'affina in funzione della propria popolazione scolastica. E' una gestione molto decentralizzata."[207].

Dal punto di vista dell'innovazione tecnologica ci si sta muovendo nella direzione di una scuola *paperless* e ci sono le LIM in ogni classe. Soprattutto si è avviata una sperimentazione di scuola digitale a distanza per quelle regioni della Finlandia particolarmente isolate, come la Lapponia o le isole dell'arcipelago[208]. Non è chiaro in base ai dati in possesso quale sia il peso specifico che l'uso delle TIC nell'insegnamento ha rispetto ai risultati d'apprendimento positivi rilevati attraverso le indagini OCSE PISA.

3. 6. *Francia*

Dall'anno scolastico 2006/2007 in Francia è entrata in vigore la riforma della scuola primaria e secondaria[209] che ha introdotto la nozione di *socle commun de connaissances et de compétences*:

"Le socle commun de connaissances et de compétences présente ce que tout élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire. Introduit dans la loi en 2005, il constitue l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen. Un livret personnel de compétences permet de suivre la progression de l'élève. À compter de 2011, la maîtrise des sept compétences du socle est nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet"[210].

[207] (Antilla, 2010). Affermazioni simili sul sistema scolastico finlandese si trovano in (Zagardo, 2010).
[208] Informazioni tratte da: http://www.finlandforum.org/viewtopic.php?f=19&t=49107 (accesso del 19.10.2011).
[209] O meglio dalle elementari al collège, che corrisponde alla nostra scuola media, mentre non comprende il biennio del lycée sulla cui riforma è in corso un ampio dibattito.
[210] La definizione è tratta dall'illustrazione dei programmi contenuta nel sito ufficiale del Ministére de l'Éducation Nationale (http://www.education.gouv.fr/pid24207/les-programmes-du-college.html, accesso del 19.10.2011).

Si tratta solo parzialmente di competenze trasversali, come quelle previste dal Parlamento e dalla Commissione Europea (la competenza civica e quella imprenditoriale), le altre sono competenze legate ai saperi disciplinari (francese, seconda lingua, matematica e scienze, scienze sociali che comprendono anche la storia e la geografia).

Per quanto riguarda l'innovazione tecnologica, esiste da tempo un'articolata attività di analisi e monitoraggio sull'uso delle TIC in classe, condotte a livello nazionale da diverse sezioni dello stesso Ministero: una delle più recenti, condotta nel 2008-2009 dalla Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance[211], ha coinvolto un campione di insegnanti (di 10 materie) e di alunni di 200 classi di Collége e di altrettante di Lycèe. Da essa si possono evincere dati interessanti come quelli relativi alla valutazione delle abilità che secondo i docenti derivano agli alunni dall'uso del computer: per il 35% la prima è il saper fare una ricerca (soprattutto per i docenti di lettere e Hist-Geo), la seconda comunicare e comprendere (entrambe 18%), quindi sperimentare (17%), simulare (16%), illustrare (16%), analizzare e modellizzare (15%). Sono invece poco stimolate dall'uso delle TIC – sempre a detta dei docenti intervistati - abilità come l'argomentare, commentare, risolvere e dimostrare (3%) e ancor meno raccontare e riassumere. Insomma sembrerebbe che "le competenze legate alle TIC soddisfino più le fasi precedenti, esplorative, della conoscenza che non quelle della produzione"[212].

Nel 2009 è stato fatto un grande investimento finanziario (67 milioni di euro) per dotare le scuole – soprattutto quelle rurali[213] – di attrezzature informatiche e di connessioni internet; inoltre è previsto un piano nazionale di formazione per gli insegnanti. Alla fine del 2010 Il Ministére de l'Éducation Nationale ha presentato l'ultimo *Plan de Développement des usages du numérique à l'école*[214] con 5 obiettivi dichiarati: facilitare l'accesso a delle risorse informatiche di qualità[215]; formare ed accompagnare i docenti nelle scuole all'uso degli strumenti educativi informatizzati;

[211] I risultati sono stati pubblicati in: (Alluin, 2010).
[212] (*Ibid.*, p. 11). Molti sono gli interrogativi che tale indagine apre. In particolare, quello centrale ai fini di questo lavoro è: se sono queste le competenze che l'uso del computer può stimolare, in che modo dei libri di testo digitali – o online – possono rappresentare un valore aggiunto rispetto a quelli cartacei?
[213] (http://www.eduscol.education.fr/pid25682/ecole-numerique-rurale.htm, accesso del 6.9.2011).
[214] (Ministére de l'Éducation Nationale, 2010).
[215] Per questo motivo dal settembre 2011 il tradizione e importante sito http://www.educnet.education.fr è stato unificato al più recente http://www.eduscol.education.fr .

diffondere (per arrivare a una copertura totale) le attrezzature informatiche in modo che ogni scuola, ogni docente e ogni studente di quella scuola, abbiano un accesso a una piattaforma dedicata - l' *espace numérique de travail* (ENT)[216]- attraverso la quale lavorare, comunicare, condividere e organizzare tutte le attività scolastiche; promuovere il partenariato con la collettività scolastica (Università, Académies[217], etc.) e formare gli studenti a un uso responsabile delle TIC.

Associata a ciò è iniziata una sperimentazione per verificare l'efficacia e la funzionalità dei libri di testo digitali. Già in precedenza il Ministére de l'Éducation aveva supportato diverse sperimentazioni sui manuali digitali[218]: l'ultima risaliva al 2007 quando, sotto la supervisione dell'Académie de Strasbourg, c'è stata una prima sperimentazione dell'uso del manuale digitale in 53 classi 6^ del *collége* (corrispondenti alla nostra prima media)[219]. Il progetto attualmente corso[220], *Manuels numériques via l'ENT*, è più ampio e di durata biennale: sta infatti coinvolgendo 8000 studenti e 860 insegnanti sempre dalle classi 6ème di 65 *colléges*.

Per la Francia il libro di testo digitale non è una novità: nel 2002 era stato progettato e commercializzato da una piccola società, la Editronics Education, l'*i-M@nuel* che possedeva tutte le più avanzate caratteristiche di un testo online: modificabilità, interazione, multimedialità. Era costituito di una parte cartacea (un centinaio di pagine) supportata da un sito web che doveva essere un vero e proprio ambiente di apprendimento sia per gli studenti sia per gli insegnanti[221]. Nonostante l'impostazione

[216] Un *espace numerique de travail* è un insieme integrato di servizi informatici, scelti, organizzati e messi a disposizione della comunità educativa dalle singole scuole, e offre a ogni utente (insegnante, studente o genitore) un accesso semplificato e protetto all'insieme degli strumenti, contenuti e servizi di cui ha bisogno per la propria attività. Ha il grande vantaggio di garantire il mantenimento della privacy dei dati degli utenti in modo che non possano essere utilizzati per fini diversi da quelli previsti. Per una definizione dettagliata si rinvia a http://fr.wikipedia.org/wiki/Espace_num%C3%A9rique_de_travail (accesso 7.9.2011); si può anche vedere un video con inchieste sul suo funzionamento in (accesso del 7.9.2011): http://www.capcanal.tv/video.php?rubrique=1&emission=7&key=ZI3SJSw1t2.

[217] Le Académies in Francia sono i decentramenti territoriali del Ministére de l'Éducation Nationale, Corrispondono ai nostri Uffici Scolastici Regionali, ma comprendono anche le Università e hanno una maggiore importanza(non sono solo organismi amministrativi). A esse vengono delegati i progetti relativi alla ricerca e formazione dei docenti.

[218] Per una cronistoria cfr.: www.eduscol.education.fr/dossier/manuel/histoire.html (accesso del 7.9.2011)

[219] A questa sperimentazione è stata dedicata la Conferenza *Manuel scolaire et numérique*- 23 et 24 octobre 2008 – Strasbourg (cfr.: www.eduscol.education.fr/dossier/manuel/seminaire-sdtice-2008).

[220] Il 5 novembre 2010 è stata pubblicata la prima valutazione sui risultati del primo anno di sperimentazione, a cura del Ministére de l'Éducation Nationale – Direction Générale de l'enseignement scolaire, sous-direction des programmes d'enseignement, de la formation des enseignants et du développement numérique (consultabili in: www.eduscol.education.fr/contenus/dispositifs/manuel-numerique/evaluation-manuel-numerique accesso del 7.9.2011).

[221] (Altman, 2000).

basata sulla interattività (non si trattava della consultazione online di semplici file in PDF) e sulle possibilità di una personalizzazione dei percorsi, il progetto non ebbe grande seguito e ancora oggi Patrick Altman, allora Amministratore Delegato della società, è molto pessimista sulla sua realizzazione:

> *"Non potrà funzionare perché mancano i computer: come fanno tutti quelli che non hanno i computer a usare le risorse online? Questo è il problema più grande. Da cui deriva che la maggior parte dei libri online sarà semplicemente costituita da PDF perché fare qualcosa di diverso costa troppo e richiede una rivoluzione pedagogica nelle scuole. La mia esperienza di dieci anni fa non è andata avanti perché troppo avanzata: non c'era la domanda e si è scontrata con i problemi di mancanza degli strumenti informatici."*[222].

Ed in effetti attualmente gli editori si limitano ancora a fornire gratuitamente ai docenti una copia in PDF del manuale cartaceo (si parla in questo caso di *manuel numerisée*), come copia saggio.

Questo anche se alcuni editori francesi producono testi anche per il mercato del Québec dove sono commercializzati manuali misti, formati cioè da una parte cartacea e una digitale. Quest'ultima può essere semplicemente *projectable* oppure può essere interattiva[223]. Nel primo caso è utilizzabile con un computer collegato a un videoproiettore attraverso cui è possibile mostrare le pagine del manuale anche senza essere in possesso di una Lavagna Interattiva Multimediale; nel secondo caso, la parte digitale del manuale, consultata con un computer connesso a internet, dà accesso alle risorse di approfondimento online sul sito dell'editore[224]. I manuali digitali interattivi (*manules numériques*), permettono di: scegliere pagine diverse del testo e metterle a confronto, integrare il testo con dei documenti autoprodotti dal docente, navigare seguendo percorsi originali a cui sono associati anche approfondimenti delle tematiche trattate, consultare (anche da parte degli alunni) risorse multimediali collegate ai diversi capitoli[225].

---

[222] (Intervista telefonica a Patrick Altman, 5.12.2010, h. 21).
[223] (Vaufrey, 2010).
[224] Le Case Editrici che offrono tale tipologia di prodotti sono: Bordas, Nathan, CEC.
[225] Si tratta di alcuni manuali dell'editore Hatier che per il 2010 si è limitato ai testi di Histoire-Geò e di matematica, ma che ha in progetto di allargare la produzione anche ad altre materie, grazie a un accordo

Non va dimenticato che in Francia i libri di testo sono stati per lungo tempo sottoposti a un controllo da parte delle Stato[226] e che tale controllo veniva esercitato anche sui 'materiali didattici digitali', cioè software e materiali multimediali non necessariamente organici e completi e da utilizzare per l'intero anno scolastico, distinti da veri e propri libri di testo digitali. Fin dal 1989 il Ministére de l'Éducation Nationale aveva attivato uno specifico sito internet su cui venivano elencati[227] tutti i prodotti digitali RIP, cioè 'Réconnu d'Intéret Pédagogique' da un'apposita commissione di insegnanti ed esperti che ne garantiva la rispondenza a specifici criteri didattici. Oggi è in corso tra gli addetti ai lavori un dibattito su questo tipo di controllo - sulla sua opportunità come sui criteri da adottare -, ma il sito è uno dei più ricchi e meglio organizzati per fornire indicazioni, informazioni, materiali pedagogicamente testati sulla questione dell'utilizzo delle nuove tecnologie nella scuola, con sezioni specifiche dedicate alle *Edu'bases*[228].

> "La Sous-Direction des Technologies de l'information et de la communication pour l'Éducation (SDtice) agit depuis plusieurs années pour offrir aux enseignants et aux élèves la meilleure interface possible pour pointer, promouvoir et soutenir des usages et des ressources pédagogiques adaptés aux programmes scolaires. Son activité est affichée sur le portail Éducnet qui offre à la fois des pages transversales et des pages disciplinaires. En géographie, les actions de la SDtice combinent du mieux possible les approches de ses trois programmes : usages, ressources et formation. L'animation du réseau des interlocuteurs académiques TICE, dans le cadre du second degré, vise à mettre en valeur les usages pédagogiques conduits par les enseignants dans leurs classes, validés et mis en ligne par les équipes académiques avec la participation des corps d'inspection. Ces propositions sont accessibles dans Édu'bases, sur Éducnet « histoire-géographie », et sont automatiquement affichées dans les pages par niveaux d'enseignement, ou bien par les pages ressources et par l'accès aux sites académiques des pages «réseaux TICE». L'animation du réseau assure un échange régulier avec nos partenaires, en particulier dans le cadre des travaux académiques

---

di collaborazione con la Société Jouve specializzata in edizioni multimediali (http://www.jouve.fr/section-actualites/presse/184.html, accesso del 8.9.2011).

[226] Cfr. *supra*, p.146, n.195, Cap. 2.4.3.

[227] Per una recensione, aggiornata al 2010 cfr. (Barca, 2010, pp. 26-28). Il repositoy con l'elenco è tuttora aggiornato e lo si può consultare all'indirizzo:
www.educnet.education.fr/contenus/dispositif/rip/listerip2005#HG (accesso del 6.9.2011).

[228] Per Histoire- Geò cfr. www.educnet.education.fr/bd/urtic/Histgeo/ (accesso del 6.9.2011).

mutualisés ou dans la coanimation avec l'inspection générale des ateliers TICE du Festival international de géographie de Saint-Dié-des-Vosges. Ce travail en commun, qui vise une mutualisation des pratiques sans nécessairement livrer des exercices clés en main, est l'occasion d'expliquer et de mettre en valeur des ressources promues par la SDtice à travers la marque RIP, ou les projets soutenus tels *Édugéo* de l'IGN[229], *Terres Interactives* de Navidis[230], Paysages des Cahiers de la Cypriolette, ou Les Jalons de l'Ina dont de nombreuses vidéos sont utiles en géographie de la France."[231].

Inizialmente "parecchie decine di software venivano selezionate – nel 1989 ci furono 713 proposte da parte di 192 editori – in funzione di obiettivi didattici generali, precedentemente individuati. Gli editori scelti ottenevano somme forfettarie e successivamente i prodotti venivano proposti agli istituti scolastici a prezzi molto bassi"[232]. Si trattava cioè di una forma di sostegno all'editoria impegnata in quel tipo di produzione attraverso una licenza d'acquisto mista. Poiché "la production des manuels numériques engendre des coûts supplémentaires pour les éditeurs - Hatier parle de 30 % de surcoût, pour ses manuels interactifs, par rapport au coût de production du manuel papier- "[233], la politica degli editori oggi è quella di far pagare delle licenze di utilizzo agli insegnanti per una durata compresa tra uno e quattro anni, mentre gli studenti hanno o accesso completamente gratuito o a prezzo ridotto[234].

3. 6. 1. *La sperimentazione Manuel Numérique via l'ENT*[235]

Le caratteristiche e i primi risultati parziali della sperimentazione in corso sull'utilizzo di libri digitali nelle classi 6ème e 5ème sono descritti in ben due studi ufficiali su quanto è successo solo nel primo anno: uno a cura dell' Inspection Générale de

[229] http://www.edugeo.fr/index.do. [N.d.R.] Il portale, frutto della collaborazione tra il MEN e l'Instut Géographique Nationale, è però con accesso riservato agli insegnanti degli Istituti scolastici abbonati.
[230] http://www.terres-interactives.com/ [N.d.R.] Anche in questo caso l'accesso alle risorse è a pagamento.
[231] (SDTice, 2010, p. 26).
[232] (Riitano & Schrettenbrunner, 1994, p. 57).
[233] (Vaufrey, 2010).
[234] Per la versione interattiva del manuale di Histoire –Geo di Hatier l'insegnante dovrebbe pagare 25 euro per l'utilizzo di un anno, mentre lo studente paga solo 6 euro (cfr..:http://www.numerique-hatier.fr/IMG/pdf/BDEC_2010HG5e.pdf, accesso del 9.9.2011) . E questo anche se in Francia il costo del libro di testo per gli alunni delle scuola dell'obbligo è a carico dello Stato.
[235] Si è ritenuto che i risultati di quest'esperienza andassero evidenziati in un paragrafo a parte perché basano su rilevazioni accurate su un campione significativo di casi, ciò che solitamente viene detto sulla base di semplici deduzioni e ipotesi.

l'Éducation Nationale[236] e l'altro dalla Direction Générale de l'enseignement scolaire, Sous-direction des programmes d'enseignement, de la formation des enseignants et du développement numérique[237], e questo vorrebbe essere un segno della serietà e 'scientificità' con cui il Ministero francese sta seguendo il processo.

Il primo aspetto interessante è che l'utilizzo dei libri di testo, scelti dagli insegnanti tra quelli proposti dalle diverse cade editrici (i diversi rapporti non specificano di quale tipologia di testi si tratti[238], ma vengono elencate le case editrici partecipanti) avviene attraverso l'ENT, la piattaforma che consente un accesso protetto ai contenuti online e questo evita i problemi rispetto alla privacy e alla navigazione troppo libera in internet da parte degli alunni[239]. I testi scelti hanno tutti una parte cartacea e una digitale: la parte cartacea è stata pagata come di norma dal Ministero, che ha anche accordato alle scuole dei fondi per il pagamento parziale delle licenze quadriennali d'uso della parte digitale; inoltre i Consigli Generali dei dipartimenti hanno provveduto a coprire le spese per l'acquisizione degli strumenti informatici (computer, LIM, connessioni, caselle di posta elettronica etc.) e i Rettorati delle varie Académie hanno sostenuto le spese relative alla formazione e all'accompagnamento pedagogico dell'esperienza.

Un primo problema rilevato dal monitoraggio è stato proprio quello relativo alla questione infrastrutturale: ovviamente le scuole partecipanti alla sperimentazione erano state connesse e fornite di computer, ma non essendoci una connessione con fibra ottica, l'alto numero di connessioni in contemporanea ha rallentato i tempi di lavoro; il secondo problema tecnico è relativo alla questione della manutenzione che era suddivisa tra diverse persone, ma che andrebbe affidata a personale che si dedichi solo a ciò visto l'alto numero di computer (da 100 a 300 postazioni) per scuola. Inoltre se in classe era possibile un lavoro online e l'utilizzo collettivo attraverso la proiezione o su LIM o su un normale schermo, le postazioni per il lavoro individuale erano limitate e questo ha rappresentato un freno rispetto all'obbiettivo della personalizzazione dei percorsi, che dovrebbe essere uno degli aspetti che fanno la differenza rispetto all'uso di un manuale solo cartaceo. Questo problema è risultato ancora maggiore nell'utilizzo dell'online per

[236] (Inspection Générale de l'Education Nationale, 2010).
[237] (Ministére de l'Éducation Nationale - DGES, 2010).
[238] Un video documentario su i testi di Hitoire- geò è in: http://eduscol.education.fr/cid57168/.html#histgeo. Da quanto è dato di vedere si tratta semplicemente di libri di testo in PDF proiettabili su LIM la cui interattività si limita alla finzione di zoom, sottolineature, di connessione a link ipertestuali … tutte cose che già di per sé la sola LIM permetterebbe.
[239] (Ministére de l'Education nationale - DGES, 2010, p. 5, cap. 2.2.3).

lo svolgimento dei compiti a casa: anche se in Francia l'89% delle famiglie con ragazzi tra i 12 e i 17 anni ha un accesso domestico ad internet[240], il fatto che anche solo una parte minoritaria non potesse connettersi ha fatto sì che i docenti abbia fatto affidamento solo sui manuali cartacei.

Prima di approfondire gli aspetti più propriamente didattici, va notato che i docenti avevano due possibilità di utilizzo del materiale digitale: una online e una attraverso un collegamento "locale" cioè con una chiavetta USB contenente tutti i materiali e i documenti di approfondimento. La maggior parte dei docenti ha optato per questa seconda modalità adducendo una maggior facilità di utilizzo e di accesso, ma una interpretazione di questo dato riporta alla questione della incertezza che una ricerca libera online comporta e che spaventa i docenti[241].

Entrando nel merito dei contenuti quello che si è evidenziato è che per quasi tutti i manuali proposti dagli editori e scelti dai docenti la parte digitale ricalca quasi fedelmente quella cartacea e i contenuti scritti sono identici; l'interattività si limita al poter ingrandire o evidenziare alcune parti, al poter aggiungere delle annotazioni e questo perché in realtà si è trattato semplicemente di un'operazione di digitalizzazione (*numérisation*) e non di veri manuali digitali. Va notato che questo aspetto è stato percepito soprattutto dagli alunni e dagli insegnanti tradizionali come un vantaggio più che come un limite, mentre è stato criticato il fatto che materiali e documenti siano molti meno di quanto ci si potrebbe attendere per l'approfondimento. Ovviamente però la mancanza della possibilità di interazione ne ha limitato il valore aggiunto ed è la causa ipotizzabile di una bassa frequenza d'utilizzo da parte degli studenti, che si sono perlopiù limitati a quanto veniva fatto in classe collettivamente.

Un dato interessante è che si è notata una forte differenza tra i diversi distretti nella frequenza di utilizzo, differenza che scompare quando si va ad analizzare l'uso a seconda della disciplina; inoltre i manuali online sono stati utilizzati dagli insegnanti maggiormente nella fase iniziale dell'anno scolastico e dagli studenti invece in quella finale. Ovviamente la presenza in classe di una LIM o di un videoproiettore ha favorito l'uso del manuale online, ma se si va a vedere il tipo di attività proposte, queste si discostano poco da quelle tradizionali: per histoire-geò è servito soprattutto per far

[240] Dati tratti da un'indagine CREDOC relativa al 2008 (Ministére de l'Éducation nationale - DGES, 2010, p. 14).
[241] Cfr. in proposito (Tutiaux-Guillon, 2008) e (Didoni & di Palma, 2009).

vedere dei materiali video e delle animazioni e per presentare dei documenti di approfondimento (solo il 25% degli insegnanti ha dichiarato di aver proposto delle attività collettive diverse da quelle solite)[242]; soprattutto non sono stati fatti percorsi personalizzati di apprendimento.

Le critiche si sono concentrate sugli aspetti logistici e sulla mancanza di una formazione dei docenti: questo ha implicato una poca attenzione alle caratteristiche diverse dell'utilizzo a seconda delle discipline, mentre ha avuto più importanza "la place que l'enseignant accorde au manuel scolaire dans son enseignement e son expérience e son intérêt pour les TICE2"[243]. Ovviamente si trovati meglio con questi *manuels numérisés* gli insegnanti che fanno del libro di testo la propria guida, mentre quelli più esperti nell'uso delle ITC hanno mosso molte critiche a tale tipo di proposte, sia per la mancanza di interattività sia perché si aspettano che un *manuel numérique* costituisca una "biblioteca di risorse multimediali".

Nel complesso non si può dire che siano stati raggiunti gli obiettivi che la sperimentazione si prefigge, soprattutto quello della diminuzione del peso del cartaceo, in quanto – rileva il report - indipendenti dalla struttura del libro e più legati invece alle pratiche didattiche. Certamente c'è stato uno sviluppo nell'uso delle TIC in classe (che era il terzo degli obiettivi della sperimentazione), nel senso che tutti gli insegnanti si sono serviti delle LIM e dei computer e dei videoproiettori per usarli; sulla questione del carattere innovativo delle risorse digitali,

> "les bénéfices ont été limités par l'offre de contenus et de services proposée dans le manuels numériques. Ce point a été particulièrement marqué au niveau des enseignants qui utilisaient déjà les TICE et qui n'ont pas toujours trouvé de valeur ajoutée dans les manuels numériques propose par rapport aux supports qu'ils utilisaient jusque-là."[244].

Infine, e questo potrebbe sembrare il risultato più eclatante, la presenza di un manuale digitalizzato non garantisce la diminuzione del peso del libro di testo: anche questo dipende da quanto gli insegnanti richiedono e da quanto gli alunni preferiscono: molti infatti non riescono a lasciare a casa o a scuola i propri libri, ma si sentono più sicuri ad averli sempre con sé.

[242] (Ministére de l'Éducation Nationale - DGES, 2010, p. 21).
[243] *Ibid.*, p. 26.
[244] *Ibid.*, p. 33.

I risultati di questo monitoraggio non dicono forse molto di nuovo rispetto alle perplessità che l'uso di manuali solo digitalizzati, a basso contenuto di interattività, hanno da sempre sollevato, ma il fatto che non ci si basi su ipotesi, ma su un lavoro di inchiesta qualitativa e quantitativa sul campo è assolutamente notevole. A questo va aggiunto che se la sperimentazione è centrata sullo strumento 'libro di testo', e poco si occupa del metodo didattico utilizzato, non risolve i problemi che l'hanno indotta: il risultato del monitoraggio evidenzia proprio l'importanza delle impostazioni didattiche e metodologiche per il raggiungimento degli obiettivi prefissati . Viceversa, questo tipo di sperimentazione e di approccio sottolinea come la continuità di un modello oltremodo trasmissivo del sapere, in cui poco spazio viene lasciato a una concezione dell'apprendimento come frutto di rielaborazione e condivisione, freni anche le potenzialità delle nuove tecnologie in campo educativo.

Al di là di questa considerazione, visti i forti investimenti non solo finanziari, ma anche organizzativi e di ricerca su questo tema, risulta piuttosto chiaro che in Francia si è ben consci dell'importanza strategica della implementazione delle TIC nel settore educativo: una importanza non solo a livello nazionale e non solo relativa alle questione didattica. In futuro chi riuscirà a dimostrare la propria competenza nello sviluppo di queste applicazioni potrà ricavarne notevoli vantaggi anche dal punto di vista dello sviluppo di un settore economico strategico, soprattutto in questi tempi di forte crisi: i nuovi imperi infatti, se saranno, non saranno territoriali, ma culturali e non è un caso che alla questione si interessi anche l'Agence Française de Développement e l'Agence Française de la Francophonie[245].

3. 7. Germania

Contrariamente a quanto sta avvenendo in Francia, in Germania sembra[246] che poco ci si stia preoccupando in generale dell'introduzione delle TIC nel sistema scolastico e quindi della questione dei libri di testo digitali: è significativo che questo Stato faccia parte della rete European Schoolnet solo in qualità di 'osservatore' e non di membro della comunità. Ciò può essere messo in relazione con il fatto che è in atto un profondo

[245] Due istituzioni para statali cui si è fatto più volte riferimento a proposito dello sviluppo delle TIC negli stati africani (cfr. *supra*, pp. 210 e segg.).

[246] Anche da una ricerca in rete nei siti federale degli *Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung* (cioè degli Istituti di ricerca pedagogica), scarsissimi sono i risultati sui progetti relativi alle TIC nelle scuole (cfr. ad esempio quello di Monaco: http://www.isb.bayern.de/isb/index.aspx)

dibattito rispetto a una radicale riforma di un sistema scolastico da decenni stabile e allo stesso tempo estremamente frammentato tra i diversi *Laender*.

> "L'assenza di linee-guida nazionali in materia di programmazione didattica lascia costituzionalmente a ogni Stato federale la possibilità di modifiche e integrazioni originali. Senza alcun dubbio, questa ricchezza è, in alcuni casi, causa di incomprensione e confusione o, addirittura, di velata ostilità tra Länder confinanti. Le nuove esigenze del mercato del lavoro e le non rassicuranti statistiche PISA impongono a ogni governo locale la necessità di riflettere ponderatamente sui propri assetti educativi. La città-stato di Amburgo aveva iniziato un processo di revisione indirizzandosi verso un modello di scuola primaria della durata di sei anni già in parte sperimentato nel Brandeburgo e a Berlino. Sono state evidenti, sin dall'inizio, alcune difficoltà politiche sfociate nel chiaro successo del referendum abrogativo del 18 luglio 2010 che impone una profonda revisione del progetto riformatore."[247].

Poiché i libri di testo sono sottoposti a un controllo di qualità da parte dei Ministeri dell'Educazione dei singoli Lander, non è per ora prevista l'adozione di libri di testo online, che proprio per la loro strutturale fluidità di contenuto non possono essere "controllati". Per questo motivo non esistono testi digitali, ma al testo dell'insegnante sono spesso allegati CD rom contenenti risorse aggiuntive. Risorse aggiuntive, sempre su CD sono date anche per gli studenti o allegate al testo stesso o – più spesso - con pagamento a parte. Il libro di testo a stampa "is still the main learning media"[248].

3. 8. *Irlanda*

Nell'anno scolastico 2008/2009 una classe prima del Junior Cycle (scuola media) del Caritas College – una scuola femminile cattolica di Dublino - ha sperimentato il libro di testo elettronico su tecnologia iLiad[249]: la casa Editrice Gill&Macmillan – leader dell'editoria scolastica irlandese – ha fornito gratuitamente gli e-reader su cui aveva caricato un certo numero di classici che potevano essere utilizzati liberamente dagli

[247] (Patriarca, 2010). Maggiori e più precise informazioni sul sistema scolastico tedesco, sulla struttuira decentrata e sulle iniziative relative al programma europeo "ET2020" cfr. (European Commission, 2010).
[248] (Risposte al questionario di R. Henry).
[249] Si trattava di un e-book reader della olandese Irex Technologies ora non più attiva (sul sito si legge che "is no longer trading", ma non viene detto se sia passata ad altra ditta e quale).

studenti[250]. Nel comunicato stampa allora distribuito dall'editore si dichiara che questo era fatto non perché si creda in un immediato sviluppo commerciale, ma al fine di una sperimentazione nell'uso di prodotti simili. Oggi, sul sito della Gill&Macmillan non c'è traccia di questa esperienza, né sono proposti altri e-book. Potrebbe essere un buon esempio della strategia 'delle macchine per il caffè', dove i produttori delle cialde di caffè, per promuovere il proprio prodotto, regalano la macchina – per così dire l'hardware - perché così poi verranno acquistate le cialde (il software). E' cioè una strategia simile a quella utilizzata da alcune grandi Case Editrici[251] con le LIM: se si adottano un certo numero di libri di testo, si ha una LIM in omaggio, poi con il tempo vengono proposti a pagamento dei contenuti per le stesse LIM.

3. 9. *Macedonia*

Molti e aspri sono i dibattiti in corso per la riforma dei curricola. Tra Dicembre 2008 e Dicembre 2009 è stato avviato comunque il progetto "Un computer per ogni studente" che avrebbe dato alle scuole 53.000 classmate PC e 22.000 Asus Laptop[252]; contemporaneamente è iniziata anche la formazione dei docenti: a giugno 2008 sono stati formati 3000 insegnanti su EduBuntu (il software libero per le scuole), nel settembre dello stesso anno è partita la formazione per 12.000 docenti della primaria e dal dicembre 2009 quella per i docenti della secondaria.

Molti libri di testo hanno dei materiali di supporto, soprattutto DVD, ma anche CD, e le case editrici hanno dei siti web, ma ancora non esistono libri digitali oppure online. Poche sono le scuole che hanno le LIM, e si tratta perlopiù dei Ginnasi (dopo la scuola dell'obbligo)[253].

[250] Cfr. www.archives.infobourg.fr/sections/actualite/actualite.php?id=12850 (accesso 19.9.2011).
[251] Questo è successo in Italia nel corso della campagna adozionale per l'a.s. 2009/2010 da parte della casa editrice Pearson (cfr. intervista a G.Gatteschi, p. 4).
[252] Informazione tratta da http://www.mio.gov.mk .
[253] (Risposte al questionario della Dott.ssa Shurbanovska, Assistant at Institute of Psychology, Faculty of Philosophy, Ss Cyril and Methodius University- Skopje).

3. 10. Olanda[254]

Non ci sono state recentemente delle riforme del sistema scolastico: la preoccupazione del nuovo Governo, insediatosi nel 2010, è quella di migliorare le performances degli studenti, in modo che il paese sia tra i primi cinque nei prossimi test PISA (attualmente è decimo). Per fare questo verranno sostenute tutte le azioni che potranno migliorare le competenze espressive e quelle scientifiche degli studenti, e, soprattutto, si cercherà di sostenere e migliorare la qualità e la motivazione degli insegnanti (anche con incentivi economici ai docenti). Questo è particolarmente importante in quanto non esiste un curriculum di studi deciso centralmente, ma sono le scuole che hanno giurisdizione in materia, anche se il Ministero dell'Educazione, della Cultura e della Scienza (che esiste, a differenza che in Germania) decide gli obiettivi finali che devono essere raggiunti e che sono valutati dal CITO, un'agenzia indipendente di valutazione. Anche per quanto riguarda l'implementazione delle TIC in educazione sono responsabili le singole scuole e non esiste un piano generale, ma esiste un'agenzia di supporto educativo (per la scuola dell'obbligo è la Kennisnet Foundation[255]) che aiuta gli insegnanti, i dirigenti e le scuole a realizzare il proprio progetto educativo.

La finalità generale dell'innovazione tecnologica è oggi quella di un approccio alle TIC come strumento strategico per migliorare l'apprendimento attraverso una innovazione didattica e metodologica, per questo motivo gli obiettivi principali della Kennisnet Foundation sono: innanzitutto la professionalizzazione dei docenti, una visione delle ITC integrate nell'organizzazione scolastica e l'ottimizzazione nell'utilizzo delle risorse educative digitali. Per quanto riguarda queste ultime, dal 2008 esiste un apposito progetto finanziato dal Ministero per la loro raccolta, condivisione, valutazione e diffusione gratuita su un unico portale[256]; mentre per la qualificazione professionale degli insegnanti nell'integrazione delle TIC nell'insegnamento è stata strutturata una piattaforma[257] il cui menu di navigazione è suddiviso in base alle

[254] Le informazioni di questo paragrafo sono tratte da (European Schoolnet, 2011) e dalle risposte al questionario fornite dal Prof. Huub Kurstjens (former teacher of History and Geography; nowadays test developer at CITO, the National Institute of making central examinations and other products concerning exams and assessment).
[255] http://www.kennisnet.nl/ accesso del 9.9.2011.
[256] http://www.wikiwijs.nl/sector/ (accesso del 9.9.2011).
[257] http://www.leraar24.nl/home.psml (accesso del 9.9.2011)in cui si trovano anche dei video su come utilizzare i GIS nell'insegnamento della geografia (ma l'Olanda si sa è stata una delle culle della cartografia!): http://www.leraar24.nl/video/2910.

competenze che si intendono raggiungere. Ciò che viene comunque sempre sottolineato è l'aspetto sistemico dell'implementazione delle TIC:

> "The 'Four in Balance Model' asserts that the introduction and use of ICT for educational purposes can only succeed if there is a balanced and consistent use of four building blocks: vision, expertise, digital learning material and ICT infrastructure. Cooperation and leadership are the foundation of these building blocks. The Four in Balance Monitor shows that a start with a focus on vision, and then expertise and professionalization of teachers leads to good outcomes."[258].

Non esiste controllo preventivo da parte dello Stato: se una scuola[259] non passa i test di valutazione finali da parte del CITO, allora viene messa in atto una strategia di 'recupero': vengono forniti tutti i supporti necessari a riflettere sugli errori fatti nel corso dell'esperienza in modo da mettere in atto dei meccanismi di correzione e nel caso in cui il parere negativo si ripeta si può arrivare anche alla chiusura della scuola (molte delle scuole olandesi sono scuole private). Esiste infine una supervisione fatta dal Netherlands Education Inspectorate[260] sulla base dell'Education Supervision Act che delinea i criteri di valutazione concordati tra il Ministero e gli operatori del settore educativo. Ogni anno viene redatto da parte della Kennisnet un report sullo sviluppo delle TIC in campo educativo che raccoglie dati quantitativi e qualitativi sugli effettivi progressi negli apprendimenti attraverso le nuove tecnologie.

In Olanda la percentuale di computer per famiglia è molto alta (si calcola che in ogni famiglia ci sia almeno un computer), quindi negli ultimi anni si sta assistendo a un "boom" dei libri di testo online, anche se questo sta suscitando un grosso dibattito. Dalla fine del 2011 dovrebbe diventare operativo il progetto *Educative content chain 2* in cui collaborano al miglioramento dell'accessibilità e dell'usabilità delle risorse educative digitali editori privati e pubblici, il Kennisnet e l'Istituto Olandese per lo Sviluppo del Curriculum. Quasi tutti i libri di testo, comunque, includono Cd o DVD, il cui costo è compreso nel prezzo del libro. La LIM è sempre più in uso nelle scuole, che autonomamente possono deciderne l'acquisto (sulla base del budget e delle scelte didattiche che ogni scuola attua).

---

[258] (European Schoolnet , 2011, p. 4).
[259] Che poi significa la maggior parte degli studenti di quella scuola.
[260] Cfr.: http://www.onderwijsinspectie.nl/.

3. 11. *Portogallo*

Ciò che colpisce nella descrizione che lo stesso Ministero dell'Educazione lusitano fornisce delle riforme in atto è che tra i traguardi elencati e comuni a tutte le riforme fin qui presentate (modernizzazione, centralità degli alunni, competenze, miglioramento degli apprendimenti) ci sia espressamente: "Inculcating the culture and practice of accountability and assessment in the education system"[261]. Non si tratta di un aspetto secondario, ma indica che il processo che si vuole intraprendere è un processo che dovrà basarsi solidamente su riscontri concreti alle azioni che si intraprendono. Con tale indicazione sembra che ci sia la volontà di sopperire a quella che, sulla base dei dati raccolti, sembra una delle carenze importanti nell'approccio finora usato nei paesi mediterranei (e in Italia questo è palese), che consiste appunto nella mancanza di una cultura della sperimentazione, che senza monitoraggi e valutazioni rischia di essere inutilizzabile; certamente comunque si tratta di vedere anche come le autorità portoghesi intenderanno impostare tali procedure.

Un altro ambizioso obiettivo è quello che nelle scuole il rapporto alunni/ computer passi da 16:1 del 2009 a 5:1 nel corso dei tre anni scolastici successivi. Il Ministero dell'educazione insieme a quello dell'economia e dell'industria, nel 2007 avevano approntato il *Plano Tecnologico de Educacao* che prevedeva entro l'anno scolastico 2008/2009 di dotare le scuole di connessioni a banda larga, di computer, di LIM e videoproiettori, di costruire dei portali per la formazione dei docenti, dei repository per le risorse educative. Nel febbraio del 2011 il piano è stato rinnovato ed ha preso il nome di *e.Escola 2.0*: i risultati finora raggiunti sono che:

- oggi più di un milione e trecentomila computer sono stati consegnati ad alunni, professori, operatori in campo educativo[262];
- tutte le scuole dell'obbligo hanno una connessione Internet a banda larga[263];
- nelle scuole ci sono 28.711 videoproiettori e 5.613 LIM[264];
- sono stati aperti il portale CATE (Centro de apoio TIC às escolas) - per garantire il sostegno tecnico ai progetti scolastici - e il *Portal das escolas*, repository delle

[261] (European Scoolnet - Portugal, 2009/2010c, p. 1).
[262] Non tutti per gli alunni dalla scuola materna alle superiori, ma anche per i docenti (cfr. http://eescola.pt/Default.aspx accesso del 11.9.2011).
[263] Dato fornito dal Ministero sul portale ufficiale del PianoTecnologico Educacao (http://www.pte.gov.pt/pte/PT/Projectos/Projecto/index.htm?proj=20 , accesso del 11.9.2011).
[264] (http://www.pte.gov.pt/pte/PT/Projectos/Projecto/index.htm?proj=6, accesso del 11.9.2011).

risorse educative digitali che permette nel complesso l'accesso a quasi 40.000 RED e che segna l'inizio del 'Sistema de Certificacao TIC'[265];

- fino ad oggi quasi 45.000 docenti hanno preso parte a corsi di formazione ed aggiornamento sulle "competentias pedagògicas e profissionais com TIC"[266].

Nel progetto *Magalhaes* – che ha come obiettivo fornire a ciascuno degli alunni delle classi prime e seconde della scuola primaria, dei computer leggeri di produzione portoghese - è chiaro l'intento "di promuovere non solo la didattica, ma anche la produzione informatica. Infatti, negli intenti dichiarati, vi è la volontà di incentivare la produzione di hardware nel paese."[267]. Tutto ciò sta comportando che

> **"**A lot of the new books come with a pdf version or interactive version on a cd that is included with the hard copy version and never sold separately (again, as far as I know...)"[268], anche perchè ormai tutte le scuole secondary sono dotate di LIM e gli insegnanti hanno preso parte a dei corsi di formazione sul loro utilizzo didattico. Nel luglio del 2010 infatti "legal guidelines concerning teacher training and certification on ICT competences were compiled. This document (Portaria 731/2009, 7th July) defines the ICT competences training and certification system for teachers from all school levels. This system is organised in three levels in accordance with the principles of strengthening, diversification and progressive enlargement of acquired skills and professional contexts of use and integration of ICT"[269].

3. 12. *Il Regno Unito*

Con l'avvento del Governo di coalizione fra Liberaldemocratici e Conservatori guidato da David Cameron, nel giugno del 2010, molte cose sono cambiate in questa che era la culla delle innovazioni tecnologiche in campo educativo, dove le politiche volte all'integrazione ITC – scuola erano più avanzate. Da una decina di anni in tutte le scuole vengono utilizzate le LIM, vengono usate le Opensource Educational Resources, a Londra annualmente si è tenuta (fino a quest'anno) la più importante esposizione sulle

[265] (http://www.pte.gov.pt/pte/PT/Projectos/Projecto/index.htm?proj=37, accesso del 11.9.2011).
[266] (http://www.pte.gov.pt/pte/PT/Projectos/Projecto/index.htm?proj=47 accesso del 11.9.2011).
[267] (Innovascuola, 2009).
[268] Da una risposta fornita da un utente anonimo il 22.3.2010 sul blog: http://www.expat-blog.com/forum/viewtopic.php?id=52046 (accesso del 11.9.2011). La stessa informazione si ricava dalle risposte al questionario compilato dal Prof. Joao Raimundo Ferreira.
[269] (European Scoolnet - Portugal, 2009/2010c, p. 10).

TIC in educazione: oggi tutto ciò è sospeso e in via di riorganizzazione. E i segni sono tangibili: il portale informativo e uno dei più ricchi e qualificati repository di risorse per la didattica, *Teachernet*[270] dal 28 giugno 2011 non è più in funzione, e non perché i suoi contenuti non fossero più utili, ma per il mancato supporto economico; lo stesso è avvento per un altro portale qualificato, quello de *The National Strategies online* (NSO):

> "website with its rich content and community functions was developed as part of the National Strategies contract. With the end of that contract on 31 March 2011, the Department for Education was unable to maintain the level of technical and educational resources required to support its live operation beyond that time"[271].

Il sito del Department of Education del Governo inglese[272], sembra aver cancellato dalla propria agenda la questione TIC, forse perché sono entrate nella pratica quotidiana e, come succede quando uno strumento diviene di uso corrente, diviene anche 'invisibile'. Molte invece sono le informazioni sui nuovi curricula, sugli strumenti di valutazione, sui confronti tra le performances delle diverse scuole.

Questo è il dato più significativo su cui riflettere proprio perché mette in crisi molti dei presupposti che reggono il connubio tra innovazione didattica e innovazione tecnologica, quasi che un "ritorno ai contenuti" automaticamente riportasse indietro l'orologio delle modalità di apprendimento. Ai fini di questo studio comunque interessa anche l'abbondante attività portata avanti negli anni precedenti[273] nel campo dell'innovazione tecnologica, il cui "cuore pulsante" era la British Educational Communications and Technology Agency (BECTA) in funzione fin dal 1998 ed ora (dall'aprile 2011) chiusa. Una delle sue principali funzioni consisteva

> "to ensure the right technology is in place to improve learning, by developing specifications, tools and procurement schemes. The strategy seeks to provide the most commercially and technically sustainable vision for the education sector. In 2008 Becta put in place a framework agreement for software purchases and 12 suppliers met the conditions to participate."[274].

---

[270] Cfr. (Barca, 2010, pp. 21-23).
[271] (http://www.education.gov.uk/home/schools/toolsandinitiatives/nationalstrategies , accesso dell'11.9.2011).
[272] http://www.education.gov.uk/
[273] Fonte principale sarà (European Schoolnet - UK, 2009/2010).
[274] (European Schoolnet - UK, 2009/2010, p. 1).

Funzione che evidentemente male si coniuga con una politica di liberalismo economico, quale quella dell'attuale governo, che lascia solo alle dinamiche di mercato la decisione sulla qualità dei prodotti. Inoltre la BECTA aveva al suo attivo numerosi studi sulla qualità e efficienza dell'utilizzo del Web 2.0 in educazione, ora anche difficilmente reperibili. Non è ancora chiaro poi a chi spetterà il compito di supportare le singole scuole nello sviluppo dei piani per l'implementazione delle TIC nelle scuole.

Anche sulla questione dei libri di testo online è calato il silenzio, in parte perché nelle scuole del Regno Unito il libro di testo non è mai stato molto utilizzato, e in parte perché la sua funzione ora è svolta dai materiali digitali e online proiettabili sulle/dalle LIM presenti in tutte le classi. Ciò risulta evidente dall'analisi,ad esempio, di un testo largamente diffuso come *Geography at 360°*[275] del 2004: esso è formato da moltissimi libri: quello per l'alunno, il quaderno di lavoro, il manuale per l'insegnante – che è anche quello più caro!- il CD ROM per la valutazione e il kit delle "presentazioni". Il Software in esso utilizzato è di due tipi, uno per facilitare l'attività di verifica e valutazione dei docenti, l'altro per far lezione in classe (si tratta di presentazioni per la LIM). Lo scopo chiaramente è quello di far lavorare meno gli insegnanti, che non devono più districarsi tra la grande offerta di Opensource Educational Resources, per quanto facilmente reperibili in repertori con schede di accompagnamento di valutazione sul loro funzionamento. Insomma, il messaggio è che le case editrici forniscono all'insegnante un prodotto che fa risparmiare il tempo della ricerca e della preparazione, con un alto standard di appagamento estetico e con una tecnologia semplice e funzionante; agli alunni serve poi solo il quaderno degli esercizi da svolgere a casa. Proprio per il metodo di insegnamento adottato è significativo che la parte digitale o digitalizzata dei libri di testo non venga fornita ai singoli alunni, ma sia finalizzata ad un uso collettivo in classe o per le esercitazioni. Si capisce così anche perché in questa logica di liberismo economico la funzione di garante di qualità da parte della BECTA non abbia più ragion d'essere.

3. 13. *Spagna*

La riforma organica più recente in materia scolastica ha nome Ley Orgànica de Educaciòn ed è stata approvata nel 2006, ma per ogni anno scolastico il Governo

[275] http://www.pearsonschoolsandfecolleges.co.uk/Secondary/Geography/11-14/Geography360/Geography360.aspx (accesso del 7.9.2011).

appronta un *Plan de acciòn* che tiene conto degli 'Objectivos de la Educaciòn para la década 2010-2020'. In quello per l'anno scolastico appena terminato[276], tenendo conto del piano strategico "Europa 2020" del Consiglio Europeo, il governo spagnolo pone come obiettivo decennale la riduzione dell'indice di abbandono scolastico al 15% in un paese in cui solo il 66% degli studenti si diploma. Vengono di conseguenza fissati 12 obiettivi per l'anno scolastico 20101- 2011 tra i quali figurano: il miglioramento del rendimento scolastico, la modernizzazione e la flessibilità del sistema educativo, la valutazione come fattore per migliorare la qualità educativa e la valorizzazione professionale e sociale dei docenti[277].

In particolare il quinto obiettivo dichiarato è "Nuove forme di insegnamento e di apprendimento. Il ruolo delle TIC":

> "Para lograrlo, es necesario favorecer la disponibilidad en las aulas de todos de los instrumentos que proporcionan las tecnologías de la información y la comunicación, con los recursos educativos digitales adecuados y con una suficiente formación del profesorado y apoyo a la investigación educativa de contenidos y tecnologías aplicadas." [278].

Per il suo raggiungimento vengono stanziati 200 milioni di euro e sono previste diverse azioni tra cui: il completamento del piano *Escuela 2.0*, l'organizzazione di corsi di formazione permanente per i docenti, un accordo con "editori, organizzazioni educative e altre istituzioni per dare impulso alla elaborazione dei contenuti delle diverse discipline scolastiche in formato digitale" e " incentivare la partecipazione dei docenti a gruppi di lavoro per la creazione, nell'ambito delle Amministrazioni educative, di contenuti, in formato digitale, libri riutilizzabili e standardizzati per le diverse discipline scolastiche"[279]. E' da sottolineare il proseguimento del programma *Escuela2.0* iniziato nell'anno 2009 con le classi del 5° grado, corrispondenti alla nostra 5^ elementare e che ha già coinvolto 400.000 alunni tra i 10 e i 14 anni, 20.000 insegnanti e 14.400 classi[280]. Finanziato al 50% dal governo e al 50% dalle Comunità Autonome, prevede

[276] (Ministerio de Educaciòn, 2010).
[277] "Los avances en el sistema educativo necesariamente van asociados a lograr un profesorado competente, motivado y bien considerado socialmente, en condiciones de adaptar su actuación profesional a las necesidades de su alumnado y a las exigencias cambiantes de su tarea a lo largo de su vida profesional." (Ministerio de Educaciòn, 2010, p. 10).
[278] *Ibid.*, p. 18.
[279] *Ibid.* p. 84 [traduzione mia].
[280] Cfr.: www.scuoladigitale.it/classi2.0/content/index.php?action=read_pag1&id_cnt=8207 (accesso del 20.9.2011).

l'allestimento di aule con LIM e connessione wireless, netbook per gli studenti, connessione internet gratuita sia a casa sia a scuola e libri di testo su supporti digitali; per i docenti sono previsti corsi di formazione di durata anche quadriennale.

Per l'utilizzo, la diffusione e la condivisione delle risorse educative digitali[281] viene mantenuto in funzione il portale di raccolta e condivisione delle risorse educative digitali RED TIC[282],

> "consorzio che raduna 66 scuole spagnole di ogni ordine e grado che sperimentano in maniera forte i nuovi media in classe. Realizzata dalla segreteria di stato delle telecomunicazioni e per la società dell'informazione del governo spagnolo, RED, al pari di InnovaScuola in Italia, rientra all'interno di un piano più ampio di introduzione delle tecnologie nella vita quotidiana rivolto ai cittadini e alle imprese"[283].

Infine un importante riferimento per l'innovazione didattica e tecnologica è l'Instituto de Tecnologìas Educativas che propone corsi di formazione e aggiornamento, anche online, per gli insegnanti, e che raccoglie le diverse esperienze educative che vengono portate avanti nelle diverse scuole, mette a disposizioni documenti teorici, ma anche materiali didattici già pronti suggerendone le diverse modalità di utilizzazione[284].

Per quanto riguarda i libri di testo online o digitali, ne esistono ma per ora molto pochi e soprattutto molto poco adottati: gli editori infatti preferiscono fornire insieme al libro di testo e allo stesso prezzo dei CD ROM che contengono esercizi e approfondimenti; in quelli di geografia in genere si trovano su CD le carte, gli atlanti, i grafici, magari con rinvii ai siti web delle case editrici che danno accesso anche alle risorse iconografiche e a degli approfondimenti[285].

3. 14. *Svizzera*

Questa rassegna termina (non solo per motivi di ordine alfabetico) con uno sguardo a quanto sta accadendo in un paese non UE, ma che fa ugualmente parte di European Schoolnet. Stupisce leggere nel Country Report svizzero del 2010 che

[281] Che sono però "escarsamente usados por el profesorado" (risposte al questionario del Prof. Josè Marìa Cuenca Lòpez).
[282] http://redtic.educacontic.es/ (accesso del 12.9.2011).
[283] (Innova Scuola, 2009).
[284] http://formacionprofesorado.educacion.es/index.php/es/experiencias/161-web-quest-aplicaciones-educativas (accesso del 12.9.2011).
[285] Queste informazioni sono tratte dalle risposte al questionario al prof. José Marìa Cuenca Lòpez.

> "in Switzerland, Personal Smartphones are given to a primary school (Projectschool Goldau). All fifth-form pupils (age group 11-12) are given an Apple iPhone 3G for them to use in and out of school as a part of their personal learning environment between August 2009 and July 2011. The project is being supervised and evaluated by the Institut für Medien und Schule (IMS) of the Pädagogische Hochschule Zentralschweiz - Schwyz (PHZ Schwyz). It is sponsored by Swisscom and does not entail any extra costs for school, pupils or parents."[286].

Si tratta in effetti di un fatto piuttosto eccezionale in un panorama che vede l'ingresso delle TIC a scuola ancora molto lontano, anche se i documenti ufficiali spesso lo pongono come uno degli obiettivi futuri.

Per ora all'interno della Confederazione Elvetica il dibattito più acceso è sulla questione non solo di una riforma curricolare, ma anche di quella strutturale del sistema educativo che risulta ancora molto frammentato, visto che ogni cantone ha autonomia decisionale in materia e non esiste un coordinamento centralizzato. Per superare questo problema si sta cercando un coordinamento tra cantoni appartenenti alla stessa area linguistica per stabilire un curriculum comune[287]. Le direttive fornite dal Consiglio Federale dell'Educazione per il periodo 2008 – 2011 si limitano a due obiettivi molto generici: assicurare la sostenibilità e la qualità dell'educazione e stimolare la competitività e la crescita attraverso la ricerca e l'innovazione, obiettivi per il cui conseguimento sono stati stanziati 2 miliardi di franchi svizzeri in tre anni.

Esiste un Centro Svizzero per le tecnologie educative che si occupa di coordinare la partecipazione delle scuole svizzere a progetti internazionali; dal 2006 esiste il Server Svizzero dell'Educazione, finanziato dalla Confederazione e dai Cantoni, che consta di una piattaforma educativa[288], di un ambiente di lavoro e di apprendimento interattivo per la scuola e la formazione[289], e che fornisce ai docenti degli strumenti online per la collaborazione e lo scambio di informazioni.

---

[286] (European Schoolnet - Switzerland, 2009/2010, p. 7).

[287] Per il nuovo piano degli studi appena entrato in vigore nella Svizzera Romanza cfr: http://www.plandetudes.ch (accesso del 12.9.2011).

[288] http://www.educa.ch/it (la versione in italiano, accesso del 12.9.2011).

[289] http://www.educanet2.ch/wws/101505.php?sid=66969542111519135231584638463420 (accesso del 12.9.2011).

Di fatto nelle classi le Lavagne interattive Multimediali sono rare e si sta guardando alla introduzione dei videoproiettori come a una novità[290], soprattutto nella scuola del ciclo obbligatorio. Questo non significa comunque che le risorse online non vengano utilizzate e non se ne stiano preparando. Ad esempio nella Svizzera romanza si sta lavorando a arricchire la piattaforma contenente i nuovi piani di studio con materiali e attività frutto sia del lavoro dei docenti sia di una apposita commissione di lavoro[291].

§ 4 . In sintesi (più una questione di geografia culturale)

Il panorama fornito, potrà risultare limitato a pochi Stati e carente dal punto di vista della completezza delle informazioni sulle iniziative in corso, ma come si è detto non esistono al momento dati ufficiali agevolmente consultabili; inoltre è destinato a invecchiare velocemente. La scelta delle informazioni non è comunque stata casuale, ma si sono prese in considerazione situazioni in cui le problematiche teoriche relative all'uso delle nuove tecnologie nella scuola vengono calate nella realtà, fornendo informazioni per un loro utilizzo ottimale.

Il dato ricorrente è la necessità di un piano organico ed equilibrato, di una ecologia dell'innovazione tecnologica, in cui va tenuto conto del fatto che

- l'implementazione delle TIC nella scuola non va improvvisata. I paesi che da più tempo ne fanno uso sono anche quelli che hanno già fatto esperienza di come l'innovazione tecnologica da sola non porti a nessun miglioramento. Paesi come la Corea, in cui tutte le scuole da tempo sono 'tecnologiche', o come la Francia, in cui l'uso delle TIC non è ancora così generalizzato, prima di fare un ricorso generalizzato ai libri di testo digitali hanno approfondito le questioni teoriche e gli aspetti problematici, quindi ne hanno fatto una sperimentazione con accurati criteri di monitoraggio per verificarne l'efficacia e soprattutto il rapporto costi/benefici.

  L'ampiezza e la generalizzazione degli interventi non è sempre stata positiva, soprattutto nella fase iniziale: anche in questo caso l'esperienza di molti paesi africani e del Messico mostra come spesso sia stata più conveniente una riconversione dai grandi progetti costosi e a pioggia a piccole sperimentazioni a costi più bassi, ma anche più rispettose delle realtà preesistenti;

[290] (Risposte al questionario di Felix Bolter del Cantone di Argovia (Svizzera tedesca).
[291] (Risposte al questionario del Prof. M. Solari dell'Università di Ginevra).

- La stabilità del progetto va garantita sia politicamente sia economicamente in tutte le sue componenti. Trattandosi di un processo, richiede tempo e quindi continuità: se non c'è un progetto politico forte e condiviso, si rischia che al primo soffio di venti di crisi politica o economica (e come è sotto gli occhi di tutti, ora siamo in piena bufera) i finanziamenti manchino rendendo gli interventi già svolti non solo inutili, ma in perdita – come sempre quando non se ne possono ammortizzare i costi. Questo pone una serie di incognite soprattutto in quei paesi in cui sono le agenzie internazionali (UNESCO e World Bank) a finanziare gli investimenti, e forse ancor di più in quei paesi a forte instabilità politica per cui basta un cambio di governo per far mutare completamente rotta, come sta succedendo nel Regno Unito.

  L'essere oggi in una crisi economica così turbolenta mostra quali siano i limiti di questa operazione, a meno che non si abbia chiaro - come in Australia e negli Stati Uniti – che l'innovazione tecnologica nella scuola comporta sì dei costi, ma allo stesso tempo può fare da volano per rilanciare interi settori economici attraverso l'apertura di un nuovo mercato con milioni (se non miliardi) di utenti. Il successo e la diffusione planetaria della messicana Telesecundaria *docet* … ;
- L'ambiente[292] condiziona il tipo di strumenti da utilizzare: ad esempio si rivela inutile comprare computer e LIM laddove - per fattori geografici (conformazione del territorio) ed economici (disponibilità e continuità di investimento) - possono funzionare meglio e in modo capillare le connessioni in mobilità o quelle satellitari. I paesi africani, ma anche la Svizzera, sono quelli in cui in effetti si sta sperimentando con i migliori risultati l'uso delle mobile devices attraverso anche i cellulari.

  Il caso indiano ben esemplifica il problema del mancato dialogo tra risorse tecnologiche locali, a volte anche molto avanzate scientificamente, e una scuola povera, in cui i costi non permettono lo sfruttamento di quanto pure viene prodotto a pochi metri di distanza. E' stata questa la molla che ha fatto scattare il progetto di Sugata Mitra[293], che lavorava in uno dei più avanzati laboratori di informatica e che aveva come vicino di casa una scuola affollata in cui i bambini non riuscivano quasi a sentire i maestri: è bastato fare un buco nel muro (un vero e proprio buco nel muro

[292] Inteso nel senso più ampio del termine: geografico, economico, sociale, culturale …
[293] (Mitra, 2011).

che separava gli edifici), mettere lì un computer ad accesso libero e di lì è iniziata una pratica educativa che sta avendo grandi riscontri nelle più diverse realtà mondiali (dall'India alla Scozia).

Il rapporto tra strumentazione fornita e realtà ambientale deve sempre essere ben valutato: è infatti anche rischioso distribuire costosi *reader* laddove mancano le risorse basilari[294], perché potrebbero diventare merci di scambio e non strumenti di crescita ("il mio *reader* per un piatto di lenticchie");

- Le impostazioni educative determinano la scelta degli strumenti e la loro efficacia. Difficile finora è stato rilevare dei miglioramenti negli apprendimenti coniugando tecnologie innovative e didattiche tradizionali: si spende solo molto di più per ottenere risultati simili. Questo dato di fatto spiega almeno in parte la scelta di quei paesi – come la Germania e la Svizzera – che non avendo ancora approvato in modo soddisfacente una riforma curricolare non hanno nemmeno avviato dei piani complessivi di innovazione tecnologica. Ma spiega anche perché, laddove le riforme sono già in atto, i punti qualificanti dichiarati dai governi – in Spagna, come in Austria ad esempio – sono proprio quelli che riguardano i cambiamenti nel modo di insegnare e di apprendere, l'attenzione al passaggio da un insegnamento inteso più come indottrinamento[295] a uno attento alla elaborazione e all'autonomia di giudizio dell'alunno.

  Una didattica attiva, centrata sui bisogni e le motivazioni dei discenti, tesa alla risoluzione di problemi e alla elaborazione condivisa delle soluzioni non solo sfrutterà efficacemente le potenzialità delle TIC,come ben mostra l'iniziativa di *Telesecundaria* in Messico, ma potrà anche far diminuire il peso dei libri di testo siano essi solo cartacei o anche digitali, come risulta dal monitoraggio in corso in Francia. Si sviluppa così anche un rapporto diverso tra comportamento disciplinato e risultato scolastico: a fronte di un maggior caos in classe portato dall'uso del computer ci si ritrova a constatare un miglioramento nei livelli di competenza degli alunni (si veda l'esperienza uruguayana);
- La professionalità dei docenti e il loro riconoscimento sociale ed economico risultano essere un fattore trainante nel rendimento dei notevoli investimenti

[294] Si veda la testimonianza di Helen Abadzia (cfr. *supra*, pag.211 e nota 118).
[295] La parola è usata in un documento redatto dall'agenzia governativa austriaca (European Schoolnet, 2009/2010).

tecnologici: non basta cioè fare corsi di aggiornamento, ma è necessario motivare e gratificare per l'impegno che viene richiesto a un cambiamento difficile anche di ruolo, dal momento in cui si tende sempre a insegnare con le stesse modalità attraverso le quali si è imparato. E questo risulta sia delle inchieste in alcuni paesi africani, sia dall'esperienza messicana, sia dagli obiettivi che si sta ponendo il governo finlandese. La sperimentazione francese evidenzia poi che tanto più si è ancorati a una visione 'chiusa' delle conoscenze, tanto meno si utilizzeranno le risorse aperte e i percorsi non pre-determinati. Anche una questione apparentemente circoscritta e di facile soluzione come quella del peso dei libri non è risolta semplicemente dall'adozione del digitale, perché, anche in questo caso, sono le pratiche didattiche quelle che fanno la differenza;

- La valutazione sia degli alunni, sia dei progetti ricopre un ruolo non indifferente. Quella degli alunni influenza l'impostazione didattica, come ben evidenzia la situazione finlandese, dove si hanno i risultati migliori nei test OCSE PISA a fronte di un sistema di valutazione decisamente poco rigido soprattutto nei primi anni scolastici. Quella dei progetti, sottolineata e praticata in modo scientifico da molti Stati (gli USA e la Francia per lunga pratica, la Spagna e il Portogallo come elemento di novità da introdurre) è necessaria alla loro riuscita: senza una valutazione e una riflessione sui risultati non c'è progettualità.

  L'indicazione che si può trarre dalla sperimentazione in corso in Francia è che se i libri di testo online non vengono utilizzati che in maniera parziale, risulterà un inutile spreco fare un investimento generalizzato: meglio prima attivare i meccanismi che ne consentiranno l'ottimizzazione;
- La qualità delle risorse educative – che qualcuno chiama impropriamente 'contenuti' - costituisce uno dei nodi centrali, il carburante che alimenta il funzionamento degli strumenti informatici: il web ne contiene moltissime e per questo quasi tutti gli Stati analizzati, singolarmente o in cooperazione, hanno costruito portali e repository. Alcuni, sono molto attenti alla qualità, come quelli australiani, e al rapporto con i curricula, come in California, altri invece risultano semplici banche dati che poco aiutano i docenti nella scelta e nell'utilizzo. Questo ben esemplifica il problema relativo al controllo da parte dello Stato in un campo come quello dell'educazione: non sempre sono chiari i criteri con cui tale controllo viene esercitato, anche se in

questa fase in cui la professionalità insegnante in materia è ancora 'fragile', sicuramente la presenza di una validazione esperta ha indubitati vantaggi, anche rispetto a un'offerta libera spesso scadente e una privata che ha prezzi eccessivi.

C'è infine una questione molto delicata connessa alla diffusione e alla facilità di trasferimento e trasposizione di questo tipo di risorse: quello dell'omogeneizzazione culturale. Per questo motivo, ad esempio, tra diversi Stati Africani si è costituita la rete APRELI che si serve di risorse completamente locali; sempre in Africa l'uso di materiali e progetti forniti (a fin di bene) sia dalle agenzie internazionali sia da Fondazioni private si è rivelato a volte negativo perché non ha trovato il consenso degli operatori locali che si sono sentiti 'colonizzati' culturalmente. E' altrettanto significativo che in Perù la prima parola inglese che imparano i bambini a cui è stato fornito gratuitamente un computer nell'ambito del progetto "One Laptop for One children" sia: Google!

Per quanto riguarda il tema specifico dei libri di testo online emergono differenze significative tra paesi ad alto 'decentramento curricolare'[296] e ad alto tasso di valutazione centralizzata – come l'Olanda in cui alla massima libertà di scelta nella progettazione curricolare corrisponde una rigidità e una centralizzazione della valutazione da parte di un ente esterno - e paesi 'curricolarmente centralizzati'[297] e con valutazioni standardizzate – come la Francia in cui, più che di progettazione, si parla ancora di programmazione curricolare rigida e scandita in modo omogeneo - a cui però corrispondono criteri di valutazione più adattabili alle situazioni locali. Non sembra casuale che questi ultimi siano anche gli Stati che stanno operando interventi più diretti sulla adozione di libri online o misti ma con interattività comunque limitata: per quanto possa sembrare contradditorio, innovazioni di questo tipo – per così dire 'lasciate a metà' anche da un punto di vista tecnico/tecnologico – ben si coniugano con una visione di una scuola ancora ancorata a modelli didattici di tipo trasmissivo e che mantiene una omogeneità curricolare poco flessibile a una individualizzazione dei percorsi.

Un ultimo aspetto che merita un approfondimento è quello degli interessi economici e politico culturali che stanno dietro agli enormi investimenti finanziari per l'integrazione delle TIC nelle scuole: dal quadro che ne è stato finora dato sembra profilarsi su questo campo una battaglia economica e culturale strategica. Il discorso di insediamento di

[296] Con ampia libertà nella scelta del curriculum.
[297] Con un curriculum deciso centralmente e uniforme su tutto il territorio nazionale.

Obama e le politiche francesi, spagnole e portoghesi lo dimostrano. Sono certamente i paesi economicamente avanzati e quelli emergenti che stanno giocando il ruolo più rilevante e che stanno mettendo in campo più risorse. Paesi come la Germania e la Svizzera, sembrerebbero tagliati fuori, e non è un caso che i maggiori interventi vengano fatti in paesi appartenenti a diversi universi linguistici (paesi un tempo imperiali ed imperialisti) e questo importa molto[298]. L'informatica sicuramente riuscirà a rimuovere le barriere linguistiche che non permettono ancora un trasferimento rapido (o rapido quanto si vorrebbe) delle risorse educative da una regione all'altra, ma ben più difficili da rimuovere sono le differenze tra le pratiche locali. Già ora è interessante il confronto dei dati relativi al numero di parlanti una lingua nel mondo, quello del numero di utenti di Internet suddivisi in base alla lingua parlata e quello dei contenuti di internet in base alla lingua[299]. Insomma: sulla questione delle risorse educative online (e dei libri di testo) si andrà a giocare una importante partita che riguarda il tema scottante della omogeneizzazione culturale (e della acculturazione), del rispetto delle differenze e della loro interazione.

Come bene aveva argomentato Zigmut Baumann in *Dentro la Globalizzazione*[300] il problema della distanza è stato totalmente annullato nel campo dell'informazione e della comunicazione. Secondo Baumann[301] le conseguenze sulla vita sociale e individuale sono dirompenti: la mancanza di possibilità di formazione di una cultura condivisa che era alla base della formazione di comunità locali, la mancanza di memoria e infine la creazione di quello che è stato chiamato spazio cibernetico che

1) annulla lo spazio gerarchizzato (vero se si ha in mente lo schema delle località centrali di Christaller: ma non restano comunque delle gerarchie, dei centri e delle periferie, anche se non stabili?);

[298] Pesi come la Germania e l'Italia sembrerebbero tagliati fuori, non per caso: il tedesco è una lingua che sta perdendo il proprio *appeal*, e l'Italia, come avremo modo di approfondire nel prossimo capitolo sta giocando tutta la partita nel segno del risparmio (innovazione a costo zero).
[299] Cfr.(Fouberg, Murphy, & de Blij, 2010, p. 132). Dati aggiornati in: http://www.internetworldstats.com/stats7.htm . E' anche interessante confrontare queste due fonti, da cui immediatamente si percepisce la rapida evoluzione nel tempo del fenomeno, visto che i dati in (Fouberg, Murphy, & de Blij, 2010) risalgono a una rilevazione fatta nel 2005 dal World Resourges Institute.
[300] (Bauman, 1999).
[301] Si tenga conto che il libro era stato scritto prima del 1998, cioè prima dell'avvento dei wiki e del Web 2.0.

2) annulla la dimensione corporea (questa negazione cyberspaziale del corpo non è però forse una proiezione sociale della negazione dell'invecchiamento e l'espressione di una visione della morte come tabù?);
3) non annulla la polarizzazione tra coloro che hanno il potere di organizzare anche questo tipo di spazio attraverso la creazioni di portali, la diffusione pubblicitaria ecc., e coloro che ne stanno fuori o perché non hanno pari poteri di risposta o perché addirittura non vi hanno nemmeno accesso.

Infine alla totale libertà di movimento corrisponde – sempre secondo Bauman - una sempre maggiore sicurezza dell'isolamento per le élites, che si esprime nell'esplosione di "spazi di interdizione" nelle aree metropolitane, progettati per intercettare, o respingere, o lasciar filtrare i singoli utenti. Di nuovo a una libertà di movimento corrisponde una segregazione ulteriore: libertà per gli uni e segregazione per gli altri, che rispondono – essendo in guerra – con atti vandalici o con i graffiti . La Grande Guerra di Indipendenza dallo Spazio ha radici lontane, in primo luogo nel processo di oggettivizzazione dello spazio, proprio a partire dalla universalizzazione, 'uniformazione' della misurazione: dalle misure antropomorfiche si è passati a quelle via via più uniformi (perché comuni a popolazioni residenti su territori più estesi) imposte dai singoli stati o dagli accordi tra questi per questioni fiscali e amministrative. Alla libertà e alla democrazia del cyberspazio per i globalizzati corrisponde la segregazione, la dispersione dei locali, così come nella visione aristotelica il completamento della democrazia era la schiavitù. Inoltre il vivere in spazi in cui il confronto non è possibile acuisce l'intolleranza per la diversità, l'ostilità per gli estranei, il sospetto verso gli altri, che diventano caratteristiche proprie di coloro che in realtà ne sono le vittime; mentre i "carnefici" continuano a propugnarsi i paladini dell'apertura, della tolleranza, della libertà.

Questo ragionamento può benissimo essere esteso anche ai territori virtuali delle nuove tecnologie: anche qui coloro che hanno i mezzi, che hanno il controllo, che in una parola possono esercitare una egemonia, tendono a farsi paladini della apertura e dell'abbattimento delle barriere, mentre coloro che questi mezzi non li hanno finiscono per rifiutare o mal sopportate una tecnologia che sentono come una minaccia alla sopravvivenza delle proprie differenze.

Opere citate

ACARA (Australian Curriculum Assessment and Reporting Autority), (2011). The Australian Curriculum. Overwiew: http://www.australiancurriculum.edu.au/Curriculum/Overview (accesso del 9.9.2011).

Agence Française de Développement. (2010). *Bilan Critique en matiére d'utilisation pédagogique des NTIC dans le secteur de l'éducation - Rapport final.* Paris: AFD.

Alluin, F. (2010). *Les Technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée: éléments d'sages et enjeux.* Paris: Ministére de l'Éducation Nationale - Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Altman, P. (2000). I-M@NUEL – Une nouvelle génération de Manuels Scolaires. *Revue de l'EPI*, n. 99 (septembre), pp. 77- 82 : (http://www.epi.asso.fr/fic_pdf/b99p077.pdf accesso del 20.9.2011)

Alzouma, G. (2008). Télephone mobile, Internet et développement: l'Afrique dans la société de l'information. *Tic&Société* , vol.2, n. 2 : http://ticetsociete.revues.org/488 (accesso del 20.9.2011).

Antilla, C. (2010). La scuola dell'obbligo in Finlandia. Eliminata la selezione? In: ADI Scuola, *Brevi sulla scuola*, 10 novembre : http://www.adiscuola.it/adiw_brevi/?p=4642 (accesso 6.9.2011).

Barca, D. (2010). Analisi di repository istituzionali di contenuti didattici. *Innovascuola. Gov.it*, 27 settembre: http://www.innovascuola.gov.it/opencms/opencms/innovascuola/allegati_contenuti/7_D._Barca_Analisi_di_repository_istituzionali.pdf (accesso del 9.2.2011).

Bauman, Z. (1999). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone.* Bari: Laterza.

Belayew, D., Brogniet, J.-M., Denies, G., Guillaume, F., Jusseret, R., Patart, C., et al. (2004). Guide Didactique. In: D. Belayew, J.-M. Brogniet, G. Denies, F. Guillaume, R. Jusseret, C. Patart, et al., a cura di, *Des Hommes et des milieux de vie*. De Boeck & Larcier: Bruxelles.

Benadusi, M. (2008). *La scuola in Pratica - Prospettive antropologiche sull'educazione.* Troina: Città Aperta Edizioni.

Boon Keng, L. (2012). Crescent Girls' School – A FutureSchool@Singapore. In *ICT in Education*, 20 gennaio, Bangkok: UNESCO: http://www.unescobkk.org/education/ict/online-resources/databases/ict-in-education-database/item/article/crescent-girls-school-a-futureschoolsingapore/ (accesso del 2.2.2012).

California Department of Education. (2009). Free Digital Textbooks Initiative Report. *California Learning Resources Network* , 11 agosto : http://www.clrn.org/fdti/FDTI_Report.pdf (accesso 10.9.2011).

Carlini, R. (2010). Helsinki, i primi della classe. Reportage sulla scuola finlandese. *L'espresso* , n. 15, 15 aprile.: http://www.finpro.it/public/default.aspx?contentid=191353&nodeid=40248&contentlan=16&culture=it-IT (accesso del 20.9.2011).

Cela, D. (2011). De còmo un libro digitàl salvarà un arbol. *Diario Cordoba*, 10 luglio. http://www.diariocordoba.com/noticias/andalucia/de-como-un-libro-digital-salvara-a-un-arbol_651131.html (accesso 3.9.2011).

Dell'Agnese, E. (2005). *Geografia politica critica.* Milano: Guerini Scientifica.

DEEWR (Department of Education, Employment and Workplace Relations del Governo Australiano). (2011a) Digital Education Revolution Home: http://www.deewr.gov.au/Schooling/DigitalEducationRevolution/Pages/OnlinecurriculumandLearning.aspx (accesso del 9.9.2011).

DEEWR (Department of Education, Employment and Workplace Relations del Governo Australiano). (2011b) Online Curriculum and Learning: http://www.deewr.gov.au/Schooling/DigitalEducationRevolution/Pages/OnlinecurriculumandLearning.aspx (accesso del 9.9.2011).

DEEWR (Department of Education, Employment and Workplace Relations del Governo Australiano). (2011c). Quality Teaching Home: http://www.deewr.gov.au/Schooling/QualityTeaching/Pages/Qualityteaching.aspx (accesso del 9.9.2011).

Department of Communications, Information Technology and the Arts - Australian Government. (2006). *Forecasting Productivity Growth 2004 to 2024 - Occasional economic paper.* Sidney: Commonwealth of Australia: http://www.dbcde.gov.au/__data/assets/pdf_file/0004/37831/Forecasting_Productivity_Growth_2004_to_2024.PDF .

Didoni, R., di Palma, M.T. (2009). Lavagne interattive multimediali e innovazione didattica. *TD - Tecnologie Didattiche* , n. 3, pp. 32 - 38.

Dutta, S., Mia I. (2011)., a cura di, *The Global Information Technology Report 2010 - 2011. Transformations 2.0*. Genève: World Economic Forum.

ESA (Educational Services Australia), (2011). National Digital Learning Resources Network – Publishing resources: http://www.ndlrn.edu.au/publishing_resources/publishing_resources.html (accesso del 9.9.2011).

European Commission. (2010). National system overviews on education system in Europe and ongoing reforms - Germany. *Eurydice:* http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_DE_EN.pdf (accesso del 10.9.2011).

European Schoolnet. (2009/2010). *Austria - Country Report on ICT in Education:* http://cms.eun.org/en/data/pdf/cr_austria_2009_final_proofread_2_columns.pdf (accesso del 9.9.2011).

European Schoolnet. (2009/2010b). *Belgium (Flemish Community) - Country Report on ICT in Education:* http://cms.eun.org/shared/data/pdf/cr_be_flanders_2009_final_proofread_2_columns.pdf (accesso del 9.9.2011).

European Scoolnet - Portugal. (2009/2010c). *Country Report on ICT in Education:* http://cms.eun.org/shared/data/pdf/cr_portugal_2009_final_proofread_ (accesso del 10.9.2011).

European Schoolnet - Switzerland. (2009/2010). *Country Report on ICT Educatio:* http://cms.eun.org/shared/data/pdf/cr_switzerland_2009_final_proofread_2_columns.pdf (accesso del 11.9.2011).

European Schoolnet - UK. (2009/2010). *Country Report on ICT in Education:* http://cms.eun.org/shared/data/pdf/cr_uk_2009_final_proofread__2_columns.pdf (accesso del 14.9.2011).

European Schoolnet. (2011). *The Netherlands - Country Report on ICT in Education:* http://cms.eun.org/shared/data/pdf/netherlands_cr_2011.pdf (accesso del 11.9.2011).

Fini, A. (2010). CK-12 Digital Textbooks. *Anto'stuff* , post del 25 agosto: http://www.fininformatica.it/wp/ck-12-digital-textbooks/ (accesso 28.8.2011).

Fouberg, E.H., Murphy, A.B., & de Blij, H. (2010). *Geografia umana - Cultura società spazio.* Bologna: Zanichelli.

Guaraldi, M. (2011). Lamento funebre dell'editore-navigante nella tempesta del web e i tre fari per non fare naufragio. *Guaraldi.it*, febbraio: http://www.guaraldi.it/scheda.php?lang=it&id=134&type=art (accesso del 7.10.2011)

Hawle, R. (2011). ENIS - European Network of Innovative Schools. *Implementing 21st century ways of learning and schooling.* 12 maggio. Roma.

Hilton, J. III, Wiley, D. (2011). Open-Access Textbooks and Financial Sustainability: A Case Study on Flat World Knowledge. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12 (5): http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/960/1860 (accesso del 3.10.2011).

Hwang, D. J., Yang, H.-K., & Kim, H. (2010). *E-learning in the Republic of Korea.* Moscow: UNESCO Institute for Tecnhologies in Education.

infoDev/PriceWaterhouseCooper India. (2010). *Survey of ICT for education in India and South Asia:* http://www.infodev.org/en/Project.103.html (accesso del 10.9.2011).

Innova Scuola. (2009). Le TIC in Spagna. In: *Innovascuola.it, Dal mondo,* 9 giugno: http://www.innovascuola.gov.it/opencms/opencms/innovascuola/didattica_digitale/primo_piano/dal_mondo/content/RED.html?noBack= (accesso 12.9.2011).

Innovascuola. (2009, luglio 17). Innovazione Made in Portogallo. In: *Innovascuola.it, Dal mondo,* 17 luglio: http://www.innovascuola.gov.it/opencms/opencms/innovascuola/didattica_digitale/primo_piano/dal_mondo/content/ProgettoMagellano.html?noBack= (accesso 12.9.2011).

Inspection Générale de l'Éducation Nationale. (2010). *Le manuel scolaire à l'heure du numérique - Une "nouvelle donne" de la politique des ressources pour l'einsegnament. Rapport n° 2010-087*. Paris: MEN.

Jung, S.M. (2009). Leading Future Education: Development of Digital Textbook in Korea. *12th UNESCO-APEID International Conference Quality Innovations for Teaching and Learning - Bangkok, 24 -26 march 2009.* Bangkok: http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/apeid/Conference/12thConference/paper/Sung-Moo_Jung_paper.pdf (accesso 20.9.2011).

Karsenti, T., Collin, S. & Harper-Merrett, T. (2012). *Pedagogical Integration of ICT: Successes and Challenges from 100+ African Schools.* Ottawa, (ON) : IDRC. http://www.observatoiretic.org/documents/2011-11_livre_en.pdf (accesso del 2.2.2012).

Karsenti, T., & Tchameni Ngamo, S. (2007). Qualité de l'education en Afrique: le role potentiel des TIC. *International Review of Education* , vol. 53, n. 5-5, 665-686.

Kelly, T. (2010). *Survey of ICT for Education in India and South Asia.* In: *infoDev* (World Bank): http://www.infodev.org/en/Project.103.html (accesso 29.8.2011).

Kukulska-Hulme, A. (2010). *Mobile learning for quality education and social inclusion.* Bangkok: UNESCO Institute for information Technologies in Education: http://iite.unesco.org/publications/3214679/ (accesso del 4.9.2011).

Lovisi, C. (2008). Mots d'accueil et ouverture du séminaire. *Actes du Séminaire "Manuel scolaire et numérique" 23 - 24 octobre 2008*. Strassbourg: Ministère de l'Éducation Nationale. pp. 4–6: http://eduscol.education.fr/chrgt/Actes_seminaire_manuel_scolaire_numerique_23_24oct08.pdf.

Ministére de l'Éducation Nationale – DGES (Direction générale de l'enseignement scolaire.) (2010). *Manuels numériques via l'ENT - Année scolaire 2009 - 2010 - Evaluation de la Première année de l'expérimentation.* Paris: Ministére de l'Éducation Nationale.

Ministére de l'Éducation Nationale (2010). *Plan de Développement des usages du numérique à l'école.* Paris: Ministére de l'Éducation Nationale, 25 novembre : http://media.education.gouv.fr/file/novembre/18/2/Plan-de-developpement-des-usages-du-numerique-a-l-ecole_161182.pdf (accesso del 7.9.2011).

Ministerio de Educaciòn. (2010). Plan de acciòn 2010 – 201. Madrid: Ministerio de Educaciòn, 25 giugno: http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/201 (accesso del 12.9.2011).

Mitra, S. (2011). *Il buco nel muro.* Cantalupa (To): Effata'.

Montgomery County Public Schools, (2010). New Partnership To Develop College-Ready. *Montgomery County Public Schools Public Announcements*, 8 giugno : http://www.montgomeryschoolsmd.org/press/index.aspx?page=showrelease&id=2778 (accesso del 15.9.2011).

NYT Editorial, (2008). That Books Costs How Much. *New York Times,* 25 aprile: (http://www.nytimes.com/2008/04/25/opinion/25fri4.html?_r=1 accesso del 17.1.2011).

NETP (National Educational Technology Plan Technical Working Group), (2010). *Trasforming American Education: Learning Powered by Technology*. Washington: Office of Educational Technology, U.S. Department of Education: http://www2.ed.gov/about/offices/list/os/technology/netp.pdf (accesso 29.10.2011) .

Open textbooks, (2011). voce di *Wikipedia.en:* http://en.wikipedia.org/wiki/Open_textbook (accesso del 28.9.2011).

Parigi, L. (2011). Scenari per la scuola digitale in Europa: il progetto iTEC. *Scuola digitale*, 23 giugno: http://www.scuola-digitale.it/index.php?act=read&id_cnt=20212 (accesso 11.9.2011).

Patriarca, G. (2010). Germania: in cammino verso la riforma. *Education 2.0*, 19 ottobre: http://www.educationduepuntozero.it/politiche-educative/germania-cammino-la-riforma-saarland-futuro-scuola-3076432239.shtml (accesso 9.9.2011).

Poumay, M., Jerome, f., Gourdange, B., Francois, D., & George, F. (2009). *eCole: Apprentissage et remédiation en ligne.* Liége: LabSET.

Rampini, F. (2011a) USA e Cina la sfida dei giganti per rilanciare l'economia del pianeta. *la Repubblica,* 17 febbraio: http://www.repubblica.it/esteri/2011/01/17/news/cina_usa-11311856/index.html?ref=search (accesso del 19.8.2011).

Rampini, F. (2011b). Silicon Valley? Non c'è campo. I segreti della rete mobile USA , *la Repubblica*, 19 febbraio: http://www.repubblica.it/tecnologia/2011/02/19/news/cellulari_stop_silicon_valley-12654737/?ref=HRERO-3 (accesso 22.2.2011).

Reimann, P., Freebody, P., Hornibrook, M., & Howard, S. (2009). Immersive learning environments - A study of teachers' innovation using The Le@rning Federation's digital learning resources. *National Digital Lerarning Resources Network*. maggio: http://www.ndlrn.edu.au/verve/_resources/Study_of_teachers_using_TLF_resou

rces_2009.pdf#xml=http://search.curriculum.edu.au/texis/search/pdfhi.txt?query=textbooks&pr=www.ndlrn.edu.au&prox=page&rorder=500&rprox=500&rdfreq=500&rwfreq=500&rlead=500&rdepth=0& (accesso del 9.9.2011).

Roveda, D. (2009). Debiti California, Schwarzy vende lo stadio di LA e il carcere di San Quintino. *Il Sole 24 ore* , 15 maggio: http://www.ilsole24ore.com/art/SoleOnLine4/Mondo/2009/05/schwarzenegger-california-crisi-finanziaria.shtml?uuid=060c3368-4118-11de-bcb6-e2592521560f&DocRulesView=Libero (accesso del 10.9.2011).

SDTice. (2010). La géographie de plus en plus présente dans le domaine des TIC. *Ecole numérique*, n. 3, marzo, pp. 25-28.: http://www.cndp.fr/ecolenumerique/tous-les-numeros/numero-3-mars-2010/classes-numeriques-geographie-et-tice/article/article/la-geographie-de-plus-en-plus-presente-dans-le-domaine-des-tic.html. (accesso del 10.9.2011).

Talbot, D. (2008). Una Laptop Por Nino. *MIT Technological Review*, maggio-giugno, pp. 8-16.

TRINITAS, [post 1999]. *Delivering the promise - The case for rapidly expanding the digital curriculum resources available in Australian classrooms and for developing the digital content industry*. Hobart: Trinitas Pty. Ltd: http://www.ndlrn.edu.au/verve/_resources/trinitas.pdf (accesso 10.10.2011).

Trucano, M. (2011). Wat happens when all textbooks are (only) digital? Ask the Koreans! *EduTech - World Bank*, 7 giugno : http://blogs.worldbank.org/edutech/korea-digital-textbooks (accesso del 28.8.2011).

Trucano, M. (2010). What happens when all children and teachers have ther own laptops. *EduTech – Worldbank*, 5 maggio : http://blogs.worldbank.org/edutech/ceibal-archives (accesso del 28.8.2011).

Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire: l'histoire-géographie dans le secondaire français. In: F. Audigier, N. Tutiaux-Guillon, a cura di, *Compétences et contenus. Les curriculums en question* (p. 117-146). Bruxelles: De Boeck.

UNESCO Bangkok. (2007). *Initiating and Managing SchoolNets: Lessons Learned.* Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education: http://www2.unescobkk.org/elib/publications/111/Schoolnet_LLVol.3.pdf (accesso del 10.9.2011).

Vaufrey, C. (2010). Manuel numérique et manuel interactif: de quoi s'agit-il? *Thot Cursus - Formation et culture numérique*, 27 gennaio: http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/9765/manuel-numerique-manuel-interactif-quoi-agit/ (accesso del 28.8.2011.

Wimax Italia (Redazione), (2011). Obama annuncia il piano per portare la banda larga wireless al 98 percento degli americani. *Wimax Italia News*, 11 febbraio :

http://www.wimax-italia.it/2011/02/11/obama-annuncia-il-piano-per-portare-la-banda-larga-wireless-al-98-per-cento-degli-americani/ (accesso del 14.2.2011).

World Bank. (2008). *Textbooks and School Library Provision in Secondary Education in Sub- Saharan Africa.* Washington, D.C.: The International Bank for Recontruction and development/World Bank: http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPSEIA/Resources/OtherTextbooks.pdf (accesso del 28.8.2011).

Zagardo, G. (2010). *La punta di diamante. Scenari di scolarizzazione e formazione in Europa.* Roma: Ediguida, ISFOL.

Zampaglione, A. (2011). Obama: tagli a spese inutili, più lavoro. Serve unità per le sfide del futuro. *la Repubblica*, 26 gennaio : http://www.repubblica.it/esteri/2011/01/26/news/obama_discorso-11660833/ (accesso del 12.11.2011).

4

STATO, TIC e LIBRI DI TESTO IN ITALIA

L'Italia sarà il primo paese al mondo che utilizzerà in modo generalizzato i libri di testo digitali. Una situazione molto interessante, e un buon campo d'indagine per mettere alla prova le ipotesi sul connubio innovazione tecnologica/innovazione didattica, per seguire l'evolversi di tale processo[1]. L'adozione di testi online è stata imposta attraverso l'art. 15 della Legge 133/2008 *recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria*. Nel panorama internazionale è un caso unico di introduzione obbligatoria del libro di testo digitale, per di più attraverso una legge finanziaria. Quali sono state le contingenze che hanno portato a ciò? Come si è passati dalla legge alla sua applicazione?

Anche in Italia, come negli altri Stati che si sono finora analizzati, è in atto una riforma scolastica ed esiste un piano di introduzione delle TIC: perché l'introduzione del libro di testo online è stata inserita in un provvedimento economico? Esiste un progetto di sistema che, come è stato già più volte affermato nel corso di questo lavoro, è l'unica garanzia perché all'innovazione tecnologica corrisponda anche un miglioramento degli apprendimenti? Come si è pensato di coordinare gli interventi affinché a un provvedimento di tipo strettamente economico faccia seguito anche un'azione economicamente produttiva in termini costi/benefici? Infine: è sufficiente inscrivere questa azione all'interno di un provvedimento economico perché diventi anche un volano per lo sviluppo dell'economia[2]?

§ 1 . Un po' di storia contemporanea italiana

Se l'obbligo di adozione dei libri di testo almeno parzialmente online è del 2008, l'idea di far adottare libri di testo in formato elettronico in tutte le scuole era stata avanzata già dal 2004. Non era nata né da una diffusa pratica né in qualche centro di ricerca per l'innovazione didattica attraverso le nuove tecnologie, ma era stata sostenuta dal

[1] L'arco temporale di questa osservazione è stato a dire il vero breve: la ricerca è iniziata nel settembre del 2008 e la raccolta dei dati si è fermata a ottobre del 2011.
[2] Cfr. *supra*, p.225, Cap. 3.2.4.

Ministro delle Finanze allora in carica[3], in nome della riduzione dei costi della scuola per le famiglie. Nel timore che questo proposito fosse recepito all'interno della legge finanziaria in quel momento in gestazione, si verificò, soprattutto da parte degli editori, una generale alzata di scudi, che di fatto impedì che ciò si verificasse. A soli quattro anni di distanza, dopo un cambio di governo e con la nomina a Ministro del Tesoro di chi nel 2004 era stato Ministro delle Finanze, un provvedimento con quello stesso scopo viene inserito e approvato senza resistenze nella finanziaria per il 2009: è l'art. 15 – "Costo dei libri scolastici"- del Decreto Legge 25 giugno 2008, n. 112, trasformato poi nella L. 133/2008. Da questo e dai provvedimenti legislativi successivi deriva la C.M. 16 del 10 febbraio 2009, avente per oggetto: "Adozioni dei libri di testo per l'anno scolastico 2009/2010", una circolare di routine, se non fosse destinata a cambiare totalmente il panorama dell'editoria scolastica, introducendo obbligatoriamente in tutti gli ordini di scuola - a partire dall'anno scolastico 2012-2013 – il libro di testo interamente o parzialmente online. Si tratta, come detto, di normative che non hanno uguali a livello internazionale.

Due sono le domande che vengono spontanee:

- Come mai questa particolarità italiana? Come mai il bisogno di una legge?
- Come mai ciò che non era possibile nel 2004 lo diventa nel 2008?

Per rispondere e per avere una visione chiara degli elementi che possono aver portato a tale rapido cambiamento può essere utile una cronologia dei provvedimenti significativi[4] che in questo lasso di tempo hanno investito il tema delle adozioni dei libri di testo nel nostro paese.

2 luglio 2004: il *Corriere della Sera* pubblica la notizia che nella nuova manovra finanziaria programmata dal Governo italiano potrebbe essere accolta la proposta, avanzata per la prima volta dal Ministero dell'Istruzione e sostenuta dall'allora Ministro delle Finanze Giulio Tremonti, che le istituzioni scolastiche acquisiscano i libri di testo da internet in formato elettronico, con un risparmio del 20% sul prezzo di copertina. Di fatto però, nel Documento di Programmazione Economico Finanziaria 2005 – 2008, deliberato dal Consiglio dei Ministri il 29 luglio 2004 e ratificato dal nuovo Ministro dell'Economia e delle Finanze Domenico Siniscalco, non c'è accenno a un tale

[3] Giulio Tremonti.

[4] Verranno cioè segnalate solo le normative e i procedimenti contenenti novità rispetto alla routine. Si ometteranno quindi anche le ricorrenti campagne di stampa sul caro-libri.

provvedimento. Ad esso peraltro si erano vivacemente opposti sia l'Associazione Librai Italiani, sia l'Associazione Italiana Editori, il cui Presidente, allora Federico Motta, in una lettera aperta al ministro Tremonti sosteneva:

> " … mi sembra si tratti di una *norma anti-libro* e anti-editoria … Quale che sia il significato politico e culturale della proposta, ritengo che per realizzarla vi siano problemi assai complessi da risolvere, tecnici, economici e giuridici, per i quali si richiede comunque il coinvolgimento degli editori, che non mi risulta siano stati sentiti su una materia che li tocca così pesantemente … Ci sembra, quanto meno, di meritare qualche chiarimento, in modo da poter evidenziare le *esiziali conseguenze* di un simile modo di procedere … "[5];

9 – 10 aprile 2006: elezioni politiche;

17 maggio 2006: Cambio di legislatura in seguito alle elezioni politiche del 9 e 10 aprile. Entra in carica il Governo Prodi II, con una coalizione di centro – sinistra**;**

31 maggio 2006: Con D.M. 4018/FR, il Ministro della Pubblica Istruzione, Giuseppe Fioroni, sospende il D.M. 775 del 31 gennaio dello stesso anno, ossia il nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore previsto dalla Legge 53/2003 (legge Moratti);

27 dicembre 2006: approvazione della Legge 296 (finanziaria 2007) in cui l'art. 1, comma 628 e 629, si occupa della questione dei costi dei libri di testo, stabilendo l'estensione della gratuità parziale dei libri di testo agli studenti del biennio della scuola secondaria di secondo grado ormai divenuto obbligatorio, e introducendo la possibilità

---

[5] (Motta, 2004) [i corsivi sono miei]. Sull'intera vicenda cfr. (Reale, 2004) che riporta i seguenti riferimenti (in ordine cronologico):

- Scuola, il governo: zaini più leggeri e libri online, *Corriere della Sera*, 02 luglio 2004
- Franco Carlini, Come cambia il libro: ora si aggiorna in rete, *Il Manifesto*, 04 luglio 2004
- Franco Carlini, Scuola: Letizia Moratti scarica i libri, *Il Manifesto*, 03 luglio 2004[I due articoli di Carlini sono riprodotti e consultabili in un messaggio di Marco Trotta alla mailing-list Cris-Italia, 06 luglio 2004]
- *Documento di programmazione Economico-Finanziaria (Dpef 2005-2008)*,Governo Italiano, 29 luglio 2004
- Giulio Tremonti, L'e-Book, rivoluzione a scuola, *Corriere della Sera*, 29 agosto 2004
- Scuola, il futuro è l'e-book, *RAI News*, s.d. (ma post 29 agosto 2004), consultato il 02 settembre 2004
- E-book al posto dei libri. Ecco come sarà la scuola del futuro, *TGcom*, 30 agosto 2004
- L'e-book a scuola? Bello, se fosse vero, *Avvenire*, 30 agosto 2004
- Primo Mastrantoni, *E-book: benvenuto Tremonti!*, comunicato stampa ADUC, 29 agosto 2004
- Guido Martinotti, Aule e vecchi libri? Convivono con il Web, *Corriere della Sera*, 1.9. 2004, p. 15
- Antonio Sofia, Si può risparmiare con l'e-book? *Sito Indire*, 07 settembre 2004.

da parte delle istituzioni scolastiche del *noleggio* dei testi in adozione (il comodato d'uso era già stato previsto nella legge 23 dicembre 1998, n.448, art. 27, comma 1). Nella stessa legge (art.1, comma 633) vengono stanziati 30 milioni di Euro su tre anni[6] per "dotare le scuole di ogni ordine e grado delle innovazioni tecnologiche necessarie al migliore supporto per le attività didattiche";

24 luglio 2007: viene diramata la Nota prot. 7919 "Noleggio libri di testo" in cui si sottolinea la responsabilità del noleggiatore (il Dirigente Scolastico, o le associazioni dei genitori) nell'assicurarsi l'autorizzazione al noleggio direttamente dall'autore del testo o dall'editore, "qualora sia stato a ciò delegato dall'autore";

31 luglio 2007: viene emanato il D.M. 68, *Nuove indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* (Ministro della Pubblica Istruzione in carica, Giuseppe Fioroni);

28 agosto 2007- 5 settembre 2007: lettere raccomandate dell'Associazione *Altroconsumo* all'Autorità Garante della Concorrenza e del Mercato, al Ministro per lo Sviluppo Economico (Pierluigi Bersani) e a quello per la Pubblica Istruzione (Giuseppe Fioroni) per segnalare che gli aumenti dei prezzi dei libri scolastici potrebbero essere ascrivibili a una mancanza di concorrenza tra gli operatori del settore, e per tale motivo sanzionabili da parte dell'Autorità stessa[7];

13 settembre 2007: l'Autorità Garante della Concorrenza e del Mercato, allora presieduta da Antonio Catricalà, ritiene, sulla base delle indagini effettuate, che ci siano gli elementi per "l'avvio dell'istruttoria ai sensi dell'articolo 14, della legge n. 287/90, nei confronti dell'Associazione Italiana Editori, per accertare l'esistenza di violazioni dell'articolo 2 della medesima legge."[8]. In sostanza viene aperto un procedimento per 'Intese e abuso di posizione dominante';

---

[6] Da spendere cioè negli anni 2007, 2008, 2009.

[7] Testo consultabile online all'indirizzo: www.altroconsumo.it/scuola/20070905/caro-libri-scuole-superiori-Attach_s179833.pdf (accesso del 20.10.2011), in cui si legge: " … abbiamo riscontrato aumenti ben superiori al tasso di inflazione, che vanno tra l'11 e il 18%. Il dato da noi rilevato può essere ascrivibile a tre diversi fattori: gli aumenti dei prezzi dei libri, l'aumento del numero dei libri adottati, la scelta dei docenti spostata su libri più cari, ma in ogni caso è il sintomo evidente di un mercato i cui operatori, già oggetto di un provvedimento sanzionatorio da parte di codesta Autorità nel 1996, stentano ancora a fare giocare la concorrenza a tutto detrimento degli interessi delle famiglie e dei consumatori". Oggi tale testo non è più consultabile. Ne resta traccia nel Comunicato Stampa del 5 settembre 2007, ancora presente sul sito dell'Associazione Altroconsumo: http://www.altroconsumo.it/vita-privata-famiglia/nc/comunicati-stampa/altroconsumo-prezzi-dei-libri-scolastici-negli-ultimi-due-anni-sino-a-18-nelle-scuole-superiori-catricala-apra-l-istruttoria-e-fioroni-intervenga-sugli-sforamenti (accesso 1.2.12)

[8](AGMC, 2007a, p. 9) La documentazione completa dell'intero procedimento (I692) con link ai testi dei singoli provvedimenti, è consultabile in (AGCM, [2007/2008]).

15 Novembre 2007: l'Autorità Garante della Concorrenza e del Mercato delibera "di estendere l'istruttoria nei confronti delle società: Casa Editrice Giuseppe Principato S.p.A., De Agostini Edizioni Scolastiche S.p.A., Edizioni Il Capitello S.p.A., Edumond Le Monnier S.p.A., Giunti Scuola S.r.l., Pearson Paravia Bruno Mondadori S.p.A., RCS Libri S.p.A., S.E.I. – Società Editrice Internazionale per Azioni e Zanichelli Editore S.p.A.,"[9] in quanto dalla documentazione acquisita "emergono sistematici contatti tra le società … tesi a definire linee d'azione comuni, anche nella forma di reazioni volte a concertare o *ostacolare la possibile introduzione di elementi di novità* nel mercato italiano dell'editoria scolastica"[10] e "risultano indizi di un coordinamento tra le imprese sulle *condizioni di offerta di strumenti didattici innovativi*, quali quelli su supporto informatico, nonché evidenze sulla ricerca di una posizione condivisa per *contrastare l'attività di noleggio* dei libri adozionali … e le iniziative di amministrazioni pubbliche tese al contenimento della spesa per la dotazione libraria"[11];

24 gennaio2008: Caduta del Governo Prodi II;

21 febbraio2008: All'interno dell'istruttoria della AGCM, vengono pubblicati[12] gli "impegni a far venir meno i profili anticoncorrenziali" presentati dall'AIE e dalle altre Case Editrici coinvolte dal procedimento, che possono essere così sintetizzati[13]:

- *Associazione Italiana Editori*: si impegna a "consentire agli insegnanti l'accesso a titolo gratuito, all'elenco dei libri di testo in commercio tramite il criterio costituito dalla disciplina/materia"[14]. Ciò in quanto l'Autorità aveva rilevato come non esistessero strumenti che "consentano agli insegnanti di valutare l'intera offerta disponibile sul mercato e che quindi l'alveo di scelta dei docenti sarebbe limitato alle alternativa proposte dai diversi gruppi editoriali …"[15];
- Casa Editrice Giuseppe *Principato* S.p.A.: si dichiara disponibile a continuare a praticare sia il noleggio ("una pratica ancora prematura per l'esperienza italiana"[16])

[9] (AGMC, 2007b, p. 6).
[10] *Ibid.*, p. 5.
[11] *Ibid., eadem.*
[12] (AGCM, 2008a).
[13] Potrà sembrare una descrizione poco "sintetica", ma la lettura di questi impegni è molto istruttiva in quanto sono già in esse presenti le posizioni diversificate di ciascuna Casa Editrice rispetto alla questione dei libri digitali.
[14] (AIE, [2008], p. 2).
[15] *Ibid.*, p.1.
[16] (Casa Editrice Principato, 2008, p.2).

e il comodato d'uso, anche se ne viene rilevato "il carattere episodico"[17]. Per quanto riguarda la proposta di strumenti didattici innovativi, si fa presente che

> "ampie risorse sono state dedicate alla produzione di materiali informatici di alta qualità a sostegno o in accoppiamento a produzioni cartacee … Malgrado gli elevatissimi costi di produzione e di gestione dei materiali informatici, per motivi promozionali sono stati operati per tali prodotti (parte cartacea + parte informatica *off-line* e/o *on-line*) prezzi più bassi dei corrispondenti prodotti interamente cartacei"[18]. Nonostante ciò e "nonostante significativi apprezzamenti da parte di insegnanti e di studenti, e anche da parte di genitori, la risposta a un'offerta così innovativa non è soddisfacente. Il numero delle copie adottate dalle scuole è ancora molto ridotto"[19].

Viene comunque assicurato alla AGCM che la Casa Editrice proseguirà le proprie ricerche e sperimentazioni per strumenti didattici innovativi, e nella commercializzazione a prezzo ridotto del supporto informatico unito alla nuova versione cartacea alleggerita;

× *De Agostini* Edizioni Scolastiche S.p.A.: Anche questa Casa Editrice si impegna al noleggio e il comodato d'uso presso gli istituti scolastici dei testi adottati. Inoltre

> "De Agostini si impegna ad offrire gratuitamente per tre anni *learning object* sviluppati fino ad oggi nell'ambito del progetto *Digiscuola* attraverso la predisposizione di una piattaforma liberamente accessibile da parte di docenti e studenti …. E a sviluppare su base annua, nell'arco del triennio di cui sopra, un numero minimo di dieci *learning object* per la didattica e a metterli a disposizione sulla piattaforma, sempre gratuitamente."[20]. Inoltre viene specificato che "gli impegni avranno durata triennale"[21];

× Edizioni Il *Capitello* S.p.A.: Viene anche in questo caso dichiarata una piena disponibilità al noleggio e al comodato d'uso dei testi adottati. Per quanto riguarda la diffusione di prodotti innovativi la casa Editrice si impegna

[17] *Ibid., eadem.*
[18] *Ibid.,* p.1.
[19] *Ibid.,* p.2.
[20] (De Agostini Edizioni Scolastiche SpA, [2008], p.2).
[21] *Ibid.,* p.3.

"ad aumentare la produzione dei sussidi cartacei e multimediali allegati gratuitamente ai testi scolastici indirizzati sia agli alunni sia agli insegnanti per poter contenere al massimo il prezzo di copertina dei volumi posti in vendita"[22];

× *Mondadori Education* S.p.A.: Decisamente molto interessante la proposta fatta da questa azienda, il cui principale azionista era Presidente del Consiglio al momento della promulgazione della L. 133/2008:

"Mondadori Education propone di modificare l'attuale struttura dei testi scolastici per le scuole secondarie tradizionalmente costituita da libri in versione cartacea. La modifica in particolare è costituita dal trasferimento di una parte dei contenuti del libro di testo dalla versione tradizionale cartacea su supporti elettronici off-line (usufruibile tramite CD-rom) o on-line (usufruibile tramite collegamento al sito internet www.portale.it). … Una volta completato lo studio ed individuate le materie ed i contenuti, Mondadori realizzerà per l'anno scolastico 2008/2009 un supporto elettronico su CD-rom che conterrà anche nella versione interattiva alcune delle pagine che già compongono la versione cartacea; in particolare la parte elettronica sarà costituita da un *Kit* (gratuito) per l'insegnante, che, su CD-ROM, contiene materiali tratti dalla versione cartacea del testo e utili per la spiegazione in classe tramite l'ausilio della *lavagna elettronica*[23] o del PC. … nella seconda fase del progetto, ed in particolare per l'anno scolastico 2009/2010 la casa editrice provvederà a realizzare un'edizione di testo "alleggerita" di una parte delle pagine cartacee che verrà sostituita da una versione interattiva e trasfusa sul supporto informatico che avrà come destinatari non solo gli insegnanti, ma anche gli studenti. … Per consentire la produzione e commercializzazione della nuova versione del testo *light plus*, la casa editrice ritiene necessario il raggiungimento di un livello di soddisfazione non inferiore al 50% della popolazione di insegnanti intervistata tra coloro che hanno adottato il libro. … Il risparmio dei costi industriali è direttamente proporzionale al quantitativo di pagine cartacee da sostituite dalla versione elettronica, talchè questo tipo di valutazione risulterà di peculiare importanza il risultato dei questionari che verranno sottoposti agli insegnanti. … Al contempo, va considerato che la parte su supporto elettronico consente allo studente di

[22] (Edizioni Il capitello, 2008, p. 2).
[23] [Il corsivo è mio].

beneficiare di un notevole valore aggiunto nell'apprendimento grazie alle moderne tecniche interattive, prendendo spunto da quanto già avviene per alcuni testi per l'apprendimento di lingue straniere attualmente presenti sul mercato."[24].

Si trovano in questa lunga e articolata proposta, molti dei temi che saranno ricorrenti in tutte i dibattiti successivi sull'art. 15 della L.133/2008: dal costo per gli editori (che qui viene definito conveniente), al vantaggio per gli studenti, al gradimento degli insegnanti.

Per quanto riguarda poi la questione del prezzo dei libri di testo, Mondadori Education propone di farsi carico di uno "studio di riallocazione" che calcoli i costi dell'attuale sistema di gratuità totale dei libri di testo delle elementari, determini la quantità di famiglie a basso reddito con figli in età di obbligo scolastico per verificare quanto costerebbe pagare i libri di testo solo a queste ultime, ma per tutta la scuola dell'obbligo e non solo per le elementari[25];

× *Giunti Scuola* S.r.l.: ritenendosi estranea ai rilievi mossi in quanto non presente sul mercato dell'editoria scolastica per le scuole secondarie nel periodo sottoposto a istruttoria, e avendo pubblicato un solo testo a un prezzo inferiore a quello della concorrenza, si impegna a fornire i dati all'AIE per favorirne la trasparenza[26];

× *Pearson Paravia Bruno Mondadori* S.p.A.: L'impegno proposto da questo gruppo editoriale multinazionale consiste in una "nuova offerta multimediale disponibile sia separatamente sia unitamente al libro cartaceo, nel secondo caso a un prezzo scontato"[27] attuata attraverso la

"predisposizione di una serie di pubblicazioni destinate all'insegnamento delle materie scientifiche nella scuola secondaria di secondo grado, le quali affianchino al tradizionale prodotto editoriale cartaceo una ampia e sofisticata componente multimediale. … avendo come obiettivi: - offrire la massima integrazione tra supporto cartaceo e contenuti digitali in modalità *on-line* e *off-line* … - permettere la fruizione degli stessi anche a prescindere dalla dotazione informatica della

[24] (Studio Legale Ruccellai & Raffaelli, 2008, pp. 3-5). Purtroppo non si può qui trascrivere per intero questo interessantissimo documento, che sembra più il manifesto programmatico sulla base del quale poi – come vedremo – pochi mesi dopo il Governo prenderà i provvedimenti sul passaggio dal cartaceo al digitale. Non è un caso che nel corso dell'Intervista con uno dei dirigenti del settore della scolastica della casa editrici, questo si sia rivelato uno dei più decisi difensori della legge allora da poco promulgata.
[25] *Ibid.*, p.6.
[26] Cfr.: (Giunti Scuola, 2008).
[27] (PPBM, 2008, p. 10).

scuola. Tale impegno ha altresì lo scopo di favorire l'inserimento nel mondo della scuola di più articolate forme e linguaggi (peraltro comunemente adottati dalle nuove generazioni di studenti …). Inoltre l'adozione di strumenti digitali interattivi favorirà una più mirata pratica didattica orientata all'apprendimento personalizzato per il miglioramento delle *performances* scolastiche."[28].

La descrizione del prodotto – che si limita ai testi delle materie scientifiche per le superiori - è molto dettagliata sia per quanto riguarda le modalità di fruizione (si fa più volte riferimento alle LIM), sia nella descrizione della tipologia "dei materiali didattici innovativi: *file* di testo, *file* audio, *file* video, animazioni, disegni, fotografie e *software* di simulazione."[29] Agli insegnanti verrà fornita gratuitamente "una guida all'uso dei materiali multimediali (informazioni tecniche e suggerimenti per la didattica, anche tramite lavagna interattiva), sia … strumenti per la verifica delle competenze"[30]. Tra le altre iniziative proposte in merito all'incentivazione allo studio per gli studenti della scuola secondaria di secondo grado c'è l'organizzazione di un concorso per le classi delle scuole che "hanno in adozione almeno tre corsi di PPBM"[31] e il premio consiste oltre che nella pubblicazione del lavoro migliore sul sito della Casa Editrice, in una LIM per la scuola. Infine non mancano delle azioni di formazione degli insegnante all'uso dei prodotti multimediali e un'azione di promozione della lettura attraverso l'assegnazione gratuita di volumi di narrativa (presi dal catalogo della stessa casa editrice) alle classi che avranno adottato una antologia PPBM ;

× *RCS* Libri S.p.A.: L'impegno proposto riguarda, anche in questo caso, lo

"sviluppo, la realizzazione e la commercializzazione di contenuti digitali innovativi. … In particolare, l'impegno riguarda la realizzazione di una *suite* di contenuti molto vari, comprensiva di materiali destrutturati per una costruzione guidata e personalizzata delle lezioni, percorsi formativi. Esperienze di laboratorio, lezioni audio/video, eserciziari, bacheche di immagini, guide didattiche … destinato agli istituti della scuola secondaria ... realizzati su supporti audiovisivi (dvd,cd rom) … con licenze d'uso per scuola/ambito disciplinare.

[28] *Ibid.,* p.3.
[29] *Ibid.,* p.5.
[30] *Ibid., eadem.*
[31] *Ibid.,* p. 7.

Pertanto l'impegno riguarda l'introduzione e il mantenimento per il trienni 2008-2010 di almeno 8 prodotti digitali innovativi *stand alone* …"[32].

nonché di una collana di libri di testo a prezzo ridotto. Nelle "considerazioni circa l'idoneità degli impegni" viene ammesso che la creazione dei prodotti innovativi proposti sarà

"in grado di determinare le nascita di un nuovo mercato … è in grado di determinare una significativa riduzione della spesa per i libri di testo da parte delle famiglie. … l'acquisto accentrato dei contenuti digitali da parte degli istituto scolastici determinerà un costo per singolo alunno del tutto marginale …"[33] ;

× *S.E.I.* – Società Editrice Internazionale per Azioni: Come sostenuto anche dalla casa Editrice Giunti, anche la SEI non si sente coinvolta nel procedimento dell'AGCM in quanto "detiene una quota di mercato inferiore al 2,5% e da poco presente nel Consiglio dell'editoria scolastica dell'AIE"[34]. Le proposte di impegno sono quindi scarne e riassumibili in: disponibilità al noleggio e al comodato d'uso dei libri adozionali; arricchimento dell'offerta didattica con contenuti didattici disponibili *on line* a titolo gratuito;

× *Zanichelli Editore* S.p.A.: propone l'offerta di strumenti didattici innovativi:

"libri multimediali con contenuti consultabili gratuitamente online, segnatamente su un sito internet dedicato … limitando l'accesso soltanto a chi sia in possesso dei relativi volumi cartacei"[35]; inoltre "lungi dal ricercare una *posizione condivisa* con le altre case editrici per contrastare l'attività di noleggio dei libri adozionale, Zanichelli ha manifestato la propria disponibilità ad un accordo di fornitura di testi destinati al noleggio …"[36].

Per quanto riguarda il periodo di decorrenza di tale "impegno … potrà essere attuato a partire dall'anno scolastico 2009-2010 … e avrà una durata pari a tre anni scolastici"[37].

Sostanzialmente, per quanto riguarda le singole Case Editrici, gli impegni riguardano due tipologie di interventi: la digitalizzazione parziale dei contenuti - nella forma del

[32] (RCS Libri S.p.A., [2008], pp. 2/3).
[33] *Ibid.*, p.4.
[34] (Società Editrice Internazionale, 2008, p.1).
[35] (Zanichelli Editore S.p.A., [2008], p. 2).
[36] *Ibid. eadem.*
[37] *Ibid.*, p.4.

"libro misto", che evidentemente non è un portato della L.133/2008, anche se non aveva ancora tale denominazione. Le Case Editrici Principato, Capitello, Pearson PBM, RCS, S.E.I. e Zanichelli parlano genericamente di "prodotti multimediali"; mentre Mondadori Education e De Agostini parlano di strumenti "innovativi". Tutte sono concordi e disponibili all'introduzione del noleggio e del comodato come forma di acquisizione dei manuali, alternativa alla vendita.

Se gli impegni presentati dalla Case Editrici sottoposte a procedimento verranno accettati dall'Autorità Garante delle Concorrenza e del Mercato, in base all'Art. 14-t*er* della legge 10 0ttobre 1990, n. 287, il procedimento verrà chiuso "senza accertare l'infrazione" [38];

24 aprile 2008: l'Autorità Garante della Concorrenza e del Mercato delibera di chiudere il procedimento *senza accertare l'infrazione*[39], obbligando alla attuazione degli impegni assunti l'AIE e le Case Editrici coinvolte. L'AGCM infatti ritiene che essi siano "tali da far venir meno i profili anticoncorrenziali oggetto di istruttoria"[40] in quanto permetteranno[41]:

- "[37] La disponibilità per gli insegnanti delle informazioni fondamentali sulla totalità dei libri adottabili per ogni specifica materia", riducendo così "la sostanziale opacità che caratterizzava il bagaglio informativo alla base della scelta adozionale … assicurando, tra l'altro, una migliore visibilità su tutto il territorio nazionale anche agli editori di minori dimensioni."[42];
- "[38] L'introduzione e lo sviluppo di strumenti didattici innovativi … indirizzati a favorire un contenimento della spesa delle famiglie. In particolare, la *maggior parte degli editori* ha posto l'accento sulla possibilità di *sfruttare strumenti informatici* per operare una trasposizione su supporto digitale di parte dei contenuti oggi diffusi solamente su carta, in modo da poter ottenere *un contenimento della foliazione dei*

[38] L. 287/1990, Art. 14-ter.: "Impegni : Entro tre mesi dalla notifica dell'apertura di un'istruttoria per l'accertamento della violazione degli articoli 2 o 3 della presente legge o degli articoli 81 o 82 del Trattato CE, le imprese possono presentare impegni tali da far venire meno i profili anticoncorrenziali oggetto dell'istruttoria. L'Autorità, valutata l'idoneità di tali impegni, può, nei limiti previsti dall'ordinamento comunitario, renderli obbligatori per le imprese e chiudere il procedimento senza accertare l'infrazione.".
[39] (AGCM, 2008b, p.14).
[40] *Ibid. eadem.*
[41] Si sono volute riportare così dettagliatamente parti di questo Provvedimento, per consentire di apprezzarne gli influssi sulla normativa successiva. I numeri riportati tra parentesi quadre corrispondono alla numerazione presente nel testo.
[42] (AGCM,2008b, p. 12).

testi stampati e una conseguente riduzione dei costi di produzione. Le imprese in questione si sono impegnate a tradurre buona parte dei risparmi così ottenuti in un contenimento dei prezzi di copertina, a beneficio dei consumatori"[43];

- [40] attraverso "la promozione di detti strumenti" di "incoraggiare il sistema scolastico italiano ad esplorare le nuove potenzialità didattiche offerte dall'innovazione tecnologica, soprattutto se sarà *supportata da iniziative pubbliche tese a stimolare il ricorso al nuovo materiale didattico e a formare il corpo docente ad un suo utilizzo proficuo*."[44];
- "[46] Una nuova organizzazione della didattica, incentrata sull'utilizzo di supporti informatici," che "potrà rendere maggiormente praticabili e vantaggiosi sia il *comodato* d'uso presso gli istituti scolastici sia la compravendita di libri usati, con ulteriori ricadute in termini di contenimento della spesa a carico delle famiglie."[45];
- "[41] lo sviluppo dell'attività di noleggio" che "consentirebbe alle famiglie interessate di abbattere il costo della dotazione libraria."[46]. Anche se viene lascia irrisolta la questione della "[43] difficoltà in determinati casi a ottenere *l'autorizzazione al noleggio da parte degli autori*"[47];

Infine:

> "[45.] L'aumento della durata media dei libri scolastici e la separazione degli eserciziari dal libro di testo [che in realtà non rientra negli impegni presentati dagli editori, ma nelle osservazioni fatte dall'ADOC[48], N.d.R.] – fattori in grado di incidere positivamente sulla diffusione del noleggio – potrebbero essere un portato positivo dello sviluppo di strumenti didattici innovativi, impegno assunto da tutti gli editori Parti del procedimento. Tale iniziativa prevede infatti la trasposizione su supporto digitale (ad esempio, CD-Rom) di una parte dei contenuti dei testi cartacei. Ciò posto, sia le integrazioni relative ad una nuova edizione, sia la *parte contenente gli esercizi* potrebbero essere inseriti esclusivamente nel materiale didattico *trasferito su supporto informatico* (e quindi separato dal libro di testo propriamente detto). In tal modo, il libro cartaceo

[43] *Ibid., ead.*
[44] *Ibid.*, p.13.
[45] *Ibid., ead.*
[46] *Ibid., ead.*
[47] *Ibid., ead.*
[48] Associazione per la Difesa e l'Orientamento dei Consumatori (cfr. *Ibid.*, p.11).

potrebbe restare immutato per un certo numero di anni, mentre gli esercizi ed eventuali aggiornamenti sarebbero ottenibili acquistando soltanto il supporto integrativo più recente."[49];

8 maggio 2008: cambio di legislatura – Entra il carica il Governo Berlusconi IV;

25 giugno 2008: approvazione da parte del Governo del Decreto Legge n.112/2008 "recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria". L'art. 15, dal titolo "Costo dei libri di testo", recita tra l'altro:

"A partire dall'anno scolastico 2008-2009 … i competenti organi individuano preferibilmente i libri di testo disponibili, in tutto o in parte, nella rete internet[50]. … Al fine di potenziare la disponibilità e la fruibilità, a costi contenuti di testi, documenti e strumenti didattici da parte delle scuole, degli alunni e delle loro famiglie, nel termine di un triennio, a decorrere dall'anno scolastico 2008-2009, i libri di testo per le scuole del primo ciclo dell'istruzione … e per gli istituti di istruzione secondaria superiore sono prodotti nelle versioni a stampa, on line scaricabile da internet, e mista[51]. A partire dall'anno scolastico 2011-2012, il collegio dei docenti adotta esclusivamente libri utilizzabili nelle versioni on line scaricabili da internet o mista. …."[52];

---

[49] *Ibid.*, p.13.

[50] Questo corrisponde a quanto più sopra riportato al punto [37] del Provvedimento 18286 del 24.4.2008 dell'Autorità Garante della Concorrenza e del Mercato (AGCM, 2008b).

[51] Questo corrisponde a quanto più sopra riportato al punto [38] del Provvedimento 18286 del 24.4.2008 dell'Autorità Garante della Concorrenza e del Mercato (AGCM, 2008b). Resta una certa ambiguità comunque tra un libro, o parti di esso, "su supporto informatico" e un libro "online scaricabile da Internet".

[52] D.L.112/2008, art. 15:"*Costo dei libri scolastici.* 1. A partire dall'anno scolastico 2008-2009, nel rispetto della normativa vigente e fatta salva l'autonomia didattica nell'adozione dei libri di testo nelle scuole di ogni ordine e grado, tenuto conto dell'organizzazione didattica esistente, i competenti organi individuano preferibilmente i libri di testo disponibili, in tutto o in parte, nella rete internet. Gli studenti accedono ai testi disponibili tramite internet, gratuitamente o dietro pagamento a seconda dei casi previsti dalla normativa vigente.

2. Al fine di potenziare la disponibilità e la fruibilità, a costi contenuti di testi, documenti e strumenti didattici da parte delle scuole, degli alunni e delle loro famiglie, nel termine di un triennio, a decorrere dall'anno scolastico 2008-2009, i libri di testo per le scuole del primo ciclo dell'istruzione, di cui al decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, e per gli istituti di istruzione secondaria superiore sono prodotti nelle versioni a stampa, on line scaricabile da internet, e mista. A partire dall'anno scolastico 2011-2012, il collegio dei docenti adotta esclusivamente libri utilizzabili nelle versioni on line scaricabili da internet o mista. Sono fatte salve le disposizioni relative all'adozione di strumenti didattici per i soggetti diversamente abili.

3. I libri di testo sviluppano i contenuti essenziali delle Indicazioni nazionali dei piani di studio e possono essere realizzati in sezioni tematiche, corrispondenti ad unità di apprendimento, di costo contenuto e

6 agosto 2008: il Decreto Legge 112/2008 viene convertito nella Legge 133/2008 senza modificazioni di rilievo per quanto riguarda l'art. 15[53];

1 settembre 2008: approvazione del Decreto Legge 137/2008 in cui all'art. 5[54], tra l'altro si dice che gli editori devono impegnarsi a mantenere invariato il contenuto nel quinquennio – "salvo le appendici di aggiornamento … da rendere separatamente disponibili" -, e che l'adozione avviene con cadenza quinquennale in tutte le scuole[55];

2 ottobre 2008: Annunciato in Conferenza Stampa congiunta dei Ministri Gelmini, Brunetta e Tremonti, il piano dell' INDIRE per la diffusione nelle scuole secondarie di primo grado delle Lavagne Interattive Multimediali. Il bando per l'acquisizione di 8.000 LIM era però già comparso sulla G.U. dell'Unione Europea il 20.6.2008 (n.S119)[56], e i fondi erano stati stanziati nella finanziaria 2007[57];

30 ottobre 2008: conversione del Decreto Legge 137/2008 nella Legge 30 ottobre 2008, n. 169 che ne varia l'art. 5[58] per quanto riguarda la cadenza delle adozioni: *"*nella scuola

---

suscettibili di successivi aggiornamenti e integrazioni. Con decreto di natura non regolamentare del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, sono determinati:

a) le caratteristiche tecniche dei libri di testo nella versione a stampa, anche al fine di assicurarne il contenimento del peso;

b) le caratteristiche tecnologiche dei libri di testo nelle versioni on line e mista;

c) il prezzo dei libri di testo della scuola primaria e i tetti di spesa dell'intera dotazione libraria per ciascun anno della scuola secondaria di I e II grado, nel rispetto dei diritti patrimoniali dell'autore e dell'editore.".

[53] Nel testo del comma 2 dell'art. 15 viene solo tolto l'aggettivo "superiore".

[54] D.L. 137/2008, Art. 5: "*Adozione dei libri di testo:* 1. Fermo restando quanto disposto dall'articolo 15 del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, i competenti organi scolastici adottano libri di testo in relazione ai quali l'editore si sia impegnato a mantenere invariato il contenuto nel quinquennio, salvo le appendici di aggiornamento eventualmente necessarie da rendere separatamente disponibili. Salva la ricorrenza di specifiche e motivate esigenze, l'adozione dei libri di testo avviene con cadenza quinquennale, a valere per il successivo quinquennio. Il dirigente scolastico vigila affinché le delibere del collegio dei docenti concernenti l'adozione dei libri di testo siano assunte nel rispetto delle disposizioni vigenti.".

[55] Questo corrisponde a quanto più sopra riportato al punto [45] del Provvedimento 18286 del 24.4.2008 dell'Autorità Garante della Concorrenza e del Mercato.

[56] Cfr.: http://www.indire.it/templates/pagineSpeciali/lim/2.html (accesso del 20.8.2011). Già nel 2004 vi era stato un primo progetto pilota che aveva visto entrare in 680 aule di informatica di altrettanti istituti scolastici della Lombardia le LIM (già da quasi un decennio in uso nel mondo anglosassone).

[57] L. 296/2006 art. 1, comma 633.

[58] Legge 169/2008, art. 5 [in corsivo le modifiche apportate]:

"Art. 5. *Adozione dei libri di testo*: 1. Fermo restando quanto disposto dall'articolo 15 del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133, i competenti organi scolastici adottano libri di testo in relazione ai quali l'editore *si e' impegnato* a mantenere invariato il contenuto nel quinquennio, *salvo che per la pubblicazione di eventuali appendici di aggiornamento* da rendere separatamente disponibili. Salva la ricorrenza di specifiche e motivate esigenze, l'adozione dei libri di testo avviene *nella scuola primaria con cadenza quinquennale, a valere per il successivo quinquennio, e nella scuola secondaria di primo e secondo grado ogni sei anni, a valere per i successivi sei anni.* Il dirigente scolastico vigila affinché le delibere *dei competenti organi scolastici* concernenti l'adozione dei libri di testo siano assunte nel rispetto delle disposizioni vigenti".

primaria con cadenza quinquennale, a valere per il successivo quinquennio, e nella scuola secondaria di primo e secondo grado ogni sei anni, a valere per i successivi sei anni.*";*

21 gennaio 2009: Presentato ufficialmente alla presenza del Presidente del Consiglio e del Ministro per la Pubblica Amministrazione e l'Innovazione, Renato Brunetta, il *Piano e-gov 20012*[59] all'interno del quale la scuola è definita come "Obiettivo strategico 1". Ad essa sono dedicati ben 5 progetti tra i quali *Didattica digitale*. Il fine dichiarato di questo progetto è l'introduzione dei contenuti digitali e di libri online nella didattica, (rendendo disponibile alle scuola una piattaforma tecnologica per l'offerta di contenuti degli editori[60] e per lo sviluppo e la condivisione di contenuti gratuiti da parte dei docenti), il miglioramento della dotazione tecnologica delle scuole e la diffusione delle pratiche di scuola a distanza per studenti ospedalizzati[61];

10 febbraio 2009: viene diramata la C.M. 16 "Adozione dei libri di testo per l'anno scolastico 2009 /2010"[62] che recepisce sia l'art. 5 della legge 169/2008 (invarianza dei testi per cinque anni e durata delle adozioni stabilita in cinque anni per le elementari, sei per le secondarie di primo e secondo grado)[63] sia la L. 133/08 (graduale passaggio ai testi scaricabili o misti entro il 2011/2012)[64], sia infine l'art. 1, comma 628 della legge 296/07 (noleggio e del comodato d'uso)[65]. Inoltre in essa si accenna al rapporto tra l'adozione e il contesto organizzativo e tecnologico della istituzione scolastica[66]. Insomma, tutti i temi toccati dall'Autorità Garante del Commercio e del Mercato, trovano qui definitiva applicazione;

8 aprile 2009: è promulgato il D.M. n. 41 relativo alle caratteristiche tecniche e tecnologiche dei libri di testo e la determinazione dei prezzi dei testi della scuola

[59] Cfr. per tutti i documenti relativi, il sito del Ministero per la Pubblica Amministrazione e l'Innovazione, la pagina: http://www.innovazionepa.gov.it/ministro/in_evidenza/6662.htm.

[60] Anche questo corrisponde a quanto più sopra riportato al punto [45] del Provvedimento 18286 del 24.4.2008 dell'Autorità Garante della Concorrenza e del Mercato (AGCM, 2008b).

[61] Gli altri progetti sono: *Scuole in rete* per rendere disponibile il collegamento internet a banda larga a tutte le sedi e classi delle istituzioni scolastiche; *Compagno di classe* per dotare ogni studente della scuola primaria di un computer a loro dedicato come strumento didattico; *Servizi scuola-famiglia via Web; Anagrafe scolastica nazionale*.

[62] Per una lettura puntuale ed approfondita si rinvia al paragrafo successivo di questo stesso capitolo.

[63] C.M. 16/2009, cap. 3.3, a) e c).

[64] C. M. 16/2009, cap. 3.3, d).

[65] C.M. 16/2009, cap. 4 *Modalità organizzative*.

[66] C.M. 16/2009, cap. 3.2. e): "La adozioni vanno effettuate, in termini di praticabilità,considerando il *livello tecnologico* [il corsivo è originale] delle scuole,le dotazioni disponibili, la specifica preparazione degli insegnanti, gli eventuali costi aggiuntivi dei servizi in rete".

primaria e dei tetti di spesa relativi alla dotazione libraria di ciascuna classe della scuola secondaria;

15 marzo 2010: emanati dal Presidente della Repubblica i Regolamenti concernenti il riordino del secondo ciclo di istruzione (riforma della scuola secondaria), che verranno approvati dalla Corte dei Conti in via definitiva il 1 giugno 2010.

In sintesi:

Nel 2004 gli editori riescono a far ritirare una proposta per la produzione su supporto elettronico dei libri di testo. Tre anni dopo, a seguito di una segnalazione al Garante per la Concorrenza e il Mercato (Anti Trust), facendo appello all'art. 14 *Ter* della legge 10 Ottobre 1990, n. 287, il gruppo dei 9 editori leader di mercato sottoposti a procedimento istruttorio formula singoli impegni volti da un lato alla produzione in formato elettronico di una parte dei libri di testo e dall'altro all'accettazione del noleggio e del comodato d'uso dei libri di testo. L'AGCM chiude il procedimento senza accertare l'infrazione (e quindi senza comminare le eventuali sanzioni pecuniarie), ma obbligando le 9 Case Editrici a tener fede agli impegni proposti nell'arco dei tre anni successivi. Due mesi dopo tale provvedimento il governo appena insediato e sull'onda della ciclica campagna mediatica sull'aumento dei costi dei libri di testo[67], promulga una legge con cui praticamente estende gli impegni a cui erano state obbligate le case editrici sottoposte a indagine da parte dell'AGCM, a tutta l'editoria scolastica e al mondo della scuola in generale (insegnanti, genitori, istituzioni scolastiche).

§ 2 . Dalla legge alla sua esecuzione: esegesi di una C.M.

Perché una legge della Repubblica possa essere attuata è necessario che il governo tramite i suoi Ministri emani delle norme esecutive che possono essere sotto forma di

[67] Tra il 20 e il 26 agosto di ogni anno, con regolarità sui quotidiani nazionali compaiono articoli sul 'caro-libri': basta fare una ricerca sul sito dei principali quotidiani nazionali per averne conferma. Cfr.: *Corriere della sera:* http://sitesearch.corriere.it/siteSearchEngine (inserendo il termine 'caro libri');
la Repubblica:
http://ricerca.repubblica.it/repubblica?query=%22caro+libri%22&view=repubblica&testata=&sor ;
La Stampa:
http://archivio.lastampa.it/LaStampaArchivio/main/History/tmpl_entry.jsptby=ddocdatetime&page=2 ;
Il Sole 24ore:
http://www.ricerca24.ilsole24ore.com/fc?cmd=static&chId=30&path=%2Fsearch%2Fsearch_engine.jsp&keyWords=%22caro+libri%22&field=Titolo|Testo&id=&maxDocs=&orderByString=score+desc&criteria=0&pageNumber=1&simili=false&action=&chiaviSelezionate=&description=&flagPartialResult=&senv=r24&layout=r24.

decreti[68] o di circolari ministeriali. Mentre i decreti sono d'obbligo per provvedimenti che implicano una qualche forma di spesa per lo Stato, la Circolare Ministeriale è un atto attraverso il quale il Ministero comunica delle direttive o stabilisce l'articolazione delle modalità di attuazione di una legge, insomma un atto esecutivo e non normativo.

Dal 1996, tutti gli anni[69] con regolarità il Ministero della Pubblica Istruzione - Dipartimento per l'Istruzione, Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici[70] - emana una o più circolari riguardanti i libri di testo, sia per ricordare i meccanismi delle adozioni fissandone la scadenza, sia per dare nuove disposizioni nel caso fosse intervenuta qualche legge o qualche decreto a modificare la precedente normativa; ciò che non sembra cambiare mai è l'oggetto: "Adozione dei libri di testo per l'anno scolastico …". Dal 2000[71] anche la struttura testuale delle C.M. sulle adozioni è ripetitiva[72]. Di solito si inizia sottolineando "il ruolo strumentale che i libri di testo possono svolgere anche in regime di autonomia scolastica a sostegno dei processi di innovazione in corso sia per l'incidenza che esercitano in ambito sociale con riflessi sul diritto allo studio."[73]. Quindi si prosegue con la raccomandazione per una valutazione ponderata e collegiale - che coinvolga cioè tutti i docenti (non solo a livello individuale) insieme, ove possibile, agli studenti e soprattutto ai genitori - facendo sottilmente

[68] "Il 'Decreto Ministeriale' è di solito generale ed astratto, in quanto pone norme tecniche di dettaglio, o generiche ma relative ad uno specifico argomento, finalizzate all'attuazione di una data norma di legge. Talvolta riveste però carattere particolare, come nel caso delle nomine dirigenziali. È caratterizzato da una certa discrezionalità da parte del ministro che lo emette, ma è sempre prescritto dalla legge, che dopo aver delineato i principi fondamentali di una data materia (ad esempio, la classificazione delle strade), ne affida l'esatta definizione tecnica ed attuazione al ministro competente, che la effettua con proprio decreto. Sotto questo aspetto, il 'Decreto Ministeriale' non va però confuso con il 'decreto legislativo', che è invece un atto avente forza di legge emanato dal Governo nel suo insieme a seguito di una legge di delega parlamentare." (http://it.wikipedia.org/wiki/Decreto_ministeriale, accesso del 20.9.2011).

[69] A partire dalla C.M. 767/96, la prima sull'argomento dopo l'entrata in vigore del T. U. in materia di istruzione (D. Lgs. 16 aprile 1994, n. 297).

[70] La denominazione della Direzione Generale, può variare al variare della legislatura, come il nome del Ministero. La firma è quella del Direttore Generale: dal 2007, il Dott. Mario Dutto, dal 2003 il Dott. Silvio Criscuoli.

[71] La C.M. 65 del 10 marzo 2000, è la prima emessa dopo l'entrata in vigore dell'Autonomia scolastica e soprattutto dopo l'applicazione della L. 448/1998, le normative cioè che modificavano sia le modalità dell'adozione, sia quelle dell'erogazione dei contributi statali per la spesa delle famiglie della scuola dell'obbligo.

[72] Anche se, da un confronto in base alle circolari divulgate (la raccolta completa, a partire dalle prima del 1996 è consultabile all'indirizzo http://www.edscuola.it/archivio/libri_testo.html -accesso del 2.2.2012), si colgono alcune differenze d'impostazione tra un Direttore Generale e l'altro: in quelle a firma del Dott. Criscuoli (la prima da lui firmata è la Nota 13 marzo 2003, prot. 5036) si sottolinea sempre sia l'autonomia delle scuole che la funzione altamente didattica della scelta, mentre in quelle firmate dal Dott. Dutto è sempre presente un accenno ai problemi relativi al diritto allo studio e alla spesa per le famiglie, sottolineando cioè l'impatto socio-economico. Può darsi però che tali sottili differenze più che un segno di personalità dei due dirigenti sia un segno dei tempi.

[73] C.M. 9 del 15.1.2008.

presente la questione economica dell'impatto che la spesa complessiva ha sui bilanci familiari, questione che regolarmente, a fine agosto, scatena campagne mediatiche che raccolgono e fomentano il malcontento. Infine, dopo la determinazione delle "dotazioni librarie"[74] delle classi della scuola primaria, la circolare si conclude con l'indicazione dei tempi entro cui effettuare le adozioni e delle modalità tecniche di trasmissione dei dati. I costi dei libri per la scuola primaria e i tetti di spesa per le secondarie vengono invece stabiliti da dei Decreti, visto che avviano provvedimenti che implicano una spesa - non indifferente, per quanto non sufficiente - per le casse dello Stato.

Per chi aveva seguito le conseguenze normative all'art. 15 del D. L. 112/2008[75] e del D. L. 137/2008[76], la diffusione della C.M. 16/2009 si presentava interessante per sapere sia come sarebbero state rese esecutive quelle norme, sia come sarebbero state accolte nel mondo della scuola[77]. Che le novità non vi manchino si percepisce anche dal punto di vista della struttura del testo che è molto diversa dalle precedenti. La C.M. 16/2009 si compone di una premessa e di sei capitoli riguardanti la funzione dei libri di testo, la loro possibile tipologia, le modalità di adozione, il finanziamento pubblico e le azioni per il monitoraggio, supporto e controllo sull'esecuzione di quanto stabilito[78].

Di seguito verranno prese in esame le singole parti della circolare, esponendone i contenuti seguiti da alcune *Considerazioni*.

La premessa[79]

Nella premessa le novità legislative vengono inquadrate all'interno del processo di Lisbona[80] con un richiamo all'importanza del sistema scuola che, attraverso *le conoscenze e le competenze, in una parola la cultura*, pone le basi per *affrontare il*

[74] Cioè dei libri e dei sussidiari obbligatori – che poi verranno pagati dallo Stato per il tramite delle Regioni.
[75] E' questo il primo atto legislativo che stabiliva il graduale passaggio all'adozione di testi scaricabili online o misti entro l'a.s. 2011/2012.
[76] In esso si stabilisce la pluri -annualità dei testi adottati: cinque anni per le elementari, sei per le medie e sei per le secondarie.
[77] Su quest'ultimo punto, le persone senza dubbio più adatte a raccogliere le reazioni degli insegnanti sono i rappresentanti (gli agenti promotori) delle case editrici.
[78] "la funzione dei libri di testo (1), … le tipologie in un'ottica di diversificazione delle proposte editoriali (2), … le modalità e i tempi di adozione (3), … le soluzioni organizzative previste dalla normativa (4), … le misure e gli spetti di natura finanziaria (5), … gli interventi di monitoraggio e di vigilanza (6)"(CM 16)
[79] (C.M. 16/2009, pp.2- 3). Le parole in corsivo sono citazioni dal testo originale.
[80] Riunitosi a Lisbona nel marzo 2000, il Consiglio europeo ha conferito all'Unione un nuovo ambizioso obiettivo: diventare entro il 2010 "l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo" e a questo progetto si sono adeguati tutti gli stati Europei. La vicinanza della scadenza (il 2010), insieme al verificarsi della crisi economica di questi ultimi anno hanno fatto ridimensionare molti degli obiettivi prestabiliti, ma non quello generale.

futuro: i libri di testo non sono che una componente di tale sistema *quali strumenti funzionali al conseguimento degli obiettivi formativi e didattici*. Oggi – vi si dice - da un lato l'utilizzo della tecnologia e dall'altro la necessità di avere strumenti efficienti[81] *facilitano scelte migliorative* pur non semplici, ma che possono coniugare le esigenze del mondo della scuola e di quello editoriale. Vengono quindi sinteticamente richiamati alcuni articoli della recente normativa: (1) l'art. 15 della L. 133/08 che rinvia all'emissione di uno specifico decreto sulle caratteristiche tecniche e tecnologiche dei testi – cartacei e online – e sulla determinazione dei prezzi e dei tetti di spesa; (2) l'art. 64 della stessa Legge, che rinvia alla ridefinizioni dei curricoli e del quadro orario di ogni ordine di scuola, e che sarà determinante ai fini di un *coerente dimensionamento dei contenuti dei testi scolastici*; (3) la L. 275/1999 – quella sull'autonomia scolastica – in base alla quale *l'uso dei testi scolastici centrati sui nuclei essenziali delle varie discipline di studio è accompagnato dal ricorso alle diverse risorse strumentali: digitali o disponibili sulla rete internet*; (4) l'art. 5 della L. 169/08 che, obbligando da un lato gli editori a mantenere invariati i contenuti di un testo per un quinquennio e dall'altro i docenti a non modificarne l'adozione per 5/6[82] anni, *rafforza l'esigenza di libri di testo che privilegino i contenuti principali e determinanti di ogni disciplina*.

Considerazioni

Efficienza ed efficacia sono i due principi attorno ai quali ruota la circolare, dimenticando che se non ci si vuole fermare ad enunciazioni di principio bisognerebbe mettere in atto un processo che comprenda anche il monitoraggio e la valutazione dei risultati che si ottengono con la promulgazione di una serie di norme[83]. La scuola vi è vista come una istituzione senza tempo e soprattutto separata dalla storia della conoscenza e dei suoi paradigmi, una istituzione in cui *la cultura*, intesa come insieme di conoscenze e competenze, è considerata come *patrimonio di pregio su cui costruire il futuro*; si riprende in tal modo un'idea astratta e soprattutto assoluta del termine cultura che non tiene conto della pluralità e delle mescolanze presenti oggi nella difficile definizione di questo concetto[84]. In tale logica, anche il libro di testo viene visto come

[81] Nel senso che devono assolvere bene la loro funzione con costi contenuti: questo significa "il raccordo stretto, per ragioni di efficienza, tra funzionalità e costi".
[82] 5 per la scuola primaria e 6 per la secondaria.
[83] Cfr. *ultra*, pp. 304-305, a proposito del Cap. 6 della C.M. 16/2009 su "Vigilanza, monitoraggio …".
[84] "Il concetto di cultura è stato a lungo un punto di riferimento importante per la riflessione e la ricerca empirica in antropologia e anche in alcuni ambiti della sociologia. Da qualche decennio, tuttavia, molte

strumento cardinale e non come elemento di sistema, come qualcosa da sempre esistente come medium per la trasmissione di un sapere disciplinarmene diviso.

Anche quando si fa accenno all'autonomia didattica dei docenti, la possibilità di utilizzo di altre risorse (online e non) è da considerarsi come aggiuntiva e non alternativa rispetto ai libri di testo[85]. Tra le risorse non online vi è poi uno specifico accenno al progetto *Amico Libro* frutto di un accordo tra MIUR, Associazione Nazionale Comuni Italiani, Unione Province Italiane e Associazione Italiana Editori attraverso cui le scuole che ne avessero fatto domanda avrebbero avuto accesso a un finanziamento di 2000 Euro (1000 dal MIUR e 1000 da ANCI/UPI) per l'acquisto di testi di lettura e "per la promozione della stessa" [86]. Una iniziativa senza dubbio lodevole, ma che, inserita nel contesto di questa circolare, sembra una contropartita – una forma di finanziamento indiretto - per le case editrici chiamate a un impegno non indifferente per la digitalizzazione dei libri di testo[87].

Infine più volte è ribadito il richiamo al fatto che nei libri di testo ci siano i *contenuti essenziali, principali e determinanti* delle singole discipline perché questo ne permette il contenimento in termini sia di stabilità (non devono essere cambiati frequentemente), sia di peso (avranno un numero inferiore di pagine), sia, conseguentemente, di prezzo. Ciò che viene dato per scontato è che sia ancora possibile definire in modo univoco quali siano questi contenuti essenziali, principali e determinanti; soprattutto che al di là di questa essenzialità sia possibile limitare in modo rigido gli argomenti da trattare, afferenti ai contenuti essenziali. Per fare un esempio, se si decide che un contenuto essenziale per la geografia è il cambiamento climatico, all'interno di esso i temi che possono essere svolti a scuola sono moltissimi. Se poi succede, come è successo[88], che

---

critiche si sono levate contro la cultura, molti ricercatori ne hanno messo in discussione la validità, fino al punto di arrivare a proporne una sorta di accantonamento" (Matera, 2008, p. 3). Ugo Fabietti si domanda: "Cosa significa usare il concetto di cultura *oggi* nel contesto di ciò che chiamiamo 'globalizzazione'?" (Fabietti, in Matera, 2008, p. 37).

[85] Potrebbe sembrare quasi un obbligo all'adozione dei libri di testo, escludendo con ciò il ricorso all'*open source.*

[86] A quanto risulta l'ultima circolare per aderirvi è del 2009 e relativa all'a.s. 2010/2011. La descrizione del progetto e il protocollo d'intesa sono visibili in: http://www.istruzione.it/web/ministero/amico_libro.

[87] Così come in Francia il Ministére de l'Éducation Nationale si è impegnato in cambio dell'offerta di testi digitali all'acquisto di materiali editoriali diversi (cfr.*supra,* cap. 3.3..6, p. 238).

[88] Nel 2010 i nuovi ordinamenti delle scuole secondaria di secondo grado sono stati approvati quando ormai i libri di testo per l'a.s. 2010/2011 erano già stampati e le adozioni già in fase di approvazione. Solo pochi editori hanno però cambiato completamente i testi già approntati e la circolare per le adozioni dell'anno successivo ha contemplato la deroga alla normativa sul mantenimento degli stessi testi per più anni.

al momento della preparazione dei libri di testo non siano ancora definiti i curricoli scolastici, diventa evidente come a decidere dei contenuti saranno le leggi di mercato:

> "È evidente un legittimo e insistito richiamo all'essenzialità (non nuovo: ricordiamo gli intenti del ministro Berlinguer, la commissione dei saggi per definire una moderna mappa dei saperi essenziali …). Se non che tutti gli editori scolastici sanno troppo bene che praticamente da sempre risulta vincente e tranquillizzante la proposta editoriale più ricca e articolata, quella meno "essenziale", quella che consente la maggiore possibilità di scelta, per ognuna delle componenti canoniche dei libri di testo: i contenuti veri e propri, gli esercizi, gli apparati, gli approfondimenti, le integrazioni, i collegamenti ecc. Sappiamo bene quanto la qualità della proposta, nelle preferenze espresse dagli insegnanti al momento della scelta del testo, si è identificata purtroppo molto, molto spesso con la quantità dei materiali effettivamente presentati. Il mercato editoriale scolastico si è adeguato: a una domanda esplicita segue un'offerta chiara, guidata certamente da criteri editoriali seri, ma pur sempre improntata su un dato inevitabilmente quantitativo."[89].

Tale indefinitezza comporta come conseguenza che l'essenzialità dei contenuti sia il frutto di una dinamica di mercato determinata dal rapporto tra la domanda degli insegnanti e l'offerta delle Case Editrici[90].

Cap. 1 - Le funzioni dei libri di testo[91]

I libri di testo vengono definiti nella C.M. 16/2009 come strumenti didattici di *importanza primaria* . Hanno infatti tre funzioni fondamentali: accompagnare lo studio individuale degli studenti, aiutare i docenti a strutturare (*assicurare sistematicità e coerenza)* l'insegnamento, proporre *i contenuti fondamentali* nel processo di apprendimento – insegnamento. Per ciò che riguarda la prima funzione viene specificato che sono *strumenti per la riflessione, l'approfondimento dei contenuti conoscitivi* e che hanno una valenza che *può prolungarsi al di là della vita scolastica* . D'altro canto, gli insegnanti possono utilizzare il libro di testo come strumento di flessibilità e personalizzazione dei percorsi didattici, tanto più oggi che - *è un fatto oggettivo e non*

[89] (Quadri, 2009, pp. 27-28).
[90] Si è già trattato questo tema, (cfr. *supra,* pp.108-133, Cap. 2.2.3) che verrà ripreso anche nel Cap. 5.
[91] C.M. 16/2009, pp. 3–4. Anche in questa parte i corsivi riportano le parole del testo originale.

trascurabile – ci si trova a fare i conti con *nuove tecnologie di supporto all'apprendimento* che integrano quelle tradizionali *in un processo di sinergia virtuosa*, facilitato dalla *familiarità o addirittura l'empatia* che esse suscitano nelle *nuove generazioni*. Inoltre, grazie ai finanziamenti stanziati dalla finanziaria del 2007[92], le scuole avranno a disposizione gli strumenti per le *innovazioni tecnologiche necessarie al migliore supporto della didattica*. Infine si constata che nelle scuole sono *sempre più diffuse*[93] *le buone pratiche* di mettere a disposizione degli studenti, attraverso i siti ufficiali, *testi di riferimento, dispense, commenti, questionari* approntati dai docenti.

Considerazioni

Anche in questo capitolo della circolare ai libri di testo viene attribuita un'*importanza primaria* in quanto propongono i *contenuti fondamentali delle singole discipline*, dando per scontato che ci sia un'oggettività e concordanza sulla loro definizione. In contraddizione con l'*essenzialità* auspicata nella Premessa, viene attribuita loro la funzione di strumenti per la *riflessione, l'approfondimento* - quindi di ampliamento -, quando vengono usati per lo studio individuale. Si dice poi che sono strumenti per dare *sistematicità e coerenza* all'insegnamento – in pratica per strutturare, come effettivamente comunemente avviene[94], l'azione dell'insegnante, - ma anche che i docenti possono utilizzarli al fine della *organizzazione flessibile dei percorsi didattici*. E' questa un'espressione ambigua che può riferirsi sia alla libertà di insegnamento, sia alla questione della sua individualizzazione: in quest'ultimo caso, per quanto non impossibile, è difficile[95] usare il libro di testo, di per sé omogeneizzante, per la differenziazione dei percorsi. Per superare tali contraddizioni vengono in aiuto le nuove tecnologie per l'apprendimento che, si sostiene, sono empatiche rispetto alla

[92] L'art. 1, comma 633, della L. 296/2006, per il triennio 2007 -2009, stanziava 30 milioni di Euro per "dotare le scuole di ogni ordine e grado delle innovazioni tecnologiche necessarie al migliore supporto per le attività didattiche". Tale cifra è quella che è servita per il progetto LIM e per i progetti che poi sono stati rifinanziati attraverso il *Piano e-gov 2012*".

[93] "*oltre l'80% delle scuole utilizza, sistematicamente o occasionalmente, il collegamento alla rete internet per la didattica"* [C.M.. 16/2009, p. 4].

[94] Molto spesso in effetti, la maggior parte degli insegnanti fa coincidere il contenuto dei libri di testo con il "programma" e spesso in questa accezione si sente dire "sono indietro con il programma" intendendo appunto che si è svolta solo una parte dei contenuti proposti dal libro di testo. A poco valgono le raccomandazioni contenute nella normativa, che in pratica fin dal 1979 – anno di approvazione degli ordinamenti per la scuola media – lasciano sempre più libertà di scelta all'insegnante, sulla base della valutazione delle esigenze della classe e dei singoli studenti.

[95] Effettivamente l'insegnante può decidere di assegnare compiti di studio diversi agli studenti sulla base dei loro diversi livelli di competenza, ma questo raramente avviene. E' ancora molto diffusa la pratica di dare a tutti gli stessi compiti, anche perché in generale, questo viene fatto negli ultimi minuti di lezione (se non addirittura ad ora già terminata).

generazione dei *digital natives*: si tratta di un'affermazione apodittica in quanto, se è vero che i ragazzi oggi sono degli utilizzatori della rete, non è provato che ne siano competenti – anzi! -, né che la utilizzino ai fini dell'apprendimento scolastico e non piuttosto come strumento di socializzazione.

Allo stesso modo, il fatto che *l'80% delle scuole utilizza, sistematicamente o occasionalmente, il collegamento alla rete internet per la didattica* non è un indicatore della diffusione di *buone pratiche*: questa espressione di uso ormai comune in molti ambiti, in quello dell'istruzione sta a significare le "esperienze innovative più interessanti"[96], mentre in questo testo si intende come 'buona pratica ' – generando in tal modo una certa ambigua sovrapposizione di significati - solo quella di mettere in rete dei materiali, a prescindere dalla loro validazione e dall'utilizzo effettivo che poi ne viene fatto: nei fatti, però, non basta mettere in vetrina qualcosa per affermarne la diffusione, la rielaborazione e soprattutto la qualità e il grado di innovazione.

Cap. 2 - Le tipologie dei libri di testo[97]

E' questo il cuore della C.M. 16/2008, quello che rende esecutivo l'articolo 15 delle legge 133/2008 stabilendo che i libri di testo siano prodotti in tre versioni: *a stampa, on line scaricabile da internet e mista*. In esso viene sottolineato che il provvedimento si è reso necessario per permettere alla scuola di mantenersi al passo con lo sviluppo tecnologico che sta *modificando i processi di costruzione e di trasmissione della conoscenza*. Vengono quindi forniti i riferimenti normativi affinché le novità introdotte possano andare a vantaggio anche degli alunni con disabilità visive.

Considerazioni

In contrasto con la sua brevità, questo capitolo è quello più denso di implicazioni perché rende fattuale il dettato dell'art. 15 della legge 133/2008[98] e lo giustifica. Il ragionamento sembra lineare: le tecnologie modificano i processi di conoscenza e la scuola non può non tenerne conto e quindi deve modificare conseguentemente i propri strumenti. Non spetterebbe a una legge finanziaria innovare la scuola, né le sue concezioni: essa si limita a modificare un aspetto della produzione, ma non si occupa

[96] Così sono definite dall'INDIRE, che nel suo portale ha una sezione denominata "GOLD le Buone Pratiche della Scuola Italiana" che è anche una banca dati in cui sono raccolti i migliori prodotti delle scuole, selezionati attraverso un concorso annuale(cfr.: http://gold.indire.it/gold2/ accesso del 5.10.2011).
[97] C.M. 16/2009, p. 4. Anche in questo caso le parole in corsivo sono citazioni del testo.
[98] Che, ricordiamolo, impone che i libri di testo siano parzialmente o interamente online.

degli aspetti di sistema. Di fatto nella stesura del testo della circolare restano due ambiguità significative:

1) viene affermato che i processi di conoscenza avvengono per *costruzione e trasmissione*. Da un punto di vista prettamente epistemologico è interessante che con semplicità espressiva vengano accostati due modi di intendere la conoscenza che fanno capo a teorie tra loro alquanto distanti: quella della conoscenza come trasmissione che si basa su una concezione della realtà come oggettiva, e quella della conoscenza come risultato di un processo di costruzione, che invece vede la realtà come frutto di un'interazione soggettiva. Forse si intendeva scrivere "trasmissione e rielaborazione", ma la tentazione di ammiccare alle concezioni costruttiviste dell'apprendimento forse è stata troppo forte;

2) la scuola è definita come *luogo privilegiato per un insegnamento connesso alla memoria come all'innovazione*: in essa gli strumenti tradizionali (evidentemente tra questi i libri di testo) devono *interagire in modo dinamico* con le nuove tecnologie. In tale formulazione c'è un parallelismo tra memoria e strumenti tradizionali e tra innovazione e nuove tecnologie. Memoria e innovazione, di per sé non sono termini necessariamente contrastanti. Si adombra una specie di manicheismo in cui è scontato che i libri di testo non possano essere portatori di innovazione essendo legati alla memoria e, viceversa che le nuove tecnologie non possano, a loro volta, essere gli strumenti di conservazione della tradizione. Ciò che sembra scomparire in questa equazione è che ciò che conta è l'inscindibile connubio tra contenuti e metodi e che solo a quello si può fare riferimento per capire il grado di innovazione: i libri di testo, le TIC sono e resteranno sempre strumenti che interagiscono con gli altri elementi che danno luogo al sistema complesso dell'educazione.

Il limitarsi solo alla innovazione tecnologica ha prodotto il cosiddetto *Productivity Paradox* riferito da Timoty Magner [99]: negli anni 90 del Novecento, negli Stati Uniti si spesero milioni di dollari per dotare le industrie di sistemi informatizzati, ma a questo non seguì affatto un aumento della produttività. Alla domanda "come mai?" Magner risponde con una frase di Jhon Madonna[100], che sembra pertinente anche rispetto alla scuola : "Nothing stops an organization faster than people who believe that the way you

[99] (Magner, 2009). Timoty Magner è Vice Presidente, KC Distance Learning, Washington, DC; già Direttore dell'Office of Educational Technology, U.S. Department of Education, Washington, DC.
[100] Già Direttore dell'AT&T, della Phelps Dodge Corporation, di Tidewater e di VISA U.S.A.Inc.

worked yesterday is the best way to work Tomorrow"[101]. Insomma il cambiamento degli strumenti è indubbiamente necessario ma nient'affatto sufficiente a produrre risultati significativi.

Cap. 3 - La scelta e l'adozione dei libri di testo

Questo capitolo è suddiviso in 4 paragrafi: il primo espone i criteri generali, il secondo detta le procedure per l'adozione, il terzo ne sottolinea i vincoli e l'ultimo fissa la data entro cui le adozioni devono essere deliberate. Di seguito verranno esposti e commentati singolarmente i primi tre, che contengono in modo dettagliato la normativa specifica delle nuove adozioni.

3.1 Criteri generali[102]

Il primo dei criteri enunciati sottolinea la coerenza che ci deve essere tra gli obiettivi generali ordinamentali[103], le finalità educative stabilite dalla singola Istituzione scolastica attraverso il Piano dell'Offerta Formativa (POF) e i percorsi che poi vengono attuati dai docenti nelle singole classi. Per questo l'adozione del libro di testo è un momento di coordinamento tra l'insegnante proponente e il proprio Consiglio di Classe e tra questo e il Collegio dei Docenti. Il secondo criterio chiama in causa il principio di *responsabilità*: l'adozione dei libri di testo non è un atto individuale, ma il prodotto di un'azione congiunta. Questa collegialità non implica comunque una diminuzione di responsabilità ai vari livelli e soprattutto, attraverso la ratifica da parte del Consiglio di Istituto, la collaborazione è allargata anche ai genitori e agli studenti. A questi ultimi fa riferimento il terzo dei criteri enunciati: gli studenti, nella loro qualità di destinatari dei libri di testo devono essere tenuti sempre presenti. La scelta non deve quindi basarsi sul criterio della *onnicomprensività disciplinare*, ma su quello della valorizzazione delle *potenzialità e delle attitudini degli allievi*, tenendo in conto i loro bisogni, valori e interessi. Mentre i primi tre criteri mirano a mettere in luce le implicazioni didattiche della procedura, i rimanenti sono più attenti alla 'sostenibilità' delle scelte. Al punto d) viene sottolineato l'aspetto economico, visto che *chi effettua la scelta del libro di testo, cioè il docente, non coincide con l'acquirente che ne sopporta il relativo costo*. Il criterio successivo sottolinea come le risorse educative debbano essere coerenti con

[101] (Magner, 2009, slide 51).
[102] C.M. 16/2009, pp.4-5. Le parole in corsivo sono tratte dal testo originale.
[103] Quelli cioè definiti centralmente dal Ministero all'interno delle Indicazioni Nazionali relative a ciascun livello scolastico.

quelle tecniche – *il livello tecnologico delle scuole, cioè le dotazioni disponibili* - e professionali – *la specifica preparazione degli insegnanti* -. Infine l'ultimo criterio sottolinea come l'adozione di testi anche solo in parte online possa far diminuire il peso dei libri in cartella.

Considerazioni

I criteri qui enunciati orientano sia la domanda sia l'offerta: coinvolgono cioè sia i docenti e le singole scuole, sia gli editori, che devono tenerne conto nelle proprie proposte. Gli ordinamenti nazionali, sia pure declinati nell'autonomia didattica di ogni scuola, diventano il punto di riferimento omogeneizzante. Nessuna casa editrice penserà mai a proposte editoriali ristrette a una singola istituzione scolastica, mentre, in una prospettiva meno imprenditoriale, l'istituzione scolastica potrebbe pensare di impostare libri di testo per sé specifici[104]. Le adozioni dovrebbero essere il frutto di una discussione collettiva sulla proposta del singolo docente perché appunto è l'istituzione scuola che formalmente adotta i libri di testo e quindi questo dovrebbe impedire il verificarsi di cambiamenti troppo frequenti o un ventaglio troppo disparato di titoli tra le diverse sezioni. Ma questo non si verifica spesso, un po' perché resta in vigore il principio della libertà di insegnamento e quindi di scelta individuale da parte dell'insegnante, un po' perché nella scuola vige sovrano il principio di tolleranza 'vivi e lascia vivere'e quindi la collegialità si limita ad un annoiato consenso a una lunga lista di titoli nel corso delle diverse riunioni collegiali, in cui l'attenzione è volta solo alla correttezza dei dati relativi al proprio. Le riunioni sia dei Consigli di Classe, sia dei Collegi Docenti sia dei Consigli d'Istituto sui libri di testo sono quanto di più formale e noioso esista nella scuola: il più attento in genere è il Dirigente Scolastico, che ha la responsabilità di far rispettare i tetti di spesa. In alcune scuole si fanno anche riunioni dei docenti per materia, in modo da concordare lo stesso libro di testo per tutte le sezioni : si tratta, come consigliato in questo paragrafo della C.M. 16/2009, di una *strategia di medio e lungo periodo*, nel senso che questo potrebbe facilitare la stabilità del testo, non più dipendente dalla volontà del singolo docente, con evidente vantaggio

[104] La cosa non è così peregrina come potrebbe sembrare: come si vedrà diversi istituti scolastici hanno iniziato ad autoprodurre libri di testo online mettendosi anche in rete, attraverso un'iniziativa chiamata *Book in progress* (cfr. *ultra*, p. 344, Cap. 4.7). Inoltre l'attuazione dell'Autonomia sul terreno della valutazione, associata ai processi di self-publishing informatizzati, hanno fatto scomparire da molte scuole i tradizionali registri tipografici, sostituiti da registri informatizzati autoprodotti.

per le famiglie in caso di cambiamento di sezione per i più diversi motivi[105]. Difficilmente[106] viene condotto un lavoro di analisi dei testi dal un punto di vista del possibile raccordo interdisciplinare tra docenti dello stesso Consiglio di Classe.

Il criterio della centralità dello studente come destinatario del libro è alquanto teorico, soprattutto per le Case Editrici: viene detto cioè che la *onnicomprensvità disciplinare* deve passare in secondo piano a favore del rispetto dei *bisogni, dei valori e degli interessi* degli alunni. Anche in questo caso l'autonomia didattica delle singole istituzioni scolastiche si trova a fare i conti con un prodotto che è pensato per grandi numeri. Visto che le Indicazioni Nazionali non forniscono più un elenco dettagliato degli argomenti da trattare, le case editrici non ne possono omettere alcuni, pena la non adozione da parte degli insegnanti che troveranno il testo incompleto. E' qui che sorge il problema del canone disciplinare, è di qui che nasce l'elefantiasi del libro di testo: se almeno i *contenuti essenziali* non sono stabiliti istituzionalmente diventa difficile rinunciare alla *onnicomprensività*, a meno che, nuovamente, non sia la stessa istituzione scolastica, o i singoli docenti, a produrre per sé i propri libri di testo a questo punto davvero calibrati sulle esigenze formative di studenti ben individuati, ma del cui livello di qualità è arbitro lo stesso autore[107].

Quanto ai tre criteri successivi, sembrano adombrare soluzioni volontaristiche a problemi strutturali: non è la buona volontà dell'insegnante attento anche al risparmio delle famiglie che può risolvere un problema strutturale di un mercato anomalo visto che non è l'acquirente a scegliere il prodotto. Le famiglie non possono aver la competenza didattica e disciplinare per operare una scelta: si scontreranno quindi due punti di vista diversi quello del docente attento alla didattica e quello dei genitori più attenti alla spesa, a meno che di nuovo la scelta adozionale sia operata in seguito a un serio lavoro di confronto che non può però essere fatto dal singolo docente.

Anche per ciò che riguarda la questione delle dotazioni tecnologiche e della professionalità degli insegnanti: sembra curioso che si obblighi all'adozione di libri online e poi si dica alla scuola di vedere se ha le attrezzature per supportarli e ai docenti se hanno la preparazione per farlo. Dovrebbe essere lo Stato che prima dota le scuole

[105] Per scelta, per ripetenza, per frequenza di altri parenti ecc.
[106] A dire il vero in tanti anni di insegnamento e con la conoscenza indiretta di molte e diverse scuole non mi è mai capitato di vedere attuato questo lavoro.
[107] Cfr. *supra,* nota 104.

delle attrezzature, forma gli insegnanti e poi obbliga all'adozione di testi online: allo stato dei fatti sembra che il carro sia messo davanti ai buoi e se ne dia poi la responsabilità ai buoi! Infine la questione del peso dei libri: come la sperimentazione francese sul "Manuel numérique"[108] ha messo in luce, il problema non si risolve con la messa online del libro di testo: quello che conta è la didattica che viene adottata e il rapporto che si viene poi a creare tra libro e studente.

3.2 Le procedure per l'adozione[109]

In questa parte della CM è sottolineata la necessità di procedere preliminarmente a una analisi accurata dei *contenuti e della qualità dei libri di testo* in modo che si giunga a una buona adozione definita come *frutto di un ponderato equilibrio tra la qualità e il costo*, ponendo anche attenzione *al contenimento del peso dei libri*. La collegialità della decisione poi è quella che garantisce il rispetto dei tetti di spesa che ogni anno il Ministero stabilisce per ogni classe delle scuole secondarie. Per la primaria, dove i libri sono pagati dallo Stato tramite l'Ente Locale, viene deciso il prezzo di copertina dei singoli testi. La decisone sulle adozioni spetta al Consiglio della classe che utilizzerà i testi nell'anno successivo; per le classi prime di ogni ciclo viene decisa dal Consiglio di classe delle classi terminali.

Considerazioni

Si tratta della questione più delicata di tutto il meccanismo dell'adozione: quella della scelta dei testi da adottare, scelta interamente demandata alla responsabilità e alla professionalità dei docenti.

> "In genere il professore opera una scelta per massimizzare l'efficacia di quello che fa: per accrescerne il risultato formativo, per far superare al maggior numero possibile di studenti gli esami con risultati ottimali, per avere rapporti buoni con le famiglie, per conquistare l'attenzione del discente, per preparare bene, e in tempi ragionevoli, la lezione, per valutare gli studenti (di nuovo bene e in tempi tali da non ridurre eccessivamente il momento della spiegazione e discussione collettiva"[110]

E' piuttosto recente la pratica di convocare apposite riunioni per materia prima della convocazione dei Consigli e dei Collegi che procederanno all'adozione: viene in tal

[108] Cfr. *supra*, pp. 241-244, Cap. 3.3.6.1.
[109] C.M. 16/2009, p.5. Le parole in corsivo sono tratte dal testo originale.
[110] (Enriques, p. 236).

modo ripartita una responsabilità che un tempo era individuale e che spesso, in mancanza di una formazione continua e obbligatoria- necessaria per poter valutare anche solo l'aggiornamento delle trattazioni – diventa molto poco 'scientifica' e troppo 'sperimentale'. Non si tiene poi conto del tempo che sarebbe necessario per condurre in modo davvero comparato un tale lavoro[111]. Si pensi solo che, ad esempio, il numero delle proposte editoriali per una materia come geografia per le scuole medie, si aggira intorno al centinaio di titoli[112]: come e con che tempi un insegnante – o anche l'insieme dei docenti della materia di un Istituto scolastico – può davvero analizzare e confrontare una tale massa di testi per poi farne una scelta ponderata? Succede che la si fa in base - nell'ordine - al passa parola tra colleghi, alla fiducia nel rappresentante editoriale, all'analisi dell'indice o tutt'al più di un capitolo campione.

Per quanto riguarda il confronto tra i prezzi, o al rapporto qualità/prezzo, viene fatto perlopiù in sede di Collegio Docenti, quando il Dirigente Scolastico fa presente che si è superato il tetto di spesa. Così può succedere che, invece di andare a rivedere tutte le scelte, si fa molto più in fretta a decidere di non adottare il libro di qualche materia ritenuta secondaria (e spesso la geografia finisce tra queste, visto che ormai è insieme a storia) per far tornare i conti. Questo però non è imputabile ai docenti e alla loro pigrizia, ma al fatto che il Ministero, per le scuole secondarie ha accolto le richieste dell'Associazione Italiana degli Editori optando per la definizione di un tetto complessivo, piuttosto che per la definizione dei prezzi dei libri delle singole materie, come avviene per la scuola primaria. Insomma non è appellandosi alla buona volontà/professionalità dei docenti che si risolve un problema strutturale, ma con misure economiche meno liberiste.

Tutto sarebbe più facile se ci fosse un repertorio dei libri di testo con la descrizione delle caratteristiche, dell'attinenza e del tipo di didattica richiesta per un uso ottimale,

[111] D'altra parte nel lavoro dell'insegnante non si tiene mai conto del tempo necessario per sostenere degnamente le 18 ore frontali in classe, perché questo vorrebbe dire anche andare a vedere se tale tempo viene retribuito conseguentemente.

[112] Il dato è tratto dalla consultazione del data base che l'AIE, in conseguenza dell'azione della AGCM di cui si è trattato nel paragrafo precedente, mette a disposizione dei docenti. E' vero che in questo numero non sono conteggiate solo le "novità editoriali", e che poi anche queste sono spesso dei rifacimenti, ma comunque vanno presi in considerazione tutti i corsi che vengono proposti, se si deve fare un lavoro di analisi completo.

ma ... Chi potrebbe farlo e chi ne dovrebbe decidere i criteri? Ogni sistema, come si è visto a proposito di quanto succede negli altri paesi[113], ha dei limiti.

> "Per quanto riguarda ciò che è stato fatto in Inghilterra e in Francia, che possono essere presi come paesi paradigmatici, lì si è cercato innanzitutto di sviluppare delle banche dati di risorse digitali e di metterle a disposizione in rete gratuitamente. … Quello che è importante rilevare è che contemporaneamente a questa produzione di contenuti si è sviluppato un processo di controllo della loro qualità: i due momenti sono andati di pari passo. Produrre dei contenuti digitali e controllarli a favore sia della tutela degli insegnanti e degli studenti, cioè di chi li usa, sia degli editori, cioè di chi li fa, è un processo che si è sviluppato nello stesso tempo. È da aggiungere che a livello europeo non esistono ancora degli standard ma semplicemente delle linee guida e in questo senso siamo agli inizi, c'è ancora molta strada da fare"[114].

Forse sono le associazioni disciplinari che potrebbero fare un tale lavoro: ad esempio fino al 1990 il *Bollettino della Società Geografica Italiana* aveva una rubrica dedicata all'editoria scolastica in cui venivano recensiti i libri di testo di geografia, ma da allora non è stato più fatto. Eppure (o forse proprio per questo) molti tra gli associati sono geografi competenti e spesso anche autori di libri di testo. Molto più probabilmente il compito spetta agli Istituti di ricerca educativa, all'interno dei quali dovrebbero lavorare esperti di didattiche disciplinari (e interdisciplinari!) con una apposita formazione, magari presso istituzioni internazionali come il Georg Eckert Institut di Braunschweig. Certo questo comporta delle spese e l'assunzione di personale qualificato, e oggi non sembra proprio esserci la volontà politica per farlo, anche se potrebbe essere una scelta di rilancio e non di depressione economica (e non solo!).

3.3 I vincoli[115]

Dall'anno scolastico 2009- 2010 si introduce per le nuove adozioni una cadenza precisa: un testo, una volta adottato deve essere mantenuto per cinque anni nella scuola primaria e per sei in quella secondaria e allo stesso tempo gli editori ne devono mantenere invariato il contenuto per cinque anni, a meno che venga trasformato nella *versione*

[113] Rinvio all'esempio californiano (cfr. *supra*, pp. 206-209, cap. 3.2.1) e a quello tedesco, ma anche a quello di tutti quei paesi in cui i libri di testo sono sottoposti a controllo da parte dello Stato.
[114] (Vettori, 2009, p. 13).
[115] C.M. 16/2009, pp.5-6. Le parole in corsivo sono tratte dal testo originale.

online. Vengono anche stabiliti i tempi di transizione dal libro solo cartaceo a quello online o in versione mista: dal 2012 non si potranno più adottare testi solo cartacei e conseguentemente a partire dall'anno scolastico 2012/2013 dovranno essere in possesso di libri di testo online o misti tutti gli studenti. Si lascia discrezionalità alle scuole elementari per gli alunni delle prime tre classi, anche se *è opportuno considerare – come sottolineano autorevoli studi – il rapporto con la realtà e l'approccio alla conoscenza dei cosiddetti "nativi digitali", ovvero i nostri piccoli e grandi studenti, sono ormai significativamente diversi da quelli dei "figli di Gutenberg"*.

Considerazioni

Prima di passare ai commenti veri e propri su questa parte della circolare è necessario spiegare cosa comporta in concreto il meccanismo della permanenza per cinque o sei anni dell'adozione di un libro di testo. Fare ogni cinque anni l'adozione di un testo per le elementari significa che se un testo viene adottato in prima elementare nell'anno scolastico 2011/2012 tutte le cassi prime successive fino all'anno 2016/2017 avranno quel libro di testo e che lo dovranno portare fino in terza con "effetto slittamento sui seguiti"[116] perché quello che viene adottato è il corso e non il singolo testo. Lo stesso vale per le scuole secondarie, con la differenza di un anno in più di durata della prima adozione. Chiaramente la motivazione del provvedimento è il contenimento dei costi per le famiglie che così non si ritrovano – specie se numerose – a dover continuamente acquistare libri diversi pur per le stesse scuole[117], e che così possono far più facilmente ricorso al mercato del libro usato[118] . Anche se tutto ciò è finalizzato a far risparmiare le famiglie, non viene però mai detto esplicitamente che all'obbligo per gli editori di mantenere invariato il contenuto per un quinquennio dovrebbe corrispondere anche quello di mantenere invariato il prezzo.

[116] (Enriques, 2008, p. 239, nota1d). Un libro di testo si compone di più volumi, per questo a volte per evitare la confusione si parla di corso. L'adozione non è del singolo volume, ma del corso composto in genere da un volume per ogni classe successiva (solo per alcune materie ci sono i cosiddetti volumi unici, in via di esaurimento per la loro mole). Quindi l'adozione di un corso comporta che poi venga portato fino al termine del ciclo scolastico: se il ciclo si compone di un biennio il testo avrà durata di sei anni per il biennio e di sette per il triennio delle elementari, di otto anni per il triennio delle medie, di sette anni per il biennio e di otto per il triennio delle superiori.

[117] Insomma serve solo perché così il fratello minore può utilizzare i libri di quello maggiore, ma anche qui solo se il libro è costituito da volumi diversi per ogni anno di corso, altrimenti se si tratta dei cosiddetti volumi unici ci devono essere almeno due anni di differenza tra i fratelli, o tre quando frequentano il triennio.

[118] Anche se questa interpretazione sembrerebbe essere in contraddizione con quanto detto nel cap. 1 della stessa circolare : "… la cui utilità può prolungarsi al di là della vita scolastica.." (C.M. 16/2008, p.3).

La parte della C.M. 16 che, al momento della sua promulgazione, più ha fatto discutere e ha suscitato malcontento nelle scuole è stata proprio quella della 'lunga durata' delle adozioni. Era infatti pratica corrente che qualora ci fosse un cambio di insegnante questo/a potesse cambiare i testi adottati dal/la collega precedente, nell'anno successivo al proprio 'insediamento'. Una pratica che sottolineava sia il legame strettissimo tra l'insegnante e il libro di testo sia l'individualizzazione dell'insegnamento inteso nel senso che l'insegnare è un mestiere che si faceva (e per molti è ancora così) individualmente e non all'interno di un lavoro di squadra. L'obbligo quindi a mantenere un testo di cui magari non si condivide l'impostazione o che male si adatta alle proprie metodologie comporta per il singolo insegnante diverse conseguenze. La prima è che viene richiesta una professionalità maggiore al momento della scelta del testo: non si potrà più pensare di adottare un testo se non si è certi della sua validità, cioè non si potrà pensare che qualora se ne fosse sperimentata il primo anno l'inadeguatezza lo si potrà cambiare l'anno successivo. La seconda è la necessità di decisioni collegiali non solo sulle scelte di tipo curricolare, ma anche di condivisione e confronto sui metodi di lavoro con i colleghi della stessa materia, in quanto il libro adottato il primo anno sarà da utilizzare anche negli anni successivi con classi diverse.
La terza conseguenza è il dover fare di necessità virtù che, in questo caso, significa non tanto l'adattarsi a strumenti che si ritengono inadeguati, ma il poter adattare questi strumenti alle necessità delle proprie modalità di lavoro. Questo può portare a due ulteriori conseguenze: la prima è la proposta da parte delle Case Editrici di libri di testo flessibili e polisemici (nel senso che possono andare bene ad esempio sia per una didattica frontale sia per una di tipo più laboratoriale, sia per una classe 'alta' sia per una più problematica[119]); la seconda è che il libro di testo perda gradualmente la sua funzione di sostegno alla didattica e diventi un prodotto standardizzato, più povero, a cui devono essere affiancati altri materiali che l'insegnante stesso si incaricherà di esperire. Questo è ciò che accade nei paesi in cui la scelta dei libri di testo è limitata e dove non a caso è lamentato un aumento esponenziale del ricorso alle fotocopie[120]. La

[119] Non esiste infatti mai omogeneità nella composizione delle classi: anche nella stessa scuola e con gli stessi criteri per la formazione-classi, esistono differenze tra le varie sezioni, soprattutto quando, come spesso capita, si lascia ai genitori ampia libertà di scelta su dove iscrivere i figli.
[120] È uno dei problemi che si hanno in in Francia: *Alain Choppin, che ha studiato i manuali francesi, non solo i manuali di storia e geografia, ma tutti i manuali, ha osservato che la quantità di fotocopie fatte fare dai docenti equivale alla spesa fatta fare dallo stato, 400 euro*.". (Intervista ad A. Brusa, p. 10).

flessibilità è anche richiesta dal fatto che il libro dovrà essere utilizzato da classi anche molto diverse e chi insegna sa bene come non si possano riproporre indifferentemente gli stessi percorsi [121].

A tutto ciò si aggiunge la questione dell'aggiornamento dei contenuti, che per libri come quelli di geografia può essere importante, visto che devono rifarsi a dati che si modificano velocemente. Sarà allora necessario che le parti destinate a veloce obsolescenza vengano messe online, in modo da poterle aggiornare. Il libro di testo online (anche solo parzialmente) può risolvere sia questo problema sia quello della flessibilità e della adattabilità, ma questo – se fatto seriamente e non solo formalmente con l'aggiunta di qualche PDF in più - significa che gli autori e le case editrici dovranno modificare le proprie modalità di lavoro e produzione e ciò non può certo avvenire a costo zero, come vedremo[122].

Va infine notato che, se al momento della promulgazione di questa circolare nelle sale insegnanti delle scuole c'è stata moltissima discussione e malcontento sulla questione della permanenza delle adozioni dei libri di testo, pochi si sono accorti della cosa più importante e cioè del passaggio obbligatorio a un libro di testo online: e questo a detta dei rappresenti delle case editrici, i migliori testimoni in materia.

Cap.4. Modalità organizzative[123]

Con questa espressione si intendono i modi di acquisto e di proprietà dei libri di testo. Alla soluzione tradizionale, che è quella - per le scuole secondarie[124] - dell'acquisto diretto da parte delle famiglie, se ne affiancano altre che sono il comodato gratuito e il noleggio[125], soluzioni che *si sono rivelate utili a fronte di particolari esigenze economiche delle famiglie*. Quanto alla soluzione del problema delle modalità di pagamento dei libri e delle risorse digitali *le scuole, i docenti e gli studenti possono organizzarsi secondo modelli di condivisione delle risorse, purchè compatibili con la normativa vigente (legge sul diritto d'autore ...).*

Considerazioni

[121] Anche se può ben succedere. Personalmente ho avuto colleghi che ogni anno, pur cambiando le classi si ritrovavano nello stesso giorno dell'anno precedente a dare da studiare le stesse pagine. Questo è un insegnamento standardizzato, o forse meglio mummificato non del tutto scomparso dalle scuole.
[122] Cfr. *ultra*, cap. 5.
[123] C.M.16/2008, p.7. Le espressioni in corsivo sono citazioni del testo originale.
[124] Per la primaria da tempo il libro è gratuito (pagato dallo Stato tramite l'ente locale) cfr. Cap. 2, Italia
[125] Questo è stato accettato con facilità dalle Case Editrici proprio nel corso del Procedimento avviato nel 2007 dall'AGCM (cfr. *supra*, p.282).

Non è la prima volta che in una circolare sulle adozioni si prevede che le scuole possano attivare il noleggio[126] o il comodato gratuito dei libri di testo. Si tratta di soluzioni sicuramente da incentivare per arrivare alla piena gratuità della frequenza della scuola dell'obbligo, peraltro prevista dalla Costituzione, ma ciò implica una disponibilità di spesa per la scuola che lo stesso Governo che impone questa normativa non sembra dimostrare. Con la riduzione crescente delle risorse finanziarie per le scuole queste pratiche si vanno pur diffondendo, ma non in modo generalizzato a tutti gli studenti: vengono cioè adottate – come d'altronde viene sottolineato in questo paragrafo della CM 16/2008 – solo per far fronte a situazioni di disagio economico delle famiglie. Inoltre ciò, come si è già detto[127], potrebbe risultare non solo discriminatorio, ma anche problematico nell'insegnamento perché se in classe ci sono ragazzi che non hanno la piena proprietà del testo, dovranno farne un uso diverso (per lo svolgimento degli esercizi, ma anche per i ripassi di inizio d'anno dovendo restituire i libri delle classi precedenti).

Con l'adozione di libri di testo online e l'invito a utilizzare materiali educativi digitali, si apre una ulteriore problematica economica: infatti non sempre è possibile procedere in modo individuale all'acquisto di alcuni prodotti, perché viene richiesta una licenza d'uso per avervi accesso, una licenza che può essere individuale o collettiva: chi dovrà stipularla? Inoltre: il pagamento da parte delle famiglie è dovuto? I genitori sono obbligati ad acquistare i libri di testo in adozione (entro il tetto di spesa stabilito), ma ogni altra richiesta economica da parte della scuola per l'acquisto di altro materiale non può essere imposta. Inoltre per gli insegnanti dal 2010 non è più stata prevista nemmeno la possibilità di detrarre dalla dichiarazione dei redditi le spese per la autoformazione e l'aggiornamento[128], e quindi l'abbonamento che ormai alcuni siti anche di Case Editrici richiedono per l'accesso a risorse online per l'approfondimento, sono da considerare una diminuzione di fatto dello stipendio. L'unica preoccupazione che – a fronte di questa situazione – traspare da questo paragrafo della circolare è quella del rispetto del diritto d'autore e non quella invece di una proposta concreta per una diversa regolamentazione dello stesso quando si fa un uso didattico dei contenuti.

[126] La prima in cui si forniscono diposizioni in merito al ricorso a queste forme di possesso è la C.M. 15/2006.
[127] Cfr. *supra*, p. 142, Cap. 2.4.1.
[128] Che era stata prevista per la prima volta con la finanziaria del 2007.

Cap. 5 . Aspetti finanziari[129]

Questa parte della circolare non presenta aspetti di novità rispetto a quelle degli anni precedenti: viene infatti riconfermata la gratuità dei libri di testo (anche quelli di religione *per gli alunni che intendano avvalersene*) per le famiglie degli alunni frequentanti le scuole elementari, la fissazione attraverso l'apposito Decreto Ministeriale di un tetto di spesa massimo per ciascuna classe delle scuole secondarie, e per queste la possibilità per le *famiglie meno abbienti* di accedere a un *rimborso parziale della spesa sostenuta*. Una attenzione particolare viene rivolta alla questione della distinzione tra *testi obbligatori e testi consigliati*, raccomandando di *evitare in ogni modo di veicolare attraverso tali testi consigliati contenuti fondamentali che finiscono per rendere di fatto obbligato l'acquisto*.

Considerazioni

Non c'è qui molto d'aggiungere a quanto già scritto in proposito nel capitolo precedente. Va notato però che è stato necessario inserire la specificazione sui testi consigliati. E' questo il segno che si tratta di una pratica diffusa che ha dato origine a proteste da parte dei genitori per il tramite anche delle associazioni dei consumatori. Di nuovo però viene fatta ricadere sui docenti la responsabilità di tali pratiche senza affrontare all'origine il problema. Come si è già detto, vincolare i tetti di spesa senza fissare come invece viene fatto per le scuole primarie, un costo massimo per ciascun libro di testo, porta a una pratica sicuramente poco professionale, ma comprensibile, di 'aggiramento' della normativa: non si inserisce il testo di una materia ritenuta secondaria tra i libri adottati e poi, in un secondo momento, si chiede all'interno delle riunioni dei Consigli di Classe[130] l'acquisto successivo, dimostrandone facilmente l'importanza.

Cap. 6. Vigilanza, monitoraggio, sviluppo[131]

Viene assegnata ai Dirigenti Scolastici e agli Uffici Scolastici regionali la responsabilità del rispetto delle norme applicative elencate nella circolare stessa, soprattutto per quanto riguarda la questione delle procedure e dei tetti di spesa. L'INVALSI (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione) *nell'analisi di*

[129] C.M. 16/2008, pp. 7-8. Le espressioni in corsivo sono citazioni del testo originale.
[130] Oppure molto più scorrettamente, ma anche frequentemente, in classe direttamente agli studenti.
[131] C.M. 16/2008, pp. 8-9. Le espressioni in corsivo sono citazioni dal testo originale.

sistema potrà considerare l'impatto delle scelte innovative … sulla qualità degli apprendimenti; all'ANSAS è data facoltà (*potrà*) di redigere un *Rapporto annuale sulla prima esperienza di adozione di libri di testo non solo nella versione a stampa*. Infine la Direzione Generale per gli Studi e la Programmazione e per i Sistemi Informativi *assicura il necessario supporto* promuovendo iniziative di *innovazione tecnologica* nelle scuole che permettano una sperimentazione di *percorsi didattici che si avvalgano di soluzioni digitali.*

Considerazioni

Il titolo del capitolo fa pensare a concrete azioni di monitoraggio e di sviluppo del processo di passaggio dal libro di testo solo cartaceo a quello online. Che non sia una transizione facile è stato messo in evidenza e non solo da quanto finora scritto, ma dalle esperienze in atto in tutti gli altri Stati europei[132], che si stanno preoccupando di ben valutare in termini di costi/benefici e quindi di "efficacia ed efficienza" l'impatto che tale trasformazione può avere. La C.M. 16/2008, che nella propria premessa dichiara che "è indispensabile che ogni aspetto del complesso funzionamento del sistema scolastico risponda a rigorosi criteri di efficienza e di efficacia"[133] , termina con uno sconcertante possibilismo rispetto a una delle tappe fondamentali di qualsiasi progetto: quella del monitoraggio e della valutazione dei risultati. Mentre i Dirigenti Scolastici e gli Uffici Scolastici Regionali devono vigilare sul rispetto della normativa soprattutto sul fatto che non si faccia spendere più di quanto stabilito, l'INVALSI e l'ANSAS, le due agenzie istituzionalmente preposte alla valutazione e allo sviluppo dei processi educativi, potranno "considerare l'impatto delle scelte innovative", "curare un rapporto annuale" … Non hanno cioè alcun obbligo a farlo.

In questo diventa evidente il senso tutto economico anche di questa circolare in cui l'interesse per l'innovazione didattica e tecnologica è espresso a parole, ma ha poco seguito nei fatti. Se non si viene richiesto un monitoraggio obbligatorio, difficilmente si riuscirà ad arrivare a una valutazione e ancor più difficilmente si riusciranno a trarre delle conclusioni parziali che permettano la correzione di eventuali errori e lo sviluppo del processo in modo incisivo. Se non si decidono a priori i criteri del monitoraggio, anche gli attori del processo non avranno un quadro chiaro di quali sono gli aspetti che

[132] Cfr. *supra*, Cap. 3 in particolare sulla conduzione della sperimentazione sul "*Manuel numérique*" in Francia, ma anche i metodi messi in atto in Corea del Sud, in Olanda, in Finlandia …
[133] Cfr. s*upra*, p. 289.

devono essere tenuti ben in vista nel corso della navigazione. Non solo, ma mal sopporteranno[134] che tali indagini vengano fatte, vivendole come giudizi sull'operato individuale da parte di una autorità esterna e non come il necessario accompagnamento in un cammino volto al raggiungimento di una meta comune che è quella del miglioramento degli apprendimenti e delle modalità dello stare a scuola.

Ovviamente non basta una Circolare Ministeriale a modificare la situazione e quindi, una volta che ne è stata fatta un'analisi così approfondita è necessario sollevare lo sguardo e considerare anche gli altri elementi di sistema entro cui inquadrare questo obbligatorio passaggio dal libro di testo cartaceo a quello digitale. In particolare la questione del rapporto tra le riforme scolastiche in atto, il piano generale di introduzione delle TIC nell'insegnamento e quello dell'adeguamento infrastrutturale, la formazione degli insegnanti: questi sono gli aspetti che sono stati considerati nelle analisi delle situazioni degli altri paesi e che quindi andranno considerati anche per la situazione italiana.

§ 3 . Riforma scolastica e libri di testo online[135]

La scuola italiana è stata completamente riformata a partire dal 1° settembre 2000: è quella infatti la data in cui è entrato in vigore il DPR 275/99, cioè il *Regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche* che ha portato importanti cambiamenti nella nostra organizzazione scolastica. Inoltre l'articolo 8 di tale DPR, definendo le competenze del Ministro della Pubblica Istruzione, di fatto ha dato l'avvio[136] a un susseguirsi di provvedimenti di riforma degli ordinamenti giunti a parziale[137] compimento con la pubblicazione, sul supplemento ordinario n. 128/L alla Gazzetta Ufficiale n. 137 del 15 giugno 2010, dei regolamenti di riordino degli istituti di

[134] E' quanto succede d'altra parte con le prove INVALSI, con la Terza prova degli esami di maturità, dove lo scontento degli insegnanti deriva da una mancata condivisione degli obiettivi della rilevazione

[135] Si riprendono in questo paragrafo alcuni elementi già presenti nel cap. 2, ma mettendone in evidenza l'attinenza con la messa online del libro di testo.

[136] Attraverso la L. 53/2003.

[137] Il riordino della scuola primaria e secondaria di secondo grado era stato definito in precedenza, con il D.M. 68/2007, cioè le "Nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione" applicate in via sperimentale. Attualmente è al lavoro una "Commissione di studio con il compito di coordinare e orientare le Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia, del primo ciclo e dei licei, secondo criteri di unitarietà e verticalità …" (D. M. 26/2010).

istruzione secondaria di 2° grado[138]. Anche se in essi non si trovano spesso espliciti riferimenti all'utilizzazione di strumenti tecnologicamente innovativi[139], ciò che qui interessa approfondire è se la loro introduzione – e in particolare quella dei libri di testo online - possa in qualche modo facilitare la concreta applicazione di alcuni principi comuni a tutti i provvedimenti, pur così diversi tra loro[140].

Autonomia e decentramento. Un primo elemento da considerare è che, in base al DPR 275/99, spetta alle istituzioni scolastiche e agli Enti locali adeguare gli indirizzi generali dettati dal Ministero (le Indicazioni Nazionali) alle realtà locali, con la conseguente possibilità di organizzare dei percorsi di studio diversificati[141]. Questo mette fine a programmi di insegnamento uniformi e richiede pertanto strumenti più flessibili: il libro di testo unico su tutto il territorio nazionale difficilmente potrebbe farlo e se tale possibilità venisse messa in pratica si potrebbe verificare quanto già avviene in Germania dove si verifica che ogni libro di testo ha un contenuto diverso a seconda del Land in cui viene commercializzato[142]. Dei testi online ovviamente sono, anche dal punto di vista editoriale, molto più funzionali a questo scopo: A differenza di quelli cartacei, possono essere modificati e rimodulati facilmente e in modo più economico, permettendo concretamente la reale autonomia di un'offerta formativa più attenta alle esigenze del territorio e più rispettosa delle necessità e priorità individuate localmente, pur all'interno del quadro comune definito a livello nazionale.

Individualizzazione. Il secondo principio ricorrente in tutte le riforme è quello della centralità dell'alunno che si traduce in un invito all'individualizzazione

---

[138] D.P.R. 15 marzo 2010, n.87 (riordino degli istituti professionali), D.P.R. 15 marzo 2010, n.88 (riordino degli istituti tecnici) e D.P.R. 15 marzo 2010, n.89 (revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei).

[139] A onor del vero nelle *Nuove Indicazioni nazionali* … esiste un accenno, ma critico, alle TIC nella scuola: "La diffusione delle tecnologie di informazione e di comunicazione, insieme a grandi opportunità, rischia di introdurre anche serie penalizzazioni nelle possibilità di espressione di chi non ha ancora accesso a tali tecnologie. Questa situazione nella scuola è ancora più evidente. Allo stato attuale delle cose, infatti, le relazioni con gli strumenti informatici sono assai diseguali fra gli studenti come fra gli insegnanti." (MPI, 2007, p. 16).

[140] Cfr. *supra*, pp. 116,118, Cap. 2.2.3.

[141] Nel DPR 75/99, che è quello sull'Autonomia Scolastica, si conferiva alle scuole il potere di "crearsi un proprio piano dell'offerta formativa, di darsi un piano annuale delle attività e una *Carta dei servizi* adeguata alle esigenze dello specifico ambiente, di arricchire o modificare parzialmente i programmi …" (D'Amico, 2010, p. 652). Nelle *Nuove Indicazioni nazionali* … si legge: "Ogni scuola predispone il curricolo, all'interno del Piano dell'offerta formativa, nel rispetto delle finalità, dei traguardi per lo sviluppo delle competenze, degli obiettivi di apprendimento posti dalle Indicazioni.." (MPI, 2007, p. 23). Su ciò cfr. *supra*, p. 98, Cap. 2.1.2.

[142] Questo soprattutto se si tratta di un corso di geografia, visto che lo studio inizia dall'analisi del proprio Land. Il confronto è stato fatto sui testi raccolti nella biblioteca del Georg Eckert Institut di Braunschweig

dell'insegnamento e alla personalizzazione dei percorsi. Rispetto a ciò due sono le caratteristiche dei libri online che potrebbero portare delle innovazioni significative e anche efficaci: la prima è di nuovo la loro flessibilità che ben si adatta alla personalizzazione, mentre la seconda è la possibilità di far ricorso a una maggiore[143] multimedialità e all'uso di strumenti e linguaggi che senza dubbio sono quelli oggi correntemente usati. Certo questo non potrà costituire la motivazione per l'apprendimento, anche se molti lo sperano, ma sicuramente è utile - se ben usato – per stimolare l'interesse verso quanto si deve imparare.

Didattica laboratoriale. Il richiamo alla centralità dell'alunno, poi, è strettamente collegato a un terzo principio che costantemente è sottolineato nei testi delle diverse riforme, e cioè all'uso di una didattica laboratoriale[144], i cui percorsi non possono essere rigidi e preordinati, ma devono partire da un problema concretamente condiviso per ricercarne soluzioni anche impreviste (*problem solving*). Questo, insieme al *learning by doing* che è sotteso a questo tipo di metodologia, si avvantaggerebbe grandemente dell'interattività e della connettività, e soprattutto della possibilità di proporre esperienze virtuali, di un certo tipo di libro di testo online.

Competenze e transdisciplinarità. Due aspetti restano, nelle diverse riforme approvate, quantomeno ambigui: uno è quello fondamentale della valutazione e l'altro quello della transdisciplinarità[145]. Entrambi sono legati alla questione delle competenze il cui concetto, pur assunto formalmente come un portato dell'adesione alla *Raccomandazione del Consiglio e del Parlamento Europeo* del 18 dicembre 2006, non sempre è applicato con coerenza. L'insegnare "per sviluppare competenze"[146], necessario per attuare quanto le Istituzioni comunitarie richiedono, non è più una novità,

[143] Va sottolineato che anche il libro di testo cartaceo è multimediale: associa sempre più testi verbali e immagini. Ciò che gli manca è la possibilità dell'ascolto o della visione anche di immagini in movimento.

[144] Nelle *Nuove Indicazioni nazionali* .., proprio a proposito dell'insegnamento delle discipline dell'area storico- geografica si legge: "In questo processo di formazione, la lezione, lo strumento tradizionale di insegnamento, si combina con i momenti di laboratorio, frutto di una tradizione più recente, ma ugualmente ricca di esempi e buone pratiche" (MPI, 2007, p. 78). Anche nelle *Linee guida per gli Istituti tecnici* questo viene esplicitato chiaramente: "l'ambiente nel quale si svolgono i percorsi dovrebbe assumere sempre più le caratteristiche di un laboratorio … Si tratta di promuovere una metodologia di insegnamento e apprendimento di tipo laboratoriale.." (Dir. Min. 65/2010, p. 17).

[145] (Cfr.: *Riflessioni sistemiche*, 2010).

[146] Cfr. *Linee guida per gli Istituti tecnici* dove un intero paragrafo è intitolato "Insegnare per sviluppare competenze" (Dir. Min. 57/2011, p. 16). L'espressione "didattica per competenze" richiama una questione metodologica ancora al centro di dibattiti internazionali, di cui è stata data una buona sintesi nel corso seminario internazionale *La scuola dell'obbligo tra conoscenze e competenze* organizzato a Roma l'8 Aprile 2010 dall'Associazione Treelle e dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo. (http://www.apefassociazione.it/Dovesiamo/TREELLLE_2010.pdf accesso dell'11.3.2011).

ma è ancora recepito in modo solo formale nelle scuole italiane, e quel che è peggio non sembra sempre essere chiaro neppure ai legislatori nostrani[147]. Se ne vedono le conseguenze nella confusione che spesso viene fatta tra valutazione degli apprendimenti e certificazione delle competenze[148]. Su questo argomento la questione cruciale è soprattutto come fare a non continuare a valutare solo la conoscenza di contenuti astratti. E' su questo che si gioca in realtà tutta l'organizzazione scolastica e si mette alla prova la volontà politica di attuare veramente un grande cambiamento perché una cosa è insegnare dei saperi astratti e un'altra attivare delle competenze.

Se la verifica infatti avviene in determinati modi (per materie separate, su obiettivi solo di conoscenza, magari attraverso interrogazioni che richiedono la ripetizione e non la rielaborazione dei contenuti), se la valutazione è ridotta a questione numerica, se nel certificare le competenze si mantiene una logica di separazione disciplinare, prevarrà un modo di insegnare astratto, in cui quello che continua a contare è la quantità delle nozioni e non la 'profondità'[149] della loro comprensione (intesa in senso etimologico di far proprio, prendere dentro di sé), l'apprendimento significativo[150]. Soprattutto scompare il valore del saper usare quanto si è appreso per risolvere problemi concreti, per scegliere comportamenti adeguati nelle diverse situazioni. In una parola non si sarà data la possibilità di esplicitare attraverso un percorso progettuale le proprie competenze[151]. Non è un caso che oggi è proprio sulla valutazione, su come si fa a valutare e cosa, che si stanno indirizzando le ricerche (e le conferenze) sia in sede di Commissione Europea sia da parte di importanti agenzie locali[152]. I test PISA, che danno spesso risultati così scoraggianti, sono in effetti costruiti più sulle competenze,

[147] Certamente il problema non riguarda solo l'Italia se la Commissione delle Comunità Europee in un suo report del 2009 denuncia: "Numerosi paesi stanno introducendo riforme che come punto di riferimento utilizzano esplicitamente il quadro delle competenze chiave. Sono stati compiuti notevoli passi avanti nell'adattamento dei programmi scolastici, ma resta ancora molto da fare per sostenere lo sviluppo delle competenze degli insegnanti, aggiornare i metodi di valutazione e introdurre nuove forme di organizzazione dell'apprendimento." (Commissione delle Comunità Europee, 2009, pp. 3-4).

[148] cfr. (Tiriticco, 2011) e l'interessante e affollato dibattito moderato nello stesso anno dallo stesso autore sul Forum del sito Education 2.0 (http://forum.educationduepuntozero.it/forum/la-certificazione-delle-competenze/la-certificazione-delle-competenze-moderato-da-maurizio-tiriticco accesso del 2.2.2012).

[149] (Minichiello, 2009), ma anche (Marconato, 2008).

[150] (Novak, 2003).

[151] Che, secondo la definizione contenuta nella *Raccomandazione ... del Parlamento Europeo* .. " indica la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia." (Commissione Europea, 2009, p. 11).

[152] In Italia, la Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, per celebrale il decennale della propria attività ha organizzato su questo tema un convegno internazionale dal titolo *La sfida della valutazione* (Torino, 24 - 25 maggio 2011).

sul saper fare attraverso quanto si conosce, che sulle semplici conoscenze, sulle conoscenze procedurali oltre che sulle meta conoscenze. Per questo la nostra scuola, ancora tutta basata su un insegnamento/apprendimento volto prevalentemente al possesso delle nozioni esce da questo tipo di indagine con risultati al di sotto della media rispetto ad altre realtà in cui questo discorso è già messo in pratica. I risultati dei test PISA non ci dicono che i nostri ragazzi non sanno, ma che non sanno applicare le conoscenze nella pratica, che le loro conoscenze sono insomma astratte e non incorporate. Le stesse direttive emanate dal MIUR in materia di certificazione delle competenze ingenerano confusione e rispecchiano una ambiguità nei confronti della questione delle competenze che si è vista anche nelle difformi impostazioni delle diverse riforme[153]. Cambiare la cultura corrente della valutazione è il perno attorno al quale si muove tutta la scommessa sul cambiamento in educazione, perché implica una diversa organizzazione dei tempi e degli spazi, e soprattutto un superamento di una divisione rigida tra le discipline. Nelle *Nuove Indicazioni nazionali per il curricolo del primo ciclo di istruzione* del 2007, per la prima volta le discipline sono raggruppate in aree disciplinari, ma è solo nel DM 139/2007, relativo al nuovo obbligo di istruzione che vengono fissate per legge le competenze da conseguire al termine del biennio delle superiori relativamente non a singole discipline, ma a "quattro assi culturali" (quello dei linguaggi, quello storico-sociale, quello logico matematico e quello scientifico tecnologico).

Indubitabilmente per attuare un insegnamento/apprendimento che si avvalga di esperienze pratiche (anche simulate), di prove per tentativi ed errori, del problem solving, e di tutto ciò che facilita l'acquisizione di un sapere *embedded,* le TIC sono fondamentali. Permettono di lavorare nella virtualità, quando è impossibile farlo nella realtà delle nostre povere scuole, che non hanno laboratori, non hanno carte geografiche, non hanno strumenti ed attrezzature. In questa situazione spesso la possibilità di accedere online a laboratori virtuali, a collegamenti satellitari, diventa l'unica modalità per verificare veramente e seriamente quali competenze gli studenti abbiano acquisito alla fine di un percorso. Inoltre, la facilità di passaggio da una materia ad un'altra nella trattazione di un certo tema, di affrontarlo attraverso approcci

[153] Cfr. *supra,* pp. 116- 121, Cap. 2.2.3/ 2.2.4.

metodologici e punti di vista diversi, che un *testo*[154] anche solo parzialmente online potrebbe permettere è quindi perfettamente funzionale alla didattica per problemi, perché sfrutta la reticolarità per antonomasia del Web.

In conclusione e in base a quanto detto finora, per rispondere appieno alle istanze presenti nelle diverse riforme un libro di testo anche solo parzialmente online, dovrebbe essere concepito come uno strumento **componibile e flessibile** rispetto a:

- contenuti: i docenti dovrebbero poter scegliere quali parti del testo sono utili rispetto alla classe e al proprio insegnamento (come sono peraltro i FlexBook[155]) e con quelle comporre il proprio testo;
- percorsi: la successione delle diverse parti dovrebbe essere anche essa a scelta del docente e in base alle esigenze della classe. Comunque dovrebbe essere garantita la struttura reticolare e a ipertesto che consente un passaggio rapido da una parte all'altra dei testo sia per:
    a. trattare gli argomenti con livelli di difficoltà (o di approfondimento) diversificati in modo che possa essere attuata la personalizzazione dei percorsi da parte dello studente;
    b. utilizzare sia un approccio per temi e problemi sia uno per successione lineare dei singoli nuclei concettuali:
- approfondimenti: dovrebbe essere assicurata la ricchezza della documentazione di approfondimento e di riferimento consultabile (online e forse ancora più preferibilmente offline), attraverso sia schede di approfondimento sia webquest per l'esplorazione guidata dei materiali e dei documenti presenti in rete, che ne garantisca la qualità e l'affidabilità;
- tipologia degli esercizi: anche in questo caso dovrebbe essere data la possibilità di scelta del tipo di attività da fare a seconda della metodologia scelta e delle competenze da attivare. In questo caso il concetto di interattività non deve limitarsi a test "meccanici", ma a esperienze di laboratorio virtuale non banali, e può giovarsi anche dei meccanismi del videogioco[156];

[154] Non un libro di testo, perché è espressione ancora troppo legata alla monodisciplinarità: il libro di testo finora è di una materia specifica, non di un'area disciplinare.
[155] Cfr. *supra*, pp.204-205.
[156] (Prensky, 2007).

- transdisciplinarità: attraverso una struttura ipertestuale e l'accesso diretto a dei link esterni, dovrebbe essere prevista la possibilità di fare collegamenti con altre discipline
- linguaggi: il ricorso alla ricchezza multimediale dovrebbe essere ovvio (e comunque già presente nel libro cartaceo), ma deve esserci una cura e un'attenzione molto mirata alle implicazioni educative dell'uso dei diversi linguaggi[157].

Viene il dubbio: che queste caratteristiche siano quelle che già un libro cartaceo ben utilizzato potrebbe avere. Di nuovo il problema è quello della testa di chi ne fa uso e non dello strumento, anche se lo strumento dovrebbe facilitarne la molteplicità di forme d'uso. Prima di prendere però in esame la questione della formazione iniziale e in servizio dei docenti, non va sottovalutata quella delle infrastrutture che possono rendere possibile la fruizione online del libro di testo: in primis la diffusione delle connessioni a banda larga e quindi quella dei progetti per l'informatizzazione delle scuole.

§ 4 . La banda larga

Poiché ciò che viene richiesto dalla nuova normativa non è un semplice libro di testo digitale, ma un libro di testo online[158] sembrerebbe ovvio che prima di un tale obbligo si sia pensato anche a rendere possibile a tutti – o quantomeno a tutte le classi – il collegamento attraverso cui poter usufruire dei vantaggi che un testo online può offrire. E' necessaria cioè una infrastruttura di connessione informatica: se questa non funziona o funziona parzialmente i vantaggi derivanti dall'adozione di libri ti testo online diventano un puro esercizio teorico, per non dire demagogico. Che non si tratti di un problema limitato alla fruizione dei libri di testo e solo italiano, è evidenziato dal fatto che la stessa Commissione Europea ha emanato nel 2010 delle linee programmatiche di sviluppo dei servizi informatizzati, che vanno sotto il nome di Agenda Digitale Europea, all'interno del programma Europa 2020[159].

> "La crisi ha vanificato anni di progressi economici e sociali e ha messo in luce le carenze strutturali dell'economia europea. Oggi l'Europa deve mirare innanzitutto

[157] Molto si è scritto anche a proposito dei libri di testo cartacei sull'uso delle immagini fisse (le fotografie); la questione è ovviamente complicata dall'uso dei video in cui immagine in movimento, parole e suono sono combinate per meglio comunicare messaggi non sempre diretti e immediati.
[158] Cfr. per la distinzione *supra,* p. 82.
[159] Cfr. per un approfondimento (Commissione Europea, 2010a).

a rimettersi in piedi. Per assicurare un futuro sostenibile, bisogna guardare sin d'ora oltre il breve termine; di fronte all'invecchiamento della popolazione e alla concorrenza mondiale abbiamo tre possibilità: lavorare più duramente, più a lungo o in modo più intelligente. Probabilmente dovremo fare tutte e tre le cose, ma la terza opzione è l'unica che garantisce ai cittadini europei un migliore stile di vita. Per raggiungere questo obiettivo, l'agenda digitale contiene proposte di azioni che devono essere intraprese con urgenza per riportare l'Europa sulla strada di una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. Queste proposte definiranno lo scenario per le trasformazioni che l'economia e la società, sempre più digitalizzate, porteranno nel lungo periodo."[160].

All'interno di questo piano generale, ampio spazio viene dedicato alla questione dell'accesso a internet:

"In futuro l'economia sarà un'economia della conoscenza basata sulle reti, che ruoterà attorno a internet. L'Europa necessita di un accesso a internet veloce e superveloce, a prezzi competitivi e largamente disponibile. La strategia Europa 2020 ha sottolineato l'importanza della diffusione della banda larga per promuovere l'inclusione sociale e la competitività nell'UE, ribadendo l'obiettivo di portare la banda larga di base a tutti i cittadini europei entro il 2013. La strategia è intesa a fare in modo che, entro il 2020, tutti gli europei abbiano accesso a connessioni molto più rapide, superiori a 30 Mbps, e che almeno il 50% delle famiglie europee si abboni a internet con connessioni al di sopra di 100 Mbps. Per raggiungere questi obiettivi ambiziosi occorre elaborare una politica globale basata su una combinazione di tecnologie e con due obiettivi paralleli: da un lato, garantire la copertura universale della banda larga (combinando reti fisse e senza fili) con velocità di connessione crescenti fino a 30 Mbps e oltre e, nel tempo, favorire la diffusione e l'adozione su una vasta porzione del territorio dell'UE di reti di accesso di nuova generazione (NGA) che consentono connessioni superveloci superiori a 100 Mbps."[161].

Proprio per stimolare i paesi come l'Italia a compiere concreti passi in avanti sul terreno della connettività – a banda larga o attraverso più potenti reti di nuova

[160] (Commissione Europea, 2010b, p. 3).
[161] *Ibid.*, p. 20.

generazione (NGA)- una delle azioni che la Commissione Europea ha intenzione a breve di attuare è

> "una comunicazione[162] sulla banda larga che definisca un quadro comune per le azioni necessarie, a livello di UE e di Stati membri, per raggiungere gli obiettivi della strategia Europa 2020 in materia di banda larga, ad esempio consolidare e razionalizzare, in questo quadro, il finanziamento della banda larga ad alta velocità tramite strumenti dell'Unione (ad es. FESR, ERDP, FEASR, TEN, PIE) entro il 2014 ed esaminare in che modo attirare capitali per gli investimenti nella banda larga tramite sostegno al credito (con il supporto della BEI e dei fondi dell'UE)"[163].

In Italia il *piano Romani* [164] del 2008 riguardante gli stanziamenti per sostenere la banda larga che avrebbe potuto supportare il cablaggio sia delle scuole, sia delle reti domestiche, è stato in tre anni drasticamente ridimensionato portando l'entità dei fondi inizialmente previsti da 800 a 100 milioni di Euro[165]. Ancora all'inizio del 2011 la situazione non era migliorata:

> "Ci sarebbe da correre a dare un senso al tavolo aperto mesi fa dal ministro Paolo Romani con le società di telecomunicazioni che finora non ha prodotto nulla o quasi. Del resto quando lo scorso giugno il ministro Tremonti provò ad inserire nella manovra del Patto di Stabilità una norma che equiparava l'accesso a Internet ad un diritto universale facendo propri gli obiettivi della Agenda Digitale Europea

[162] Nel gergo della Commissione Europea, una 'comunicazione' è una proposta formale da sottoporre al Parlamento e al Consiglio affinchè proceda alla formulazione di norme o atti legislativi sulla materia oggetto della comunicazione (cfr.: http://ec.europa.eu/atwork/basicfacts/index_it.htm accesso del 23.9.2011).

[163] (Commissione Europea, 2010b, p. 23).

[164] "Nonostante lo sforzo profuso per realizzare una rete in larga banda efficiente e a copertura nazionale, la rete fisica è ad oggi sotto utilizzata ed obsoleta. Per la realizzazione della rete di prossima generazione è stimato un costo di 10-15 miliardi di euro. Il costo non può essere sostenuto interamente né dallo Stato, né dalle imprese. I fondi devono essere reperiti in project financing o co-financing, purché vengano purché vengano individuati servizi a larghissima diffusione (quali e-care, teleassistenza, infomobilità, entertainment)": questo era scritto nella presentazione del Piano industriale dell'Innovazione fatta a Roma il 2 0ttobre 2008, e per il quale nel maggio 2008 era stato approvato dal Senato uno stanziamento di 800milioni di euro (Cfr. Camera dei Deputati, 2009, p. 9).

[165] Dall'approvazione al Senato del 2008 ad oggi (Novembre 2011) ci sono stati molti tira-e-molla (cfr. Longo, 2009) e (Longo, 2010). Nel piano per l'Economia approvato dal Consiglio dei Ministri del 9.2.2011 sono stati sbloccati 100 milioni di euro rispetto agli 800 già stanziati nel 2008 e poi bloccati (cfr: http://tech.fanpage.it/romani-investe-100-milioni-in-banda-larga-ma-non-dovevano-essere-800-i-milioni/ accesso del 14.3.2011). L'intreccio tra reti televisive, tv digitale, banda larga e wireless, cui si fa accenno in tutti questi articoli farebbe pensare che in Italia il ritardo in questo settore sia determinato da interessi particolarmente orientati più alle tv che non alla questione delle connessioni con tutto quanto questo comporta.

(connessione garantita minima per tutti a 30 megabit: oggi siamo sotto i 3), fu messo in minoranza dallo stesso governo e ne uscì un articolo molto blando che si limitava a generici auspici."[166].

Nella Legge di Stabilità per il 2011 c'è stato un dietrofront: i 770 milioni di Euro derivanti dal surplus dell'asta di frequenze 4G che erano stati in una prima bozza destinati alla diffusione della banda larga sono stati stornati, e – sembra una beffa scriverlo – destinati per il 50% all'Istruzione[167]!

"Eppure quei soldi sarebbero serviti e non solo per il piano Romani. <Ci sarebbero utilissimi per eliminare il digital divide entro il 2013>, dice a *Repubblica. it* Domenico Tudini, presidente di Infratel, la società che per incarico del Ministero e con fondi pubblici sta portando la banda larga nelle zone non ancora raggiunte dagli operatori. <Abbiamo coperto finora 2 milioni di italiani. I fondi rimasti non ci bastano a eliminare il digital divide>, aggiunge."[168].

Quelli della Commissione Europea sembrano quindi discorsi avveniristici per uno Stato come quello italiano in cui secondo i dati ISTAT 2010[169] le famiglie che hanno accesso ad Internet sono il 52,4% (e di queste 11,6% tramite linea telefonica tradizionale ISDN (molto lenta) ,– il 62,9 % tramite ADSL – il 26,1% tramite altro tipo di connessione a banda larga –, infine il 3,9% tramite cellulare abilitato). Secondo la stessa fonte: "Il nostro paese si colloca al ventesimo posto sia per quanto riguarda il possesso di internet da casa, sia per l'accesso mediante banda larga … Tra il 2009 e il 2010, rimane stabile il divario tecnologico tra il Nord e il Sud del Paese"[170]. E' vero che

[166] (Luna, 2011).

[167] "Secondo la precedente versione del testo, infatti, doveva andare alle telecomunicazioni il 50 per cento del surplus dell'asta frequenze 4G. La nuova bozza invece destina questi soldi al fondo per l'ammortamento dei titoli di Stato e all'istruzione. In particolare, nella bozza si legge che "eventuali maggiori entrate accertate rispetto alla stima di cui al presente comma sono riassegnate per il 50% al fondo per l'ammortamento dei titoli di Stato e per il 50% ad incremento della dotazione del fondo di cui all'articolo 7-quinquies, comma 1, del decreto-legge 10 febbraio 2009, n.5, convertito, con modificazioni, dalla legge 9 aprile 2009, n.33"." (Longo, 2011). Il comma 1 – art. 7-quinquies della L. 33/2009 è molto generico quanto alla destinazione: "*Al fine di assicurare il finanziamento di interventi urgenti ed indifferibili, con particolare riguardo ai settori dell'istruzione e agli interventi organizzativi connessi ad eventi celebrativi, e' istituito un fondo nello stato di previsione del Ministero dell'economia e delle finanze"*.

[168] (Longo, 2011).

[169] (ISTAT, 2010, Tab. 1.2 "Famiglie che possiedono accesso a Internet per tipo di connessione").

[170] (*Ibid.*, p. 1). In particolare: "Sono le famiglie del Centro e del Nord a possedere le quote più elevate di beni tecnologici. Il personal computer, ad esempio, è diffuso in uguale misura nel Centro e nel Nord (oltre il 55%) e meno nel Sud (49,7%). Inoltre, nel Centro-nord si riscontra la quota più alta di famiglie che possiede l'accesso ad Internet (oltre il 48%) e la connessione a banda larga (circa il 36%), mentre nel Sud e nelle Isole le quote scendono rispettivamente al 42,3% e al 29% circa." (*Ibid.*, p. 4).

"le famiglie con almeno un minorenne sono le più tecnologiche: l'81,8% possiede il personal computer, il 74,7% l'accesso ad Internet e il 63% possiede una connessione a banda larga."[171], anche se, sempre secondo i dati raccolti dall'Istat nel 2009 , "sono oltre 1,7 milioni i giovani di 15-29 anni che dichiarano di non aver usato il Pc nei dodici mesi precedenti l'intervista (18,4 per cento)"[172]. In definitiva dal confronto con i dati raccolti

> "con l' indagine comunitaria sulla diffusione delle ICT presso le famiglie e gli individui realizzata dagli istituti di statistica dei paesi membri dell'Unione europea. … l'Italia è rimasta indietro rispetto a molti dei paesi dell'Unione europea, risultando al ventesimo posto, con un tasso di penetrazione del 59% rispetto alla media europea del 70%."[173].

Questo quadro fa temere che, senza interventi statali a favore delle famiglie e degli studenti, l'introduzione del libro online potrebbe, invece che ridurre, ampliare il digital divide, trasformandolo in un fattore ancora più discriminatorio proprio nel momento in cui l'Unione Europea, non per motivi filantropici, chiede da un lato di superarlo e dall'altro di innalzare il numero di coloro che conseguono un diploma. Poco più della metà delle famiglie possiede un computer, alcune poi possono permettersi di fornire al proprio figlio un netbook personale; resta comunque una famiglia su tre – ma forse il rapporto è per difetto, sia per il noto gioco delle medie statistiche, sia perché le famiglie di recente immigrazione - che spesso di computer + stampante non ne hanno nemmeno uno - probabilmente non sono conteggiate, non essendo considerate di cittadinanza italiana. Come faranno questi studenti a fare i compiti, a scaricare gli aggiornamenti dei nuovi libri di testo online, a usufruire degli approfondimenti etc. etc.? A questo tipo di problemi dovrebbe supplire quindi la scuola, fornendo a tutti possibilità tecnologiche e di connessione, ma anche qui il quadro non è dei più rosei. Stando ai risultati dell'inchiesta di monitoraggio dello stesso *Progetto LIM* per l'anno 2009 – 2010:

> "La disponibilità della connessione a Internet continua ad essere percentualmente bassissima nelle scuole del Regno: solo nel 7% delle classi internet è presente. Si tratta di un dato significativo, perché dice di un ritardo rispetto alla comprensione

[171] *Ibid.,* p. 3.
[172] *Ibid.,* p.9.
[173] *Ibid.,* p.7. E' quanto da tempo denuncia *Agenda Digitale*,(http://www.agendadigitale.org/) una libera associazione di aziende e privati cittadini che si pone l'obiettivo di fare pressione affinché la politica e le Istituzioni si diano da fare per portare l'Italia almeno ai livelli europei.

dell'evoluzione recente delle tecnologie, sempre più basate sul web e sempre meno identificabili con hardware e software ingombranti. Oltre a questo si continua a registrare, percentualmente, la maggior presenza di connessione nel laboratorio di informatica e nei locali della direzione scolastica e della direzione dei servizi amministrativi. La 'geografia' in questo caso è interessante e denota una rappresentazione della tecnologia che continua a essere in larga parte riconducibile alla sua funzionalità extra-didattica (i luoghi del 'potere') o, nel caso di un utilizzo didattico, viene in larga parte ancora pensata non come 'ingrediente' ordinario della didattica in classe, ma come attività speciale (tanto è vero che continua ad essere ospitata nella maggior parte dei casi in laboratorio o in un'aula dedicata, come dimostra il 23% dei casi delle scuole che continuano a posizionare la tecnologia in locali ad hoc)."[174].

In questa situazione la risposta delle case editrici finora è stata di distinguere nei libri di testo una parte *portante* in cartaceo, mentre quelle *di contorno* - le prove di verifica, i giochi, gli approfondimenti, i link - vengono messe online. La conseguenza è che i vantaggi che abbiamo visto potrebbero derivare dalla messa online del libro di testo[175] si annullano e, cosa altrettanto grave, il libro di testo perde la propria organicità e impoverisce le proprie funzioni. D'altra parte, fintanto che non si sarà raggiunto l'obiettivo della Agenda Digitale Europea di una connessione capillare, o quanto meno quello della connessione veloce di tutte le scuole prevista dal piano *e-Gov 2012*, sono comprensibili le perplessità degli editori[176] che hanno trovato più conveniente affiancare ai libri di testo prodotti di utilizzo collettivo, come i materiali digitali (non necessariamente online) per le Lavagne Interattive Multimediali, che sono molto richiesti e per questo sono stati molto sbandierati nel corso delle campagne adozionali (non c'è sito di casa editrice di scolastica che non li metta in primo piano).

§ 5 . Il piano e-Government 2012

Il piano *e-Government 2012*, presentato dal Ministro per la Pubblica Amministrazione e l'Innovazione nel dicembre 2008, prevede che entro il 2012 tutte le scuole saranno

[174] (Rivoltella, 2010).
[175] Cfr. *supra*, p. 312-313.
[176] Cfr. *ultra*, pp. 447-448, Cap. 5.2.5; ma anche le dichiarazioni di P. Altman, *supra*, p.239, Cap. 3.3.6.

connesse in rete e dotate di strumenti e servizi tecnologici avanzati per la didattica e le relazioni con le famiglie[177]. L'iniziativa è articolata in 5 progetti:

1. *Internet in aula* : "Risultati attesi: Rendere disponibile internet in banda larga e in sicurezza, anche in modalità mobile, a tutte le sedi e classi delle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado del territorio nazionale, utilizzando il contratto quadro SPC"[178];
2. *Didattica digitale*: "Risultati attesi**:**assicurare alle scuole la possibilità di adottare metodologie didattiche innovative, rendendo disponibile una piattaforma tecnologica per la fruizione di testi scolastici e contenuti didattici digitali, sia promossi dagli editori, a pagamento, sia resi disponibili gratuitamente dai docenti, e migliorando la dotazione tecnologica delle classi: tutte le scuole dovranno essere dotate di almeno tre aule informatizzate con lavagne digitali interattive e personal computer."[179];
3. *Servizi scuola-famiglia via Web* : "Risultati attesi: digitalizzazione dei servizi amministrativi e semplificazione delle comunicazioni scuola-famiglia (pagella e registro elettronico, domande di iscrizione, accesso ai fascicoli personali degli studenti e prenotazione colloqui online etc.), anche in modalità multicanale (web, e-mail, sms), eliminando il peso della gestione delle tecnologie dalle scuole ed introducendo economie di scala."[180];
4. *Anagrafe scolastica nazionale*: "Risultati attesi: integrazione in un'anagrafe nazionale delle anagrafi territoriali al fine di creare un osservatorio nazionale per supportare la definizione, attuazione e monitoraggio delle politiche scolastiche, con attenzione al fenomeno della dispersione scolastica, e pubblicare le performance delle scuole"[181];

[177] Per un approfondimento esiste una pagina web ufficiale (http://www.e2012.gov.it/egov2012/) in cui si trovano sia le informazioni generali che quelle relativa alla scuola, con link alle singole azioni (http://www.e2012.gov.it/egov2012/?q=content/obiettivo-1-scuola accesso del 15.9.2011). Per una cronologia sia del piano e-Gov 2012 sia del collegato progetto scuola digitale cfr. *supra*, pp. 284-285.
[178] http://www.e2012.gov.it/egov2012/?q=content/scuole-rete-2 (accesso del 15.9.2011).
[179] http://www.e2012.gov.it/egov2012/?q=content/didattica-digitale (id.).
[180] http://www.e2012.gov.it/egov2012/?q=content/servizi-scuola-famiglia-web (id.).
[181] http://www.e2012.gov.it/egov2012/?q=content/anagrafe-scolastica-nazionale (id.).

5. *Compagno di classe* : "Risultati attesi: dotare gli studenti della scuola primaria di un PC a loro dedicato (resistente – leggero – sicuro – a basso costo) come strumento didattico."[182].

La spesa complessiva inizialmente prevista era di 241 milioni di euro e la disponibilità accertata per l'attuazione di 37 (milioni di euro)[183]. E questo a fronte di un risparmio attuato nel settore scuola attraverso la riforma delle scuole superiori che farà entrare nelle casse dello Stato ben di più attraverso un taglio di organici e degli orari: "Tradotti in euro, i meccanismi introdotti dalla riforma degli ordinamenti porteranno a risparmiare in tre anni quasi 330 milioni di euro di stipendi"[184].

Il 2012 è anche l'anno in cui i docenti saranno obbligati ad adottare i libri di testo online (parzialmente o interamente). Non si tratta di una coincidenza casuale se per la stessa data si prevede l'attuazione di un piano di dotazioni infrastrutturali (connessioni, piattaforme, PC, LIM) per tutte le classi[185] e si avvia l'uso di strumenti didattici che hanno bisogno per il proprio funzionamento di questi supporti. Un libro di testo online in una classe che non ha connessione online sembra infatti inutile, tanto più in uno Stato in cui, secondo le rilevazioni ISTAT del 2010, l'82% delle famiglie con un componente di età compresa tra i 6 e i 64 anni possedeva un personal computer e di queste meno della metà aveva una connessione a banda larga:

> "L'Italia continua a rimanere indietro rispetto a molti dei paesi dell'Unione Europea sia rispetto al possesso di Internet sia alla qualità della connessione. Il nostro Paese, infatti, si colloca al ventesimo posto sia per quanto riguarda il possesso di Internet da casa (con un tasso di penetrazione tra le famiglie con almeno un componente tra i 6 e i 64 anni del 52,4% rispetto alla media europea del 70%) sia per l'accesso mediante banda larga (con un tasso di penetrazione del 49% rispetto alla media europea del 61%)"[186].

Secondo dati dello stesso Ministero, il progetto *Internet in aula* è stato attuato con la connessione "tramite SPC, del 40% delle istituzioni scolastiche principali" cioè di 4180 istituti scolastici (che sono cosa ben diversa dalle aule nominate nel titolo), mentre è

[182] http://www.e2012.gov.it/egov2012/?q=content/compagno-classe-0 (id).
[183] (Ministero per la Pubblica Amministrazione e l'Innovazione, 2008, p. 9).
[184] (Trovati, 2010) per fare riferimento a una fonte confindustriale.
[185] Si noti che quando si parla di scuole spesso ci si riferisce all'istituto scolastico che può avere molte sedi sparse sul territorio e le classi sono molte di più e ancor più sparse.
[186] (ISTAT, 2010, p. 1).

stata soddisfatta la richiesta di allacciamento in WiFi solo del 16% delle scuole che avevano aderito alla proposta[187]. Nonostante l'emoticon sorridente e soddisfatto che compare sulla pagina del sito che mostra lo stato di avanzamento degli obiettivi[188], non c'è nulla da stare allegri: le istituzioni scolastiche (cioè le sedi di presidenze e degli uffici amministrativi) in Italia sono più di 10.000: questo significa che meno della metà ha la possibilità di collegamento internet anche solo per il disbrigo delle pratiche burocratiche. Se poi il collegamento non è Wifi, ma via cavo, bisogna vedere se anche le classi dislocate nelle sole sedi principali hanno potuto estendere il collegamento dall'ufficio amministrativo all'aula. Il più delle volte è già un lusso che con i pochi fondi a disposizione si sia riusciti a collegare l'aula di informatica o – se c'è - un computer in sala professori. Non è un caso che in alcune sperimentazioni di *Cl@ssi 2.0*[189] sia previsto l'acquisto di Internet Key per assicurare ai docenti, che si devono cimentare sull'uso delle innovazioni tecnologiche, la possibilità di collegamento in rete.
Il secondo progetto previsto all'interno dell'azione *e-Gov2012*, *Didattica Digitale*, è finalizzato ad assicurare alle scuole la possibilità di adottare metodologie didattiche innovative. A sottolineare concretamente la funzione strumentale delle tecnologia nel processo complessivo di riforma del sistema scolastico è il fatto che la direzione del piano relativo alla scuola sia stata affidata al Dipartimento per la Programmazione e la Gestione delle Risorse umane del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (Dipartimento per l'Istruzione) [190] in stretta collaborazione con l' Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ANSAS). Significativo inoltre che dal marzo 2009 a dirigere il Dipartimento per la Programmazione e la Gestione delle Risorse Umane del MIUR sia stato chiamato il Dott. Giovanni Biondi che fino ad allora era stato Direttore dell'ANSAS (e prima ancora dell'INDIRE), dove si era occupato di un

[187] Dati tratti dal sito http://www.e2012.gov.it/egov2012/?q=content/internet-aula-obiettivi-intermedi del Piano e-Gov.2012, che però non riporta né la data della rilevazione né quella della messa online dei dati
[188] http://www.e2012.gov.it/egov2012/?q=content/scuole-rete-swf (accesso del 23.9.2011).
[189]Cfr.:www.istruzione.it/web/istruzione/piano_scuola_digitale/classi_2_0 (accesso del 23.9.2011) per una presentazione generale. Si tratta di progetti di sperimentazione limitati a singole classi, per ciascuno dei quali si prevede un finanziamento di 30.000 euro in tre anni. Se ne tratterà approfonditamente nelle pagine seguenti e in particolare cfr. *ultra*, nota 213, p. 325.
[190]In particolare all'interno del Dipartimento per la programmazione de la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali, è la Direzione generale per gli studi, la statistica e i sistemi informativi (diretta dal Dott. Emanuele Fedora) a occuparsi delle questioni più prettamente didattiche relative all'innovazione tecnologica: l'Ufficio V (diretto dalla Dott.ssa Raffella Schietroma) preposto alla "Innovazione tecnologica nella scuola: Scuola digitale" e l'Ufficio VI "Sistemi informativi territoriali ed editoria digitale". Informazioni, tratte da: www.istruzione.it/web/ministero/organizzazione/dg_statistica (accesso del 20.2.2011).

progetto che già allora aveva nome *Scuola Digitale* e dei processi di innovazione tecnologica nelle scuole.

L'architettura dell'articolazione per la scuola del piano *e-Gov 2012*, concepita dal MIUR, è racchiusa in quello che attualmente si chiama *Piano Scuola Digitale*[191] "per l'attivazione e il sostegno di un forte processo di innovazione e di modernizzazione del sistema scolastico attraverso le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e l'uso di internet"[192]. Esso si articola in 6 aree di intervento[193]:

1) *Progetto LIM* per l'introduzione delle Lavagne Interattive Multimediali,
2) *Cl@ssi2.0* per una sperimentazione limitata dell'introduzione delle TIC nella didattica quotidiana,
3) *Isole in rete* per l'adozione di un insegnamento a distanza nelle scuole geograficamente isolate,
4) *@urora* dedicato ai minori carcerati
5) *Oltre l'@urora* per le situazioni di svantaggio,
6) *HSH@Network* dedicato alla scuola in ospedale[194], oltre che in un piano di formazione per i docenti.

I primi tre progetti[195] e l'ultimo sulla formazione, sono seguiti sia a livello nazionale sia a quello regionale, dall'ANSAS.

Il 10 dicembre 2008 una prima nota del MIUR annunciava l'avvio del piano operativo per la scuola digitale riguardante la dotazione di LIM e computer ad alcune scuole secondarie di primo grado[196]; il 23 aprile dell'anno successivo si dava la comunicazione della pubblicazione sul sito del MIUR del primo Bando *Cl@ssi 2.0*[197] attraverso cui le

[191] Questa, a partire dall'inizio del 2011 la denominazione che in precedenze era stata *Piano operativo scuola digitale* e poi *Piano Nazionale Scuola Digitale*.
[192] (MIUR –TELECOM, 2010, p. 6).
[193] Una buona sintesi dei progetti con una panoramica internazionale in particolare sull'uso delle LIM e con una sintesi degli interventi misteri ali dal 2000 ad oggi è in (ANSAS - ex Indire - Gestione Commissariale, 2009).
[194] (www.istruzione.it/web/istruzione/piano_scuola_digitale, accesso del 15.3.2011).
[195] www.scuola-digitale.it/lavagna/ ; www.scuola-digitale.it/classi2.0/ e www.scuola-digitale/isoleinrete/. (accesso del 15.3.2011).In ogni sezione vi sono delle schede relative a quanto di simile si sta sperimentando in altre parti del mondo: per quanto riguarda l'uso delle tecnologie in classe (*Cl@ssi2.0*) si parla di una sperimentazione in UK, una in Portogallo e una in Spagna; per la scuola a distanza si fa riferimento alla Francia, al Vermont (USA) e all'Ulster (NEELB); infine sulla LIM nel mondo si parla dell'esperienza statunitense, di quella messicana e di quella inglese.
[196] (Nota MIUR prot. 1726/08).
[197] Nell'Archivio online del MIUR non c'è traccia della Nota prot. 1056 del 23.4.2009, ma si desume dal Decreto dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Basilicata (Prot. n. 0003882 - 17706/2009 -)in cui sono anche elencate le Note MIUR del 25 novembre 2008 (Nota Miur 1537) e del 16 dicembre dello stesso

classi vincitrici avrebbero avuto accesso ad un finanziamento triennale di 30.000 euro per sperimentare il progetto da esse stesse proposto. Sono queste le date di inizio di quello che era stato chiamato *Piano operativo Scuola Digitale* che, con il nome di *Piano Nazionale Scuola Digitale*, è stato presentato al "Forum sulla Pubblica Amministrazione" tenutosi a Roma il 12.5.2010[198].

Due mesi dopo, il 28.7.2010, si è svolto un incontro per illustrarne le linee di sviluppo e lo stato di avanzamento alla presenza, oltre che dei "funzionari dell'ANSAS e del CONSIP, di circa 80 rappresentanti di più di 50 tra le maggiori aziende ed organizzazioni del settore tecnologico, editoriale e scientifico, nazionale e internazionale" [199].

> "Tutte le aziende presenti (eravamo in molti, oltre 50 aziende rappresentate e un centinaio di persone in sala) sono state invitate a presentare idee progettuali, nella volontà espressa "*di promuovere una stretta collaborazione tra i settori dell'impresa, della ricerca e dell'educazione, rivolgendo ai presenti l'invito ad avanzare proposte fortemente innovative che sostengano il processo di cambiamento in corso"*."[200].

Questo nell'intento di creare sinergie tra pubblico e privato, i cui frutti però per ora si intravvedono solo in una serie di protocolli d'intesa tra il MIUR e diversi attori: uno con Intel per la formazione dei docenti[201], uno con la Fondazione Agnelli e con la

---

anno (nota MIUR 1785)con le quali era già stato assegnato l'importo complessivo di 180.000,00 Euro per la realizzazione del progetto allora denominato *6 classi per l'innovazione avanzata.*

[198] www.istruzione.it/web/istruzione/piano_scuola_digitale/evento_forum_scuola_digitale (accesso del 2.2.2011): qui si trovano anche i link ai diversi interventi di presentazione da parte dei Dirigenti MIUR.

[199] www.istruzione.it/web/istruzione/dettagli-news/-/dettaglioNews/viewDettaglio/13437/11210 (accesso del 2.2.2011).

[200] (*Newsletter Garamond*, n. 242 del 27.1.2011) - Il corsivo è nel testo originale.

[201] "Avviare un rapporto di collaborazione finalizzato a realizzare azioni comuni al fine di favorire la diffusione delle competenze necessarie ad un adeguato uso delle TIC nel mondo della scuola". In particolare (art. 2): "INTEL Corporation Italia S.p.A si rende disponibile a:

• collegare le risorse on-line, offerte dalla piattaforma Intel Teach Advanced Online, dedicate all'aggiornamento dei docenti con le altre iniziative disponibili in rete promosse dal MIUR e dall'Agenzia;

• considerare completamente gratuito l'accesso agli ambienti Intel Teach, come anche la fornitura di materiale didattico e il loro successivo aggiornamento;

• conferire respiro internazionale e collaborativo alle proprie attività, permettendo ai corsisti l'accesso anche ai materiali didattici che si trovano sulle piattaforme presenti nei paesi che aderiscono (o aderiranno) al Programma Intel Teach;

• permettere la partecipazione ai corsi Intel Teach dei Tutor selezionati dall'Agenzia e impegnati nelle attività formative relative al Piano di Innovazione Digitale nella scuola. Sarà cura del Comitato Tecnico di cui all'articolo 3 definire il numero dei partecipanti e le modalità di adesione ai corsi Intel." Il tutto senza oneri finanziari per il MIUR". (MIUR – INTEL, 2009, p. 4).

Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo[202] sul monitoraggio e "la valutazione indipendente del progetto Cl@ssi2.0"[203] e uno con l'AESVI[204] per lo sviluppo di videogiochi didattici.[205] Infine, il 28 ottobre 2010 è stato siglato il protocollo d'intesa con Telecom sulla sicurezza in Internet[206] e, cosa che qui più interessa, per "sostenere percorsi pilota per la *realizzazione di materiali didattici e contenuti digitali* a integrazione e supporto della didattica e della formazione in servizio degli insegnanti impegnati nei processi di innovazione"[207].

Nel corso dell'incontro venivano forniti anche i dati più recenti sull'avanzamento di progetti. A luglio 2010 erano state distribuite nell'ambito del "Piano LIM"[208] 25.225 LIM con cui dotare il 7% delle classi esistenti (370.711 classi, distribuite su 41.902 scuole appartenenti a 10.452 istituti scolastici) [209] : 5.823 nella primaria (totale delle classi: 135.411 distribuite su 15.941 scuole), 16.805 nella secondaria di I grado (totale classi 77.425 distribuite su 7.151 scuole), 2597 in quella di II grado (totale classi 115.189, distribuite su 5.203 scuole); gli studenti coinvolti risultavano essere 500.000 (su un totale di 7.804.711[210]) e i docenti 80.000[211] (su un totale di 1.065.428[212]). Per

[202] Istituita nel 2001 dalla Compagnia di San Paolo, l'ente che dopo il 1991 si occupa delle attività di utilità sociale dell'Istituto San Paolo di Torino (dopo lo scorporo dall'Istituto Bancario San Paolo di Torino). Questo ne spiega i legami con un altro istituto di ricerca, di più antica fondazione, la Fondazione Agnelli. Del Consiglio direttivo della Fondazione per la scuola fanno parte personalità di rilievo del mondo intellettuale e dell'innovazione, in particolare – aspetto interessante per quanto riguarda la questione dell'innovazione tecnologica e dei libri di testo – si segnala la presenza del Prof. Giorgio Chiosso e del Prof. Norberto Bottani, esperto il primo di libri di testo e di innovazione con le TIC il secondo.

[203] (MIUR – Fondazioni, 2009).

[204] Associazione Editori Software Videoludico Italiana (cfr. http://aesvi.it) che è parte della Confindustria e che ha tra i propri soci oltre ad alcuni piccoli editori, la Sony, la Walt Disney, la Nintendo e Microsoft.

[205]"viene individuato un primo percorso pilota di ricerca sperimentale promosso e condotto dall'ANSAS con la partecipazione dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano e del Liceo Scientifico Marconi di Milano denominata *Sviluppo delle competenze sociali attraverso i giochi di ruolo online in ambito scolastico…"* (MIUR –AESVI, 2010, art. 2, p. 6). Sull'importanza dei videogiochi didattici all'interno degli e-book scolastici (Parker Rossman, 2006, Vol. III, Cap. VII , pp. 4/5).

[206] (MIUR – TELECOM, 2010) L'iniziativa *Navigare sicuri* porterà un bus attrezzato in alcune scuole italiane per distribuire materiali e organizzare attività rivolte a studenti (6-13 anni), insegnanti e genitori sul tema della navigazione sicura sul web. Quello della sicurezza della navigazione in Internet è un tema cruciale, e delicato su cui negli altri Stati (Francia, Gran Bretagna e soprattutto USA) si sta lavorando molto. Mettere in classe libero accesso ad Internet significa anche esporre dei minori a rischi: certamente è un obiettivo educativo insegnare a difendersi, ma nel frattempo bisogna attuare una forma di controllo sia per proteggere la privacy sia per evitare spiacevoli incontri.

[207](MIUR –TELECOM, 2010, Art 1d).

[208] I dati sono tratti da (MIUR - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi - Ufficio V, 2010, p. 2).

[209] Tutti i dati sulle scuole sono tratti da: (MIUR - Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi, 2010, tab. B3).

[210] *Ibid.*

quanto riguarda l'attuazione del progetto Cl@assi2.0 : 400 le classi fino ad allora coinvolte – cioè lo 0,11% del numero complessivo delle classi - (124 della primaria, 156 della secondaria di I grado e 136 di quella di II grado)[213], con 2.500 studenti coinvolti e 8.600 docenti[214].

Oltre a queste, che sono le risorse finanziate direttamente dal Ministero, molti Istituti scolastici possono contare su quanto sono riusciti nel corso del tempo a procurarsi, anche se resta difficile capire non tanto la consistenza complessiva attuale quanto quella degli acquisti più recenti – la penultima rilevazione sulle "attrezzature tecnologiche di istituto" risale al 2004 e l'ultima[215], conclusasi nel gennaio 2011 non è consultabile[216]-.

---

[211] I dati sul numero di docenti e studenti coinvolti sono stati forniti dallo stesso Ministero e calcolati in modo teorico sulla base dei criteri del progetto e di quanto hanno dichiarato le scuole nelle domande di partecipazione. Ogni scuola infatti per poter ottenere una LIM doveva dichiarare l'adesione al progetto non dei singoli insegnanti che poi effettivamente l'avrebbero usata, ma di un intero consiglio di classe. Questo perché la LIM è teoricamente assegnata a quelle classi in cui tutto il consiglio di classe si è impegnato a farne uso (e di fatto risulterebbe una LIM per circa 20 alunni e in media tre docenti). Nella realtà la situazione non è questa: molte scuole, una volta ricevuta la dotazione, hanno 'disobbedito' installando la LIM in un'aula laboratorio condivisa a rotazione da diverse classi e perlopiù utilizzata dagli insegnanti più esperti (in genere quelli di matematica e di tecnologie.) Come al solito però non ci sono dati ufficiali in quanto non è prevista una azione di controllo sul campo (come avviene in Francia, con l'azione degli Ispettori scolastici).

[212] (MIUR - Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi, 2010, tab. B4) Il dato è ottenuto sommando al numero dei docenti a tempo indeterminato e determinato, il dato relativo ai docenti di religione – sia tempo determinato che indeterminato – in tutto 26.326 – perché per quanto "non gestito dal sistema Informativo" (*Ibid.*, p.154), fa parte dei Consigli di Classe e quindi vanno considerato come aventi diritto a prendere parte al progetto LIM della classe.

[213] Il progetto è iniziato nell'a.s. 2009/2010 per le scuole secondarie di primo grado (156 classi prime coinvolte): per l'a.s. 2010/2011 con note MIUR Prot. n°3333 e Prot. n°3334 del 6 settembre 2010 sono stati pubblicati i Bandi Cl@ssi 2.0 per le scuole statali primarie (124 classi terze) e scuole statali secondarie di secondo grado (136 classi prime). Non deve stupire il numero esiguo di scuole destinatarie dei finanziamenti, perché si tratta di sperimentazioni che non richiedono grandi numeri. Piuttosto è interessante notare come all'interno di questo progetto si fondano gli interessi didattici con quelli economici attraverso gli inviti sempre più frequenti alle aziende di fornire gratuitamente (per un anno) prodotti e servizi in cambio di un campo di sperimentazione istituzionale: "Si ricorda che le Cl@ssi 2.0 rappresentano una sorta di 'laboratorio sperimentale', un'opportunità per tutte le aziende che vorranno proporre prodotti sui quali raccogliere feedback dalle scuole. Si ribadisce che i prodotti e le soluzioni, su cui le aziende propongono una co-sperimentazione con conseguente valutazione di impatto, dovranno essere forniti gratuitamente per tutta la durata dell'esperienza o almeno per un intero anno scolastico" (MIUR -DGSSSI- Ufficio V, 2011).

[214] Questo dato sui docenti sembrerebbe sproporzionato rispetto a quello del numero delle classi: in media sembrerebbero coinvolti 21 docenti per ogni classe, quando in media per ogni classe della secondaria ci sono 8-9 docenti e per ogni classe della primaria due (il che farebbe al massimo 3.000).

[215] Nell'ambito del Piano Nazionale "Scuola Digitale" (C.M. 4861 del 29/11/10).

[216] Esiste un sito "Osservatorio permanente delle attrezzature tecnologiche per la didattica nelle istituzioni scolastiche statali" (http://archivio.pubblica.istruzione.it/area_riservata/attrezzature/multimediali.shtml accesso del 15.9.2011) in cui è consentito l'accesso "alla sezione di data warehouse on line dell'Osservatorio. L'accesso a tale sezione è **aperta a tutti i soggetti interessati** [N.d.R.: il grassetto è nel testo], istituzionali e non, al fine di fornire una rapida panoramica sullo stato dell'arte del patrimonio informatico per la didattica presente nelle scuole statali." (*Ibid.*), ma il link non è funzionante al momento della stesura di questo lavoro.

Resta il fatto quantomeno 'curioso' che un piano per il miglioramento delle dotazioni informatiche (che non sono ovviamente solo le LIM), sia stato progettato senza essere in possesso di dati aggiornati su quanto è già presente, rischiando in tal modo di mantenere il gap tra scuole già tecnologicamente "avanzate" e scuole più disagiate.

Oggi, non è cambiato solo il nome del progetto complessivo – da *Piano Nazionale Scuola Digitale* a *Piano Scuola Digitale* -, ma anche la linea di intervento. Se ancora nel 2010 si sosteneva, ad esempio, che le LIM "sono un cavallo di Troia attraverso cui far entrare l'innovazione nella scuola"[217], oggi si è capito che

> "se si trattava di portare il cavallo di Troia (la LIM) dentro le mura della città assediata (la scuola), adesso che è entrato occorre trovare il modo di far uscire i guerrieri dalla pancia del cavallo! In caso contrario, come sempre nell'impiego delle tecnologie, le pratiche (vecchie) prevarranno sull'impatto (innovativo) della tecnologia."[218].

Così ora, se si va sulla pagina appena rinnovata dedicata a *Scuola Digitale* nel sito del MIUR, si legge:

> "La Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi promuove il Piano Scuola Digitale per modificare gli ambienti di apprendimento attraverso l'integrazione delle tecnologie nella didattica. … I programmi del MIUR di prima generazione, attraverso i quali il mondo della scuola si è avvicinata all'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione evolvono oggi in una dimensione nella quale la tecnologia si integra nella didattica di classe"[219].

Una correzione senza dubbio influenzata anche dalla nuova strategia dell'Unione Europea per il rilancio economico e contenuta nel documento *Europa 2020*[220] e dalle esperienze internazionali in corso.

---

[217] Questa metafora è stata usata dal Direttore Giovanni Biondi, più volte nel corso dei suoi interventi a conferenze e corsi di formazione tra il 2008 e il 2010: cfr. ad esempio quello tenuto nel corso del Seminario di formazione tutor Piano Diffusione LIM tenutosi a Montecatini Terme il 20.12.2010 e riferito in: http://www.anitel.org/anitel/modules/news/article.php?storyid=340 (accesso del 23.9.2011). Ma se ne trova traccia anche in molti interventi ospitati sulla piattaforma "Innova Scuola" del MIUR: "Giovanni Biondi afferma che "la LIM è un moderno cavallo di Troia" dal quale usciranno piano piano, uno alla volta, tanti elementi in grado di trasformare alcuni capisaldi della comunicazione, dell'organizzazione didattica e dell'azione di ri-mediazione condotta dall'insegnante" (Innova scuola - MIUR, s.d.).

[218] (Rivoltella, 2010).

[219] (home page di http://www.istruzione.it/web/istruzione/piano_scuola_digitale accesso del 15.9.2011)

[220] (Commissione Europea, 2010).

“Terminati i processi di diffusione delle tecnologie su larga scala a scuola, anche a livello europeo, è urgente verificare se e quanto le tecnologie siano state integrate all’ambiente di apprendimento e se la loro presenza abbia apportato delle modifiche/cambiamenti alle metodologie didattiche al fine di sostenerne il processo di stabilizzazione. Alcune tra le tendenze diffuse (*EU Digital Agenda, Marzo 2010, 2020 Vision - Report of the Teaching and Learning in 2020 Review*) rivelano che:

- I modelli pedagogici, costruttivista e sociocostruttivista, includono le ICT come strumenti per potenziare la didattica tradizionale che privilegi un approccio attivo, compiti aperti che mirino alla riflessione sul processo ed alla personalizzazione dei percorsi di apprendimento.
- Un ulteriore concetto ormai ampiamente condiviso, anche se ancora poco sperimentato realmente, riguarda il ruolo dell’insegnante che si configura come il punto chiave nel processo di trasformazione delle azioni di apprendimento. La presenza sempre più diffusa e naturalizzata nella scuola da qui a dieci anni delle tecnologie renderà necessario all’insegnante sviluppare e mettere in campo competenze oggi ancora timidamente espresse.
- Gli spazi dell’apprendimento a livello strutturale probabilmente resteranno immutati, ma la differenziazione dei modelli di apprendimento sarà orientata prevalentemente alla collaborazione tra studenti e alla personalizzazione dei contenuti/percorsi sia per il modello classe tradizionale che per modelli diversi da questa con il supporto delle ICT (es. classe diffusa).
- I vincoli strutturali sono stati superati in questi anni dall’estensione dello spazio classe con ambienti di apprendimento virtuale (VLE) e sistemi di gestione dei contenuti, LMS (Learning Management System), a cui si sono associati strumenti del Web 2.0.
- Sul fronte contenuti didattici digitali si rileva la produzione di contenuti autoprodotti dall’utente che potrebbe restare la tendenza più diffusa se si trovassero standard descrittivi adeguati.

- La grande diffusione delle lavagne Interattive Multimediali e di superfici interattive in generale avvierà l'ampliamento del numero di device tecnologici (tablet, netbook, ebook, risponditori…) che orienteranno l'attività didattica sempre più verso la collaborazione.
- La valorizzazione dell'apprendimento informale sarà un ulteriore fattore chiave. In questa direzione l'uso di giochi, ambienti immersivi e augmented reality richiederà ulteriori approfondimenti di ricerca per far si che questi vengano considerati come potenziali scenari di apprendimento.
- Gli esiti di alcuni progetti in paesi europei ed extraeuropei hanno rivelato che la formazione degli insegnanti sia metodologica che tecnologica rivela l'estrema importanza della qualità della stessa e della necessità di identificare nuovi modelli di formazione continua adeguati alle esigenze della popolazione insegnante (OECD - *Education at a glance*).
- La presenza diffusa delle nuove tecnologie sia in forma di strumenti (risponditori..etc) che in forma di applicazioni web 2.0 (wiki, blog, contenuti digitali o altro) consente di attivare processi di valutazione degli apprendimenti e di identificare le preferenze degli studenti. L'uso di questi strumenti probabilmente modificherà la valutazione formativa, mentre la valutazione sommativi manterrà un approccio basato sulla misurazione degli apprendimenti a partire da prove oggettive di valutazione (es. OCSE-PISA e INVALSI)
- Un ultimo elemento chiave da non sottovalutare è il ruolo dei genitori sempre più coinvolti e partecipi nel processo di crescita e formazione dei figli. Questi ultimi si mostrano favorevoli all'adozione di nuovi strumenti."[221].

Da ciò risulta sempre più importante il ruolo dei docenti e la loro formazione, sia iniziale sia in servizio. Come finora è stata attuata? Quali i progetti per migliorarla?

[221] (ANSAS - MIUR, 2011)

§ 6 . La formazione dei docenti

E' significativo che l'Italia non abbia risposto all'indagine della OECD sulle TIC nella formazione iniziale degli insegnanti[222]. Dalla stessa indagine, la più recente in materia, risulta che tra i 32 paesi facenti parte dell'OCSE, solo l'Italia, la Germania, e la Svizzera, non hanno come obbligatori nella formazione iniziale degli insegnanti dei percorsi specifici sull'uso delle TIC nella didattica[223]. A differenza però della Svizzera e delle Germania, che ancora non hanno un progetto di implementazione di strumenti tecnologici o tecnologizzati nell'insegnamento[224], in Italia sono stati spesi centinaia di milioni di euro per mettere LIM e computer nelle classi e soprattutto l'uso di un libro di testo almeno in parte online sarà obbligatorio dall'a.s. 2012/2013.

Per tutte le considerazioni finora esposte, la formazione dei docenti assume un'importanza cardinale. Così come l'incisività dell'introduzione delle innovazioni tecnologiche nella scuola è una questione di sistema, anche la formazione degli insegnanti per essere efficace non può limitarsi agli aspetti tecnici o a un singolo elemento del sistema, ma deve integrarli organicamente. Si viene sempre più affermando – anche da parte ministeriale[225] - la necessità di un progetto di formazione che non sia solo illustrazione delle modalità di utilizzo di un libro on-line o di una Lavagna Interattiva Multimediale – che potrebbe scadere in una forma strisciante di pubblicità ai diversi prodotti editoriali –, ma che miri anche a fornire agli insegnanti competenze critiche almeno sull'utilizzo didattico dei materiali online e sulla valutazione dell'affidabilità dei siti internet. Nei progetti di formazione dei docenti è necessaria attenzione all'acquisizione di una *literacy* digitale che non si può dare per scontata, a quale forma di interattività sia più atta a sviluppare determinate competenze, per arrivare – al limite – anche a fornire la capacità di redigere un proprio libro online personalizzato, visto che molti insegnanti e molte scuole già si stanno cimentando in simili operazioni, in modo artigianale e con risultati a volte molto discutibili[226]. E' presente, nei percorsi di formazione dei docenti, un rapporto tra innovazioni

[222] (Rizza, 2011).
[223] *Ibid.* tab. 4, p.38.
[224] Cfr. *supra*, p. 259, Cap. 3.5.
[225] "La presenza sempre più diffusa e naturalizzata nella scuola da qui a dieci anni delle tecnologie renderà necessario all'insegnante sviluppare e mettere in campo competenze oggi ancora timidamente espresse." (ANSAS - MIUR, 2011).
[226] Cfr. *ultra*, p. 344.

tecnologiche, miglioramento degli apprendimenti e innovazione didattica? Inoltre: questi aspetti sono coniugati con quelli che derivano dalle novità introdotte dalle diverse riforme, senza perdere di vista gli obiettivi del fare scuola in questa che ormai è definita come "società della conoscenza"?

Per quanto riguarda la formazione iniziale degli insegnanti, è del 10 settembre 2010 l'approvazione del DM 249/2010 che ne riforma e regola le modalità. In esso si afferma che la competenza digitale deve essere parte integrante dei percorsi formativi[227], ma non è previsto un momento specifico (né un corso, né un laboratorio) in cui sviluppare questa competenza[228], né la sua valutazione in sede di esame abilitante, cosa che invece avviene per la conoscenza della lingua straniera[229]. Inoltre la stessa espressione "competenza digitale" è quantomeno ambigua e nulla garantisce di una competenza didattica nell'uso degli strumenti e dei linguaggi informatizzati. Va detto, a onor del vero, che si tratta già di un passo avanti rispetto a quanto prevedevano le prime bozze dello stesso decreto in cui mancava qualsiasi accenno alla questione, in base a una teoria 'innatista' senza molti fondamenti[230]. Un sintomo che però le cose stiano cambiando è il

[227]"Costituiscono parte integrante dei percorsi formativi ai fini del raggiungimento degli obiettivi di cui all'articolo 2: <omissis> b) l'acquisizione delle competenze digitali previste dalla 4 raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio 18 dicembre 2006. In particolare dette competenze attengono alla capacità di utilizzo dei linguaggi multimediali per la rappresentazione e la comunicazione delle conoscenze, per l'utilizzo dei contenuti digitali e, più in generale, degli ambienti di simulazione e dei laboratori virtuali."(D.M. 249/2010, art. 3, comma 4). Non c'è però accenno a come si accerterà questa competenza: non ve ne è accenno nell'esame di ammissione al tirocinio formativo attivo(*Ibid.* art.15, comma 5-6-7).

[228] Nella Tab. 1 relativa alla laurea magistrale per l'insegnamento nella scuola d'infanzia e nella primaria (all. DM 249/2010), si comprendono tra gli insegnamenti di 'didattica le tecnologie educative(al n. 16), mentre non c'è assolutamente nulla di specifico all'interno del percorso che porta all'abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di I° grado. Ciò anche se tra gli "obbiettivi formativi qualificanti" si trova: "essere in grado di scegliere e utilizzare di volta in volta gli strumenti adeguati al percorso previsto (lezione frontale, discussione, simulazione, cooperazione, mutuo aiuto, lavoro di gruppo, nuove tecnologie)" (DM 249/2010, all. Tab. 1 punto d), e Tab. 11 punto b).

[229])"L'acquisizione delle competenze linguistiche di lingua inglese di livello B2 previste dal 'Quadro comune europeo di riferimento per le lingue' adottato nel 1996 dal Consiglio d'Europa. La valutazione o la certificazione di dette competenze costituisce requisito essenziale per conseguire l'abilitazione" (DM 249/2010, art.3, comma 4°).

[230] Nel corso del convegno *LiberinTO,* avevo interpellato il Dott. Max Bruschi, al momento consigliere del Ministro Gelmini, sul fatto che nella bozza allora circolante di decreto sulla formazione iniziale mancasse un qualsivoglia accenno alle competenze nell'uso didattico delle TIC. La sua risposta pubblica era stata: "Non è necessario: i futuri insegnanti sono già dei nativi digitali e quindi sanno come utilizzarle." Si noti quanto rilevato nel corso di una azione di monitoraggio del 2008 (ma il dato non cambia a tre anni di distanza, semmai peggiora!): "l'età media di immissione in ruolo, che si conferma essere di 42 anni, in linea con lo scorso anno (con il 47% degli insegnanti neo-immessi che ha un'età compresa tra i 36 e i 45 anni)" (Rivoltella, 2008). Il Convegno, "*LiberinTo – Primo Forum Nazionale sul libro scolastico*", organizzato dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, i è svolto a Torino dal 5 al 7 marzo 2009 (cfr. http://www.usrpiemonte.it/WebTV.aspx). L'intervento del Dott. Bruschi si è svolto il giorno 5 marzo, e la domanda gli è stata posta nel corso del dibattito pubblico che ne è seguito.

numero crescente di Master e/o corsi post-laurea che diverse Università hanno – e stanno – organizzato sia sui libri digitali sia sulle tecnologie didattiche: si veda ad esempio il "Master in Informatica del testo ed edizione elettronica" dell'Università degli Studi di Siena[231]; il corso post laurea di aggiornamento professionale "La scuola del libro" organizzato dall'Università di Urbino[232]; il corso di perfezionamento "Insegnare e comunicare con la LIM, l'e-book e i contenuti digitali" del Dipartimento di Scienze dell'educazione e dei processi culturali e Formativi dell'Università degli Studi di Firenze[233]. Una citazione a parte merita il recentissimo (a.a. 2011 – 2012) corso di laurea triennale in "Metodi e Tecniche delle interazioni educative" dell'Università privata IUL[234], diretto al personale docente in servizio e no delle scuole italiane: il corso organizzato anche dall'ANSAS – cioè dell'Agenzia Nazionale che dovrebbe fornire gratuitamente la formazione agli insegnanti - dura tre anni e il costo per l'iscrizione è di 1.800 euro annui[235]. Si tratta evidentemente di iniziative molto diverse, non tutte adeguate ai bisogni concreti della scuola, ma che rispondono a una domanda che si sta facendo crescente: insomma, i docenti si rivelano molto più responsabili e attenti dello stesso Ministero ai bisogni della scuola. Poco confortante è però che l'aver acquisito queste specializzazioni non sia oggetto di valutazione al momento della presentazione dei titoli per accedere alle scuole di formazione per l'insegnamento.

[231] www.infotext.unisi.it (costo 2800 euro, durata 1 anno): «Il programma didattico di quest'anno rafforza proprio la presenza di insegnamenti su libro elettronico, editoria digitale scolastica e periodico elettronico con il contributo di grandi editori toscani e nazionali come Giunti, il Mulino, Mondadori – Le Monnier, Pacini, Education.it che parteciperanno con i migliori specialisti per illustrare i propri segreti tecnologici e le proprie strategie commerciali e culturali» [Intervista al Prof. Francesco Stella, uno dei coordinatori, su: www.toscanilibri.it/news_autori.php?ID=2841 del 21.1.2011, accesso del 1.2.2011).

[232] www.uniurb.it/it/portale/?mist_id=20&lang=IT&tipo=IST&page=178&aa=&id=1230166 (costo 1.500 Euro durata 11 settimane). Tra i Coordinatori un editore – Mario Guaraldi nella cui newsletter il corso è pubblicizzato. Tra i temi trattati compare "e-book a scuola" (Newsletter Guaraldi dell'1.2.2011).

[233] http://www.csl.unifi.it/perfezionamento/index.html (costo 470 euro, durata 200 ore in 8 mesi).

[234] "L'Università telematica Italian University Line (IUL**)** è stata istituita con D.M. del 02/12/05, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale del 05/01/06. Rilascia titoli accademici con valore legale ai sensi dell'art. 3 del D.M. n. 509 del 03/11/99. Si avvale dell'esperienza di sette Università italiane(Firenze, Macerata, Milano-Bicocca, Palermo, LUMSA-Roma, Catania, UNIDAV-Chieti) e dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ANSAS, ex-Indire), istituzioni prestigiose che garantiscono rigore didattico, qualità dei contenuti e metodologie formative all'avanguardia." (http://puntoeduri.indire.it/afpi/content/index.php?action=readStrumento&id_cnt=11979 accesso del 26.9.2011). Le Università e i docenti coinvolti sono gli stessi che in questi anni hanno collaborato con il Ministero e con l'INDIRE per la formazione online sulle LIM. La pubblicità al corso di laurea è nella piattaforma PuntoEdu. del MIUR.

[235] Informazione tratta dalla locandina di presentazione del Corso di Laurea, pubblicata sul sito Indire.it: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/iul2///CL_11_12/brochure_CdL_IUL_11_12.pdf (accesso del 27.9.2011).

Se si passa poi ad analizzare la formazione in servizio, bisogna distinguere quella degli insegnanti neo assunti, da quella dei docenti in servizio da più anni. Solo per i primi la partecipazione a un corso specifico è obbligatoria per il superamento del cosiddetto "anno di prova"[236]. Tra gli "itinerari formativi per docenti neoassunti" delineati nella Nota emanata annualmente dal Ministero sulla "Formazione in ingresso per il personale docente ed educativo"[237] non è previsto però alcun percorso obbligatorio sull'utilizzo didattico delle TIC, perchè "i docenti, d'intesa col tutor, possono sempre scegliere di impostare il proprio percorso di formazione in modo personalizzato, per stabilire opportune connessioni tra i percorsi esistenti in piattaforma e le proprie esperienze e competenze e i propri bisogni formativi specifici."[238]. La stessa logica di 'personalizzazione dei percorsi'[239] permea tutta la questione della formazione del personale della scuola, regolata dal Contratto Collettivo Nazionale Integrativo che viene stipulato tra il Ministero e le Organizzazioni Sindacali. In esso "L'attività di formazione costituisce un diritto per il personale con contratto a tempo indeterminato e a tempo determinato ed un dovere per l'amministrazione" [240] . Questo, tradotto in concreto, significa che vengono stanziati dei fondi per finanziare le attività di aggiornamento da parte delle Agenzie collegate al Ministero (ANSAS, INDIRE, Uffici Scolastici Regionali e Provinciali) e da parte delle scuole[241], ma, non essendo sufficienti per tutti, viene lasciata libertà di scelta (diritto), visto che non si possono costringere i docenti a partecipare ad attività che poi non saranno né retribuite né riconosciute[242]. In questo modo l'aggiornamento, la formazione continua, diventa per il docente un diritto

[236] Le procedure per l'anno di formazione sono regolate dall'art. 440 del Decreto Legislativo n. 297/94. La Nota MIUR Prot. introduce la novità di una formazione parzialmente online.

[237] Per l'a.s. 2008 – 2009 era la Nota 2360 del 23.2.2009 *;* per il 2009 - 2010 la Nota 2364 del 2.3.2010. In entrambe le note, il testo è assolutamente identico. Per quanto riguarda l'A.S. 2010 -2011 la normativa è all'interno del (CCNI 14 luglio 2010) su cui si riferirà più estesamente in seguito.

[238] Nota (MIUR, 2009, p. 6).

[239] Questa eufemistica espressione copre il fatto che la formazione viene lasciata al buon cuore di chi si sente più responsabile.

[240] (CCNI 14 luglio 2010, p. 2).

[241] Per il 2010- 2011 lo stanziamento per l'aggiornamento per il personale della scuola era di 5.796.401 Euro (CCNI 14 luglio 2010, tab. riepilogativa): il 10% della cifra va all'Amministrazione regionale e il resto ripartito tra le scuole in base al numero degli addetti (art. 4 CCNI 14 luglio 2010). Se si calcola che sulla base dei dati (MIUR - Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi, 2010) gli addetti sono circa 1.000.000 significa che la spesa per la formazione è di 5 euro ad addetto.

[242] Né in termini di carriera, né tanto meno di acquisto di materiali, di rimborsi dei costi di iscrizione a convegni e corsi di aggiornamento che non sono nemmeno più detraibili dal reddito a fini fiscali (quanto previsto dalla -Finanziaria 2007 (L. 269/2006) è stato tolto dalla Finanziaria 2010 (L. 191/2009). Inoltre la stessa partecipazione, per quanto permessa dal Ministero, viene impedita nelle scuole dalla difficoltà di sostituzione dell'assente per questi motivi.

e non più un dovere[243], cioè non più obbligatorio. Improntata sempre a una logica di risparmio la piattaforma PuntoEDU approntata dall'INDIRE e dall'ANSAS, dopo un ingente investimento iniziale. Il modello organizzativo di *e-learning integrato* con percorsi molti diversificati per la formazione a distanza ha coinvolto dal 2002 ad oggi centinaia di migliaia di docenti[244]la cui formazione in presenza avrebbe sicuramente richiesto stanziamenti ben più ingenti. Su PuntoEdu oggi converge tutta la formazione di *Scuola Digitale – LIM* per la quale sono stati stanziati parte dei fondi del piano *e-Gov-2012*. Con i Fondi Strutturali Europei *PON 2007 – 2013* dal 28 settembre 2011 è stato messo online

> "un nuovo, importante strumento per l'aggiornamento in servizio degli insegnanti. È infatti online da poche ore il sito web *Risorse per docenti dai progetti nazionali*[245], una raccolta di percorsi e materiali disciplinari progettati per supportare concretamente i docenti nella pratica di una didattica innovativa, al passo con le necessità delle classi del nuovo millennio e in linea con gli obiettivi indicati dalle Riforme in corso nel sistema di istruzione"[246].

Ebbene, anche in questa che è in assoluto la più recente piattaforma istituzionale per l'aggiornamento in servizio, si trovano ottimi articoli e percorsi, ma manca qualsiasi riferimento all'uso delle TIC all'interno della didattica disciplinare[247].

L'ambiente di apprendimento Punto.edu prevede corsi di formazione in forma *blended* (formazione online: 20- 25 ore; incontri in presenza: 20- 25 ore): questo garantisce l'utilizzo da parte dei docenti di procedure informatizzate e li costringe a una familiarità con gli strumenti informatici.

> "Gli editor di testo (Word), il browser per navigare in Internet e la posta elettronica sono per così dire "migrati" dentro le pratiche quotidiane di oltre l'80% degli insegnanti. Questo significa che l'ambiente informatico è ormai lo spazio abituale entro cui redigere testi (editor), cercare informazioni (browser), gestire la comunicazione con i colleghi e gli studenti (e-mail). Non solo. Anche la

[243] Come l'obbligo di frequenza per gli alunni della scuola dell'obbligo fino ai 16 anni.
[244] Per la presentazione di tutte le attività finora svolte : http://www.bdp.it/galleria/expo/ (accesso del 30.9.2011).
[245] http://risorsedocentipon.indire.it/home_piattaforma/ (accesso del 30.9.2011).
[246] (Braccesi, 2011).
[247] Nel corso della rilettura di questo lavoro, fatta nel febbraio 2012, ho ricontrollato il link e il sito e, per un fuggevole momento è comparso un articolo di M. Ambel e M. Guastavigna "Gli ambienti digitali di scrittura e riscrittura dei testi", il cui copyright riporta la data del 2005!. Devo confessare che però a un secondo controllo l'articolo non è più comparso.

congenialità della formazione secondo il modello blended, parte in aula e parte online, gode di larghissima condivisione: pochissimi degli insegnanti del monitoraggio dichiarano diffidenza o difficoltà rispetto a Puntoedu, il gradimento per la formazione ricevuta è elevatissimo, tanto per "Neo-Assunti" che per "DIGIScuola"[248]. … Tuttavia, la crescita delle competenze informatiche e telematiche di base non significa ancora che gli insegnanti presentino una sicura e diffusa capacità di impiegare le tecnologie nella loro didattica. Basso è ad esempio l'impiego degli strumenti di condivisione (forum e chat), ancora lontana la capacità di pensare alle tecnologie realmente come a risorse nella classe."[249].

Se si esclude quella per i docenti che partecipano al progetto *Classi@ 2.0* che sono una esigua minoranza trattandosi di una sperimentazione[250], lo sforzo maggiore per la formazione all'uso didattico delle TIC si è concentrato nel progetto relativo alla diffusione delle LIM mentre, a meno di un anno dalla messa a regime dell'obbligo di adottare libri di testo online parzialmente o totalmente, non sembrano esserci iniziative di formazione su questo tipo di strumento. L' ANSAS ha da poco iniziato in alcune regioni[251] a trattare il tema dei libri digitalizzati, facendo presentare alcuni prodotti editoriali nel corso della formazione dei formatori.

Per ora quindi l'unica formazione che prevede un coinvolgimento di massa dei docenti sul tema dell'uso delle TIC nella didattica è quella sull'utilizzo della LIM per la quale (solo per l'anno 2009) all'ANSAS erano stai assegnati[252] 30 milioni di Euro

"da impiegare per:

- la progettazione, realizzazione e gestione di un ambiente di apprendimento e di scambio destinato a docenti e studenti della scuola secondaria di primo grado, con l'obiettivo di favorire la creazione, a livello nazionale, di una comunità volta a rappresentare il punto di scambio permanente sulle tematiche del piano e di

[248] N.d.R: Il "Progetto DiGi Scuola" era partito nel triennio 2006/2007 (ANSAS - ex Indire - Gestione Commissariale, 2009, pp. 19 - 20), con la partecipazione di 556 scuole secondarie di 2° grado, coinvolgendo oltre 3.300 docenti e 33.000 studenti, per le materie di italiano e matematica. Dall'A.S. 2008-2009 è stato sostituito da InnovaScuola, la nuova piattaforma dell'INDIRE.

[249] (Rivoltella, 2008).

[250] Per il numero di classi coinvolte cfr. *supra* pp. 324-325 e n. 211.

[251] Presso la sede dell'ANSAS Lombardia tra novembre e dicembre 2010, si sono svolti alcuni incontri tra gli esperti dell'Agenzia e alcune case editrici per far conoscere alcuni prodotti digitali, ad esempio, in uno di questi, la casa Editrice Pearson Bruno Mondadori ha presentato il proprio laboratorio virtuale di chimica.

[252] Cfr.: Nota MIUR del 23 novembre 2007 n. 3591 e D. dir. del 6/12/2007.

incentivare la documentazione delle esperienze didattiche anche al fine di allestire un archivio di buone pratiche utili per la disseminazione;

- la promozione, a livello nazionale, di un'opera di informazione/sensibilizzazione sull'efficacia e sui principi innovativi su cui si fonda la didattica proposta nel piano;

- la progettazione e realizzazione di corsi, in modalità blended, per la formazione dei tutor, stimati in circa 550, necessari per la successiva fase di formazione dei docenti, con l'obiettivo di assicurare sul territorio nazionale la presenza di figure esperte, specializzate nell'uso delle Tecnologie Didattiche, in grado di rappresentare un punto di riferimento costante per i docenti e quanti altri siano coinvolti nella formazione;

- la progettazione e realizzazione di corsi, in modalità blended, per la formazione dei docenti, stimati in circa 30.000, con l'obiettivo di diffondere le modalità di utilizzo dell'ambiente di apprendimento e scambio e delle lavagne interattive multimediali;

- l'incarico di provvedere all'acquisizione, secondo la vigente normativa in materia di acquisizione di beni e servizi, degli strumenti tecnologici necessari in misura almeno pari al numero delle scuole secondarie di I grado, nella composizione descritta nel piano dettagliato allegato al presente decreto;

- il monitoraggio quantitativo e qualitativo delle attività del piano."[253].

Come si è detto il piano ha avuto inizio nell'a.s. 2009 – 2010 per le scuole secondarie di primo grado ed è poi stato esteso l'anno successivo anche alle primarie e secondarie di secondo grado. Per avviare quindi la formazione dei 30.000 docenti era necessario, una volta implementata la piattaforma, procedere alla selezione e formazione dei tutor. Pur essendo i corsi organizzati in due macro-aree (quella linguistico – espressiva e storico geografica e quella matematico – scientifico – tecnologica) "per rispettare i codici, i linguaggi e le specificità delle discipline e favorirne al tempo stesso l'integrazione in un contesto orientato all'apprendimento per competenze"[254], i titoli preferenziali per l'assunzione dei tutor non comprendono una competenza specifica e qualificata nella didattica disciplinare (basta essere insegnanti da almeno due anni). Così i formatori "sono individuati tra docenti e ricercatori che abbiano già maturato

[253] (ANSAS - ex Indire - Gestione Commissariale, 2009, pp. 49 - 50).
[254] *Ibid.*, p. 53.

esperienze d'uso della LIM, che abbiano partecipato a precedenti progetti di sperimentazione in questo ambito o che possiedano competenze certificate nell'adozione delle ICT a scuola."[255] Questo significa che tutti coloro che da più anni fanno i formatori per precedenti progetti di e-learning dell'INDIRE o della stessa ANSAS, avranno un punteggio più alto e conseguentemente maggiori possibilità di essere riconfermati[256]. Principio in sé corretto, non fosse che la figura di tutor per tale tipo di corsi era nata per la formazione alle TIC[257], dell'inizio del millennio, quindi per l'alfabetizzazione informatica, che è cosa ben diversa dal sapere quali tecnologie meglio servono per l'apprendimento di una determinata materia o anche per la trattazione inter/pluridisciplinare di un determinato tema. Come può infatti un ottimo docente di educazione tecnologica, pur molto pratico dell'uso delle TIC, valutare quale sia lo strumento migliore per far apprendere la storia o la geografia (o peggio ancora un percorso incrociato tra le due), materie di cui non è esperto? Già nella scelta di questi criteri emerge, almeno all'inizio del "piano LIM", una 'appiattimento' sulla tecnologia con un approccio generico alla didattica, come se si potesse fare didattica indipendentemente dalle discipline, dalla conoscenza dei metodi e degli strumenti propri dell'insegnamento di ciascuna, anche in un'ottica trans/inter disciplinare, come è quella necessaria all'attivazione di competenze. Di fatto, non vi è stata nella formazione dei tutor a livello nazionale[258] una attenzione specifica anche ai contenuti e soprattutto alle epistemologie disciplinari. Il risultato è che "Il 45% dei tutor dichiara di non aver ricevuto una formazione specifica" [259] e che poi una volta all'opera anche come esperti disciplinari dei forum e nelle community specifiche della piattaforma a domande del tipo:

> "Chiedo del materiale per utilizzare nella Lim su argomenti di GEOGRAFIA quali LA CALABRIA, LA CARTOGRAFIA E L'IDROGRAFIA GRAZIE"

[255] *Ibid.* pp. 51 -52.
[256] "Nella selezione dei candidati, sono state tenute in considerazione esperienze pregresse e titoli culturali/scientifici maturati nell'ambito della didattica con la LIM e con le nuove tecnologie in genere. Sono state valutate inoltre le esperienze pregresse e i titoli culturali/scientifici conseguiti per quanto concerne la figura del tutor nell'e-learning" (*Ibid.eadem*).
[257] I corsi "FORTIC" (cfr: http://puntoeduft.indire.it/materialic/presentazione.html accesso del 26.9.2011).
[258] Incontri di formazione "in presenza" si sono svolti a Montecatini.
[259] (Rivoltella, 2008).

si sia risposto:

> "Utilizza il programma GOOGLE –EARTH Saluti e buon lavoro ‹‹[260].

Vale ancora quanto notato nel corso di un monitoraggio sulla formazione svolto nel 2008, da Pier Cesare Rivoltella:

> "Da questo punto di vista è interessante notare come il 95% degli insegnanti coinvolti in *DIGIScuola* non avesse mai visto o utilizzato una LIM prima di prender parte alla formazione organizzata dall'Agenzia e come dal monitoraggio emerga un'interessante forbice tra usi e rappresentazioni che gli insegnanti hanno della LIM stessa. Se, infatti, soprattutto nei progetti didattici che hanno immaginato e che realizzeranno in questo anno scolastico con l'accompagnamento del coach, emerge l'intenzione di far produrre collaborativamente agli studenti i contenuti da visualizzare grazie alla LIM, nell'uso che essi stessi ne hanno fatto finora in classe si coglie una chiara continuità con la lavagna tradizionale di ardesia. In buona sostanza, prevale ancora una concettualizzazione della LIM come strumento trasmissivo piuttosto che come spazio di organizzazione creativa delle pratiche didattiche**.** In tutti i casi risulta chiaro quanto lavoro resti ancora da fare per costruire una cultura ICT nella didattica e per far maturare negli insegnanti consapevolezze di uso critico e creativo tanto delle risorse disponibili nei giacimenti telematici (Information Literacy) quanto delle opportunità straordinarie dei media digitali in funzione dell'espressione (Digital Literacy)"[261].

E' vero che nei corsi tenuti nel 2009-2010 è emersa una netta soddisfazione dei corsisti sia rispetto alla conduzione del tutoraggio sia rispetto ai contenuti, ma

> "ci si potrebbe chiedere quanto pesi l'oggettiva qualità della proposta e quanto, ad esempio, il semplice bisogno di formazione o l'esigenza di qualificarsi nella speranza dell'aprirsi di qualche spazio di carriera da parte di insegnanti che, come

[260] A questo esempio se ne potrebbero aggiungere molti altri dello stesso tipo tratti dalla stessa fonte (cfr *supra*, p.64). Il 'dialogo' - avvenuto tra il 17 e il 18.1.2010- è tratto dalla rubrica "L'esperto risponde" nel forum di Storia e Geografia della piattaforma PuntoEdu. LIM (accesso riservato del 28.9.2011 a: http://puntoeduri.indire.it/lavagnadigitale/myForum/index.php?action=readThread&id_cnt=8091&id_post=17295).

[261] (Rivoltella, 2008).

il Report restituisce, non sono specialisti di tecnologia e che nella maggior parte dei casi si avvicinavano per la prima volta a una LIM."[262].

Inoltre sono, questi risultati, derivati da una indagine quantitativa fatta attraverso la distribuzione di questionari da compilare anonimamente al termine della formazione. Spesso le risposte sono quindi stereotipe e in linea con il buonismo e allo stesso tempo la rassegnazione di molti insegnanti che non se la sentono, una volta terminata l'esperienza, di dare valutazioni negative che potrebbero danneggiare un collega (che comunque ha lavorato) senza peraltro portare a una modificazione dello stato delle cose[263]. A questa spiegazione vanno aggiunte altre due considerazioni. Una è che dallo stesso monitoraggio già citato

> "emerge come la maggior parte degli insegnanti valuti positivamente la LIM in relazione a due funzioni: il fatto che si presume faciliti la comunicazione e che risulti accattivante per gli allievi. Il dato va letto. Qui gli insegnanti più che provare a cogliere due 'leve' della LIM, mi pare che proiettivamente ripongano in essa la loro speranza di poter confezionare una didattica maggiormente efficace: in buona sostanza più che di caratteristiche della LIM stiamo parlando di due aspettative diffuse degli insegnanti da ricondurre alle loro principali difficoltà. … In seconda istanza, balza all'occhio il dato relativo all'uso della LIM, anche in questo caso nella grande maggioranza dei casi consegnato ad attività frontali e di rappresentazione della conoscenza. La LIM come appunto una lavagna."[264].

Se quindi una delle funzioni del tutor era quella di stimolare l'appropriazione da parte dei corsisti di "pratiche didattiche innovative"[265], non si può dire che l'obiettivo sia stato raggiunto. In realtà al di là di questa affermazione di principio, "il tutor ha il compito di effettuare una mediazione tra il docente in formazione e i contenuti dell'offerta formativa, stimolare e coordinare la discussione, facilitare le interazioni all'interno del gruppo e preparare il docente a sperimentare l'uso della LIM in

[262] (Rivoltella, 2010).
[263] Si tratta di una considerazione soggettiva che emerge dall'etnografia condotta sul campo dalla scrivente, seguendo ben quattro corsi di formazione LIM tenuti nella Provincia di Pavia nell'anno scolastico 2009 – 2009, a cui era stata ammessa in qualità di osservatrice.
[264] (Rivoltella, 2010).
[265] "L'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica ha individuato gli obiettivi, i contenuti e le modalità di un intervento formativo che ha come finalità principale l'integrazione della tecnologia LIM in pratiche educative innovative." (ANSAS - ex Indire - Gestione Commissariale, 2009, p. 52).

classe."[266]. Si chiede cioè ai tutor di porsi al servizio degli insegnanti e dei metodi didattici che questi solitamente praticano, senza metterli forzatamente in discussione. Ed è proprio nella trasmissione di questo senso di riconferma che va cercata la soddisfazione dei corsisti nei loro confronti.

La seconda considerazione che va fatta è relativa al perché gli insegnanti abbiano aderito alla formazione: nella maggior parte dei casi[267] molti sono stati, per così dire, forzati alla partecipazione dai Dirigenti Scolastici di quelle scuole che avevano ottenuto la dotazione di lavagne interattive prevista dal progetto LIM. Una delle condizioni dell'assegnazione[268] era che i docenti della classe che aveva richiesto la LIM (e nella cui aula la lavagna avrebbe dovuto essere collocata[269]), poi partecipassero alla formazione. Succede così che una volta ricevuto il permesso e il finanziamento per l'acquisto della LIM, bisogna anche che qualcuno della scuola si presenti poi al corso di formazione anche se non era tra i docenti dei Consigli di Classe a cui la LIM era stata assegnata:

"*a scuola hanno paura che se non sono almeno in tre a fare il corso poi portano via le lavagne (è questo il motivo per cui si sono iscritti al corso)*"[270].

"*Non la uso molto perché non ho la classe nella cui aula c'è installata la LIM, e poi comunque non è connessa in rete"*[271]*; "Nella mia scuola c'è una sola LIM che è però in un corso diverso da quello in cui insegno e dove non la usano molto*"[272].

Quanto poi ai dati sulla soddisfazione sull'andamento dei corsi, quella che segue è una testimonianza diretta da parte di un tutor:

> "La situazione reale è la seguente:
> 1. i docenti sono nella massima parte dei casi incazzati con chi governa la scuola. Tra quest'anno e i prossimi due la scuola perderà 133.000 posti di lavoro. Molti corsisti giovani sono molto più preoccupati di questo che della LIM (qualcuno mi

[266] *Ibid.*, p. 67.
[267] Perlomeno a quanto risulta dalla etnografia condotta nei quattro corsi pavesi.
[268] su ciò Cfr. *supra*, pag. 41, n. 194.
[269] "*Da ottobre abbiamo la LIM. Ho provato ad usarla, ma non è funzionale perché è collocata in un laboratorio e non in classe e poi il computer è chiuso in cassaforte e se la si vuole usare bisogna andare prima, mettersi d'accordo, prendere il computer, ricalibrare ecc*" (dalla dichiarazione di uno dei docenti partecipanti al corso LIM di Garlasco).
[270] Frase detta da un'insegnante di sostegno partecipante al corso LIM di Garlasco.
[271] Dichiarazione di un docente di religione partecipante al corso LIM di Garlasco.
[272] Dichiarazione di una docente di lettere partecipante al corso di Garlasco.

ha anche chiesto se il corso dà punteggio nella graduatoria. No, che non lo dà, ma perché?);
2. i docenti sono sovraccarichi di lavoro perché molti sono passati da due a tre corsi, col conseguente aumento del lavoro aggiuntivo (verifiche, riunioni, ecc...). Inoltre non è più possibile svolgere attività in compresenza o a metà classe. E quindi la modalità didattica sta di conseguenza tornando ad essere sempre più la classica lezione frontale;
3. i corsisti sono in gran parte anziani (io ne ho diversi che andranno in pensione entro 2 o 3 anni). Quindi per loro è molto difficile e probabilmente inutile modificare il proprio modo di insegnare;
4. le competenze informatiche della maggior parte dei corsisti sono infime. Le richieste nei questionari che mi stanno arrivando sono in gran parte di "essere aiutati passo-passo". La maggior parte di quelli che qualche competenza hanno, si è dileguata dopo la prima parte, che tutti si aspettavano molto diversa da come è stata (mancanza di informazione);
5. molti corsisti sono stati iscritti a forza dai DS solo per poter avere i kit, ma fin dall'inizio non erano disponibili a partecipare e infatti circa un quarto di tutti i miei corsisti non li ho mai neppure visti in faccia...
6. i corsi, sia nella prima fase che nella seconda, sono partiti con un tale ritardo che si sono scontrati con impegni scolastici indifferibili (scrutini, periodi di vacanze, viaggi di istruzione) che, essendo poi in parte differenti da scuola a scuola, rendono quasi impossibile trovare date che vadano bene a tutti, e comunque in questi periodi i docenti hanno altre cose per la testa e il corso diventa giocoforza l'ultima ruota del carro;
7. date le necessità dei docenti, è risibile il numero di ore messe a disposizione, soprattutto per il coaching, soprattutto in quelle realtà che vedono in un solo corso docenti che provengono da 4 o 5 scuole, magari distanti l'una dall'altra e con esigenze diverse; a cosa servono 2 o 3 ore di lavoro in presenza quando il docente non è in grado di lavorare online e ha bisogno di "essere seguito passo-passo"?
Fatta questa premessa, dico che non è realistico proporre ai corsisti complicati questionari e schede di progettazione di UD con nomi altisonanti (magari lo si può

fare con quei due o tre più esperti che ci sono in ciascun corso, ma che forse non ne avrebbero bisogno).

Personalmente, e l'ho già detto sia alla riunione che nel forum, non costringerò i miei corsisti a compilare alcunché: mi limiterò a dire che un'attività con la LIM può essere svolta a più livelli e se qualcuno vuole ha la possibilità di vedere anche attività multimediali, multidisciplinari, multi... quello che volete.

Nel coaching presenterò e proporrò di progettare attività semplici, monomediali, monodisciplinari, e di usare la LIM come una lavagna tradizionale, con qualche possibilità in più.

Per il futuro (sempre che ciò interessi a qualcuno) credo sarebbe meglio progettare i corsi in modo diverso:

- partendo a settembre e finendo a dicembre;
- informando preventivamente su come sarà il corso;
- con meno docenti ma più motivati (magari dando la possibilità a quelli giovani di avere qualche punto in più nella graduatoria);
- con docenti divisi anche tenendo conto delle competenze in ingresso;
- meno ore per la parte metodologica (3 o 4 sarebbero sufficienti, da utilizzare per imparare ad utilizzare la piattaforma, il resto online);
- moooooooolte più ore per la parte pratica"[273].

Da tutto ciò emerge che per ora, al di là delle frequentissime affermazioni di principio, nella pratica e nelle pratiche, sia molto debole il legame tra le innovazioni tecnologiche che a caro prezzo entrano in alcune scuole italiane e la spinta a una innovazione didattica supportata da un serio confronto con i risultati di apprendimento e di aumento di scolarizzazione che si ottengono.

A fronte di questo tipo di formazione nelle scuole molti sono gli insegnanti che volontaristicamente e artigianalmente stanno sperimentando l'uso delle TIC, molti i Dirigenti Scolastici che con l'aiuto delle risorse del territorio prendono iniziative (come l'acquisto di computer, i-pad ecc.) che rendano attraente e proficua la frequenza del proprio Istituto. Chi le fa? Con che preparazione? Con che risultati?

[273] Tratto dal Forum del gruppo di lavoro Regione Lombardia (forum dei tutor della Lombardia), in edulab/LIM (http://for.indire.it/lavagnadigitale/edulab_cv/index.php?action=cv_index) nel Thread "Avvisi importanti" p. 26 (accesso del 21.3.2010).

§ 7 . Cosa succede nelle scuole

> "Quando parliamo di scuola parliamo del lavoro di quasi un milione di insegnanti. Sebbene certe analisi sommarie la considerino come un'entità unica e uniforme, la scuola è un universo composito e complesso. La professionalità docente si sviluppa nell'ambito del principio della libertà di insegnamento sancita dalla Costituzione che di fatto salvaguarda il diritto di ogni singolo insegnante a compiere scelte in materia di metodologia e didattica e quindi anche una piena discrezionalità nella scelta degli strumenti per insegnare. A questo va aggiunto quanto previsto dalle norme sull'autonomia scolastica, un principio che negli ultimi anni ha approfondito l'idea che in materia di scelte didattiche non esiste un indirizzo unico, emanato dal centro, ma che la progettazione didattica e' un processo decentrato e partecipato. E' chiaro quindi che in un quadro di questo tipo sarebbe fuorviante immaginare lo sviluppo di processi innovativi omogenei. Al contrario, c'è da registrare un quadro di realtà molto diverse tra loro, con punte di sperimentazione e di ricerca molto avanzate che e' molto utile far conoscere come buone pratiche che possono rappresentare una risorsa per tutti. Nel campo dell'uso didattico dei nuovi media si registra un forte divario tra le situazioni pionieristiche, quelle in cui se ne fa un uso blando o accessorio e quelle in cui ancora le scuole sono al punto di partenza. Non ci devono consolare i progressi che si registrano nei valori statistici come il rapporto computer-studenti nella scuola italiana o i dati sul crescente numero di lavagne digitali nelle aule. Si tratta di dati molto positivi, ma che andrebbero messi in relazione con i risultati di indagini qualitative per capire il livello di reale innovazione metodologica che accompagnano l'ingresso dei nuovi strumenti."[274].

Per questi motivi è impossibile in questa sede dare un quadro completo – che peraltro nemmeno gli organi istituzionali sembrano avere – di quanto sta succedendo in merito all'innovazione didattico - tecnologica nelle scuole, ma si cercherà di mettere in evidenza alcune esperienze significative rispetto all'utilizzo in classe di libri di testo online o di materiali didattici digitali.

La più importante delle sperimentazioni sull'uso delle TIC in classe è quella finanziata dal Ministero e che ha nome *Cl@ssi 2.0*. Al momento, forse perché le

[274] (Faggioli, 2010, p. 23).

esperienze sono ancora in atto, nei siti istituzionali[275] non risulta esistere una catalogazione organica dei progetti vincitori delle selezioni, né dei report pubblici sul loro stato di avanzamento[276], solo alcune siti delle sedi regionali dell'ANSAS riportano sintesi siffatte[277]. Anche se questo accade, non è detto che se ne riescano a ricavare informazioni sull'uso di libri di testo online o di altre risorse digitali, che specifichino il tipo di materiale scelto, i criteri della scelta, le caratteristiche, il modo di utilizzo. Per fare un lavoro capillare sarebbe necessario interpellare singolarmente le 400 scuole coinvolte. Da una indagine a campione, molto limitata[278], risultano alcune caratteristiche costanti: l'uso della LIM, di un computer per ogni studente, dei risponditori, a volte il coinvolgimento di televisioni locali, una cura nella modifica dell'organizzazione spaziale delle aule, una ricerca su metodologie didattiche centrate sugli studenti e così via. Tutto ai fini di una didattica innovativa, che però non sempre sembra essere presente in rapporto all'uso delle TIC, come si evince[279] da questo documento di progettazione di una scuola assegnataria dello stanziamento:

> "Se l'obiettivo è il sapere, le Tic svolgono un ruolo prevalentemente di supporto; si sceglieranno gli strumenti *più adatti a rafforzare e valorizzare la lezione tradizionale* (ad esempio: le diapositive, la dispensa multimediale e ipertestuale);
>
> Se l'obiettivo è passare dal saper e al saper fare, le Tic servono per interagire; si utilizzeranno gli strumenti che permettono agli studenti di *interagire fra loro e con l'insegnante* (si possono utilizzare gli stessi programmi di cui sopra, stimolando la *risposta* dello studente e il suo intervento autonomo, oltre ad altri software come mappe elettroniche, esercizi interattivi e all'efficace strumento della posta elettronica);

[275] Né in quello del MIUR (http://www.istruzione.it/web/istruzione/piano_scuola_digitale/classi_2_0), nè in quello dell'INDIRE (www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1623), né in quello specifico http://www.scuola-digitale.it/classi2.0/ (indagine effettuata nel settembre 2011).

[276] D'altra parte la stessa ANSAS lamenta una difficoltà su questo tema: "Riguardo la documentazione, l'esperienza dello scorso anno ha dimostrato che la documentazione di processo è ancora un modalità di lavoro non sufficientemente matura tra gli insegnanti." (ANSAS - INDIRE, 2010).

[277] Ad esempio la sede regionale del Piemonte, sul proprio sito http://irrepiemonte.it/classi20/giornata.htm rinvia alle presentazioni dei lavori in corso nelle 12 scuole secondarie di secondo grado, presentazione fatta nel marzo 2011,in occasione di una apposita giornata di studio.

[278] Condotta cioè attraverso i siti di alcune delle scuole, che mettevano a disposizione i progetti vincitori della selezione.

[279] Dalle parole evidenziate in corsivo nel testo riportato.

Se l'obiettivo è il saper essere, le TIC servono per la collaborazione (si potranno utilizzare la ricerca nel web in funzione collaborativa e gli altri strumenti che offre la rete, dai blog ai giornalini in rete)"[280].

Solo all'interno di alcuni dei progetti che partecipano al piano *Cl@ssi 2.0,* si affrontano problemi relativi ai libri di testo: in alcune classi si sta lavorando per la sperimentazione nella produzione autonoma e nell'uso di libri digitali. E' quanto è accaduto ad esempio, nell'Istituto comprensivo Palatucci di Quadrivio di Campagna (Sa) che aveva lanciato un progetto di coordinamento per la produzione di libri di testo autoprodotti nelle scuole coinvolte nella sperimentazione, progetto denominato *Cl@ssi2.0 – libri freew@re* in cui si chiedeva ai diversi docenti di produrre testi digitali delle varie materie, secondo una programmazione piuttosto strutturata[281]. In questo senso aveva preso le mosse,inizialmente in modo autonomo (cioè al di fuori dei progetti nazionali patrocinati e sostenuti dal Ministero) la sperimentazione *Book in progress*, che iniziata nel 2009 all'ITIS Majorana di Brindisi si è poi allargata a una rete di scuole che sperimenta libri di testo autoprodotti[282], che vengono chiamati e-book, ma che finora consistono in file PDF scaricabili, che poi gli studenti si stampano; con il risparmio ottenuto dalla sostituzione dei testi delle case editrici, si chiede ai genitori l'acquisto a rate mensili di un netbook, che poi verrà utilizzato per fare scuola. Oggi l'iniziativa ha ottenuto molti riconoscimenti istituzionali– a dire il vero forse senza entrare troppo nel merito dell'effettiva qualità dei prodotti.

Alcune scuole del Piemonte forniscono materiali per le lezioni e lo studio approntate dai docenti, attraverso l'ambiente di apprendimento *Formazione Online*[283] messo a disposizione dall'IRRE Piemonte, utilizzando il freeware Claroline: vi si trovano testi di

[280] (Istituto Comprensivo di Argelato (Bo), 2010).

[281] Il documento (una e-mail inviata a tutti i docenti partecipanti al progetto *Cl@ssi2.0*) si trovava sul sito dell'Istituto Palatucci (accesso del 10.3.2010) ma ora è stata rimosso non c'è più, anche se ne avevo stampato e conservato una copia (file "Libri Gratuiti – in Tesi documenti). Per saperne di più forse bisognerebbe rivolgersi al suo estensore il Prof. Giuseppe Magliano (gimagliano@tiscali.it). Nel testo si diceva tra l'altro: "Ringrazio pubblicamente il Prof. Pierpaolo Limone, docente di Pedagogia dei Media presso l'Università di Foggia, responsabile scientifico di ERID lab e direttore dei Master in Nuovi media e formazione ed i professori Toschi e Torrini docenti dell'Università di Firenze- Communication Strategies Lab per la loro disponibilità a collaborare pienamente in questa impresa che certamente non sarà semplice ma penso che per tutti noi, iniziare ad innovare la didattica anche da questo punto di vista e rivoluzionare l'editoria scolastica, sia una bella sfida assolutamente da vincere." Il Prof. Pierpaolo Limone effettivamente risulta uno tra i docenti universitari coinvolti dal Ministero per seguire e monitorare i progetti *Cl@ssi 2.0*.

[282] E' stato anche fatto un sito sull'iniziativa: http://www.bookinprogress.it/.

[283] http://fol.irrepiemonte.it/cla/ (accesso del 30.9.2011).

lezioni frontali, presentazioni in Power Point, esercizi, documenti e link tratti dalla rete. In alcune scuole primarie[284], in modo autonomo (al di fuori del progetto *Cl@ssi2.0*) è stata attuata la sperimentazione *Un computer per ogni alunno*, ma non sembra che all'utilizzo a casa e a scuola del computer si sia associato anche quello di libri di testo on-line, anche perché al momento della sua prima attuazione (a.s. 2008 – 2009) non ce ne erano ancora a disposizione, mentre l'équipe di progetto aveva approntato un repository di risorse online[285]. Oggi da tale sperimentazione è nato il progetto dell'Ufficio Scolastico Regionale del Piemonte *Scuola Digitale in Piemonte*, supportato da una piattaforma in cui sono reperibili anche i "materiali per attività su notebook"[286]. A Crema dall'a.s. 2010-2011 è l'istituto Pacioli ad aver avviato una simile sperimentazione: tutti gli studenti delle prime hanno acquistato (a rate e tramite la scuola) un netbook che usano in classe e a casa, ma anche in questo caso non si parla di come in tale situazione vengano utilizzati i libri di testo tradizionali[287].

Più interessante in questo senso potrebbe essere la sperimentazione dell'introduzione dell'i-Pad in alcune classi come alla scuola media di Taormina dove a sperimentarlo saranno i 20 alunni di una seconda media[288], grazie a un comodato d'uso e a un finanziamento da parte del Ministero. Meriterebbe un capitolo a parte la seria e ponderata sperimentazione dell'uso in classe dell'i-Pad attuata al Liceo Scientifico Lussana di Bergamo[289] avvenuta nell'a.s. 2010/2011 in una classe 4° grazie a un finanziamento di 'soli' 10.000 dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia. Molti sono gli spunti interessanti che si desumono dalla lettura della pubblicazione

[284] La sperimentazione più nota è quella iniziata nel 2008- 2008 in una scuola elementare di Rivoli e condotta dalla Maestra Paola Limone seguita anche dal quotidiano *La Stampa* attraverso un blog. Il progetto completo, con materiali e commenti è consultabile su http://share.dschola.it/olpc/jumpc.aspx (accesso del 2.2.2012).

[285] Cfr. *ultra*, p.354 e n. 322.

[286] Cfr.: http://www.usrpiemonte.it/scuoladigitalepiemonte/default.aspx (accesso del 30.9.2011).

[287] "A Crema, è l'Istituto Pacioli ad aver avviato la rivoluzione digitale, portando in classe notebook e netbook di ultima generazione per seguire la lezione direttamente da monitor. 430 per l'esattezza i computer acquistati dai genitori degli studenti, in comode rate mensili e con il decisivo contributo economico della provincia. La consegna dei portatili è già iniziata, e le prime lezioni in Power Point sono disponibili online sul sito dell'istituto. Il progetto, denominato emblematicamente "1×1", al momento è rivolto solo agli studenti delle prime classi dell'istituto, limitatamente alle materie scientifiche" (Pianetaebook, 2010). Cfr. anche il sito della scuola http://www.pacioli.net/it/.

[288] http://explorer.myblog.it/archive/2010/11/19/ipad-scuola-media-taormina-ipad-a-scuola.html (articolo del 20.11.2010, accesso del 15.2.2011).

[289] Cfr. (Bardi et al.,2011).

completa del progetto e della sua sperimentazione e valutazione[290]. In questa sede interessa però riportare una parte delle conclusioni relative soprattutto all'utilizzo dei PMLKE (Personal Mobile Learning and Knowledge Environments)[291] come contenitori di testo:

> "le potenzialità reali delle 3 principali opportunità offerte dai PMLKE che appaiono più cariche di significati in campo educativo:
>
> A. Testi e materiali di studio pertinenti a più discipline sono raccolti insieme su un unico supporto e si possono consultare facilmente in modo integrato.
>
> B. I contenuti possono essere annotati con commenti e/o rielaborati.
>
> C. Si possono aggiungere facilmente collegamenti ipertestuali da pagina a pagina (o verso risorse in rete) fino a costruire idealmente mappe di relazioni tra concetti."[292].

Ciò che da subito l'utilizzo dei tablet ha messo in risalto è come i libri di testo scaricabili online forniti finora dalle Case Editrici, ma anche le cosiddette *App* educative in commercio, abbiamo fortissime limitazioni per funzionare davvero come strumenti didattici che permettono una didattica laboratoriale interattiva e interconnessa[293]. Il lavoro di base che si è dovuto fare con gli studenti è infatti proprio quello di costituire una vera e propria biblioteca digitale a partire anche dalla consultazione dei classici che si possono già facilmente trovare on-line e che si possono liberamente e legalmente scaricare dalla Rete.

> "La biblioteca digitale costituisce in parte la base del percorso di studio degli studenti, ma rappresenta in parte anche il risultato della rielaborazione dei contenuti che ciascuno di essi riuscirà a sviluppare, nel quadro di un processo continuo di interazioni tra momenti dedicati alla lettura e allo studio, momenti dedicati alla contestualizzazione dei saperi, momenti di decostruzione critica e momenti dedicati alla costruzione di nuove conoscenze, ovvero alla produzione e

[290] (Bardi et al. 2011). Su questo poi si veda anche la lunga intervista che la Prof.ssa Bardi mi ha rilasciata a marzo del 2011 e riportata nell'Appendice di questa tesi sotto forma di file audio.
[291] "Si tratta di una gamma di strumenti che rappresentano in parte l'evoluzione del concetto stesso di "personal computer", in parte l'attuazione dei progetti e delle sperimentazioni avviate negli ultimi 15 anni sul concetto di eBook (libro digitale) e sui dispositivi per la lettura dei libri digitali basati sulla "carta elettronica", in parte il risultato di una tendenza all'ibridazione tra le tecnologie mobili di comunicazione di seconda generazione (smartphone) e la ricerca sui tablet PC o altre tecnologie basate sulle interfacce touch-screen (pad)." (Rotta, 2011, p. 13).
[292] *Ibid.*, p. 25.
[293] Queste considerazioni sono presenti sia in (Bardi et al., 2011), sia in (Intervista a D. Bardi, p. 3 e p. 9).

alla condivisione di contenuti digitali originali, e allo sviluppo di un set di competenze essenziali."[294].

Va notato che la sperimentazione sta proseguendo anche in questo anno scolastico in ben 4 prime ed ha consentito il raddoppio delle iscrizioni al Liceo.

Nella scuola elementare di Albosaggia (SO) invece la sperimentazione è condotta a partire dall'a.s. 2011/2012 utilizzando dei veri e propri e-Book Reader, (acquistati con fondi comunali) in una sola classe[295]., ma per ora non ci sono informazioni maggiormente dettagliate né sul progetto nel sul suo andamento. L'Istituto Tecnico Statale Sperimentale a Ordinamento Speciale (ITSOS) di Cernusco sul Naviglio (Mi) sta poi conducendo una sperimentazione di corsi on-line per i quali i docenti si stanno gratuitamente impegnando a fornire agli iscritti dispense online corredate da esercizi interattivi, chat e forum per lo scambio e le richieste di aiuto. Tale sperimentazione fa parte del progetto europeo *Sharing Learning Objects in an Open Perspective 2* (SLOOP2) che in Italia vede impegnati in partenariato con alcune scuole della Romania, Irlanda e Slovenia, il CNR – Istituto per le Tecnologie didattiche di Palermo – che è anche l'Ente promotore –, il Politecnico di Milano e il Liceo delle Scienze Umane e Linguistico "Danilo Dolci" di Palermo. Tra le finalità c'è la formazione in rete di docenti che "saranno guidati a produrre risorse educative aperte per i propri studenti basate su un sistema di competenze."[296].

Alle iniziative "centralizzate" del Ministero si affiancano quelle di regioni, come la regione Sardegna, che grazie a un cospicuo finanziamento dell'UE aveva annunciato di voler/poter dotare tutti gli studenti dell'isola di un computer portatile. Oppure quella molto più recente del Comune di Borgaro Torinese, il cui Sindaco ha dichiarato che:

> "A partire da quest'anno, per terminare nel settembre 2013, distribuiremo gratuitamente un netbook a tutti gli insegnanti e a tutti i 900 bambini e ragazzi delle elementari e delle medie. Abbiamo preferito rinunciare a qualche opera pubblica per destinare 1 milione di euro a questo progetto, inserito nell'intervento

[294] (Bardi et al. 2011, p. 29).

[295] (Scuolachefarete, 2011). Come si potrà notare molte delle informazioni su queste sperimentazioni sono incomplete e derivano da fonti non ufficiali. Questo, come si è detto perché non esiste un database pubblico e organico su quanto accade nel campo dell'innovazione educativo-tecnologica nelle scuole. Il portale appena aperto (dal 12.1.1012) dal MIUR, "La scuola in chiaro" se dà scarne informazioni sulle attrezzature, non permette comunque di averne un panorama nazionale, ma solo scuola per scuola.

[296] Cfr. il sito del progetto: http://www.sloopproject.eu/sloop/mod/resource/view.php?id=1900 (accesso del 30.9.2011), da cui sono state tratte anche tutte le altre informazioni.

per dotare tutta Borgaro ed i suoi 13.500 abitanti del servizio wi-fi gratuito. Quest'anno la distribuzione del portatile riguarderà 250 studenti di 10 classi di quarta e quinta mentre il prossimo anno lo riceveranno i bambini che frequenteranno terza e quarta e l'anno seguente quelli di seconda e terza per concludere la distribuzione nel 2013 con gli scolari di prima e seconda. Nel frattempo, evidentemente, gli studenti saranno passati alle medie e avranno terminato le scuole dell'obbligo. Gli insegnanti riceveranno, invece, un portatile da 20 pollici con il quale potranno controllare, in ogni istante, ciò che fanno i ragazzi sul loro netbook. Ogni classe sarà inoltre dotata di una lavagna digitale su cui si potrà scrivere con un dito, proiettare filmati, adoperare per ogni contenuto multimediale, dalle immagini ai suoni. Grazie alla dirigente Lorenza Labanti – ricorda il sindaco – è stato possibile trasferire tutto il materiale didattico sui supporti multimediali."[297].

Esiste poi anche una iniziativa privata, sempre sul tema dell'innovazione tecnologica, come quella supportata dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo, che già nel 2009 aveva organizzato a Torino un grande convegno internazionale *Un giorno di scuola nel 2020*[298]. Con questo anno scolastico prende il via il progetto *IN-FORMA*[299] (INnovazione e FORMAzione), destinato a sostenere (anche dal punto di vista finanziario con un contributo di 20.000 euro per ciascun progetto scelto) la sperimentazione di modelli di intervento didattici e organizzativi innovativi in 8 reti di scuole della Liguria e delle Marche. Quattro gli ambiti tematici, tra i quali quello delle "Tecnologie e nuove modalità di apprendimento".

Quanto finora riferito è sicuramente solo una parte di quanto sta avvenendo nelle scuole, dove, si va diffondendo l'uso di materiali provenienti dal web, pur senza che agli insegnanti sia stata data in modo organico una formazione alla *literacy* digitale. E' questo un motivo in più per verificare se almeno esistano dei *repository* di materiali

[297] (Il Sole 24ore, 2010).
[298] http://www.fondazionescuola.it/magnoliaPublic/iniziative/convegno-26-27marzo/Convegno.html (accesso del 30.9.2011).
[299] "Un progetto di formazione realizzato in collaborazione con gli Uffici Scolastici Regionali, con l'intento di sviluppare un modello di sostegno a supporto della qualità scolastica e dell'innovazione didattica su specifici ambiti tematici" (cfr. www.fondazioneperlascuola.it/iniziative/informa/progetto.html accesso del 2.2.2011).

educativi digitali organici e soprattutto validati, come il California Learning Resource Network di cui si è parlato a proposito della iniziativa governativa californiana[300].

§ 8 . Repository di materiali

> "In Inghilterra e in Francia, che possono essere presi come paesi paradigmatici, si è cercato innanzitutto di sviluppare delle banche dati di risorse digitali e di metterle a disposizione in rete gratuitamente. Nel caso in cui queste banche dati contengano delle risorse didattiche di una certa complessità, si è deciso di consentire l'uso e la licenza alle scuole a dei prezzi scontati mediante accordi. Quello che è importante rilevare è che contemporaneamente a questa produzione di contenuti si è sviluppato un processo di controllo della loro qualità: i due momenti sono andati di pari passo. Produrre dei contenuti digitali e controllarli a favore sia della tutela degli insegnanti e degli studenti, cioè di chi li usa, sia degli editori, cioè di chi li fa, è un processo che si è sviluppato nello stesso tempo. È da aggiungere che a livello europeo non esistono ancora degli standard ma semplicemente delle linee guida e in questo senso siamo agli inizi,c'è ancora molta strada da fare"[301].

Collegata in modo indiretto alla questione dei libri di testo online e all'utilizzo in classe di LIM e di computer, è quindi la questione della validazione degli abbondanti materiali che si trovano facilmente in rete. Di ciò si è ben consci anche a livello ministeriale: un *documento di lavoro* sui libri di testo digitali distribuito ai ricercatori ANSAS, già nel 2008 proponeva:

- "Database di risorse digitali di libera circolazione. In questi anni, a seguito di iniziative promosse e finanziate a livello europeo (tra queste il PON[302]) e nazionale (in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione) sono stati prodotti e sono attualmente disponibili circa 3000 Learning Object e circa 22.170 asset[303] digitali presso l'Agenzia di Firenze[304]. A questi vanno aggiunte altre risorse digitali messe a disposizione da altri Ministeri, come quello dell'Ambiente e dei

[300] Cfr. *supra*, pp. 208-209, Cap. 3.2.1.
[301] (Vettori, 2009, p. 13).
[302] Piano Operativo Nazionale.
[303] Cioè dei moduli singoli contenenti materiali utili per sviluppare poi unità di apprendimento o lezioni frontali.
[304] Cioè l'ANSAS, ex Indire.

Beni Culturali. Un'ulteriore sinergia è realizzata dal progetto Innova Scuola – che si propone di creare *repository* per i contenuti didattici digitali di docenti, classi ed editori – i cui investimenti potrebbero servire a sostenere la soluzione "mista" [del libro di testo, NdR] in stretta collaborazione con il Ministero dell'Istruzione e l'Agenzia di Firenze.

- Catalogo centralizzato di tutta l'offerta a pagamento degli editori. L'Agenzia di Firenze è già ampiamente attrezzata per garantire questo servizio.
- Finanziamento alle scuole per l'acquisto di risorse digitali, sull'esempio del modello inglese che ha utilizzato questo sistema per sviluppare un'industria digitale nazionale oggi tra le più competitive al mondo"[305].

Per quanto riguarda la raccolta dei materiali digitali prodotti dalle scuole, effettivamente da anni l'Agenzia di Firenze fa un lavoro di catalogazione delle risorse on line per la scuola. Certo, i 3000 Learning Object in catalogo sono ben poca cosa se si pensa che sono distribuiti sia su tutte le materie sia su tutti gli ordini di scuola, ma il personale destinato a questo delicato lavoro non è sufficiente. Per lo stesso motivo la catalogazione avviene con tempi lenti rispetto alla rapidità di obsolescenza di questo tipo di materiali. Inoltre i *repository* dei contenuti didattici digitali prodotti dalle scuole sono indubitabilmente un'ottima idea, che rischia di naufragare nell'abbondanza di proposte troppo legate a situazioni di classe, poi difficilmente trasferibili[306].

Inoltre

> "Il Learning Object si impone ormai al mondo della formazione come una presenza consolidata quanto ancora costantemente mutevole, portando con sé quello che oggi viene comunemente indicato come il "paradosso" del Learning Object. Quest'ultimo, per definizione, è un'unità didattica o risorsa utilizzabile anche al di fuori del contesto in cui è stata creata, mentre, al contrario, il valore didattico di un qualunque oggetto non dipende dal suo solo contenuto, ma anche, e soprattutto, dal contesto in cui viene utilizzato."[307].

[305] ([ANSAS], 2008, p. 4).
[306] Senza contare che purtroppo non rientra nell'habitus dei docenti – in particolare dei docenti che fanno innovazione- di rifarsi a esperienze altrui; e anche le proprie, una volta fatte sono dimenticate.
[307] (Biondi, 2004).

Detto questo, va anche specificato che nell'e-learning esiste uno standard – detto SCORM (*Shareable Content Object Reference Model*) -che definisce le specifiche relative al riutilizzo, tracciamento e catalogazione degli oggetti didattici:

> "Per essere compatibile con lo standard SCORM, ogni learning object deve avere le seguenti caratteristiche:
>
> - Essere catalogabile attraverso dei metadati (campi descrittivi predefiniti) in modo da poter essere indicizzato e ricercato all'interno del *Learning Menagement System* (LMS). I campi descrittivi richiesti sono molti, non tutti obbligatori. Viene ad esempio richiesto l'autore, la versione, la data dell'ultima modifica fino ad arrivare ai vari livelli di aggregazione tra i vari oggetti.
> - Poter dialogare con il LMS in cui è incluso, passandogli dei dati utili al tracciamento dell'attività del discente, ad esempio il tempo passato all'interno di una certa lezione, i risultati conseguiti in un test e i vincoli previsti per passare all'oggetto successivo. Il dialogo avviene attraverso dei dati che passano dal Learning Object all'LMS e viceversa.
> - Essere riusabile: l'oggetto deve essere trasportabile su qualsiasi piattaforma compatibile senza perdere di funzionalità. Questo principio è alla base dello standard in quanto, rispettando le direttive di costruzione, l'oggetto e la piattaforma non devono essere modificati per attivare le funzionalità di tracciamento e catalogazione.
>
> Un materiale didattico SCORM è un file che contiene all'interno diverse sezioni relative alla struttura, alla descrizione con metadati ed al suo funzionamento all'interno di un LMS. Lo SCORM quindi non specifica un formato di file che possa rappresentare l'oggetto didattico: qualsiasi formato può essere incluso in un pacchetto SCORM, a seconda del fatto che l'oggetto sia preposto a comunicare con un LMS o ad essere un oggetto di un supporto che non comunica con la piattaforma di e-learning. Se questo oggetto è programmato per comunicare con la piattaforma prende il nome di SCORM, se invece è un oggetto di supporto prende il nome di *asset*."[308].

La presenza quindi dello SCORM dovrebbe rendere facilmente rintracciabile all'interno di una piattaforma di apprendimento un Learning Object. Ma non tutto il materiale che

[308] (*SCORM*, 2011).

si trova in rete possiede questo standard, e comunque, anche se ne fosse in possesso, questo nulla dice né garantisce sulle caratteristiche e sulla qualità didattica del contenuto, anche se poi in fase finale di utilizzo è solo l'insegnante che può e deve avere le competenze per valutarne l'opportunità e la congruenza all'interno del proprio insegnamento. Alcune Case Editrici, soprattutto quelle internazionali[309], sono molto attente al *Learning Management System*

> "Un altro tema 'caldo', che fa prevedere notevoli sviluppi nel medio periodo è quello del *Learning Management System*: si tratta di piattaforme che permettono l'erogazione di corsi online, ma si occupano anche del monitoraggio delle attività svolte dagli utenti, di analisi statistiche dei dati e di gestione dei contenuti[310]. E' l'editore Pearson a parlarci in modo più diffuso di questa tecnologia: "nel mondo questo sistema è già utilizzato da 17 milioni di studenti con notevoli vantaggi sulla didattica. E' infatti attestato che le piattaforme di *e-learning* aiutano gli studenti a migliorare le proprie *performance*, favoriscono il recupero degli alunni più svantaggiati e supportano gli insegnanti nella gestione della classe, con grandi benefici in termini di tempo ed efficienza" (Massimo Esposti)"[311].

Proprio per aiutare gli insegnanti nel reperimento di queste risorse (e anche nella scelta), da tempo le agenzie pubbliche preposte alla formazione si sono occupate e preoccupate di farne una catalogazione e – lavoro impegnativo –una valutazione. Nel 2007 alla conclusione del progetto *Valutazione del software didattico* affidato all'INDIRE[312] si era costituita una banca dati del software didattico presentato sia da editori sia da scuole ed insegnanti accompagnato da una scheda di descrizione e di valutazione degli esperti (Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze), e dai risultati di una sperimentazione in classe. Sono stati in questi anni valutati 444 software e di questi ne sono stati approvati 381[313]. Esisteva inoltre un

[309] Si fa riferimento qui in particolare alla PPBM, il cui azionista di maggioranza è Pearson, gruppo editoriale multinazionale, leader del mercato dell'educational negli Stati Uniti, dove ovviamente sta sperimentando con forti investimenti tutto il settore dell'e-Learning (è stata una delle prime a sottoscrivere accordi con Apple per dotare l'i-Pad di App educational).
[310] [N.d.R: Tale è ad esempio la piattaforma PuntoEdu per la formazione degli insegnanti di cui si è parla più sopra].
[311] (Passi, 2011, p. 32).
[312] Cfr. www.indire.it/software/ (accesso del 29.1.2011).
[313] Per l'elenco suddiviso per Case Editrici: www.indire.it/software/valutati/edisoft.php (accesso del 10.2.2011): solo sette i prodotti presenti riguardanti la Geografia e l'educazione ambientale, mentre le Case Editrici presenti, in ordine di quantità di prodotti sono: Erikson, Pearson, Ghisetti e Corvi, Garamond, Garzanti, Zanichelli, La Nuova Italia.

Servizio Documentazione Software Didattico a cura dell'Istituto Tecnologie Educative del CNR di Genova: il sito esiste tuttora, ma la maggior parte dei link presenti non è funzionante[314]. Più generale è la banca dati *Gold*[315], che contiene un archivio delle "buone pratiche", cioè delle esperienze innovative più significative validate dall'ANSAS nelle diverse scuole: può capitare di ritrovare anche qui dei Learning object, e anche una sperimentazione di utilizzo di libri di testo online[316]. Infine, sempre nel sito INDIRE si trova una bella banca dati[317] sui materiali fotografici con accurate schede catalografiche. Nei corsi di formazione per la LIM sono stati raccolti moltissimi materiali prodotti dai docenti, ma, anche se qualche sede regionale ha provveduto a farne un repository, per ora è fruibile solo per coloro che stanno facendo la formazione, e la maggior parte delle risorse non è né stata catalogata né validata sulla base di criteri stabiliti.

Legato al progetto *e-Gov 2012*, ma in parziale continuità con le esperienze precedenti, è il portale *Innova Scuola*[318], un sito di raccolta di materiali per l'insegnamento, frutto di un protocollo d'intesa[319] tra il Dipartimento per la digitalizzazione della P.A. e l'innovazione tecnologica della Presidenza del Consiglio e l'Istituto dell'Enciclopedia Italiana Giovanni Treccani[320]. Esso è stato pensato da un lato come grande contenitore

[314] Cfr.: http://sd2.itd.cnr.it/links.php (accesso del 10.2.2011): vi sono elencati editori di software internazionali, cataloghi di software didattici liberamente scaricabili dalla rete o.recensiti da diversi Enti e Istituzioni . Tra questi compare *MultimediaScuola*, un servizio di catalogazione e descrizione di tutti i titoli su supporto elettronico e dei prodotti elettronici allegati ai libri di testo fornito dall'AIE su invito del Ministero della Pubblica Istruzione a partire dal 2001, ma oggi non più attivo.

[315] La home del sito è: http://gold.indire.it/gold2/.

[316] Si tratta di un manuale di musica online risalente al 2001 (http://gold.indire.it/nuovo/gen/show-s.php?ObjectID=BDP-GOLD00000000001BA163 accesso del 10.2.2011).

[317] http://www.indire.it/dia/cosa_generale.php accesso del 9.2.2011.

[318] http://www.innovascuola.gov.it/ . Sulle caratteristiche di questa piattaforma cfr. intervista alla Dott. M.G. Melina, nel corso del Forum sulla Pubblica Amministrazione tenutosi a Roma nel marzo. 2010 http://www.youtube.com/watch?v=96k1Q4j3nKk&feature=related (accesso del 27.2.2011).

[319] "1. L'Istituto renderà disponibili per i due Portali indicati ai punti successivi, contenuti digitali dei propri archivi e sviluppando insieme al Dipartimento per l'innovazione e le tecnologie della Presidenza del Consiglio dei Ministri, oltre ai contenuti culturali, strumenti collaborativi per consentire ai docenti, la produzione di contenuti didattici e di ricerca, regolati secondo i principi dei Creative Commons … 3. Il Portale Scuola dell'Istituto (www.treccani.it/Portale/sito/scuola) sarà collegato al portale Innova Scuola (www.innovascuola.gov.it), realizzato dal Dipartimento per l'innovazione e le tecnologie della Presidenza del Consiglio dei Ministri, in modo da poter sviluppare e rendere disponibili nuovi servizi in modalità integrata e diffondere l'offerta di contenuti culturali dell'Istituto"(Ministero per la Pubblica Amministrazione e l'Innovazione – Treccani, 2009, art. 3). Anche in questo caso l'Intesa siglata non ha oneri per l'Amministrazione.

[320] Una fondazione che ha come compito "la compilazione, l'aggiornamento, la pubblicazione e la diffusione della Enciclopedia Italiana di Scienze, Lettere ed Arti iniziata dall'Istituto Giovanni Treccani, e delle opere che possono comunque derivarne, o si richiamino alla sua esperienza, in specie per gli sviluppi della cultura umanistica e scientifica, nonché per esigenze educative, di ricerca e di servizio

di contenuti digitali per l'utilizzo scolastico, in parte gratuiti e in parte proposti dagli editori a pagamento; una sezione del sito è dedicata al software didattico e infine la terza sezione è dedicata alla condivisione tra docenti e tra docenti e studenti. Sicuramente la sezione più utile è quella della segnalazione del software didattico, mentre quella dei contenuti digitali manca di quelle voci che potrebbero aiutare nel valutarne l'efficacia: a cosa servono, quali competenze potrebbero attivare, quali conoscenze etc.

Molti sono i siti di supporto all'azione dei docenti che propongono materiali e suggerimenti, e che offrono forum e occasioni di scambio di esperienze. Spesso sono le stesse Case Editrici che li ospitano perché questa è anche una operazione di marketing non indifferente[321]. Con ciò non si vuole assolutamente affermare che si riducano a questa funzione, anzi, la serietà e la validità delle proposte che vi vengono fatte testimonia della serietà e validità delle stesse case editrici che li propongono. Il problema è che i contenuti liberamente fruibili sono scarsi, mentre quelli più interessanti sono destinati solo a coloro che hanno adottato i libri di testo con quel marchio o che hanno fatto una qualche forma di abbonamento o di licenza d'uso.

Sono invece singoli docenti, con una lunga esperienza d'uso delle risorse online, che, a partire proprio dalle sperimentazione che stanno attuando, costituiscono dei piccoli repository, come aveva fatto la Maestra Paola Limone nell'ambito del progetto *Un computer per ogni studente*[322] della scuola elementare di Grugliasco o quello recentemente messo a punto dalla Prof. Dianora Bardi (Progetto i-PAD del Liceo Lussana di Bergamo)[323], o ancora quello della Prof. Mara Massarenti (Progetto corsi online dell'ITSOS di Cernusco sul Naviglio)[324].

---

sociale." (http://www.treccani.it/Portale/sito/istituto/missione/missione.html). Ne sono soci: le Assicurazioni Generali, la Banca d'Italia, il gruppo bancario BNL, BNP- Paribas, la Fondazione Banco di Sicilia, la Fondazione Cariplo, la Fondazione Cassa di Risparmio di Bologna, la Fondazione Monte dei Paschi di Bologna, Intesa- San Paolo, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Rai.it, UniCredit Banca e Telecom Italia.

[321] Cfr. *ultra*, pp. 375- 380, Cap. 5.1.2.

[322] http://www.ddrivoli1.it/siete_pronti_a_navigare/siete_pronti_a_navigare.htm (accesso del 2.10.2011).

[323] http://sperimentando.liceolussana.com/stop.aspx. L'accesso è però riservato.

[324] www.lerisorsedigitali.it.

§ 9 . In sintesi

Non diversamente che nel resto del mondo, anche in Italia più fattori spingono alla diffusione delle tecnologie informatiche nel settore educativo. A differenza che nel resto del mondo dove tale diffusione è sì sostenuta, ma non imposta, in Italia il passaggio dal libro di testo cartaceo a quello online è obbligatoria. Ciò si spiega con la convergenza di due eventi peculiari:

1. L'avvento di un governo alla ricerca di facili consensi e di risultati di forte impatto mediatico, come può procurarne un provvedimento che nominalmente abbatte i costi scolastici anche in nome della modernizzazione;
2. Il consenso delle nove Case Editrici leader di mercato nel settore, che comunque, in seguito a vicende giudiziarie, sarebbero state costrette ad attuare una tale politica imprenditoriale (digitalizzazione, diminuzione dei prezzi, accettazione del noleggio e del comodato).

Il richiamo a un mutamento del modo di fare scuola, a modelli innovativi di didattica è fortemente presente: in molti documenti. In tutti i convegni finora organizzati frequente è il riferimento alla centralità dello studente, a una didattica attiva, al *learning by doing*, alla costruzione collaborativa delle conoscenze, alla costituzione di comunità di pratica. Sembrerebbe quindi che il 'paradigma' costruttivista stia prendendo il sopravvento nelle scuole italiane, e che conseguentemente l'introduzione delle TIC nell'insegnamento vada proprio in tal senso. Sembrerebbe anche che la lentezza con cui l'innovazione didattica si fa strada nelle scuole sia da imputare soprattutto alle resistenze dei docenti.

Dai fatti risulta però che non è stata intrapresa, se non in misura minima, una politica strutturale affinché il cambiamento, l'innovazione, possa esplicarsi. La connessione a internet è tuttora molto parziale se solo il 40% degli istituti scolastici (si ribadisce, non delle aule) ne usufruisce. Le LIM coprono il 10% del fabbisogno (cioè delle classi). Le sperimentazione fatte con fondi ministeriali riguardano lo 0.2% delle classi. I fondi strutturali per le scuole stanno diminuendo e con essi le possibilità di condurre una formazione adeguata e capillare dei docenti. Le riforme curricolari hanno diminuito il numero di ore di lezione, ma non hanno previsto una diversa articolazione dell'organizzazione scolastica. I fondi stanziati per l'edilizia scolastica non coprono nemmeno le spese necessarie per la manutenzione ordinaria degli edifici.

Adottando un lapsus sfuggito a un relatore nel corso di uno dei tanti convegni[325], si può quindi sostenere che dietro ai molti progetti e anche ai notevoli stanziamenti per l'implementazione delle TIC nella didattica ci sia non tanto innovazione tecnologica, quanto, piuttosto, innovazione ideologica.

Opere citate

AGCM (Autorità Garante del Mercato e della Concorrenza). (2008b) , Provvedimento n° 18286 del 24.4.2008, *Bollettino Settimanale*, Anno XVIII – n°16 del 4/6/2008 (http://www.agcm.it/concorrenza/intese-e-abusi/download/41256297003874BD/A3FFF68F238FC4FEC1257463002BEBB0.html?a=p18286.pdf accesso del 2.2.2012).

AGMC (Autorità Garante del Mercato e della Concorrenza). (2007a), Provvedimento 17284 del 13.9.2007, *Bollettino Settimanale*, Anno XVII, n°33 del 27/9/2007. (http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/open/41256297003874BD/831F8E39827A0486C1257364003413B7.html accesso del 2.2.2012).

AGMC (Autorità Garante del Mercato e della Concorrenza). (2007b) Provvedimento 17591 del 15.11.2007, *Bollettino Settimanale*, Anno XVII – n°43 del 7/12/2007 (http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/open/41256297003874BD/F426022E44D607BCC12573AA005702A8.html (accesso del 2.2.2012).

AGMC (Autorità Garante del Mercato e della Concorrenza). (2008a), Provvedimento n° 17898 del 21.2.2008: il testo degli *impegni* presentati da ciascun soggetto implicato è pubblicato sul sito dell'AGCM, all'indirizzo:

[325] Intervento del Dott. C. Quarenghi, Preside del Liceo Lussana di Bergamo, Convegno "*e-Didattica. Tecnologie e contenuti digitali a scuola e in biblioteca*"(organizzato dall'Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia, in collaborazione con Regione Lombardia, Direzione Generale Cultura e Direzione Generale Istruzione, Formazione e Lavoro), Milano, 8 aprile 2011

http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/open/41256297003874BD/A737E874D76552AFC125741E0055A4AC.html (accesso del 2.2.2012).

AGMC (Autorità Garante del Mercato e della Concorrenza). [2007/2008], *Procedimento I692 – Mercato dell'Editoria Scolastica*. http://www.agcm.it/concorrenza/intese-e-abusi/open/41256297003874BD/968865034FB75761C1257463002BEBB1.html (accesso del 2.2.2012).

AIE [2008]. *Formulario di presentazione degli impegni ai sensi dell'articolo 14 TER della legge N. 287/90* – in: AGCM, Procedimento I692, Provvedimento 17898S all. 1, (http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/download/41256297003874BD/A737E874D76552AFC125741E0055A4AC.html?a=P17898S_all1.pdf accesso del 20.1.2012).

ANSAS - ex Indire - Gestione Commissariale. (2009). Piano per la diffusione delle Lavagne Interattive Multimediali. *Progettazione delle attività in affidamento all'Agenzia Nazioanle per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica da Marzo 2009 al termine del progetto* . http://puntoeduri.indire.it/lavagnadigitale/templates/progetto_LIM.pdf (accesso del 27.9.2011).

ANSAS - INDIRE. (2010). Dagli ambienti di apprendimento agli scenari - Il Progetto Cl@ssi 2.0 . *Scuola Digitale*: (http://www.scuola-digitale.it/classi2.0/index.php?act=read&id_cnt=20150&idProg=20078 accesso 30.9.2011).

ANSAS - MIUR. (2011). Introduzione al progetto Cl@ssi2.0. *Scuola Digitale*: (http://www.scuola-digitale.it/classi2.0/ accesso 19.9.2011).

Bardi, D. (2011). Intervista effettuata da M.T. di Palma alla Prof.ssa Dianora Bardi, docente di materie letterarie presso il Liceo Scientifico Lussana di Bergamo – Bergamo, 6.3.2011, presso la sede del Liceo.

Bardi D., Castelli C., Cusconà S., Mora P., Morosini E., Rotta M., Testa S. & Testoni C. (a cura di) (2011). *Oltre la carta: in aula con gli iPad e gli eBook Reader. Strategie, strumenti, appunti e riflessioni per una sperimentazione sull'uso integrato di mobile device e contenuti digitali personalizzati nella scuola secondaria superiore: il caso del Liceo "F.Lussana" di Bergamo*. Con il contributo di Giuseppe Colosio, Cesare Quarenghi, Annamaria Romagnolo e gli studenti della 4L. Milano: Nova Multimedia Editore: http://sperimentando.liceolussana.com/ebooksperimentazione/PMLKE_eBook_sperimentazione_vdef3.pdf.

Biondi, G. (2004). La dittatura dei Learning Object. *Indire.it*, 16 dicembre: (http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1191 accesso del 30.9.2011).

Braccesi, C. (2011). Online il sito 'Risorse per docenti dai progetti nazionali'. *Indire.it* , settembre: (http://www.indire.it/alert/#1828 accesso del 30.9.2011).

Camera dei Deputati. (2009). Audizione del Viceministro per lo sviluppo economico, Paolo Romani, sulla politica per lo sviluppo della banda larga in Italia. *Resoconti stenografici delle audizioni*, 9 giugno. (http://www.camera.it/470?stenog=/_dati/leg16/lavori/stencomm/09c08/audiz2/2009/0609&pagina=s010 accesso del 10.2.2012).

Casa Editrice Principato (2008). *Dichiarazione della Casa Editrice Principato SpA all'Autorità Garante della Concorrenza e del Mercato*, 12.2.2008 – in AGCM, Procedimento I692, Provvedimento 17898S all.2, (http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/download/41256297003874BD/A737E874D76552AFC125741E0055A4AC.html?a=P17898S_all2.pdf accesso del 20.1.2012).

CCNI. (2010). *Contratto Collettivo Nazionale Integrativo concernente la formazione del personale docente e ATA per l'a.s. 2010/2011* . 14 luglio.

Commissione delle Comunità Europee. (2009). *Competenze chiave per un mondo in trasformazione* –(SEC 82009) *1598:* http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:IT:PDF.

Commissione Europea. (2009). *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF).* Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee.

Commissione Europea. (2010a). Europa 2020 - Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. *ec.europa.eu* 3 marzo: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:IT:HTML (accesso del 15 settembre 2011).

Commissione Europea. (2010b). Un'agenda digitale europea - COM (2010) 245. *ec.europa.eu* , 3 marzo: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:IT:PDF (accesso del 15 settebre 2011).

De Agostini Edizioni Scolastiche SpA. [2008]. *Formulario per la presentazione degli impegni ai sensi dell'articolo 14 TER della legge N. 287/90*. In: AGCM, Procedimento. I692, Provvedimento 17898S all.3, (http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/download/41256297003874BD/A737E874D76552AFC125741E0055A4AC.html?a=P17898S_all3.pdf accesso del 20.1.2012).

Edizioni Il capitello. (2008). *Presentazione degli impegni ai sensi dell'art. 14 ter della legge N. 287/90* . 15.2.2008 in: AGCM, Procedimento I692, Provvedimento 17898S all.4, (http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/download/41256297003874BD/A737E874D76552AFC125741E0055A4AC.html?a=P17898S_all4.pdf accesso del 20.1.2012).

Enriques, F. (2008). *Castelli di carte. Zanichelli 1959 - 2009: una storia.* Bologna: Il Mulino.

Faggioli, M. (2010). *Tecnologie per la didattica.* Milano: Apogeo.

Giunti Scuola. (2008). *Dichiarazione di intenti di Giunti Scuola S.R.L.*. 5 febbraio 2008. In: AGCM, Procedimento I692, Provvedimento 17898S all.6 (http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/download/41256297003874BD/A737E874D76552AFC125741E0055A4AC.html?a=P17898S_all6.pdf accesso del 20.1.2011).

Il Sole 24ore, (2010). Al posto dei libri iPad e pc. La scuola diventa hi tech. *Il sole 24ore*, 11 febbraio: (http://www.ilsole24ore.com/art/tecnologie/2010-09-11/posto-libri-ipad-scuola-080028.shtml, accesso del 15.2.2011).

InnovaScuola - MIUR. (s.d.). A colloquio con Enrico Sitta. *InnovaScuola*: (http://www.innovascuola.gov.it/opencms/opencms/lim/menu_sinistro/06_interviste/content/index.html?colore=9B406A&folderSelected=/lim/menu_sinistro/06_interviste/content/&fileName=01_enrico_sitta.html accesso del 23.9.2011).

ISTAT. (2010). Cittadini e nuove tecnologie. *Comunicato stampa*, 23 dicembre: (http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/in_calendario/nuovetec/20101223_00/testointegrale20101223.pdf. accesso 15.3.2011).

Istituto Comprensivo di Argelato (Bo). (2010). Progettazione definitiva Cl@ssi *2.0. Icargelato*, 2 febbraio: http://www.icargelato.org/documenti/cat_view/86-clssi-20.html accesso del 30.9.2011).

Longo, A. (2009). Banda larga, riparte il piano governativo. *Apogeonline*, 16 novembre. (http://www.apogeonline.com/webzine/2009/11/16/banda-larga-riparte-il-piano-governativo accesso del 14.2.2011)

Longo, A. (2010) Banda larga, un anno perso in chiacchiere. *Apogeonline*, 24 maggio: (http://www.apogeonline.com/webzine/2010/05/24/banda-larga-un-anno-perso-in-chiacchiere accesso del 14.2.2011).

Longo, A. (2011). Banda larga, svaniscono 800 milioni. Sempre più lontana la nuova rete. *la Repubblica*, 13 ottobre: (http://www.repubblica.it/economia/2011/10/12/news/banda_larga_svaniscono_800_milioni_sempre_pi_lontana_la_nuova_rete-23129702/?ref=HREC1-9 accesso del 13 ottobre 2011).

Luna, R. (2011). Così l'Italia spreca il tesoro di Internet. *la Repubblica* , 22 settembre: http://www.repubblica.it/cronaca/2011/09/22/news/internet_sprecata-22040398/index.html?ref=search accesso del 13 ottobre 2011).

Magner, T. (2009), Scuola 2.0 l'impatto delle tecnologie sul futuro della scuola – Intervento del 26 marzo al Convegno *Un giorno di scuola nel 2010*, organizzato a Torino dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo il 26 e 27 marzo 2008 : http://www.fondazionescuola.it/magnoliaPublic/iniziative/convegno-26-27marzo/Timothy-Magner/Magner-it.html accesso del 2.2.2012).

Marconato, G. (2008). Apprendimento profondo vs. apprendimento superficiale. *Apprendere (con e senza le tecnologie)*, 15 gennaio: (http://oltreelearning.blogspot.com/2008/01/apprendimento-profondo-vs-superficiale.html accesso del 19.9.2011).

Matera, V. (2008). A cura di, *Il concetto di cultura nelle scienze sociali contemporanee*. Novara: De Agostini.

Minichiello, G. (2009).C*ostruire e abitare mondi. Teoria dell'apprendimento profondo.* Salerno: Edisud.

Ministero per la Pubblica Amministrazione e l'Innovazione – Treccani, (2009). Protocollo d'intesa. *eGov2012*, 22 maggio: (www.e2012.gov.it/userfiles/protocollo_treccani.pdf accesso del 20.3.2011).

Ministero per la Pubblica Amministrazione e l'Innovazione. (2008). Il piano di e-government 2012. *eGov2012*, dicembre: (http://www.e2012.gov.it/userfiles/file/egov_2012parte_seconda.pdf accesso 15 settembre 2011).

MIUR – AESVI (2010) *Protocollo d'intesa tra MIUR e AESVI per la realizzazione di azioni a supporto del Piano di Innovazione Digitale nella Scuola*" 23.3.2010: (http://www.istruzione.it/getOM?idfileentry=503331 accesso del 27.2.2011).

MIUR - Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi. (2010a). La scuola statale: sintesi dei dati -Anno Scolastico 2009/2010. *Istruzione.it:* (http://www.istruzione.it/web/ministero/dettaglio-news/-/dettaglioNews/viewDettaglio/13375/1120 accesso del 22.3.2011).

MIUR - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi - Ufficio V. (2010b). Piano Nazionale Scuola Digitale -Linee di Sviluppo. *Istruzione.it*, luglio: http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/eacc4328-c65a-4078-a296-7455c6205ddc/piano_nazionale_scuola_digitale_miur_dati_di_sintesi.ppt accesso del 15.9.2011).

MIUR – Fondazioni (2009). *Protocollo di intesa tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e la Fondazione Giovanni Agnelli e La Fondazione per La Scuola della Compagnia di San Paolo per la realizzazione di iniziative volte alla valutazione indipendente del progetto Cl@ssi 2.0 per le scuole secondarie di I grado*, 17 novembre 2009: (http://www.istruzione.it/getOM?idfileentry=611337 accesso del 15.11.2011).

MIUR – INTEL (2009). *Protocollo di intesa tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e Intel Corporation Italia S.p.A. per la realizzazione di azioni a supporto del Piano nazionale di Scuola Digitale del MIUR*, 25 settembre 2009: (http://www.istruzione.it/getOM?idfileentry=145964 accesso del 15.11.2011).

MIUR – TELECOM, (2010). *Protocollo di intesa tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e Telecom Italia per la realizzazione di azioni a supporto del Piano nazionale di Scuola Digitale del MIUR*, 28 ottobre 2010: (http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/3f8b63ff-1739-4dff-b37f-a3f6821bc16c/protocollo_intesa_miur_telecom_2010.pdf accesso del 15.11.2011).

MPI, (2007). Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione. Roma: MPI.

Novak, J. D. (2003). *L'apprendimento significativo.* Trento: Erickson.

Parker Rossman, G. (2006). *The Future of Higher (Lifelong) Education: For All Worldwide: A Holistic View*: (http://ecolecon.missouri.edu/globalresearch/index.html accesso del 3.3.2011).

Passi, G. (2011), L'evoluzione dei libri di testo verso la scuola digitale. *La Fabbrica del Libro – Bollettino di storia dell'editoria in Italia*, a. XXII, 2/2011, pp.29-35.

Pianetaebook, (2010). A Crema i Notebook sostituiscono i libri di testo. *Pianetaebook .com*: (http://www.pianetaebook.com/2010/10/a-crema-i-notebook-sostituiscono-i-libri-di-testo-3692 accesso del 20.8.2011).

PPBM. (2008). *Impegni ai sensi degli impegni ai sensi dell'articolo 14 TER della legge N. 287/90PEARSON PARAVIA BRUNO MONDADORI EDITORI SpA*. 19.2.2008. In: AGCM, Procedimento I692, Provvedimento 17898S all.7, (http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/download/41256297003874BD/A737E874D76552AFC125741E0055A4AC.html?a=P17898S_all7.pdf.

Prensky, M. (2007). *Mamma non rompere, sto imparando!* Terni: Multiplayer.it.

Quadri, G. (2009). Comunicazione. In: Master in Editoria dell'Università Cattolica - Milano, a cura di, *A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e Internet – Atti del convegno, Venerdì 8 maggio 2009*. Milano: C.R.E.L.E.B. – Università Cattolica – Edizioni CUSL . pp. 27- 30.

RCS Libri S.p.A. [2008]. *Formulario per la presentazione degli impegni ai sensi dell'articolo 14 TER della legge N. 287/90*. In: AGCM, Procedimento I692, Provvedimento 17898S all. 8, (http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/download/41256297003874BD/A737E874D76552AFC125741E0055A4AC.html?a=P17898S_all8.pdf accesso del 20.1.2012)

Riflessioni sistemiche (2010) Viaggio attraverso ed oltre i confini disciplinari , N° 3, Associazione Italiana di Epistemologia e Metodologia Sistemiche: (http://www.aiems.eu/archivio/3_numero.html accesso del 2.2.2012).

Rivoltella, P. C. (2008). Formazione degli insegnanti Puntoedu. *Indire.it*, 24 gennaio: (http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1524 accesso del 25 settembre 2011).

Rivoltella, P. C. (2010). La scuola, le LIM e i guerrieri nel cavallo. *Medialog*, 12 dicembre: http://piercesare.blogspot.com/2010/12/la-scuola-le-lim-e-i-guerrieri-nel.html accesso del 23.9.2011).

Rizza, C. (2011). a cura di, *ICT and initial Teacher education: National Policies. Workimg Paper 61*. Paris: OECD - Directorate for Education: http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP%282011%291&doc.

Rotta, M. (2011). Lo scenario. In: Bardi D., Castelli C., Cusconà S., Mora P., Morosini E., Rotta M., Testa S. & Testoni C., a cura di, *Oltre la carta: in aula con gli iPad e gli eBook Reader. Strategie, strumenti, appunti e riflessioni per una sperimentazione sull'uso integrato di mobile device e contenuti digitali personalizzati nella scuola secondaria superiore: il caso del Liceo "F.Lussana" di Bergamo*. Milano: Nova Multimedia Editore. pp. 12-19 http://sperimentando.liceolussana.com/ebooksperimentazione/PMLKE_eBook_sperimentazione_vdef3.pdf.

SCORM, (2011). voce di *Wikipedia.it*, (http://it.wikipedia.org/wiki/SCORM accesso del 30.09.2011).

Scuolachefarete, (2011). Alle scuole elementari, ma con l'e-Book. *Scuolachefarete.it* 19.1.2011: (http://www.scuolachefarete.it/?p=4448#more-4448 accesso del 15.2.2011).

Società Editrice Internazionale. (2008). *Procedimento I/692 (Mercato dell'editoria libraria scolastica per la scuola secondaria) – Articolo 14-ter della legge 287/1990* . 12.2.2008. In: AGCM, Procedimento I692, Provvedimento 17898S all. 9, (http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/download/41256297003874BD/A737E874D76552AFC125741E0055A4AC.html?a=P17898S_all9.pdf accesso del 20.1.2012).

Studio Legale Ruccellai & Raffaelli. (2008). *Presentazione degli impegni ai sensi degli impegni ai sensi dell'articolo 14 TER della legge N. 287/90 MONDADORI EDUCATION SpA* . 18.2.2008. In:AGCM, Procedimento I692, Provvedimento 17898S all.5, (http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/download/41256297003874BD/A737E874D76552AFC125741E0055A4AC.html?a=P17898S_all5.pdf accesso del 20.1.2012).

Tiriticco, M. (2011). Competenze e obbligo di istruzione: la scadenza di giugno. *Didaweb.net*, 18 gennaio: (http://www.didaweb.net/fuoriregistro/leggi.php?a=14542 accesso del 4.2.2011)

Trovati, G. (2010). Riforma dell'istruzione, riordino con posti a rischio. *Il Sole 24ore*, febbraio 2010: (http://www.ilsole24ore.com/art/SoleOnLine4/Italia/2010/02/riforma-istruzione.shtml accesso 15.9.2011).

Vettori, F. (2009). Comunicazione. In: Master in Editoria dell'Università Cattolica - Milano, a cura di, *A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e*

Internet – Atti del convegno, Venerdì 8 maggio 2009. Milano: C.R.E.L.E.B. – Università Cattolica – Edizioni CUSL . pp. 12-14.

Zanichelli Editore S.p.A. [2008]. *Formulario per la presentazione degli impegni ai sensi dell'articolo 14 TER della legge N. 287/90* AGCM, Procedimento I692, Provvedimento 17898S all. 10, (http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/download/41256297003874BD/A737E874D76552AFC125741E0055A4AC.html?a=P17898S_all10.pdf accesso del 20.1.2012

Capitolo 1 Normativa citata[326]

C.M. 65 del 10 marzo 2000, prot. 48176/BL, *Adozione dei libri di testo nelle scuole ed istituti di istruzione secondaria, nei licei artistici ed istituti d'arte per l'anno scolastico 2000/200.* http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm065_00.html.

C.M. 15del 20 febbraio 2006, prot. 1609, *Adozione dei libri di testo nella scuola primaria, nella scuola secondaria di primo grado e negli istituti di istruzione di secondo grado per l'anno scolastico 2006/2007*. http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm015_06.htm.

C.M. 9 del 15.1.2008, prot. 373. *Adozione dei libri di testo per l'anno scolastico 2008/2009.* http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm009_08.htm.

C.M. 10 febbraio 2009, n. 16 (MIURAOODGOS prot. n. 1236 /R.U./U), *Adozione dei libri di testo per l'anno scolastico 2009/2010.* http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2009/allegati/cm16_09.pdf.

D. L. 25 giugno 2008, n. 112 *Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione Tributaria* **(**pubblicato nella *Gazzetta Ufficiale* n. 147 del 25 giugno 2008 - Suppl. Ordinario n.152/L). http://www.camera.it/parlam/leggi/decreti/08112d.htm.

[326] Abbreviazioni usate:
D.I. = Decreto Interministeriale; **Dir. Min**. = Direttiva Ministeriale ; **D.L.**= decreto legge; **d.l.** = disegno di legge; **D.L.L.**= decreto legislativo luogotenenziale; **D.Lgs.**= decreto legislativo; **D.L.P.**= decreto legislativo presidenziale; **D.M.**= decreto ministeriale; **D.P.**= decreto presidenziale; **D.P.C.**= decreto del Presidente del Consiglio dei ministri; **D.P.R.**= decreto del Presidente della Repubblica; **L.**= legge; **L.R.**= legge regionale; **R.D.**= regio decreto; **R.D.L.**= regio decreto legge; **R.D.Lgs.**= regio decreto legislativo; **D.G.R.**= deliberazione della giunta regionale; **Reg.**= regolamento.

D. L. 1 settembre 2008, n. 137, *Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università (*pubblicato nella *Gazzetta Ufficiale* n. 204 del 1° settembre 2008). http://www.camera.it/parlam/leggi/decreti/08137d.htm.

D. Lgs. 16 aprile 1994, n. 297, *Testo Unico delle diposizioni legislative in materia di istruzione*. http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dlvo297_94.html.

D. Lgs. 19 febbraio 2004, n. 59, *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.* http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/dl190204.pdf.

D. Lgs. 17 ottobre 2005, n. 226, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53*. http://www.camera.it/parlam/leggi/deleghe/05226dl.htm.

D.I. 7 maggio2001, *Regolamento recante norme in materia di curricoli della scuola di base.* http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/diregcsb1.html.

D.I. 7 ottobre 2010, n. 211 - *Regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento.* http://nuovilicei.indire.it/content/index.php?action=lettura_paginata&id_m=7782&id_cnt=10497.

d.l. 13 Novembre 2003, n. 2581, *Delega al Governo in materia di peso, trasporto e uso dei libri di testo nella scuola elementare e media* (disegno di legge di iniziativa dei senatori Amato, Pagano e Soliani). http://www.senato.it/japp/bgt/showdoc/frame.jsp?tipodoc=Ddlpres&leg=14&id=90376.

D.M. 9 febbraio 1979, *Programmi, orari di insegnamento e prove di esame per la scuola media statale*, (pubblicato in *Gazzetta Ufficiale* n. 50 del 20 febbraio 1979). http://www.edscuola.it/archivio/norme/programmi/media.html.

D.M. 31 gennaio 2006, n. 775, *Progetto Nazionale di Innovazione.* http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm775_06.pdf.

D.M. 31 maggio 2006, n. 4018/FR, *Sospensione del D.M. 775 del 31 gennaio 2008.* http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm31506.pdf.

D.M. 31 luglio 2007, n. 68, *Nuove Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm_310707.shtml.

D.M. 22 agosto 2007, n. 139, *Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione*. http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml.

D.M. 8 aprile 2009, n. 41, *Caratteristiche tecniche e tecnologiche dei libri di testo*. http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm041_09.htm.

D.M. 11 marzo 2010, n.26, *Costituzione di una Commissione di studio con il compito di coordinare e orientare le Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia, del primo ciclo e dei Licei secondo criteri di unitarietà*. http://www.edscuola.eu/wordpress/?wpfb_dl=139.

D.M. 10 settembre 2010, n. 249, *Regolamento concernente: «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»*. (pubblicato sulla *Gazzetta Ufficiale* del 31-1-2011 Suppl. Ordinario n. 23,). http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm_formazione_iniziale_docenti.pdf.

D.P.R. 12 Febbraio 1985, n. 104, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria* (pubblicato nella *Gazzetta Ufficiale* n. 76 del 29 marzo 1985). http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr104_85.pdf.

D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275**,** *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche* (pubblicato nella *Gazzetta Ufficiale* n. 186 del 10 agosto 1999). http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm.

Dir. Min. 15 luglio 2011, n.57, *Istituti Tecnici – Linee guida per il passaggio al Nuovo Ordinamento.* http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici///INDIC/_LINEE_GUIDA_TECNICI_.pdf.

Dir. Min. 28 luglio 2010, n.65, *Istituti Professionali – Linee guida per il passaggio al Nuovo Ordinamento.* http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_professionali///linee_guida/_LINEE%20GUIDA%20ISTITUTI%20%20PROFESSIONALI_.pdf.

Dir. Min. 16 gennaio 2012, n. 4, *Linee Guida per il secondo biennio e quinto anno per i percorsi degli Istituti Tecnici a norma dell'articolo 8, comma 3, del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88.*

Dir. Min. 16 gennaio 2012, n. 5, *Linee Guida per il secondo biennio e quinto anno per i percorsi degli Istituti Professionali a norma dell'articolo 8, comma 3, del D.P.R. 15 marzo 2010, n. 88.*

L. 5 giugno 1990, n. 148, *Riforma dell'ordinamento della scuola elementare* (pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale* n.138 del 15 giugno 1990). http://www.handylex.org/stato/l050690.shtml.

L. 10 ottobre 1990, n. 287, *Norme per la tutela della concorrenza e del mercato* (pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale* n. 240 del 13 ottobre 1990). http://www.tuttocamere.it/files/dirsoc/1990_287.pdf.

L. 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa* (pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale* n. 63 del 17 marzo 1997). http://www.parlamento.it/parlam/leggi/97059l.htm.

L. 23 dicembre 1998, n. 448, *Misure di finanza pubblica per la stabilizzazione e lo sviluppo* (pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale* n. 302 del 29 dicembre 1998 - Supplemento Ordinario n. 210). http://www.camera.it/parlam/leggi/98448l.htm.

L. 28 marzo 2003, n.53, *Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*" (pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale* n. 77 del 2 Aprile 2003). http://www.camera.it/parlam/leggi/03053l.htm**.**

L. 27 dicembre 2006, n. 296, *Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge finanziaria 2007)* (pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale* n. 299 del 27 dicembre 2006 - Supplemento ordinario n. 244). http://www.parlamento.it/parlam/leggi/06296l.htm.

L. 6 agosto 2008, n. 133 *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n.112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria*,(pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale* n. 195 del 21 agosto 2008 – Supp. Ord. N. 196). http://www.camera.it/parlam/leggi/08133l.htm.

L. 30 ottobre 2008, n. 169, *C Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università* (pubblicato sulla *Gazzetta Ufficiale* n. 256 del 31.10.2008).. http://dirisp.interfree.it/norme/legge%20169%2030-10-08.htm#i.

Nota MIUR 24 luglio 2007 (prot. 7919) *Noleggio libri di testo- Legge 27.12.2006, n. 296, art. 1, comma 628*. http://www.edscuola.it/archivio/norme/circolari/cm039_07.htm.

Nota MIUR 10 dicembre 2008 (prot. 1726) *Piano operativo per la scuola digitale.* http://www.istruzione.it/web/istruzione/prot1726_08.

Nota MIUR 23 febbraio 2009, Prot.n. AOODGPER. 2360. *Formazione in ingresso per il personale docente ed educativo – Anno scolastico 2008-2009*. http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/793ce8a8-74f9-4891-ae85-c456d3741b0d/prot2360_09.pdf.

Nota MIUR 2 marzo 2010, Prot.2364, *Formazione in ingresso per il personale docente ed educativo – Anno scolastico 2009-2010*. http://www.istruzione.it/web/istruzione/prot2364_10.

Nota MIUR 19 maggio 2010 (prot. 3931), *Proroga dell'adozione libri di testo nelle classi prime della scuola secondaria di secondo grado (anno scolastico 2010-2011).* http://www.istruzione.it/web/istruzione/prot3931_10.

Nota MIUR 1 giugno 2010 (Prot. n. AOODPIT. 1889), *Regolamenti concernenti il riordino del secondo ciclo di istruzione - Comunicazione estremi di registrazione da parte della Corte dei Conti*. http://www.istruzione.it/web/istruzione/prot1889_1_10.

Nota MIUR -DGSSSI 14 settembre 2011, (Prot. 4732). *Le aziende incontrano le Cl@ssi 2.0.* http://www.istruzione.it/web/istruzione/prot4732_11.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). In: *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*, L394 (30.12.2006), pp. 10/12. http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:IT:PDF.

5

GLI EDITORI SONO SCARICABILI ?

> "*L'editore è colui che il libro non lo scrive, non lo stampa, non lo vende. E dove sta allora la sua funzione? Qual è la sua importanza? Che ci sta a fare l'Editore?*
> *L'editore è quella persona, o meglio, quel gruppo di persone, è insomma l'impresa che prende un'idea, prende un testo scritto da un autore e lo trasforma in un oggetto, in un prodotto.".*
>
> Gian Arturo Ferrari[1]

§ 1 . Una fotografia del 2009

Quella del 2008 deve essere stata una estate da non dimenticare per gli editori e non per questioni climatiche, anche se l'articolo 15 della legge 133/2008 deve essere caduto sull'editoria scolastica italiana un po' come un fulmine a ciel sereno.

Dopo i provvedimenti dell'Agenzia Garante per il Commercio e per il Mercato[2] infatti, sembrava che la transizione all'informatizzazione dei libri di testo sarebbe stata una cosa se non tranquilla, quantomeno concordata. Proprio per venire incontro alle esigenze di risparmio da parte delle famiglie e anche a quelle di una moderata innovazione tecnologica, una parte dei libri di testo sarebbe stata trasferita su supporto elettronico. Questo era in linea con quanto già la legge sull'editoria del 7 marzo 2001 recepiva come un dato di fatto: l'art. 1 infatti definisce il prodotto editoriale come "il prodotto realizzato su supporto cartaceo, ivi compreso il libro, o su supporto informatico"[3] e distribuito con ogni mezzo. "Per la prima volta viene così introdotto un concetto fondamentale: i prodotti editoriali non sono definibili esclusivamente a partire dai mezzi attraverso i quali vengono veicolati i contenuti. Sotto questo aspetto la legislazione italiana diviene una delle più avanzate a livello europeo ..."[4]. Soprattutto era in linea con quanto nel corso dell'inchiesta dell'AGCM (anti – trust) le nove

[1] (Ferrari, 2009).
[2] Cfr. *supra*, pp. 282-286, Cap. 4.1.
[3] (L.62/2001, art. 1, comma 1).
[4] (Cesana, 2002, p. 42).

maggiori editrici di scolastica avevano proposto e che sostanzialmente non era una novità.

La materia di cui è fatto questo capitolo non sono i sogni, ma le interviste rilasciate tra febbraio e settembre 2009 da 19 persone[5] che nel mondo dell'editoria scolastica giocavano ruoli diversi: da presidenti di Case Editrici, ad agenti promotori – quelli che a scuola sono chiamati i Rappresentanti -, ad mministratori delegati, a redattori, a responsabili di settori scolastici, a direttori commerciali. Allora. Perché oggi alcuni si sono ritirati, altri hanno cambiato mestiere, altri ancora hanno cambiato Casa Editrice, molti continuano a fare quanto stavano facendo, ma sicuramente non direbbero più le cose che avevano detto. Tutti, comunque molto disponibili e molto interessati, estremamente generosi a perdere ore del proprio prezioso tempo in un momento difficile dell'organizzazione del lavoro, per conversazioni su un tema che però evidentemente stava loro a cuore. Perché il primo semestre del 2009 era davvero un momento in cui si stavano prendendo le decisioni su come reagire alla CM 16 del 10 febbraio di quell'anno. Sono state per così dire interviste a botta calda, per scattare una 'fotografia da un treno in corsa', una espressione corretta da un intervistato in 'fotografia da un binario morto'[6] nel corso del colloquio informale che aveva preceduto l'intervista vera e propria. Anche questi piccoli episodi sono significativi dei diversi atteggiamenti in quel momento presenti rispetto alla questione del passaggio al digitale. Varrebbe forse la pena di ripetere oggi il giro delle interviste, per verificare la tenuta di alcune affermazioni e per cogliere le nuove tendenze[7], ma quello che conta è poi andare a

[5] Stefano Baldi (rappresentante), 3.2.2009; Alberto Castellano (Il Capitello), 20.4.2009; Angela Cattaneo (Giunti Scuola), 3.7.2009; Spiro Coutsoucos (RCS), 22.4.2009; Federico Enriques (Zanichelli), 19.2.2009; Gino Gatteschi (Zanichelli), 17.6.2009; Carlo Guaita (De Agostini), 8.5.2009; Roberto Gulli (PPBM), 3.6.2009; Roberto Invernici (Atlas), 10.9.2009; Michele Lessona (De Agostini), 12.3.2009; Mario Musazzi (rappresentante scolastica), 5.6.2009; Giuseppe Orlandi (Loescher), 20.4.2009; Paolo Rappoccio (rappresentante scolastica), 3.6.2009; Italo Rosato (PPBM), 16.6.2009; Agostino Quadrino (Garamond), 17.3.2009; Sergio Saviori (Mondadori Educational), 7.4.2009; Ethel Serravalle (AIE) 17.3.2009; Graziano Tomassini (titolare di agenzia di propaganda editoriale), 15.6.2006; Francesco Turletti (Garzanti), 8.5.2009. Sono inseriti anche brani tratti da interviste per le quali gli intervistati non hanno dato la liberatoria per la pubblicazione: ne è stato omesso il nome quindi anche in questo elenco. Tutte queste persone, insieme al bellissimo *Castelli di carte* di Federico Enriques, uscito a novembre del 2008, sono stati all'origine del mio lavoro. A tutti, ovviamente, i miei ringraziamenti.

[6] Proprio per l'informalità del colloquio, si dice qui il peccato, ma non il peccatore (almeno fino a quando sarà nel mondo dell'editoria).

[7] A parte che oggi, avvicinandosi la data della messa a regime del provvedimento, sono frequentissime ormai le prese di posizione nel corso dei dibattiti. Inoltre sono in via di pubblicazione, sotto forma di articoli – per ora- alcune tesi su questo argomento: in particolare cfr. (Passi, 2010) (prima solo consultabile nel Power Point presente sul sito http://www.slideshare.net/tesicamp/gaia-passi-levoluzione-dei-libri-di-testo-tesicamp-2010 e dal gennaio 2012 in (Passi, 2011).

vedere cosa è successo dati alla mano, e cioè se poi i libri scaricabili online si sono fatti e come.

A tre anni di distanza (scrivo alla fine del 2011) e a pochi mesi dalla messa a regime dell'obbligo di adozioni di libri di testo parzialmente o totalmente scaricabili online, ormai solo più il 3% dei libri di testo sul mercato è cartaceo[8] . Tutti insomma, non solo si sono adeguati alla legge, ma ne hanno anticipato l'applicazione: questo anche a dispetto di quanto molti – e non in posizioni subalterne – avevano dichiarato nelle interviste del 2009. Come per tutte le fotografie, quando sono diventate ormai documenti, non basterà guardarle, ma sarà interessante capire cosa stava dietro e come poi sono cambiate le cose.

1. 1. *Supporti elettronici e altre diavolerie*

Da tempo l'informatica è entrata nell'industria editoriale, nel processo di produzione del libro: degli anni Settanta sono i primi utilizzi del computer nella composizione editoriale, degli anni Novanta la produzione su supporto informatico; da allora molti libri di testo sono stati corredati da materiali di approfondimento o integrazione su cd, o da filmati dapprima su vhs[9] e poi in dvd.

"Le case editrici pubblicano libri di carta; punto e virgola. Nel 1960, invece di 'punto e virgola' si sarebbe detto 'punto'. Questo capitolo sarà dedicato alla 'virgola'." Così Federico Enriques apre un capitolo di una decina di pagine[10] del suo *Castelli di Carte*, intitolato "L'assedio dei non libri"[11]. La virgola in questione è "l'*altro* da libro", cioè tutto ciò che non è cartaceo, ma che in misura varia, lo sostituisce o lo integra. In particolare Enriques si sofferma sul "fenomeno più incisivo, almeno nell'ambito del catalogo della casa editrice: quello dell'integrazione"[12]. In questo processo che, a dire il vero, ha inizio negli anni Sessanta con le audiocassette (o addirittura con i dischi di

[8] Il dato è stato reso pubblico dalla Dott.ssa Irene Enriques nel corso del suo intervento in qualità di rappresentante dell'AIE, al convegno *Libri di testo. Forse sì, forse no … Parliamone!* tenutosi a Milano il 29.9.2011.

[9] Ad esempio la serie dei documentari di Folco Quilici *L'Italia vista dal Cielo* (1967/1978, restaurati tra il 2003 e il 2006 – Cfr.: http://www.esso.it/Italy-Italian/PA/news_IVDC_FULL.aspx) , che ha cambiato l'impostazione di molti manuali (cfr. http://it.wikipedia.org/wiki/L'Italia_vista_dal_cielo accesso del 2.2.2012).

[10] Trattandosi di un'opera di cinquecento pagine, lo spazio dedicato a questo problema sembrerebbe poco, ma visto che si tratta di una storia, probabilmente l'autore non intendeva soffermarsi su qualcosa che ha a che vedere più con il futuro che con il passato.

[11] (Enriques, 2008), cap. 11, pp.199–208.

[12] (Enriques, 2008, p. 201).

vinile), i libri di testo di lingue straniere sono stati degli apripista[13], ma almeno "nella produzione Zanichelli si deve sottolineare l'accelerazione negli ultimi anni delle vendite di materiali su supporto diverso"[14] con la triplicazione percentuale dei testi di scolastica accompagnati da cd o dvd rispetto all'intera produzione (testi di lingue esclusi) tra il 2003 e il 2007 [15]. Questo fenomeno non riguarda unicamente la Zanichelli: spesso nelle interviste ad altri operatori in diverse Case Cditrici è stato fatto rilevare come tutti fossero da tempo pronti a una innovazione in tal senso:

"Sono tutti aspetti a cui noi abbiamo sempre pensato e che abbiamo sempre sviluppato, perché per anni abbiamo dato con i libri di testo degli strumenti informatici, soprattutto cd, molto e costantemente aggiornati: ad esempio abbiamo prodotto un cd intitolato XXX *che abbiamo distribuito con i nostri libri di testo e che abbiamo dato alla nostra rete come supporto spendibile per le adozioni."*[16].

"Da 10 anni a questa parte, come tutti gli editori italiani negli ultimi anni, noi abbiamo fornito insieme ai supporti cartacei dei supporti interattivi che erano o dei siti o dei cd-rom o, un tempo, dei floppy."[17].

"Poi, qui a Torino, ci siamo specializzati – quando sono usciti i primi computer (all'inizio degli anni Ottanta) –: abbiamo fatto i primi floppy che poi sono diventati cd. Petrini, che era un editore torinese, aveva messo in piedi uno staff che lavorava a questo. Nessuno li ha visti. Quando siamo passati ai cd ho fatto due progetti internazionali, uno sull'uso del cd nella geografia con la Spagna e il Portogallo ed era il Prof. Dagradi di Bologna che dirigeva per l'Italia questa ricerca, un altro con i francesi, finalizzato alla costruzione di un atlante delle regioni frontaliere dei due paesi. Avevamo anche pubblicato qualche articolo su queste esperienze."[18].

[13] "Non stupisce il ruolo delle lingue straniere nel fare da apripista all'integrazione multimediale dei libri di testo. Il parlato è un aspetto fondamentale della lingua … ed è evidente che il suono registrato e riprodotto è ben più efficace, per imparare a parlare, di una pagina scritta. … a partire dagli anni Sessanta, compaiono nel catalogo scolastico Zanichelli i libri accompagnati da supporti con registrazione del suono (prima i dischi di vinile, poi audiocassette, poi cd e dvd – e da ultimo registrazioni supplementari disponibili in rete in formato mp3)." (Enriques, 2008, p. 202, n.3).
[14] (Enriques, 2008, p. 202).
[15] Cfr. (*Ibid. ead.)* tabella 11.1.
[16] Intervista a C.Guaita, p. 3.
[17] Intervista ad A.Castellano, pp. 3-4.
[18] Intervista a C. Lanza, p. 6.

Quest'ultima testimonianza di un'autrice di libri di testo porta l'accento sugli scopi editoriali e l'utilizzazione didattica di tale materiale, due aspetti coniugati efficacemente per quanto riguarda il libro di testo cartaceo, forse in modo più ambiguo per quanto riguarda i supporti elettronici. In effetti non esiste una valutazione condotta in maniera scientifica né sulla domanda da parte degli insegnanti né sul loro utilizzo:

> "Il fenomeno all'interno della casa editrice non è stato studiato in maniera approfondita. Sappiamo soltanto che , quando si offrono in alternativa libri con o senza cd (o dvd), le vendite del prodotto con cd oscillano in genere dal 30 al 55% delle vendite totali. Non è chiaro se le oscillazioni dipendano dalla disciplina, dal livello scolastico o dalla qualità del prodotto multimediale: probabilmente contano tutti i fattori … Né d'altra parte è noto l'utilizzo reale di questi materiali …"[19].

E' successo anche quanto raccontatomi in una conversazione privata da un dirigente di una grande case editrice di scolastica:

"Qualche anno fa abbiamo prodotto un libro di geografia a cui avevamo allegato un cd che ritenevamo molto utile. Purtroppo, quando ormai il libro era già in distribuzione nelle librerie ci siamo accorti che il cd conteneva un grave ed evidente errore su un tema di una certa rilevanza. Era tardi per ritirarlo dal commercio ed eravamo pronti comunque a fornirne una versione corretta. Il libro tra l'altro era andato molto bene nelle adozioni e quindi ne avevamo distribuiti parecchi, nell'ordine di una decina di migliaia di copie. Sa quanti insegnanti ci hanno segnalato l'errore? Uno, uno solo su più di un migliaio che l'avevano adottato!".

Sicuramente esiste in alcune materie – e geografia è tra queste - una precisa domanda per questo tipo di materiali da parte di alcuni docenti, anche se per un utilizzo nello studio domestico più che in classe, perché poche sono le scuole attrezzate con videoproiettori nelle aule e il dover preventivare l'uso dell'aula video per questo scopo scoraggia gli insegnanti[20]. Molto poi conta il fattore 'moda', fenomeno che, come

[19] (Enriques, 2008, p. 203).

[20] In genere la visione di film, filmati e documentari non è infatti considerata come curricolare e viene svolta perlopiù in occasione di supplenze o nelle cosiddette 'ore buche': questo nonostante da decine di anni si parli di utilizzo del cinema e delle strumento filmico in generale nella didattica. Oggi poi, con la diminuzione del numero delle ore di insegnamento, si rischia che questa attività, che sarebbe sempre più essenziale anche in considerazione dell'importanza che nella cosiddetta società dello spettacolo assume una mirata educazione ai media, venga ulteriormente svalutata.

evidenziato in questo passo dell'intervista a un rappresentante di libri di testo, si sta ripetendo anche per i nuovi strumenti tecnologici:

"A proposito dei materiali per la LIM, la differenza tra 'domandarli' e 'usarli' mi ricorda il periodo in cui imperava la moda dei cd rom. Averli era un obbligo, usarli un optional. Tutti volevano i cd-rom, poi non li usava nessuno, ma un libro senza cd-rom era fuori mercato."[21].

E' chiaro che in mancanza di una domanda qualificata, cioè di una esigenza didattica effettivamente sentita, il materiale su supporto elettronico rischia di diventare un puro *gadget* che serve solo a promuovere l'adozione di un libro di testo accontentando l'insegnante, come rivela un altro rappresentante:

"Molto di quello che noi diamo agli insegnanti in visione non serve poi per un vero utilizzo, ma serve solo per catturare l'attenzione o per poter dire: "Sì, ce l'ha anche quello!". Questo è successo con i cd, con i cd-rom, su tutti i libri negli anni passati. Prenda ad esempio il testo di grammatica: si è sempre utilizzata la grammatica normale, nel passato. Ultimamente se la grammatica non aveva un cd non andava bene. Che funzione reale aveva il cd – negli anni '80, mi sembra -? Nessuna. Propone degli esercizi che sono uguali a quelli che hai sul cartaceo: a che ti serve? L'utilità era quella di poter dire "Ce l'ha quella lì il cd-rom? Sì. Bene, ce l'ha anche questa!" E allora va bene!"[22].

Detto in termini un po' meno commerciali, le case editrici si sono mosse, come scrive Enriques,

> "forse con una certa miopia" valutando "i supporti multimediali con l'occhio fisso al prodotto principale, cioè il libro. Non interessa tanto sapere quanti cd si vendono, ma quanti libri si adottano (e poi si vendono) da soli o con cd. E, ragionando nell'ottica del prodotto nel suo insieme, l'esistenza di un prodotto multimediale, se percepito dai docenti come necessario o molto utile, funziona come barriera all'ingresso dei concorrenti"[23].

Questo anche da parte di chi dichiara:

[21] Intervista a P. Rappoccio, p. 4.
[22] Intervista a G. Tomassini, p. 3.
[23] (Enriques, 2008, p. 203).

> "Strumenti sì, *gadget* no. Spesso c'è nel settore dell'editoria scolastica una spinta allo strumento elettronico in sé, prescindendo da cosa ci sia dentro e da quanto serva davvero quello che c'è dentro. Questa spinta è sempre stata contrastata [nella nostra Casa Editrice]"[24].

Su questi temi avremo occasione di ritornare, perché - come visto - investono problematiche simili a quelle indotte dall'uso delle nuove tecnologie, strettamente connesso alla questione della "scaricabilità online" dei libri di testo.

1. 2 . *I siti internet,(prima)*

L'offerta in questi anni non si è limitata solo ai materiali su supporto elettronico: tutte le case editrici hanno, chi da più tempo e chi da meno, dei siti internet dedicati:

"Noi abbiamo sul nostro sito due differenti sezioni alle quali possono accedere gli utenti: la sezione degli insegnanti, in cui basta che gli insegnanti abbiano in adozione un nostro testo, si registrano e possono avere accesso a delle sezioni del nostro sito da dove si possono scaricare degli aggiornamenti, delle integrazioni, degli approfondimenti o delle attività relative alla scuola. In più c'è la possibilità di aderire, registrandosi, a delle newsletter per ricevere informazioni interessanti per la scuola e questo è qualcosa che noi portiamo avanti da anni: c'era già quando è uscito YYY."[25].

"... la Mondadori credo sia stata la prima ad avere il sito Pianeta scuola . *Credo sia stato prima degli altri perché l'ufficio multimediale l'abbiamo sempre avuto."*[26].

"Giunti Labs[27] *c'è da molto. Per la scolastica, le medie esistono da due anni, quindi .. per la primaria, mi ricordo che quando ancora lavoravo alla concorrenza, erano già*

[24] (Enriques, 2008, p. 204).
[25] Intervista ad A.Castellano, p. 1.
[26] Intervista a S.Saviori, p. 5.
[27] Si tratta di una sezione della Casa Editrice Giunti che si occupa specificamente di multimedia, non necessariamente per la scuola. La Giunti, storica Casa Editrice fiorentina ha avuto per lungo tempo un catalogo di scolastica, ma nel 2000 *"il catalogo medie è stato venduto alla casa editrice La Scuola, con l'impegno, da parte di Giunti di non pubblicare libri per la scuola media per cinque anni. Poi allo scadere dei cinque anni ha pensato di dare vita a una nuova collana di scolastica per le scuole medie e non per le superiori*" (Intervista ad A. Cattaneo, p. 1). In tale periodo però è rimasta la produzione di scolastica per la scuola primaria, affiancata dalla sezione del sito Giunti.it ad essa dedicata (Primaclasse. it) e curata da *"un nostro piccolo dipartimento digitale, quello della scolastica, Giunti Scuola Digitale"* (Intervista ad A. Cattaneo, p. 5).

partiti dei corsi in e-learning già anni e anni fa quando ancora se ne parlava appena. Quindi sta proprio nella tradizione di questa casa editrice."[28].

"Il sito www.zanichelli.it *è stato creato nel 1995. La prima pagina dedicata a un libro risale al 1997. Da allora internet è stata considerata anche come possibile integrazione allo strumento librario."*[29].

"Il sito Sapere. Scuola.it *effettivamente pertiene al nostro 'perimetro' aziendale ... e molti dei contenuti sono stati sviluppati da noi ... In esso sono raccolti tutti i contenuti che io e i miei colleghi abbiamo sviluppato nel corso del tempo come espansioni online dei libri usciti negli anni scorsi. E questa è – direi – una pratica che gli editori hanno portato avanti per tanti anni, qui in De Agostini: è nata credo già nel '97, forse anche prima."*[30].

In alcuni casi si trattava semplicemente del sito generale della Casa Editrice da cui, attraverso la consultazione del catalogo, si arrivava a delle schede sui singoli testi, magari corredate da qualche scheda di approfondimento; in altri casi di veri e propri siti dedicati (magari con parti a pagamento[31]), oppure di siti paralleli relativi a un determinato progetto editoriale[32]. A questo aspetto, anche prima della legge e della CM 16/2009, veniva dedicata dagli editori una maggiore attenzione: una attenzione che va di pari passo con quella dimostrata dalle frequenti pubblicazioni da parte dell'AIE di studi e ricerche relative a comportamenti ed atteggiamenti di insegnanti e docenti nei riguardi dell'uso del computer e delle nuove tecnologie[33]. Si cerca di capire quali siano i segmenti scolastici o le discipline maggiormente consultate, la tipologia dei fruitori, il numero delle visite in rapporto alle adozioni [34].

[28] Intervista ad A. Cattaneo, p. 6.
[29] (Enriques, 2008, p. 206).
[30] Intervista a C. Guaita, p. 8; oggi il sito di riferimento non è più questo, ma *Scuola.com* (cfr.: http://www.scuola.com/).
[31] Ad esempio il sito di De Agostini Geografia contiene DeAWING con dati statistici aggiornati, consultabili con un abbonamento annuo di 6,90 Euro (http://www.deagostinigeografia.it/ accesso del 3.10.2011); oppure per Zanichelli, una parte delle risorse online è accessibile solo a pagamento, se non si ha in adozione il libro di testo.
[32] In (Enriques, 2008, p. 206) c'è una tabella che "illustra la crescita nel tempo dei prodotti editoriali dotati di sito proprio": dal primo, aperto nel 1997, ai 57 del 2007.
[33] Cfr. (Loner, 2004), (Peresson, Loner, & Bazzanella, 2003); (Peresson, 2004); (Peresson, 2002).
[34] (Enriques, 2008, p. 207) fornisce proprio una analisi di questi dati relativamente al sito della Zanichelli tra il 2000 e il 2007.

"*I contenuti dei siti sono vari: materiali supplementari, di approfondimento, talvolta materiali facilitati, aggiornamenti, esercizi supplementari, link ad altri siti, filmati o registrazioni sonore, simulazioni di prove d'esame. Vi sono siti prevalentemente additivi, che aggiungono cioè argomenti, e siti sottrattivi, cioè che consentono di sottrarre materiale al libro, per renderlo più agile e meno costoso.*"[35].

"Per Geografia abbiamo realizzato dei siti paralleli al nostro sui quali gli autori in collaborazione con noi hanno approntato diverse tipologie di materiali: dei giochi, delle attività che abbiamo realizzato prima delle indicazioni ministeriali e che forse possono essere prese non come spunto, ma come riferimento."[36].

"Sapere.Scuola *è nato nel 2003 – 2004 perché* Scuola.com *ci sembrava non fosse sufficiente a dare un'idea della complessità dei contenuti e delle tante ramificazioni che hanno le nostre iniziative. Perché poi c'è un aspetto più commerciale: contiene il catalogo, la spiegazione di che cos'è il libro e di come è fatto e poi mostra una parte del contenuto, dedicata agli insegnanti che l'hanno adottato o agli studenti stessi. Quindi di fatto il digitale, per quanto riguarda gli editori, e per quanto riguarda noi in particolare, è una cosa che stiamo sviluppando da tanti anni.*"[37].

"Da anni uno strumento essenziale all'aggiornamento didattico dei Docenti sono state le Guide didattiche e da sempre molti autori sono intervenuti, con incontri e conferenze nelle scuole, per presentare e discutere nuove linee didattiche e metodologiche. Con le nuove tecnologie, oggi, questa prospettiva si amplia enormemente. Attraverso il sito generale e siti specifici su prodotti e discipline, la casa editrice sta sempre più diventando un tutor didattico, attraverso un rapporto diretto, via mail e comunque online, con i docenti e con gli studenti. Il principio industriale è quello di consolidare tale fidelizzazione attorno ai propri prodotti di maggior successo."[38].

"L'utilizzo attraverso il sito … se va a vedere il nostro sito – è che non ci sono le date! – qualsiasi sito, ma non solo il mio! Era nato per integrare la didattica, pensando però di più ai docenti che non agli studenti. Questa è la differenza. … nel sito avevamo già

[35] *Ibid., ead).*
[36] Intervista ad A. Castellano, p. 1.
[37] Intervista a C. Guaita, p. 8.
[38] Intervista a R. Invernici, p. 2.

selezionato ciò che oggi il Ministero, per altri obiettivi impone all'editoria scolastica"[39].

Come viene chiaramente detto nelle ultime tre interviste, l'apertura e il potenziamento dei siti rientrano più in un progetto commerciale, o, per dirla in modo più raffinato, "pensato più per i docenti che per gli studenti", che in un progetto didattico. L'uso del Web quindi in una logica non da "cyber soviet"[40], ma in quella della rete come grande vetrina per promuovere il commercio e i consumi attraverso un coinvolgimento diretto del consumatore, nella sua nuova veste di prosumer[41]:

[Domanda]*: "Voi, avete il sito Linx come riferimento intelligente per contattare gli insegnanti …"*
[Risposta]*: "Questo è un riscontro che mi fa piacere. Perché? Perché le dico dove stiamo investendo. Stiamo investendo, cercando di fare quello che in questi anni bisogna fare. Stiamo investendo in un digitale di seconda generazione, e stiamo investendo per mettere tutti i nostri marchi nella condizione di creare delle comunità di docenti."*[42].

uesto rientra nella logica di un'impresa che deve fare i propri conti e quindi cercare il modo migliore (cioè più aggiornato e più intelligente) per acquisire sempre nuovi clienti. Che piaccia o meno, è un dato di fatto che l'editoria non è un servizio sociale, ma un'impresa privata che non dovrebbe[43] contare su finanziamenti statali. Questo anche se esiste "il problema della natura peculiare dell'editoria scolastica, che è editoria di servizio e di mediazione: servizio nei confronti delle esigenze della scuola, mediazione fra la scuola, la cultura e la scienza al di fuori della scuola"[44]
Un buon sito, ricco di materiali didattici, facilmente accessibile gratuitamente - anche se non anonimamente[45] – con una community attiva e vivace, può diventare un punto di

[39] Intervista anonima p. 2- 3.
[40] (Formenti, 2008).
[41] "Si riferisce ad un utente che, svincolandosi dal classico ruolo passivo, assume un ruolo più attivo nel processo che coinvolge le fasi di creazione, produzione distribuzione e consumo" (*Prosumer, 2011).*
[42] Intervista a R.Gulli, p. 10.
[43] Non si ritiene di affrontare qui il tema dei finanziamenti statali ai quotidiani e a quella parte di editoria che li produce (ad esempio RCS e Mondadori).
[44] (Enriques, 1984, p. 56) ripubblicato in (Enriques, 2008, p. 532).
[45] Come ormai sempre più spesso accade in rete, non si accede ai materiali più interessanti senza un log-in, economicamente gratuito, ma non in termini di privacy. Da questo punto di vista la soglia di "intimità" delle persone si è di molto abbassata (cfr. intervento di Derrik de Kerkhove al convegno *Nati Digitali*,

riferimento per gli insegnanti che potranno collaborare, condividere, ricevere materiali e input e discutere insieme, nella logica de *Il dono al tempo di Internet*[46]. E' questa la filosofia prevalente oggi nei siti appositi che alcune case editrici hanno approntato: ad esempio la PPBM[47] ha costituito una piattaforma 'post- adozione' accessibile tramite registrazione solo da quegli insegnanti che hanno adottato uno lei libri di testo del gruppo editoriale[48]: è chiamato "*Pearson Digital System* – Un sistema aperto per una didattica innovativa". Attraverso il sito si può essere in contatto con un consulente editoriale che può consigliare percorsi disciplinari, con un consulente personale che altro non è che l'agente di propaganda (il famoso Rappresentante); si può accedere sia ai materiali per LIM, sia ai laboratori virtuali interattivi, sia a uno spazio riservato alle comunicazioni della classe, tra docenti e studenti e anche di studenti tra di loro, cioè a un piccolo e chiuso social network. Non è molto diverso da quanto proposto anche da altre case editrici che magari offrono anche uno spazio per la condivisione delle esperienze tra tutti gli insegnanti iscritti. Allo stesso tempo siti così strutturati sono un ottimo business per le case editrici e non solo in termini di marketing e di pubblicità[49], ma anche di osservazione delle tendenze, di comprensione di come sta evolvendo la domanda, di reperimento di buoni materiali già testati o di qualche spunto didattico da sviluppare.

Tutto ciò rientra nella molto dibattuta questione dell'ambiguità dei social network, che da un lato permettono lo scambio disinteressato, ma, allo stesso tempo, non sono un servizio sociale, ma spesso un business miliardario[50]. Questa preoccupazione è molto presente tra i docenti che usano la tecnologia, come si può capire da questi dialoghi avvenuti durante un incontro di un corso di formazione alla LIM:

---

tenuto a Milano nell'aprile 2009) e tutti siamo molto più disponibili – e meno accorti – nel cedere senza troppo pensarci i nostri dati ai diversi siti che poi ne commercializzeranno lo sfruttamento (anche su questo cfr. (Formenti, 2008).

[46] (Cossetta & Aime, 2010), ma anche (Barbrook, 2007).

[47] Pearson Paravia Bruno Mondadori, gruppo editoriale che raggruppa diversi marchi sotto l'egida di uno dei più importanti editori internazionali, la Pearson.

[48](http://www.6connoi.pearson.it/postadozione/index.php accesso del 7.10.2011).

[49] Un buon sito che funziona, con una estesa comunità è una operazione di autopromozione: l'insegnante che si fidelizza al sito della Casa Editrice, sarà più disponibile ad adottarne i testi, o, se l'ha già fatto, a non abbandonare le adozioni. D'altra parte altrimenti, se non ci fosse business, non si capirebbe il successo in Borsa né di Google, né di Facebook.

[50] Sono le logiche contrapposte di Wikipedia da un lato, e dall'altro di Google e Facebook.

"... la tutor raccomanda di mettere quanto più possibile in comune quanto si sta facendo, perché questa è la logica della rete, ma una delle insegnanti più esperte è piuttosto contraria: "Sarà che sono stata bruciata, ma uno dà, dà, dà e qualcuno poi prende, prende, prende e pubblica e si fa bello con il lavoro degli altri!". Si discute sui rischi di questa logica che sono appunto che "te lo rubano" oppure che "ti accusano di metterti in mostra"."[51].

Resta in dubbio che poi i docenti vadano a utilizzare un sito privato (commerciale) quando la rete offre la possibilità di partecipare a quelli gratuiti fatti da libere e aperte comunità di docenti, da associazioni e anche la possibilità di crearne facilmente di personali (e moltissimi ce ne sono già)[52]. La scommessa per l'editore, allora, è quella di fare siti sempre più accattivanti e affidabili, cosa che però comporta una preparazione e costi di mantenimento non indifferenti. Nel corso degli ultimi due anni, in effetti, i siti ufficiali delle Case Editrici di scolastica hanno subito notevoli rimaneggiamenti a cui non sono estranei né gli impegni presi con l'AGCM[53], né l'entrata in vigore dell'art. 15 della Legge 133/2008, .

I primi passi nel campo dell'innovazione tecnologica sono stati mossi in un settore particolare: fin dal 2005 l'Associazione Italiana Editori aveva cominciato a partecipare a studi e ricerche sull'uso del computer e delle nuove tecnologie per tutti quegli studenti che oggi vengono detti 'diversamente abili', come dimostra l'impegno in progetti europei come *PRO-Access*,

> "partito nel gennaio 2007 con l'obiettivo di fornire agli editori una serie di strumenti per migliorare l'accessibilità dei contenuti educativi. Il progetto, finanziato dalla Commissione Europa nell'ambito del programma eLearning ha visto come capofila AIE e come partner la FEP (Federazione degli Editori Europei) e DEDICON (l'organizzazione olandese responsabile per la fornitura di materiali accessibili ai disabili visivi)"[54].

[51] Dalla mia verbalizzazione tenuta durante il corso di formazione per la LIM, organizzato dall'ANSAS Lombardia a Siziano, 17.12.2010.
[52] Certo un censimento sarebbe interessante, ma non rientra negli scopi di questo lavoro.
[53] Cfr. *supra*, pp. 275-280, Cap. 4.1.
[54] (AIE, 2009). E' significativo che tra i primi partecipanti fossero dirigenti di due delle Case Editrici di scolastica oggi più impegnate nell'operazione di trasformazione: il dott. David Fuschi di Giunti Labs e Irene Enriques di Zanichelli (cfr. la locandina del Workshop PRO Access 2007, all'indirizzo (http://www.fep-fee.be/documents/ProAccess_Workshopannexe2.pdf, accesso del 2.2.2012).

1. 3 . *Un fulmine a ciel sereno?*

[Domanda]: "*La proposta di digitalizzazione dei libri di testo in realtà era partita già nel 2004 … "*

[Risposta]: *Ma è partita molto prima dagli editori da soli. L'utilizzo attraverso il sito … era nato per integrare la didattica, pensando però di più ai docenti che non agli studenti. Questa è la differenza. Però questa era una libera iniziativa degli editori. Per cui, quando le dicevo che si era già pronti, si era già pronti attraverso questa strada, perché è, era, il mezzo che selezionava già cosa mettere: non mettevo i capitoli base, mettevo gli approfondimenti. In Geografia alcuni strumenti, alcuni contenuti che avevo messo nelle videocassette, ad esempio l'analisi del paesaggio dei grandi porti atlantici o il fenomeno dell'urbanesimo, potevano passare direttamente sul sito"*[55].

A detta degli stessi addetti ai lavori da tempo l'industria editoriale stava praticando varie strade per un adeguamento tecnologico anche dei libri di testo. Ciò avveniva però in una logica diversa sia da quella sottesa alle proposte formulate nel 2004 da un Ministro del Governo Berlusconi sia da quella poi attuata nel 2008 tramite l'art. 15 della Legge 133 approvata da un successivo governo Berlusconi,. In entrambi i casi – quello abortito e quello attuato –, non ci si accontenta di imporre la presenza di materiale didattico in formato elettronico, ma si richiede espressamente che i materiali didattici che compongono i libri di testo siano direttamente scaricabili da Internet e non da un semplice supporto elettronico. Ora, per supporto elettronico si intende qualsiasi materiale che possa contenere dati o informazioni in formato elettronico, come i cd o i dvd; quindi chi si era avviato su questa strada – che era poi quella che molti editori avevano concordato anche con l'Autorità Garante del Commercio e del Mercato al termine dell'inchiesta anti-trust[56]- deve ripensare totalmente la propria strategia:

"Questo non risolve il dettato della legge. Perché non è scaricabile. Il cd … C'è un obbligo di legge che dice che certi materiali devono essere scaricabili. Attualmente la legge dice questo. Quindi io … se fornisco un cd con materiali multimediali,

[55] Intervista anonima (I., p. 3).
[56] Cfr. *supra*, pp. 275-280, Cap. 4.1.

probabilmente faccio un'operazione didattica vantaggiosa,ma che non mi mette in regola con le attuali normative. Quindi io dovrei rendere scaricabile .."[57].

Peraltro c'è stato anche chi, aveva tentato di giocare d'anticipo, almeno a livello di propaganda:

"Non è il caso di Rcs Education, ma qualche altro editore ha giocato molto sulla 'pubblicità ingannevole' parlando di libri digitali quando il Ministero non aveva ancora dato nessuna indicazione in materia. Le specifiche tecniche sono arrivate a fine campagna. Chi ha parlato sui propri cataloghi di digi-libro et similia ha semplicemente definito 'materiale digitale' tutto quel corollario di appendici che, da anni, è presente sui siti internet delle varie Case Editrici. Un'operazione che non mi è sembrata il massimo della trasparenza. Far passare dei contenuti già esistenti come qualcosa di innovativo ... oltretutto senza nessuna indicazione ministeriale in proposito ... resto perplesso."[58].

Quello che espressamente richiede la legge è che i testi siano *online scaricabili da internet*[59]. Si tratta, né più né meno, della stessa espressione usata nel 2004 nelle proposte contenute nel "Documento di lavoro sulla politica economica" della Presidenza del Consiglio[60] che non avevano trovato applicazione legislativa, ma che qualche editore aveva provato a sperimentare:

"*A inizio 2005 Zanichelli lanciò nella ex scuola media, una linea di libri ancora più agili di quelli piuma: una parte del materiale, non essenziale, era scaricabile da internet. L'iniziativa, in sé, non ebbe fortuna ... Questa idea sarà ripresa da molti editori al momento di assumere, nei confronti dell'Autorità garante della concorrenza e*

[57] Intervista anonima a un direttore di linea editoriale (p. 1).
[58] Intervista a P. Rappoccio, pp. 2-3.
[59] Art. 15 della Legge n.133/2008 tra l'altro, recita: "Al fine di potenziare la disponibilità e la fruibilità, a costi contenuti di testi, documenti e strumenti didattici da parte delle scuole, degli alunni e delle loro famiglie, nel termine di un triennio, a decorrere dall'anno scolastico 2008-2009, i libri di testo per le scuole del primo ciclo dell'istruzione … e per gli istituti di istruzione secondaria superiore sono prodotti nelle versioni a stampa, *on line scaricabile da internet*, e mista.".
[60] Cfr. (Baccaro, 2004).

del mercato, impegni volti a ridurre l'onere economico delle famiglie per l'acquisto dei libri"[61].

Così stando le cose potrebbe sembrare strano il fatto che molti degli intervistati nell'aprile del 2009 (a qualche mese dalla promulgazione della CM 16/2009) alla domanda: "Come si è preparata la Casa Editrice alla questione della scaricabilità?" si siano mostrati ancora incerti, alla ricerca di soluzioni. Lo stesso Enriques dichiara:

"Di fronte ad un evento così recente (la scaricabilità) pare improprio parlare al passato (sia pure prossimo): <si è preparata>. Al più si possono usare forme di presente (si sta preparando) o di futuro (è sul punto di …)."[62].

Altri, pur con sfumature diverse, esprimono l'incertezza attraverso dichiarazioni di adeguamento, di flessibilità etc. Comunque tutti lasciano capire come si fosse ancora in fase di ideazione più che di sperimentazione[63]:

"Molti ragionamenti sono ancora in corso, evidentemente. Poi bisogna anche capire sul campo. Perché anche noi stiamo raccogliendo delle informazioni. Tanto quanto lei sta cercando di rendersi conto di quali sono le ricadute sul fronte delle didattica … Diciamo che ci stiamo muovendo in direzioni anche diverse. Mi sembra che in questo decreto [Il documento sulle caratteristiche tecniche dei libri di testo, NdR] sia chiarito anche in un modo abbastanza inequivocabile che "scaricamento" non significa semplicemente mettere a disposizione dei files del libro di testo per riprodurre semplicemente online il libro di testo. … Sì, questo non esclude ovviamente la possibilità che in un futuro si possano anche mettere a disposizione i files."[64].

"Noi, sostanzialmente ci siamo adeguati a quello che sono state le indicazioni ministeriali: quindi abbiamo deciso di prendere una parte dei testi da noi pubblicati su

[61](Enriques, 2008, p. 90, n. 9). Sulla base dei documenti consultati (cfr. supra, pp. 275-280, Cap. 4.1) non risulta che alcuna Casa Editrice abbia proposto dichiaratamente libri *scaricabili* online, ma tutt'al più 'libri innovativi' o corredati da materiali su supporto elettronico: i cd per l'appunto.
[62] Intervista a F. Enriques, p. 1.
[63] Certo si può pensare che risposte così sfuggenti fossero dettate anche dal fatto che in quel momento (ma questo vale ancora oggi) nessuno aveva interesse a propagandare i propri piani e progetti, per non rischiare di farsi portare via le idee.
[64] Intervista a C. Guaita, p. 3 e p.1.

quello che era l'attuale catalogo e renderla disponibile da scaricare gratuitamente attraverso Internet …"[65].

"Credo - può essere che sia un mio pregiudizio, ma questa convinzione mi viene anche dalle verifiche che facciamo - credo che ci troviamo in un momento, per così dire, 'de iure condendo' … ci guardiamo attorno; anche oggi pomeriggio avremo una riunione per analizzare alcuni prodotti americani, inglesi … di libri per vedere cosa fanno … cioè … perché si naviga a vista …"[66].

"La questione della scaricabilità è tuttora in fase di messa a punto da parte del nostro gruppo."[67].

"Qui si entra proprio nel dibattito e nella ricerca sull'argomento. Anche indipendentemente dalla finanziaria, perché è un'evoluzione alla quale bisogna andare incontro. E' inoltre molto interessante da studiare. E ci affascina moltissimo proprio per le possibilità di incremento esponenziale delle possibilità di apprendimento, di documentazione, di arricchimento. …. … In quest'ottica, il discorso digitale prende già una piega diversa. Nel senso che noi abbiamo lavorato in parallelo al libro e agli oggetti per la lavagna digitale. Costruendoli proprio in parallelo, anche con le stesse immagini da cui partire per l'analisi del paesaggio. E quindi abbiamo lavorato sulla carta e sulla punta più avanzata. Con tutti gli interrogativi del caso, nel senso che è un esperimento pilota, da testare, da verificare, da vedere, …"[68].

"Per i libri già in circolazione, stiamo immaginando delle messe a punto che possano utilmente coniugare l'esigenza di 'mettere a norma' i libri per renderli coerenti con il nuovo dettato di legge, ma che al tempo stesso possano sfruttare – noi speriamo con vantaggio didattico – le potenzialità della multimedialità."[69].

"La prima scelta dell'Atlas (e di molti altri editori) è stata quella di mettere in rete, gratuitamente e con accesso che impone solo la propria registrazione, parti complementari, approfondimenti e verifiche di ogni volume …"[70].

[65] Intervista ad A. Castellano, p. 1.
[66] Intervista a S. Saviori, p. 7.
[67] Intervista a F. Turletti, p.1.
[68] Intervista ad A. Cattaneo, p. 2.
[69] Intervista a I. Rosato, p. 1.
[70] Intervista a R. Invernici, p. 1.

Si può supporre che nessuno in quel momento tanto delicato fosse propenso a rivelare a chicchessia, sia pure per un lavoro di ricerca teorica, le proprie strategie industriali, ma i toni delle risposte, l'interesse dimostrato al lavoro, la quantità di tempo dedicata a una iniziativa in fondo così privata come la stesura di una tesi di dottorato, inducono a pensare che in quel momento l'incertezza su come muoversi sia stata davvero molta.

"Se gli editori avessero potuto continuare a produrre testi cartacei senza doversi preoccupare di ridurre foliazione e prezzo e di trasferire contenuti sul web lo avrebbero fatto. Poi è chiaro che la ricerca di altri settori di business è vitale per gli editori ma il mercato del libro digitale è ancora embrionale."[71].

1. 4. *C'è Internet e Internet*

Se tra la proposta del 2004 e l'attuazione del 2008 non ci sono differenze, se nel frattempo tutte le case editrici di scolastica avevano attuato delle strategie di innovazione dei propri prodotti in modo da presentare delle novità editoriali in cui la digitalizzazione dei testi si coniugava con la didattica, come mai poi, ad aprile 2009 gli intervistati si mostravano così incerti e impreparati? La contraddizione è solo apparente. Certo: nel 2004 la generale alzata di scudi di editori e librai – unita alla caduta del governo Berlusconi per altri motivi – aveva cassato la proposta Tremonti. Questo, come è stato detto[72], non impedì che comunque qualche editore sperimentasse delle edizioni scaricabili da Internet. Per capirne la logica è necessario operare una contestualizzazione:

> "A inizio autunno 2004, in vista delle discussione della legge finanziaria, si affacciò da più parti, molto autorevolmente l'idea di sostituire ai libri di testo dei libri elettronici, che ciascuna scuola avrebbe scaricato da internet e stampato." [73].

Questa lettura della 'scaricabilità' fa capire molte cose: innanzitutto che sarebbe stata la scuola a scaricare i testi e a stamparli. In effetti anche negli articoli comparsi sui quotidiani del periodo si dà questa interpretazione:

> "Non piace a editori, librai e insegnanti la rivoluzione del *book on demand*, il testo scolastico scaricabile via Internet …. i testi scolastici dovrebbero essere prodotti nella doppia versione, a stampa e online, scaricabile da internet da parte delle

[71] Intervista a P. Rappoccio, p. 3.
[72] Cfr. *supra*, p.382.
[73] (Enriques, 2008, p. 90, n.9).

scuole. Dovrà essere cura degli editori produrre testi-piuma, composti da «materiali leggeri, in modo da ridurre il peso trasportato dagli alunni». Il documento spiega poi che sarà il Ministero dell' Istruzione, con decreto di natura non regolamentare, a stabilire le caratteristiche tecniche dei libri e il loro prezzo massimo, sia a stampa che scaricati via Internet, «assicurando comunque il compenso per il diritto di autore e la copertura dei costi di produzione». Alle scuole infine il compito di certificare il numero esatto delle copie estratte dalla versione online, per il pagamento del corrispettivo alle case editrici."[74].

Insomma, nel 2004, 'scaricabile online' significava solo evitare le spese di 'filiera', cioè di trasporto e distribuzione[75]. Nel 2008 questa stessa espressione significa cose ben diverse perché proprio "il 2004 ha visto la diffusione di un nuovo termine associato ad Internet: il *Web 2.0*" [76]. Quando nel 2004 Tremonti scriveva che il terzo "effetto positivo" della operazione da lui proposta consisteva nel "familiarizzare gli scolari con l'informatica"[77] si riferiva proprio al linguaggio dell'informatica e certamente non alla logica del Web 2.0, la cui stessa definizione veniva per la prima volta tentata nell'ottobre di quell'anno[78], cioè due mesi dopo la proposta ministeriale.

Ora, questa, con gli stessi identici termini, diventa legge nel 2008. Il problema è che in quei 4 anni le cose sono cambiate e di parecchio nel mondo del Web. Come faceva notare un editore[79] si è passati definitivamente dal Web 1.0 al 2.0, cioè da un *online* sostanzialmente statico e protetto, in cui i contenuti sono in qualche modo privati e tutelati, a un *online* che è divenuto un ambiente aperto, in cui i contenuti sono liberamente accessibili e manipolabili e, anzi, l'interazione con l'utente – che in tal modo aggiunge al ruolo di consumatore quello di produttore (prosumer) - è ricercata e crea plusvalore[80]. E questo per gli editori – e non solo di libri, si pensi a Murdoch o in

[74] (Baccaro, 2004).
[75] Le spese per la stampa erano solo trasferite dalla Casa Editrice alla scuola, o tutt'al più, nella logica del *book on demand*, ai librai. Ben comprensibile la loro rabbia, a fronte di una simile proposta.
[76] (Simonin, 2007, p. 1).
[77] (Tremonti, 2004).
[78] "Come molti concetti importanti, il Web 2.0 non ha confini rigidi ma, piuttosto, un centro gravitazionale. Si può visualizzare il Web 2.0 come un insieme di principi e di procedure che collegano un autentico sistema solare di siti che dimostrano questi principi, o parte di essi, a una distanza variabile da tale centro. Per esempio, nella *prima conferenza sul tema Web 2.0, nell'ottobre 2004,* John Battelle e io, nel nostro discorso di apertura, elencammo una serie di principi preliminari" (O'Reilly, 2005 – Il corsivo è mio).
[79] Cfr. *supra*, p. 378 (Intervista a R. Gulli).
[80] Su queste problematiche la bibliografia è vastissima, qui basti il riferimento al sito di Tim O'Reilly, punto di rifermento per le sue teorizzazioni sul Web 2.0 (http://timoreillynet.com).

modo ancora più evidente ai discografici – apre una serie di problematiche di non semplice soluzione*:*

> "Internet si avvale di una parola magica che è free. Se i vari You Tube o Google non riconoscono il valore delle proprietà intellettuali, non si può investire. Noi investiamo la metà di quello che ricaviamo in prodotti e contenuti. Se altri approfittano di questi contenuti che vengono mandati in rete da privati, soprattutto giovani, non ci sarà futuro per chi di fa questo mestiere"[81].

Ecco perché non c'è contraddizione tra il dirsi pronti a lanciare sul mercato proposte editoriali innovative in formato elettronico, e poi avere delle incertezze di fronte a una versione dei testi parzialmente o totalmente scaricabili online, dove con questo termine si intende ormai il Web 2.0.

Viene il dubbio che il governo, abbia anteposto la fretta di ottenere risultati politici e di consenso alla formulazione di un progetto organico e concordato[82] con tutti gli attori interessati (in primo luogo le scuole e i docenti, quindi gli editori e gli altri operatori) e per questo si sia limitato a riproporre quanto non era riuscito ad attuare nel 2004. Senza preoccuparsi – o forse rendersi conto - che in questi quattro anni la tecnologia è cambiata, soprattutto è cambiata internet, con conseguenze di non poco conto.

"Riguardo alla finanziaria, al Ministero: il Ministero come sempre si muove con tutta la sua confusione, ambiguità e anche mistificazione delle cose … … Il problema è che il Ministero ha posto la questione della digitalizzazione in una maniera poco chiara. Come potrà immaginare, noi facciamo l'esegesi biblica delle circolari ministeriali e alla fine il sospetto è che vogliano un fantomatico libro scaricabile da internet in PDF[83]*, per risparmiare qualche pagina"*[84].

1. 5. *Il prezzo innanzitutto*

Questo si ripercuote anche sui giudizi che vengono dati sul provvedimento, che pure sono diversificati.

---

[81] Dichiarazione rilasciata da Fedele Confalonieri, presidente di Mediaset, in occasione della presentazione dell'ottavo rapporto Censis sulla comunicazione il 18.11.2009, invitando il governo "a prendere a cuore questo problema" (*Confalonieri*, 2009).

[82] Il progetto era forse organico, nel senso che rientrava nel piano di *E-government 2012*, ma sicuramente non concordato. E in questo va riconosciuto che si sia voluto quantomeno 'forzare la mano'.

[83] Cfr. *ultra,* p. 396 e segg. ("Il comodo PDF").

[84] Intervista ad A. Cattaneo, p. 1.

Si va da coloro che vedono i lati positivi e innovativi dell'azione governativa:

"E' evidente che l'intenzione iniziale era intesa a rassicurare l'opinione pubblica, circa l'intenzione del governo di diminuire la spesa delle famiglie per i libri di testo ... La razionalità un po' implicita nella circolare [CM 16/2009, NdR] *è quella di spingere all'adozione di nuove tecnologie dentro la scuola. Oggi tutti i sistemi scolastici del mondo si pongono il problema che la scuola come istituzione vive in una dimensione, mentre gli studenti, nativi digitali, vivono in un'altra. Come fare a utilizzare questi linguaggi che i nativi digitali praticano senza nessuna difficoltà, per migliorare la qualità e la redditività del lavoro scolastico? Questo è il problema che hanno tutti! Negli Stati Uniti, in Inghilterra, in Germania ... Tutti. Quindi, la razionalità ultima dell'articolo 15 della finanziaria va vista così: da un certo momento in poi i libri devono essere parte su carta e parte in digitale. Perché? Perché forse costeranno meno, ma soprattutto perché forse è opportuno che questi computer, che ciò che i ragazzi usano per attività ludiche, per scaricare musica, per giocare e comunicare tra loro ... forse può essere usato per far funzionare meglio la scuola. Ecco, questo è. E da questo punto di vista, va presa come un fatto positivo. Io osservavo e osservo: non c'è l'articolo 15 in Spagna o in Germania o in Francia, però tutti gli editori dotano i loro libri di un supporto digitale online. Perché? Evidentemente perché esiste una domanda, una pressione o un'ipotesi di maggiore efficacia del lavoro di insegnamento e di apprendimento, se le vecchie tecnologie si sposano o provano a sposarsi con le nuove. E' singolare, non è che nessuno costringe gli editori spagnoli a fare dei libri che hanno una parte online, eppure lo fanno. Noi saremo costretti, dal 2012. Quindi: bene, ben venga! Proviamoci, proviamo ad andare incontro all'esigenza - che comunque tutti percepiamo - di un miglioramento della – diciamo genericamente – della produttività del lavoro scolastico. E forse con le nuove tecnologie ..."*[85].

"Innanzitutto mi dichiaro completamente d'accordo circa l'assoluta contraddittorietà delle disposizioni legislative ministeriali. Di fronte ad esse non bisogna battere in ritirata, ma cercare di interpretarle. E lo stiamo facendo valutando il rischio d'impresa

[85] Intervista a S. Saviori, p. 2.

con equilibrio, verso soluzioni di tipo integrativo, come tutti abbiamo convenuto, non alternative."[86].

… a coloro (e sono molti) che giudicano il provvedimento demagogico[87], pur ammettendo che per le imprese è una bella sfida da superare:

"Il mio giudizio è di tipo politico e direi che si tratta di una decisione demagogica. In nessun altro paese al mondo esistono norme di questo genere. L'obiettivo dichiarato era quello di far risparmiare alle famiglie una parte della spesa per i libri di testo, e infatti il titolo dell'articolo 15 è: "costo dei libri scolastici", non: "per una nuova didattica". Il ragionamento si sposta dunque su quanto spendono le famiglie italiane per la formazione e per l'istruzione dei propri figli, sempre in un confronto con i paesi Ocse. In Italia tale costo influisce sul 3,9% del totale del budget familiare, mentre, per esempio, nel Regno Unito è del 13,4 %, negli Stati Uniti dell'8,7 %, in Spagna del 7,5 % e in Francia del 5,9 %. E' evidente il maggior investimento all'estero, ed è da considerare che là nessuno se ne lamenta. In effetti, in questi paesi la scuola è ancora considerata un ascensore sociale, ovvero conseguenza dell'impegno e dello studio sono il merito e il suo pubblico riconoscimento. Le cose non vanno così in Italia: da noi si pensa che la scuola fornisca solo un pezzo di carta, ma che il motore per la mobilità sociale sia invece attivato da altre modalità. In questo panorama viene facile accusare le Case Editrici, come se il problema fosse il costo dei libri scolastici, ma è chiaro che non lo è."[88].

"La legge sotto questo profilo è molto demagogica e ha una sua coerenza: sposa tutte insieme delle proposizioni elementari costruendo un messaggio forte da comunicare all'esterno. E le proposizioni sono: i libri costano, pesano, inoltre bisogna che nella scuola ci sia il digitale e la rete consente di accorciare delle 'catene' come quella distributiva. Allora: siamo moderni! facciamo una legge che forzi e obblighi in questa direzione e, andando in questa direzione, si avranno libri che costano meno – quindi gli editori non sono più speculatori -, si userà il digitale e si userà la rete. Così nella

[86] (Quadri, 2009, p. 39). Giancarlo Quadri, al momento dell'intervento da cui è tratta questa citazione lavorava per la Casa Editrice La Scuola.
[87] Demagogico è qui inteso nel senso di qualcosa che partendo da esigenze reali finge di risolvere un problema, ma non ne fornisce gli strumenti.
[88] (Lessona, 2010).

scuola si attiverà un processo di modernizzazione. Questo è quello che dice la legge. Ecco! E poi bisogna farlo in fretta perché così le famiglie spenderanno in fretta meno, e si avranno processi positivi in fretta. Quindi: il fatto che diventi un fattore d'obbligo, costringe anche i più riottosi ad andare in questa direzione. Questo è il quadro. E questo attiva dei processi. Quindi la cosa tocca tre o quattro fattori elementari, che appena si dicono … alla famiglia, all'utente medio, alla pubblica opinione, sembrano sensati. 'Ah, finalmente!'. L'informazione che noi abbiamo è che quando il governo ha preso questa iniziativa, ha avuto un aumento dello share piuttosto alto … Il problema è poi vedere a settembre ottobre quando i genitori si ritroveranno a doversi stampare in casa i PDF, i ragazzini ad avere fogli dappertutto … Però questo insieme di leggi ha due punti rilevanti: 1) il libro misto, o del tutto scaricabile da internet da un lato e 2) dall'altro il blocco dei sei anni. Questi sono i due fattori chiave di questa iniziativa. Questo accelera comunque dei processi. Questa cosa sgangherata e demagogica, comunque, accelera dei processi. Questo è il mio punto di vista, che ho espresso in diverse occasioni."[89].

"La cosa che è chiara invece è che l'online serve ad abbassare il costo del libro. Sotto sotto è questo il motivo, non ce n'è un altro. In questo momento prevale su tutto la riduzione del costo del libro."[90].

"In relazione al problema della scaricabilità è d'obbligo, innanzitutto, ricordare che la richiesta specifica di opere miste o online per la Scuola non è venuta dai Docenti, ma dal Governo-Ministero e, più che in una prospettiva didattica, in funzione del risparmio delle famiglie nell'acquisto dei testi scolastici dei figli, a rafforzamento del decreto sul tetto di spesa."[91].

Anche dalle interviste condotte un anno dopo[92] da Gaia Passi, risultano le stesse posizioni:

> "Le reazioni alla legge 133/2008 si possono suddividere, in base alle nostre interviste, in due atteggiamenti opposti e in parte coesistenti. La normativa è stata

[89] Intervista a R. Gulli, p. 8.
[90] Intervista a G. Gatteschi, p.8.
[91] Intervista a R. Invernici, p. 1.
[92] Sono state condotte tra il marzo e l'ottobre del 2010, mentre quelle da me citate risalgono a un anno prima.

vista da alcuni, almeno in un primo momento come "un'operazione di immagine" (Michele Lessona), facilmente aggirabile attraverso l'introduzione di contenuti digitali accessori, che non modifichino di fatto l'impostazione base del libro di testo. Si è parlato inoltre di "intervento demagogico" (Maria Vittoria Alfieri, RCS) del Ministero, che si è limitato a imporre un obbligo agli editori senza fornire alcuna direttiva specifica su come affrontare il cambiamento. Il presupposto della legge 133 – la riduzione del costo dei libri di testo per le famiglie – si è rivelato "semplicistico" (Mario Mariani PPBM), in quanto il legislatore non si è posto una serie di problemi collaterali (i cosiddetti "costi di *compliance"*, per esempio la tutela del diritto d'autore) che per gli editori sono di importanza cruciale e che rischiano di generare costi aggiuntivi.

Accanto a queste reazioni, che potremmo definire "scettiche", si è però fatta strada nel mondo editoriale la consapevolezza dell'enorme portata delle innovazioni imposte dalla legge, che ha avuto il merito innegabile di "accelerare un processo – la digitalizzazione della scuola e della scolastica – comunque ineluttabile" (Mario Mariani PPBM). Impossibile ormai fare un passo indietro: "a prescindere da qualsiasi imposizione, la tecnologia si diffonde autonomamente" (Maria Vittoria Alfieri, RCS)"[93].

Ciò che va aggiunto a tali considerazioni è che le posizioni "scettiche" e quelle "consapevoli" sono spesso compresenti e soprattutto che non si tratta di posizioni solo personali, ma rappresentano la 'linea' delle diverse Case Editrici.

1. 6. *Scaricabilità e blocco delle adozioni*

Il fatto stesso che un provvedimento su una materia così delicata faccia parte di una legge *"recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico"* la dice lunga sulle finalità primariamente economiche, e questo nessuno se lo è mai nascosto.

Difendendo la propria proposta nell'agosto 2004 Giulio Tremonti scriveva:

> "La «scuola dell' obbligo» costa moltissimo, soprattutto per i libri di testo. La scuola è obbligatoria, ma i libri di scuola sono a pagamento … Il costo per i libri scolastici non esiste «in natura». E dunque può essere significativamente e progressivamente abbattuto. E non solo. L' esercizio riformista può infatti

[93] (Passi, 2011, p. 30).

produrre, oltre ad un risparmio, anche un effetto-investimento. Può generare un dividendo di modernità enormemente maggiore del risparmio stesso. Per farlo, nel caso qui in oggetto, è sufficiente prevedere che, sperimentalmente e progressivamente, nell' adozione dei libri di testo, a parità di valutazione, si preferiscano i testi che vengono resi disponibili nella doppia versione a stampa e online, scaricabile da internet, nelle scuole e nelle case, dietro pagamento pubblico dei diritti d' autore (e/o dei diritti di sito) … Gli effetti positivi sarebbero tre: ridurre il costo di accesso alla scuola; aggiornare in continuo i testi, senza sostituirli parossisticamente ogni due o tre anni, con moltiplicazione dei costi; soprattutto, familiarizzare gli scolari con l' informatica, moltiplicando ed espandendo esponenzialmente accessi e conoscenze, nella forma di una reale continua *civil education*."[94].

In particolare, per ora, è importante soffermarsi sul secondo degli effetti positivi che il Ministro evidenziava: il libro online scaricabile da internet è 'aggiornabile' automaticamente. Questo spiega la scelta di escludere dalla proposta i materiali su supporto elettronico: i cd non si aggiornano, ma bisogna farne altri che poi potrebbero modificare il codice del libro, trasformandolo automaticamente in una nuova edizione, con un nuovo prezzo. Non ci fosse stato infatti questo problema, solo dal punto di vista sia del peso sia del prezzo dei libri di testo, un passaggio più graduale[95] all'informatizzazione tramite supporto elettronico, avrebbe avuto gli stessi risultati: poteva cioè consentire una diminuzione nel numero delle pagine con la messa su cd e/o dvd di parti di approfondimento o esercizi, scaricabili –ma non online - sul computer degli utenti.

Ecco perché l'art. 15 della Legge 133, quella approvata il 6 agosto 2008, va letto insieme all'art. 5 della Legge 169/2008[96] che determina le cadenze delle nuove adozioni: la questione dell'online non è affatto disgiunta dalla questione del blocco delle adozioni (per cinque anni nella primaria di primo grado e per sei negli altri ordini di scuola):

[94] (Tremonti, 2004, p. 1 e 16).
[95] Quello attuato cioè attraverso i supporti elettronici e non attraverso una scaricabilità online.
[96] L. 30 ottobre 2008, n.169 *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto legge 1° settembre 2008, n.137, recante disposizioni urgenti in materia di Istruzione e Università* (pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale* n. 256 del 31 ottobre 2008).

"Il motivo vero dei sei anni di blocco delle adozioni che va a braccetto con l'obbligo di produrre contenuti integrativi online serve a ridurre prima il costo del libro, a ridurne le dimensioni, la foliazione, i concetti, per poi ridurre lo studio"[97].

"Il Ministero ha adottato questa soluzione per mettere riparo alle nuove edizioni di libri, che obiettivamente erano una cosa esagerata, per ridurre i costi."[98].

"In realtà l'associazione degli editori da tempo si è data un codice di autoregolamentazione che prevede che non si possa mettere sul mercato una nuova edizione di un manuale scolastico se essa non contiene almeno il 25 per cento di contenuti originali e aggiornati. Certo, non sempre questa regola è stata rispettata. Però ci sono materie, per esempio ragioneria, diritto, geografia, che richiedono continui aggiornamenti; in casi come questi, l'implementazione dei libri di testo mediante web sarebbe utilissima."[99].

"Le nuove edizioni nascono per rispondere all'esigenza di aggiornamento. Il tempo di operazioni poco chiare (con nuove edizioni in cui si cambiava nulla o quasi rispetto al testo precedente) è terminato, chi ha compiuto queste azioni è stato poi penalizzato dal mercato. ... Certo, il blocco sui sei anni rende problematici gli aggiornamenti e potrebbe agevolare il discorso legato al web."[100].

Se si vogliono costringere gli insegnanti a mantenere per cinque/sei anni[101] lo stesso testo, bisogna almeno fare in modo che il libro in questo lungo lasso di tempo possa essere aggiornato perché il mondo nel frattempo prosegue nel proprio cammino cambiando le carte in tavola. Ovviamente, questo vale se si pensa agli aggiornamenti come semplici aggiunte o sottrazioni. Cioè se si pensa al sapere come raccolta lineare di mattoncini che vanno uno di fila all'altro, come una specie di catena di Sant'Antonio. Cosa su cui ci sarebbe molto da discutere:

[97] Intervista a G. Gatteschi, p. 9.
[98] Intervista ad A. Cattaneo p. 3.
[99] (Lessona, 2010).
[100] Intervista a P. Rappoccio, pp. 3-4.
[101] In realtà si tratta di otto anni perché c'è il cosiddetto "effetto trascinamento": il libro viene adottato per le sei classi prime (nel caso della secondaria di primo grado) successive, ma poi l'ultima lo dovrà portare fino in terza cioè per altri due anni.(cfr. *supra*, p. 301 n. 116, Cap. 4.2.).

"La riconferma per 6 anni vale per tutti i libri, anche quelli che non vanno aggiornati (es. le grammatiche greche). Il blocco ha (comprensibili e per certi aspetti lodevoli) finalità di protezione economica delle famiglie. Tale scopo mette in secondo piano le esigenze di qualità, libertà, pluralità di insegnamento.
E' una scelta politica legittima, di cui peraltro bisogna essere consapevoli."[102].

"Un'altra questione importante è che non è giusto bloccare tutti i libri per 6 anni. Io sono d'accordo che latino, greco e matematica possono essere bloccati anche per 8 anni, ma storia e geografia no. E questo è un errore e noi abbiamo il dovere di dirlo, non ci ascolterà nessuno, ma abbiamo il dovere di dirlo. Faremo gli aggiornamenti on line, ma voi ve lo vedete uno studente che di ogni pagina deve andar a vedere on line se c'è l'aggiornamento? Perché se fa l'interrogazione di diritto commerciale, deve andare a vedere se l'IVA è cambiata (cambia ogni 10 minuti l'IVA da noi!). E che aggiornamento aggiornato avrà per andare a vedere questa cosa? Ogni volta che studia dovrà guardare con un occhio il libro, con un occhio l'aggiornamento? Non sono cose concrete che la gente riesce a fare. Noi dobbiamo incentivare i ragazzi a studiare, non scoraggiarli, perché questo paese è in mano a loro, il loro futuro è il loro, ci cureranno loro, costruiranno i ponti loro, ci faranno loro le case antisismiche, e noi vorremmo che stessero su le case, che quando andiamo dal dottore ci curi. Vogliamo che studino, non dico volentieri perché forse è una visione un po'romantica, ma meno malvolentieri possibile."[103].

Al di là delle questioni di qualità, comunque ciò che preoccupa gli editori sono le ripercussioni economiche di questa normativa sulla logica d'impresa:

"[la norma che stabilisce il blocco delle adozioni] *innanzi tutto danneggerà l'editoria scolastica. Già nel corso dell'ultimo anno il fatturato del settore, a causa di questa norma, e probabilmente anche della crisi economica generale, è diminuito del 15 per cento. E, di questo passo, la crisi del settore si fa vistosa e pesante"*[104].

[102] Intervista a F. Enriques, p. 1.
[103] (Greco, 2009, p. 16). Enrico Greco, autore dell'intervento da cui è tratta questa citazione era al momento del Convegno, Amministratore Delegato Mondadori Education, e Vicepresidente Associazione Italiana Editori per la Scolastica.
[104] (Lessona, 2010).

"Il mercato si concentrerà, ci sarà una crisi occupazionale, ma questo è successo in tutto il mondo, in Germania è sceso del 60% il mercato del libro scolastico, quando sono entrate norme di questo genere. Il 60% vuol dire dei numeri, vuol dire della gente che non avrà più il lavoro. Ma, d'altra parte, se io non devo fare libri per 6 anni, ai miei editoriali cosa faccio fare? E 6 anni sono tanti … E non entro nella polemica che il libro per 5 anni l'editore non lo può toccare, ma per 6 l'insegnante non lo può cambiare perché è un'alchimia. Quando è uscita questa norma volevamo andare a chiedere chiarimenti, ma ho detto «Non andiamo, perché fanno 6 per 5 = 30 e chissà cosa viene fuori …»."[105].

Non tutte le imprese, però, verranno danneggiate allo stesso modo, anche se non c'è unanimità di valutazione su chi sarà a pagare il prezzo più alto:

"La durabilità delle adozioni porta inevitabilmente a una contrazione dei cambi e quindi del mercato. Quando il mercato si riduce si riducono anche le imprese. E'ipotizzabile tuttavia che, in una fase iniziale piuttosto turbolenta, i grandi gruppi abbiano chances maggiori ma è anche possibile che un editore medio piccolo possa indovinare una formula di prodotto che lo 'salva' dalla crisi e lo porta alla pari dei grandi gruppi"[106].

"Le recenti disposizioni mettono ancor più a rischio il futuro dell'editoria scolastica perché, introducendo l'obbligo della conferma delle adozioni per sei anni, e poi prevedendo la scaricabilità da Internet della forma digitale del libro di testo, non possono far altro che penalizzare l'editoria e direi la pluralità di voci dell'editoria: perché, che poi gli editori possano da un centinaio, come è stato detto in precedenza, diventare due o tre, non mi sembra un fatto oggettivamente positivo."[107].

"E' da dimostrare che gli effetti della norma saranno diversi a seconda delle dimensioni delle aziende. Se mai verrà in gioco la 'salute', la 'fitness' delle aziende stesse, cose che con le dimensioni non sempre c'entrano. Non risulta che le balene o gli

[105] (Greco, 2009, p. 17).
[106] Intervista a F. Turletti, p. 2.
[107] (Menin, 2009, p. 26). Franco Menin al momento dell'intervento da cui è tratta questa citazione lavorava per la Casa Editrice Principato.

elefanti, considerati come specie, se la cavino meglio dei topi (ragionando sempre fra mammiferi). "[108].

"L'Atlas è una casa editrice medio piccola e più dei grandi gruppi editoriali riflette sulle conseguenze concrete aziendali che derivano dall'imposizione di un periodo di blocco effettivo delle adozioni e, quindi, di una riduzione della produzione. ... Dal punto di vista della programmazione editoriale e redazionale, comunque, il problema della aggiornabilità, con strumenti cartacei e/o digitali, discende dal progetto originario di ogni prodotto, di cui già si conoscono o si definiscono le parti soggette alla possibilità di aggiornamento. Dal punto di vista industriale e aziendale è determinante vedere quali quote di mercato si raggiungono, per studiare, poi, nuove strategie di intervento e nuove iniziative."[109].

Se le conseguenze sul piano imprenditoriale sono quindi incerte, quello che sembra essere un dato certo per gli editori è la perdita di qualità di un libro di testo, che per troppo tempo resterà invariato:

"Secondo lei, noi ... su libri che ci obbligano a tenere per 6 anni, secondo lei, noi investiremo negli aggiornamenti? Secondo lei, noi lo faremo? Ci pensi un attimo. Perché noi dovremmo pubblicare fascicoli per aggiornare un libro che obbligano a non modificare per cinque anni? Se investimento deve essere, meglio in un nuovo libro. Lei sa che sono due gli impegni? L'insegnante non può cambiare il libro per sei anni, ma all'editore per cinque anni non è consentito apportare modifiche a quel testo; cinque anni a partire da una nuova adozione, quindi quanto durerà un libro senza mai essere rivisto ? 10-15-20 anni. Le sembra praticabile?"[110].

1. 7. *Il comodo PDF*

La prima domanda cui le Case Editrici hanno dovuto dare risposta è stata quindi: come adeguarsi alla legge senza perderci più di tanto? Come fare a mettere online un libro di testo, o parte di esso, e allo stesso tempo proteggerne i contenuti e l'impostazione, in

[108] Intervista a F. Enriques, p. 1.
[109] Intervista a R. Invernici, p. 1.
[110] Intervista a G. Gatteschi, p. 9.

modo che non venga modificato? Fino a non molto tempo fa[111] era molto semplice: bastava metterlo in formato PDF, con l'opzione di non modificabilità. Ed è stata proprio questa la prima soluzione pensata dagli editori:

"Quindi sostanzialmente il materiale verrà dato in formati PDF genericamente o in qualche formato magari anche proprietario, però con la possibilità di leggerlo. Anche il formato PDF è un formato proprietario, però con un reader *che permette di aver la possibilità di fruire dei contenuti in maniera un pochino più interattiva. Il PDF è bloccato, ma un contenuto interattivo misto, tra immagini, suoni …"*[112].

"Credo che attraverseremo due fasi diverse: una fase iniziale e, io mi auguro e ci stiamo lavorando, anche una fase successiva. La fase iniziale sarà quella nella quale bisogna cercare di mettere il docente nelle condizioni di avere rassicurazioni e strumenti solidi: in essa non si potrà abbandonare la carta - questo non avverrà neanche in futuro - e il digitale deve servire per poche cose sensate e utilizzabili. Il costo di queste operazioni per le aziende editoriali è enorme e così tutte le aziende cercheranno di ridurre al minimo l'investimento, perché comunque è cospicuo; inoltre devono riposizionare tutto il catalogo perché altrimenti non rispettano le condizioni della legge e del blocco dei sei anni. Quindi la fase iniziale sarà una fase di investimenti più di forma che di sostanza. Secondo me, però, bisogna guardare un pochino più lungo. In questa, che io considero una prima fase, il digitale sarà un po' meno interattivo perché l'interattività costa; sarà fatto di molti PDF, sarà fatto di cose di varia natura."[113].

"La questione è in questi termini: tutti gli editori hanno un problema drammatico di riconversione di tutto il catalogo entro il 2011 – 2012 e si tratta di centinaia di libri … : in tutta franchezza, non ci sono i soldi per fare questa operazione aggiungendo interattività. Quindi probabilmente questo, che è un trend auspicato, si realizzerà probabilmente in due fasi: avremo una prima generazione di libri con la parte digitale

[111] Oggi l'Adobe, produttrice del software Acrobat che permette la creazione di file .pdf, fa delle versioni più flessibili che permettono di intervenire sul testo con annotazioni, commenti, bookmark etc. Si tratta di versioni più complesse (esiste anche un Acrobat Reader, che rende la pagina di testo molto simile a quella di un normale e-reader, con le stesse funzioni di ricerca, annotazione, sottolineatura, citazione e anche di copiatura e trasposizione di parti del testo.
[112] Intervista ad A. Castellano, p. 3.
[113] Intervista a R. Gulli, p. 8.

statica, in PDF, e una seconda generazione a seguire con la parte digitale più dinamica … Si avranno cioè due velocità: un passaggio rapido a una versione digitale o mista, e un passaggio graduale a una versione in cui ci sono elementi di interattività più spinti. E' ovvio che gli elementi di interattività più spinti si potranno inserire prima sui titoli forti e poi su titoli più deboli. Qui parliamo di forza e debolezza commerciale: quindi titoli che hanno un'alta tiratura, un alto numero di adozioni avranno una conversione più rapida all'interattivo e i titoli più deboli l'avranno in un secondo momento"[114]*… Il paradosso è che noi siamo tutti costretti a produrre il PDF adesso. Di fatto è così. Di fatto è così."*[115].

"Secondo me, però, bisogna guardare un pochino più lungo. Perché in questa che io considero una prima fase, il digitale sarà un po' meno interattivo, perché l'interattività costa. Sarà fatto di molti PDF. Sarà fatto di cose di varia natura. Le cose strutturate possono essere parte di una seconda fase, quando il docente che … è un anno , è due anni, è tre anni … ha della roba e anche le famiglie, e anche il contesto comincia a capire che questo digitale c'è … Io ho fiducia che, non in tutta la scuola – tutte le volte si dice o tutto o niente – si iniziano a determinare processi diversi. E allora, ci saranno docenti più, non solo interessati, ma anche realmente disponibili a usare seriamente questa categoria del digitale, che a questo punto ce l'ha lì. Non so se mi sto spiegando … Ecco, questa, secondo me fa parte delle opportunità. Capisce?"[116].

Insomma il PDF come prima fase, in attesa anche dell'evoluzione del mercato, è la soluzione più rapida ed economica, nel senso che in tal modo sono molto limitati nuovi investimenti perché gli interventi che vanno fatti sui file originari per la messa online sono più semplici. Inoltre questo formato permette di rinviare uno dei problemi più grandi della libera fruibilità dei contenuti online, quello dei diritti d'autore:

"Noi volutamente siamo fermi al PDF, perché prima di investire, dobbiamo verificare che attualmente, oggi, la risposta da parte dei docenti non sia nulla o minima, nel qual caso non abbiamo interesse a farlo … E' inutile che stiamo a pre-investire dei soldi. Peraltro abbiamo lasciato in Word i test di verifica, messi su chiavetta USB in modo che i docenti possano intervenire. Anche tutti i materiali di verifica e di valutazione.

[114] Intervista a S. Coutsoucos, p. 1-2.
[115] *Ibid.*, p. 8.
[116] Intervista a R. Gulli, p. 13.

Per ora non si può mettere in Word il testo di un autore: c'è il problema del mutamento del testo dell'autore … da un punto di vista dell'autore bisogna avere un rapporto tale per cui questo lascia fare: un conto è quando il testo è a stampa, ma poi se lo diamo in Word e tutti possono intervenire, c'è il rischio che poi i testi girino cambiati con dentro errori, che passano per fatti dall'autore! Certo, è indifendibile! Però abbiamo già anche noi dei materiali per il docente: per l'area riservata per il docente li mettiamo prima in PDF, ma anche liberi, in Word. Nella chiavetta per i docenti, … Non siamo riusciti a trovare una soluzione. E' gravissimo perché qualche autore potrebbe dire: "No, a queste condizioni non lo faccio!". Può succedere. E l'autore ha ragione dal punto di vista del suo diritto. Il diritto d'autore viene evidentemente prima e va a pari con il diritto di libertà didattica del docente: sono due diritti uno costituzionale e l'altro da codice civile."[117].

"Certo in futuro potremo anche mettere a disposizione i files [dei libri di testo, NdR]. *Anche se questo pone dei grandi interrogativi da un punto di vista di protezione del diritto d'autore, questo deve essere chiaro. Anche gli autori che sono nostri partner nella realizzazione dei libri sono molto preoccupati per questo. Quindi anche da un punto di vista giuridico e contrattuale, per loro l'idea di mettere a disposizione questi testi risulta, come dire, indigesta. E' un'idea che non gradiscono e per noi potrebbe diventare anche molto difficile trovare autori disposti a creare dei nuovi corsi di geografia come di altre materie. Quindi una conseguenza possibile è un decadimento della qualità, perché nel momento in cui io dovessi decidere di fare un testo prevalentemente online, dovrei forse cambiare il tipo di contratto con l'autore e a quel punto sarebbe un contratto forfettario, quindi una fornitura di contenuti di cui poi io posso liberamente disporre. A quel punto sarebbe un materiale più rigido, meno personalizzato di quanto uno non si possa aspettare. Praticamente diventerebbe un materiale molto enciclopedico"*[118].

"… effettivamente … siamo tra due fuochi … Guardi che se un autore ci dice: "Al mio testo non voglio che si cambi una virgola, e voglio che sia protetto e se tu non sei capace di proteggermelo io non te lo lascio pubblicare in digitale", noi siamo costretti

[117] Intervista a un editore che ha chiesto di rimanere anonimo, p. 9.
[118] Intervista a C. Guaita, p. 1.

a ritirarlo dal mercato. Che cosa possiamo dire agli autori dei bestseller?? Non possiamo certo andargli contro …"[119].

La questione è complessa e oggetto di molteplici dibattiti che investono tutto il mondo dell'editoria e non solo digitale: sicuramente si potrebbero trovare delle soluzioni[120], ma la questione del rapporto autore/editore è davvero delicata:

"... si realizzerà probabilmente in due battute: avremo una prima generazione di libri con la parte digitale statica e una seconda generazione a seguire con la parte digitale più dinamica.
[Domanda]*: Tra l'altro qua (nella circolare, NDR) c'è scritto che questa cosa va fatta con una contrattazione tra gli editori e quanto è possibile fare …*
[Risposta]*: Poi noi abbiamo gli autori, ...e una serie di problemi che ci suscita questo diktat. Quindi il tema è quello di un passaggio rapido ad una versione digitale o mista, e quello di un passaggio graduale a una versione in cui ci sono elementi di interattività più spinti. E' ovvio che gli elementi di interattività più spinti si potranno inserire prima sui titoli forti e poi su titoli più deboli. Qui parliamo di forza e debolezza commerciale: quindi titoli che hanno un'alta tiratura, un alto numero di adozioni avranno una conversione più rapida all'interattivo e i titoli più deboli …"*[121].

"Le Case Editrici sono i loro autori. Una Casa Editrice è i suoi autori, fondamentalmente: una Casa Editrice è un'impresa che commercializza l'opera d'ingegno di un autore. Facendo in modo che un autore guadagni, ci guadagna anche lei, e ci guadagna anche chi lo compra e chi lo usa perché … Allora, che esista un mondo in cui i content provider *non hanno più bisogno dell'opera dell'ingegno o che esista un mondo in cui i* content provider *non siano più pagati - che poi è la stessa cosa - è immaginare che esista un mondo che non ha più bisogno di cultura. Cioè: lei fa l'opera di ingegno, lei fa l'autore, e non è pagato per questo? E chi lo farà mai più? Possiamo immaginare un mondo nel quale nessuno più produce cultura, perché non è un lavoro più retribuito? Io non ci credo. Dopo qualcuno può crederci … quelli che diffondono i miti millenaristici della scomparsa dei copyright .. generalmente, se vai a grattare, hanno un interesse, dietro, nella diffusione di questo mito. Secondo me. Certo*

[119] Intervista a S. Coutsoucos, p. 9.
[120] Come il ricorso a licenze particolari, del tipo Creative Commons.
[121] Intervista a S. Coutsoucos, p. 6.

sono molto condizionato dal mestiere che faccio, però anche come cittadino, un mondo nel quale non c'è più bisogno … non è più tutelata la produzione di cultura, è un mondo … mah, non lo so … cioè, voglio dire … Stento a credere che possa esistere."[122].

"I diritti d'autore cambieranno insieme ai prodotti. Se il libro si porta dietro le royalties *sul prezzo defiscalizzato, il prodotto multimediale, d'autore, online (se si venderà) comporterà - credo – una licenza d'uso, a scadenza, commisurata al periodo di utilizzo. Credo che ci sarà una differenza (free o non free) fra lo scambio e l'utilizzo di materiali fra utenti se avverrà su piattaforme CC* [Creative Commons, NdR.] *oppure su piattaforme proprietarie, regolamentate e riservate agli utenti scolastici."*[123].

"… c'è un altro problema. Sempre per quanto riguarda i diritti, ciò che finisce su internet, molto probabilmente, deve essere acquisito dall'editore in via definitiva … Questo è possibile se all'autore non viene commissionata la realizzazione, ma solo una serie di materiali che poi andranno su internet. Su questo sono scettico: uno può certamente calcolare il successo di un'iniziativa editoriale dal numero di scaricamenti effettuati, però se lo scaricamento non è legato a un corrispettivo economico, ma è totalmente gratuito, io non posso riconoscere una percentuale a scaricamento, non avrebbe molto senso. A meno che io non possa, ma questo è vietato dal decreto, collegare le pagine con dei banner pubblicitari o cose del genere."[124].

Non è questa la sede per approfondire la questione, meglio attenersi a quanto dichiarato da un altro editore:

"E' un dibattito molto aperto, che non tento nemmeno di riassumere.
Vi partecipano esperti ed orecchianti, chi ha cose da dire e chi cerca occasioni per parlare.
Non vorrei essere classificato fra gli orecchianti che cercano occasioni per parlare."[125].

[122] Intervista a S. Saviori, p. 3. Da notare in questo passo l'identificazione di un'impresa dell'industria culturale con la cultura tout court.
[123] Intervista a F. Turletti, p. 5.
[124] Intervista a C. Guaita, p. 8.
[125] Intervista a F. Enriques, p. 4.

Di fatto, comunque, perlomeno per quanto riguardava le novità adozionali per l'a.s. 2009-2010, i casi di parti di libri di testo scaricabili online che fossero in formato diverso dal PDF si potevano contare sulle dita di una mano. In particolare per Geografia l'unico editore che da subito aveva messo online parti di un testo in formato Word (cioè manipolabile) era stato Zanichelli con le schede di approfondimento del *Corso di geografia* di Manlio Dinucci[126]; oggi alcune Case Editrici forniscono gli aggiornamenti sotto forma di blog degli autori con richiami a notizie aggiornate tratte dai quotidiani[127]. Le altre - compresa Garamond, una casa Editrice che offriva e-book[128] totalmente scaricabili online -, per i testi anche di approfondimento (non per gli esercizi), avevano scelto il formato PDF, con maggiore o minore interattività[129].

1. 8. *L'inadeguato PDF*

"... La nuova normativa sulle adozioni e sui testi scolastici misti per l'editoria può comportare una scelta tra il continuare a produrre in modo tradizionale , mettendo online il PDF – per intendersi – oppure può essere un'occasione importante per una nuova generazione di contenuti digitali che offra ai ragazzi delle occasioni di apprendimento più efficaci, quindi contenuti interattivi, ambienti virtuali ecc. Non mi voglio spingere fino ad ambienti immersivi, però, diciamo che c'è una vasta gamma per poter passare da una rappresentazione delle conoscenze in senso descrittivo a un ambiente che ne permette, sviluppa e stimola la costruzione." [130].

A parlare così non è un "estremista tecnologico", ma Giovanni Biondi oggi Direttore Generale del MIUR: in tale veste ha seguito, oltre ad altri importanti progetti[131], tutte le trattative con gli editori proprio sulla questione dei libri di testo digitali, trattative che

[126] Questo nell'ottobre del 2009. Oggi molti altri testi, a partire dai diversi i corsi di geografia a cura di Gianni e Francesca Sofri, nella parte degli aggiornamenti, sono in tale formato (cfr. per esempio la scheda contenuta in: http://online.scuola.zanichelli.it/sofrigeografia/2011/07/12/elezioni-e-sconfitta-dei-comunisti-in-india/ accesso del 3.10.2011).

[127] Tra gli altri si veda ad esempio il blog contenuto nella parte del sito De Agostini Scuola, dedicato alla geografia: http://blog.zonageografia.scuola.com/ curato da Silvia Minucci autrice di testi pubblicati da questa Casa Editrice.

[128] Cos' erano definiti dalla stessa Casa Editrice, anche se, perlomeno nel 2009 – 2010, erano in PDF

[129] Ad esempio *GeoScuola*, corso di geografia per le scuole medie di Giunti Scuola, aveva una certa interattività sulle fotografie, ma non sui testi scritti.

[130] Intervento di G. Biondi nel corso del 2° Convegno della SIREM "*Media, Tecnologie, scuola*" tenutosi a Roma il 6 marzo 2010.

[131] Quello relativo all'introduzione delle LIM e quello denominato Cl@ssi2.0.

hanno portato alla stesura del DM 41/2009 sulle caratteristiche tecniche e tecnologiche dei libri di testo[132].

Le sue affermazioni sui limiti del PDF sono ampiamente condivisibili, e condivise dagli stessi editori, perché è ovvio che un tale tipo di file non era fatto per stimolare l'interazione, ma per la trasmissione di testi che poi andranno stampati:

"La possibilità di scaricare gratuitamente qualcosa da Internet l'accesso deve essere qualcosa che permette o agli insegnanti di avere del materiale o al ragazzino di fare qualcosa di interattivo. Se no - per carità, noi l'abbiamo anche fatto - permettere di scaricare una sola parte del libro da cui stampar e … l'unico beneficio che ne ha l'utente è sì di pagare meno il libro, ma poi … se lo deve stampare in casa"[133].

Anche se tutti sono d'accordo su tali limiti, sulla non spendibilità didattica di files in formato PDF classico (vale a dire protetto), troppi sono ancora i problemi che la sua sostituzione con formati maggiormente interattivi pongono perché sia facile trovare un compromesso:

"L'altro problema grosso è … non tanto il PDF, che fa ridere, ma appena lei fa un salto e comincia a lavorare su piani di interattività, allora le cose sono molto diverse."[134].

Di fatto, subito dopo l'approvazione della Legge 133/2008, mentre qualche polemica cominciava ad affiorare dalle pagine dei giornali, devono essere cominciate delle trattative riservate[135], un tavolo di concertazione tra Governo ed Editori (AIE) per stilare il documento sulle caratteristiche tecniche dei libri di testo[136]: ne è una prova un documento datato 9 settembre 2008 e intitolato "*Libri di Testo Digitali. Proposte*

[132] Cfr. *ultra* pp. 405-410.
[133] Intervista ad A. Castellano, p. 1.
[134] Intervista a R. Gulli, p. 12.
[135] Per questo non è facile averne documentazione e quanto si sa viene da fonti dirette che però non sono disponibili a identificarsi.
[136] Si tratta di un decreto solitamente di routine che determina il numero delle pagine, le caratteristiche tipografiche e anche il peso dei diversi tipi di fogli che compongono il libro, insieme – ed è la questione più importante – ai prezzi dei singoli testi per le elementari e al tetto di spesa per ogni classe della secondaria. Quello per l'a.s. 2009-2010 si presentava particolarmente delicato perché oltre alle solite "caratteristiche tecniche" per il libro a stampa, doveva determinare le caratteristiche tecnologiche del libro, o della parte di esso, 'scaricabile online'.

operative e linee guida"[137] elaborato probabilmente dall'ANSAS, o comunque in ambienti ministeriali.

> "La soluzione apparentemente più semplice, ovvero il libro online scaricabile dalla rete e stampato in proprio, è anche la più costosa, rende il libro più pesante e soprattutto non offre alcun valore aggiunto rispetto al manuale scolastico tradizionale. Scegliendo questa soluzione, gli editori inoltre potrebbero determinare un costo del diritto d'autore molto alto che, in alcuni casi, raggiungerebbe il costo del libro a stampa …"[138]:

così inizia il documento che dimostra uno studio non superficiale del problema, visto che contiene sia un esauriente panorama sulle esperienze negli altri paesi europei[139] sia accurati "dati su costi e peso"[140]. Le diverse soluzioni ivi prospettate sono: "1) Il libro è tutto disponibile online e si scarica da Internet; 2) Si stampa su carta tutto insieme o per parti; 3) l'e-book e il dispositivo digitale; 4) La soluzione mista"[141].

Da subito si esclude l'utilizzo dell'e-Book reader, i cui costi (allora) erano decisamente superiori rispetto a quelli delle altre proposte. Inoltre:

> "… questo apparecchio nasce per memorizzare fino a 100.000 libri, mentre mediamente i testi adottati sono soltanto 10-20 per ogni anno scolastico. Inoltre la stampa specializzata sottolinea i problemi di ergonomicità, affaticamento della vista, poca funzionalità di questo strumento per una adozione di massa. Date le caratteristiche del dispositivo, risulta inoltre evidente che esso non offre vantaggi rispetto al libro tradizionale: esercizi, dimostrazioni e simulazioni sono molto più efficaci se presentati su uno strumento multimediale come il computer, che permette la personalizzazione dei contenuti, una forte interattività con essi, la loro condivisione in rete, l'utilizzo e la sperimentazione di più linguaggi, in una parola un approccio che valorizza le modalità di apprendimento dei cosiddetti *New Millennium Learners.*"[142].

---

[137] ([ANSAS], 2008). Si tratta di un fascicoletto di fogli A4 senza indicazioni dell'autore, quindi probabilmente un documento 'a uso interno', che si poteva trovare negli uffici regionali dell'ANSAS.
[138] (S.n.A. ([ANSAS], 2008, p. 1).
[139] In particolare su Inghilterra, Francia, Belgio, Danimarca, Spagna e Ungheria. ([ANSAS], 2008, allegato 2).
[140] ([ANSAS], 2008, all. 1 "Il libro di testo. Dati su costi e peso").
[141] *Ibid.*, p.1.
[142] ([ANSAS], 2008, p. 1-2).

Non restano quindi che la soluzione del libro totalmente scaricabile da Internet e quella del libro misto. Mentre sulla prima soluzione non ci sono dati, quasi non comportasse costi o peso, la seconda, quella del libro misto, viene prospettata come molto conveniente in quanto diminuisce di 1/3 il peso; anche per quanto riguarda il prezzo: "attualmente molti testi hanno esercizi e documenti su cd-rom. Il costo è già compreso in quello dei libri"[143].

Ciò che sembra un po' contraddittorio è che nella parte finale del documento, quella relativa alle "caratteristiche tecniche dei libri di testo nelle versioni online e mista", si proponga che "I libri di testo disponibili integralmente online saranno scaricabili in formato PDF, … dalla rete"[144] e che "le risorse digitali per l'apprendimento debbano rispettare il principio pedagogico dell'inclusione e della possibilità di partecipazione e debbano avere tra i principi di progettazione l'interazione e la interoperabilità"[145]. Non è dato di conoscere quale sia stata la reazione dell'AIE a questa prima bozza di proposta, ma sicuramente l'ultimo riferimento all'uso del PDF la rende quantomeno ambigua rispetto alle premesse iniziali. Allo stesso tempo dimostra la disponibilità a trovare delle soluzioni di compromesso rispetto alle richieste degli editori, che, come si è visto, almeno in una prima fase non ritenevano di essere in grado di proporre qualcosa di diverso dal PDF. In effetti poi il documento definitivo, cioè il DM 8 aprile 2009, n. 41, non fa che testimoniare del precario equilibrio raggiunto al termine degli incontri:

"… le caratteristiche tecnologiche qui di seguito delineate costituiscono un quadro esemplificativo che … sia in grado di coniugare, per il prossimo anno scolastico, le esigenze che emergono, con crescente consapevolezza *dal mondo della scuola* ... con standard che siano sostenibili nel breve periodo *dagli editori*."[146].

1. 9. *Decreto Ministeriale 8 aprile 2009, n. 41*

Innanzitutto va notata la data: 8 aprile 2009. Una data piuttosto tardiva per delle disposizioni che riguardano "le caratteristiche tecniche dei libri di testo nella versione a stampa"[147] e "le caratteristiche tecnologiche dei libri di testo nelle versioni online e

[143] *Ibid. eadem.*
[144] ([ANSAS], 2008, allegato 3).
[145] *Ibid. eadem.*
[146] DM 41/2009, Allegato 1, punto 1/C [i corsivi sono miei].
[147] DM 41/2009, Art. 1.

mista"[148] da adottare per l'anno scolastico 2009/2010. Siamo cioè a ridosso del periodo in cui i Collegi Docenti formulano le proprie proposte e i libri di testo quindi non solo sono già stati vagliati, ma anche ormai quasi pronti per la stampa. Ora, i nove mesi passati tra la promulgazione dell'art. 15 della L. 133/2008 e quella del DM 41, testimoniano di una trattativa che non deve essere stata né semplice, né del tutto conclusa. Inoltre forse aiutano anche a contestualizzare meglio la vaghezza delle risposte date dagli editori su come pensassero di muoversi rispetto alla 'scaricabilità' dei testi[149], anche se il decreto, di fatto resta ancora per alcuni versi troppo aperto"

Pur tenendo presente questa 'instabilità' c'è qualcosa che colpisce leggendo la "Premessa" dell'Allegato 1 al Decreto. In due successivi capoversi viene ripetuta quasi identica la stessa formulazione:

> "Il passaggio graduale ad una integrazione del testo con contenuti digitali interattivi consente infatti di accrescere la funzionalità dei libri di testo in forma tradizionale e di arricchire di nuove funzionalità (comparazioni, gestione delle informazioni) gli ambienti di apprendimento"[150].

Una ripetizione, quasi un *lapsus*, che sottolinea una presa di posizione netta da parte del Ministero rispetto alla questione dell'interattività che il passaggio a un formato digitale può consentire, una centralità che viene ripresa in più punti. Ad esempio, tra le caratteristiche tecnologiche cui i prodotti digitali devono tendere vi è quella di "avvalersi delle possibilità offerte dai supporti multimediali: interattività, collegamenti ipertestuali, animazioni, con uso pertinente di supporti audio, video e di immagini."[151]. Oppure "prevedere funzionalità di lettura dinamiche: possibilità di inserire nel testo

---

[148] DM 41/2009, Art. 2.

[149] Ricorda Maria Teresa di Palma: *Il 20 aprile 2009 incontrai il Dott. Alberto Castellano e il Dott. Fea nella sede della casa Editrice Capitello per intervistarli a proposito della CM 16/2009. Dopo una accoglienza più che cordiale, stavo iniziando a fare la prima domanda, quando il Dottor Castellano mi porse un documento che lui aveva avuto da pochissimo: si trattava del DM 41/2009 promulgato una decina di giorni prima e pubblicato sul sito del Ministero il 16 aprile 2009, cioè tre giorni prima del nostro incontro. Ero a conoscenza della pubblicazione, ma non avevo avuto ancora modo di esaminarlo. Ebbi l'impressione che anche loro fossero stati colti impreparati da quanto il decreto sulle caratteristiche tecniche dei libri di testo stabiliva sulla base dei mutamenti derivanti dalla CM 16/09. Seppi in seguito (nel corso di un colloquio avuto con un Dirigente dell'AIE) che il decreto era frutto di mesi di trattative tra il Ministero e l'AIE.*

[150] (DM 41/2009, Allegato 1, 3° capoverso della Premessa). Il periodo è ripetuto anche nel successivo capoverso, che ricorda che la messa a regime del provvedimento verrà attuata "a partire dall'anno scolastico 2011-2012 non potranno più essere adottati testi scolastici redatti esclusivamente nella versione cartacea." In questa parte l'aggettivo "graduale", ovviamente viene omesso.

[151] (DM 41/2009, Allegato 1, § 1/C, 3° punto).

evidenziazioni, segnalibri, annotazioni"[152], "predisporre modalità per scaricare dalla rete internet contenuti e dati nel rispetto [ovviamente, NdR] della tutela del patrimonio informativo dell'autore e dell'editore"[153] e "utilizzare le potenzialità offerte dalla rete internet per l'aggiornamento delle informazioni, accesso ai dati remoti e altri servizi integrativi"[154]. Certamente, come nota uno degli intervistati:

"Il decreto 41 MIUR 'non è prescrittivo' a leggerlo con occhio benevolo; è vago e ambiguo a leggerlo con l'occhio di chi, autore o editore, deve produrre materiale scaricabile: <I libri di testo nella versione online e mista, che a partire dalla prossima procedura di adozione potranno in tutto o in parte sostituire i libri di testo cartacei, comportano di necessità caratteristiche tecnologiche in fieri, poiché esse si rapportano alla continua e spesso rapida evoluzione delle nuove tecnologie digitali e dei nuovi strumenti informatici. Quindi le caratteristiche tecnologiche qui di seguito delineate costituiscono un quadro esemplificativo che, limitatamente a questa fase di passaggio dalle versioni a stampa verso soluzioni digitali diversificate previste dal 2011, sia in grado …. ecc.>[155] *.All'insegna dunque dell'*in fieri *e del* quadro esemplificativo …"[156].

Tali incertezze sembrano però essere funzionali a dare più tempo agli editori per adeguarsi e per approdare a un definitivo superamento del PDF statico. Se letti in quest'ottica si spiegano alcuni degli interrogativi che Marco Guastavigna pone nella sua puntualissima analisi[157] del decreto. Come ad esempio l'osservazione che "non si è azzardata una elencazione dei formati (PDF, HTML)"[158] quando a proposito delle caratteristiche tecnologiche viene richiesto di "rendere disponibili i libri di testo online nei formati più diffusi nel mercato"[159] .Oppure l'obiezione che viene fatta a proposito del criterio giuridico di "rispettare la normativa vigente in materia di diritto d'autore sia per i testi a stampa che per quelli in versione mista oppure online scaricabili da internet"[160]:

[152] *Ibid.*, 5° punto.
[153] *Ibid.*, 7° punto.
[154] *Ibid.*, 9° punto.
[155] [NdR: DM 41/2009, Allegato 1, punto 1/C, primo capoverso].
[156] Intervista a F. Turletti, p. 1.
[157] (Guastavigna, 2009).
[158] (Guastavigna, 2009).
[159]DM 41/2009, Allegato 1, §1/C, criteri tecnologici, 1° punto.
[160]DM 41/2009, Allegato 1, §1/C, criteri giuridici, 2° punto.

"Sembra curioso raccomandare all'esquimese di procurarsi il ghiaccio, dal momento che gli editori vivono del diritto d'autore. Curioso non vi siano riferimenti relativi alle Creative Commons Licenses e all' *open content*."[161].

Si tratta di domande molto specifiche e importanti, ma di 'secondo livello' rispetto alla questione centrale: basta un articolo di legge, basta un decreto ministeriale sulle caratteristiche tecniche dei libri di testo per far partire un complesso processo di innovazione tecnologica nella scuola? Non si rischia in tal modo di costruire una cattedrale nel deserto? Tutti gli interrogativi, tutte le obiezioni, che Guastavigna - che non è un editore, ma un docente che da più di una decina di anni si occupa di uso delle nuove tecnologie nella didattica - pone analizzando punto per punto il decreto, sono infatti riconducibili a questo. E' interessante comunque notare, al di là di altre questioni tecniche, come nel decreto molto si insista sulla interattività dei materiali da proporre in formato digitale. Anche su questo però le possibilità sono molte e gli stessi editori lo sanno: c'è una interattività più 'meccanica', come quella che era già presente in molti cd in cui, ad esempio, per geografia si chiede allo studente di collocare luoghi al posto giusto su una carte geografica e quando questo viene fatto in modo corretto scatta l'audio con l'applauso registrato che dovrebbe avere un effetto di rinforzo all'autostima. Si tratta di una interattività molto superficiale e soprattutto che serve per imparare in modo memonico.

"Sì, certo, le schede [che compaiono sul sito collegato a un certo libro di testo Ndr] *in cui il ragazzino deve poi mettere il toponimo al posto giusto sulla carta geografica sono molto primitive perché questo è stato fatto nel 2005. Oggi i software esistenti e la tridimensionalità rendono possibili anche altre operazioni .... Però la logica, io immagino che questo tipo di logica rimanga così per la primaria e per le medie. Sulla geografia alle superiori mi immagino che possano anche avere altri obiettivi, di maggiore appeal anche con l'informatizzazione ..."*[162]

Per ora, in questa prima fase come è stato detto precedentemente da qualche intervistato, è la soluzione più conveniente rispetto al contenimento dei costi, anche se viene giustificata con una impreparazione del mercato. Comunque Case Editrici più

[161](Guastavigna, 2009).
[162] Intervista a S. Saviori, p. 7.

grosse o parti di gruppi multinazionali stanno facendo ricerca per un'interattività più avanzata, e anche qualche sperimentazione:

"Per Geografia, è possibile che andremo verso un'ipotesi di libro interattivo in cui sia possibile sfogliare le pagine a video e osservare e approfondire attraverso immagini, filmati o carte animate, alcuni fenomeni. ... Chiamiamo live book o activ book, o, in italiano 'libro attivo', un libro che sia sfogliabile a video, o proiettabile su LIM (lavagna interattiva multimediale) le cui pagine, o alcuni elementi della pagina, si attivano con elementi multimediali. E' una cosa che abbiamo fatto, per esempio per un corso di musica. Alcuni capitoli dell'opera sono su cd: ci sono delle videate che riproducono le pagine del libro cartaceo. Cliccando su alcune icone si avviano filmati, immagini, audio. Per esempio, l'autore viene filmato mentre esegue dei brani, o mostra le tecniche di esecuzione per la chitarra, o per la tastiera, ecc."[163].

"Voglio anzi sfruttare questa occasione di incontro per dirvi che noi useremo la parte digitale per fare ancora più affascinanti i libri. Voi immaginatevi un libro di geografia in cui descriviamo il territorio come se fosse una puntata di Quark, sorvolandolo dall'astronave, vedendo i confini e non descrivendoli soltanto, vedendo un fiume che è largo alcuni chilometri e non dicendo 'è largo alcuni chilometri', che non rende l'idea. Potete immaginare una ricostruzione tratta, anche pagando dei diritti, da spezzoni di film, di un racconto storico, di una battaglia. Potete immaginare dei libri molto più dinamici e, se mi permettete, più affascinanti per gli studenti."[164].

"Vi ho portato questo libro, mi sono 'sobbarcato il peso' di portarvi questo oggetto che è uno dei libri di biologia più diffusi nei licei americani. È un libro bellissimo, beninteso, un oggetto editoriale veramente meraviglioso. Per lo studente non c'è la copertina cartonata, questa è la versione insegnante, sono mille pagine. Intorno a questo libro e con questo libro c'è uno straordinario sistema digitale, sia sotto la specie multimediale sia di tipo interattivo. Come per tanti altri libri negli Stati Uniti.
Prima si diceva: «Vanno verso l'e-book». Allora, la questione è un pochino più complessa, perché in realtà a me sembra che in quel paese (al quale adesso insegniamo anche a fare le automobili piccole) – al quale, dal punto di vista delle tecnologie

[163] Intervista a I. Rosato, p. 1.
[164] (Greco, 2009, pp. 15 -16).

didattiche, possiamo guardare come a un punto avanzato – si cerchi piuttosto una differenziazione dei linguaggi. Questo libro è accompagnato, oltre che da una miriade di animazioni, a cui si accede direttamente dalla pagina del libro, quindi, con una connessione fortissima tra il digitale e il cartaceo, da un Compendium website, *in cui c'è uno* Student center, *dove le possibilità offerte allo studente vanno dagli esercizi interattivi all'apertura di forum con i suoi compagni, e un* Teacher center*, in cui c'è, insieme a una montagna di cose, la possibilità di creare una classe virtuale. Quindi, diciamo che questo prodotto tenta di coprire diverse fasi dell'evoluzione digitale, dalla più semplice, che è il pdf – perché ci sono anche i pdf delle pagine del libro – fino a qualcosa che è vicino al Web 2.0, cioè alla creazione di classi virtuali e di situazioni in cui sono gli stessi protagonisti a entrare nella rete, dando dei contributi.*
Se uno guarda questo libro – è interessante, perché noi lo osserviamo da anni – vede che ha mille pagine, e dieci anni fa aveva ancora mille pagine. Cioè, non è che la crescita della parte tecnologica e multimediale ha portato a un abbattimento della parte cartacea. Questo per una ragione molto semplice ed è che il problema non è la sostituzione, il problema è l'integrazione dei media."[165].

"L'altro passaggio è quello di utilizzare strumentazioni che, per essere utilizzate davvero, devono avere un fattore di complessità alto. Se no diventano delle cose meccaniche . Devo dire che queste esperienze di piattaforme di apprendimento, che abbiamo visto negli Stati Uniti – che poi si gestiscono dentro i curricoli e i processi di contenuto e culturali specifici –sono di grandissima utilità. ... C'è un programma, per esempio, di matematica che consente di personalizzare moltissimo il processo di apprendimento dello studente. ... è interessante la modalità, ... Il docente assegna dei compiti. Questi vengono svolti a computer. Come vengono svolti? Con un aiuto allo svolgimento. E l'aiuto allo svolgimento com'è? E' lì il punto, perché se è meccanico tutti arrivano alla fine. Se non è meccanico, allora attiva un processo per chi studia, molto più complesso. 'Facendo questo esercizio questa cosa non mi risulta, non viene' – come dicono i ragazzi – 'e allora dove ho sbagliato?' E allora può cominciare a riesaminare un primo punto in cui è possibile abbia fatto un passaggio sbagliato;

[165] (Zanette, 2009, p. 31). Emilio. Zanette al momento dell'intervento da cui è tratta questa citazione lavorava in PPBM, la stessa casa editrice di cui Roberto Gulli, autore dell'intervista da cui è tratta la citazione che segue immediatamente, era Amministratore Delegato.

quando chiede un aiuto la risposta della macchina avvia in realtà un dialogo: 'Ma tu quale concetto hai usato?' – 'Come quale concetto ho usato?' – 'Allora io ti do una gamma di possibilità, quale scegli?' – 'Scelgo ..' – 'Perché hai scelto quella? Ma quali sono i contenuti?'. Non si finisce più di uscire da questa trappola. Dipende da come è fatta … Allora, alla fine, non solo riesco a fare l'esercizio, ma riesco a farlo dentro a un percorso. La cosa interessante è che l'insegnante ottiene in tal modo una conoscenza del percorso; e ha una modalità per leggere che tipo di comportamenti hanno gli studenti della sua classe …. E riesce anche a capire quali concetti deve riprendere. Inoltre riesce allora a diversificare l'apprendimento. Cioè, assegna ad alcuni delle cose, ad altri altre, e riesce a lavorare in termini di recupero … Questo noi lo porteremo in Italia spero il prossimo anno, e cominceremo in una forma sperimentale. Cioè, … ci interessa cominciare a fare delle proposte su piani diversi. Perché questa categoria del digitale abbia uno strato iniziale largo, a fornire degli aiuti per gli insegnanti che sono … hanno la possibilità di lavorare in un altro modo e anche su piani diversi …."[166].

La scelta tra un tipo e l'altro di interattività, come si vedrà[167], è più legata a strategie di mercato che non alla ricerca di una vera innovazione didattica. A tre anni di distanza la situazione è cambiata, soprattutto da parte del Ministero, anche in seguito ai mutamenti di impostazione di tutto il piano *Scuola Digitale*, oggi più attento a coniugare innovazione tecnologica e prassi didattica[168].

1. 10. *Lavori in corso (Editoria Scolastica Digitale)*

Verso le Edizioni Digitali Scolastiche è il titolo di un documento emanato dal MIUR, Dipartimento per la Programmazione e la Gestione delle Risorse Umane, Finanziarie e Strumentali – Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi (DGSSSI): porta la firma del Direttore Generale Emanuele Fidora, ma purtroppo è senza data[169]. E' stato questo il primo passo del piano *Scuola Digitale* sul fronte dei libri

[166] Intervista a R.Gulli, pp. 14-15. Il riferimento in questo caso è alle piattaforme LMS di *Learning Management System*, da cui si è fatto cenno più sopra.
[167] Cfr. *ultra*, la seconda parte di questo stesso capitolo, intitolata "L'editoria è un'impresa".
[168] Cfr. *supra*, Cap. 4.5.
[169] Cfr.: http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/38b7b9be-e84c-48dc-a08e-cfb006c9ae9c/verso_le_edizioni_digitali_scolastiche.pdf (accesso del 5.10.2011). Il documento era già presente sul sito del MIUR alla data del 25.3.2011 (quando per la prima volta è stato da me consultato).

di testo scaricabili online. Nel luglio del 2011 sono state emanate in via definitiva le *Linee guida per la predisposizione dei capitolati tecnici riguardanti l'acquisizione di 20 prototipi di Edizioni Digitali Scolastiche*[170]*:*

> "Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca partecipa attivamente alla definizione del nuovo panorama di azioni e riflessioni in questo settore con l'iniziativa *Editoria Digitale Scolastica*, che è inserita nel Piano *Scuola* Digitale e, più in generale nelle azioni di supporto all'autonomia scolastica.
>
> Con essa si intende sperimentare, con l'apporto delle Istituzioni scolastiche, contenuti digitali per lo studio individuale e della classe.
>
> L'iniziativa si propone anche come azione di impulso al mondo dell'editoria per la realizzazione di prodotti editoriali innovativi" [171].

Il percorso per l'attuazione viene articolato in 6 fasi:

1) "… l'acquisizione di 20 prototipi, cioè esempi di 'edizione digitale scolastica', vale a dire un prodotto che affronti una porzione consistente di curricolo, sia progettato in un'ottica di trasversalità tra discipline scolastiche diverse, sia funzionale al conseguimento di competenze, consenta di interagire efficacemente con le tecnologie digitali ormai presenti nella didattica quotidiana e contribuisca alla realizzazione di nuovi ambienti di apprendimento;
2) … I prototipi di edizioni digitali scolastiche saranno il risultato finale di 20 procedure di acquisizione emanate da altrettante Istituzioni Scolastiche, diffuse su tutto il territorio nazionale, ripartite tra scuole primarie, secondarie di primo grado, licei, istituti tecnici e istituti professionali;
3) … Un Comitato Guida costituito dal MIUR ha definito le seguenti linee guida finalizzate a predisporre: un modello di Capitolato Tecnico/Disciplinare da mettere a disposizione delle Istituzioni Scolastiche che lanceranno le richieste di offerta; il Documento di progetto e la Demo da parte dei soggetti che parteciperanno alle richieste di offerta;

Ora è stato interamente recepito all'interno delle *Linee Guida* emanate nel luglio del 2011 (MIUR – DGSSSI, 2011).

[170] (MIUR –DGSSSI, 2011).

[171] (MIUR - DGSSSI, (2011), [p.2]). Sembra che questa modalità sia ripresa – in modo decisamente maggiormente 'condiviso' - da quanto viene fatto per i libri di testo cartacei in Turchia, dove il Ministero dopo l'approvazione dei nuovi curricola si occupa di fornire un 'prototipo' a cui poi le Case Editrici si adeguano (Cfr.: *supra*, p. 154, Cap. 2.4.4). In questo modo le spese per la ricerca e la sperimentazione dei nuovi podotti sono anche a carico dello Stato. In Francia, il Ministero si occupa solo della sperimentazione (Cfr. *supra*, pp. 241-245, Cap.3.3.6.1).

4) … Ciascun Istituto appaltante procederà all'acquisizione dei Documenti di Progetto e delle relative Demo … quindi nominerà una commissione di valutazione[172];
5) … L'Istituto appaltante seguirà lo stato di avanzamento dei lavori fino alla predisposizione e alla consegna del prodotto finito, procederà al suo collaudo ed effettuerà[173] i pagamenti, ripartiti in più fasi;
6) … Durante l'anno scolastico successivo all'acquisizione dei prototipi si prevede un'azione di sperimentazione e monitoraggio dei prodotti acquisiti."[174].

Le novità più rilevanti sul piano didattico sono quelle enunciate a proposito della prima fase in cui si definisce il prodotto richiesto. Innanzitutto non si chiede di produrre un libro di testo disciplinare, ma interdisciplinare pensato cioè in parallelo agli assi disciplinari definiti nelle riforme ordinamentali in atto, con raggruppamenti di diverse discipline. In secondo luogo gli strumenti digitali dovranno essere funzionali non all'acquisizione del solo sapere, ma all'attivazione attraverso i saperi di quelle competenze definite nelle Indicazioni Nazionali relative a ogni ordine scolastico. Sempre nelle *Linee guida*

> "i criteri seguiti nell'individuazione delle caratteristiche ideali del prototipo fanno riferimento ad aspetti giuridico/normativi, contenutistici, di organizzazione e design, a principi pedagogico-didattici e sono in linea con i recenti studi internazionali sugli oggetti digitali per l'apprendimento (ad es. *Quality principles for digital learning resources*[175])"[176].

Al momento della presentazione del progetto[177] le ditte che parteciperanno alla gara dovranno attenersi alla compilazione di una serie di voci prestabilite che riguardano

[172] Nella prima stesura era: "… procederà all'acquisizione del prototipo relativo all' area tematica scelta tra quelle attinenti al proprio ordine di scuola, come indicato nelle linee guida per la progettazione. La Casa Editrice e/o Impresa aggiudicataria della gara svilupperà la 'demo' in un prodotto finito" (MIUR, DGSSSI, [s.d.], p. 1).
[173] Nella prima stesura era: "… procederà al suo collaudo ed effettuerà, entro il 2011, i pagamenti" (MIUR-DGSSSI, [s.d.], p.1). Evidentemente le cose si sono protratte più del previsto, dal momento che il bando, come vedremo è stato emanato solo nel febbraio 2012.
[174] (MIUR - DGSSSI, [s.d.], pp. 1-2).
[175] http://industry.becta.org.uk/content_files/industry/resources/Articles/Learning_resource_development/quality_principles.pdf [NdR: il link è riportato nel testo originale del documento citato, ma non è più funzionante per la ristrutturazione della BECTA].
[176] (MIUR – DGSSSI, 2011, [p.4]).
[177] Proprio nei giorni dell'ultima revisione di questo lavoro, è stata diramata la nota MIUR, 7 febbraio 2012, "Editoria scolastica Digitale: partono le gare di acquisizione" (accesso del 9.2.2012) http://www.istruzione.it/web/istruzione/dettaglio-news/-/dettaglioNews/viewDettaglio/18504/11210.

questioni tecniche come la compatibilità multiformato, fruibilità on e off-line, la modificabilità, le modalità di navigazione in internet e il possesso di diritti, ma anche qualche caratteristica di struttura, come la presenza di guide sia per gli insegnanti sia per gli studenti, di un archivio di asset digitali, di esercizi corredati da strumenti di "creazione/ correzione/ analisi", di un glossario. Infine andranno esplicitate, come peraltro avviene già in tutti i libri di testo cartacei, le "competenze raggiungibili" e la possibilità di seguire percorsi diversificati. Quanto ai "requisiti di strutturazione dei contenuti", si richiede che "le componenti dei prototipi potranno essere all'occorrenza estrapolate dal contesto e, in base alla loro natura, editate e rieditabili per poter essere utilizzate dai docenti nello sviluppo di materiali didattici personalizzati" [178]. Questo significa che non si accetteranno più dei testi statici, in formato PDF chiuso. Come per i testi cartacei, infine, dovrà essere garantita l'accuratezza e la correttezza dei contenuti e la possibilità di aggiornarli.

Molto dettagliata è la descrizione dei "requisiti delle attività digitali"[179] che richiamano quelli già presenti nel DM 41/2009: possibilità di salvataggio, annotazione, correzione, esecuzione, modificazione, registrazione, diversificazione (soprattutto per le parti relative agli esercizi). Infine moltissimo spazio viene dato alla definizione delle caratteristiche delle componenti 'video ludiche': cioè i videogiochi possono essere presenti, e l'aspetto di edutainement dovrà essere finalizzato "alla trattazione dell'area tematica scelta e agli obiettivi di apprendimento ad essa correlati e adatti al target di riferimento".

I problemi sorgono però, come al solito, al momento della messa in pratica, delle modalità di attuazione. In data 23.11.2010 viene diramata agli Uffici Scolastici Regionali una prima che richiede "di segnalare, entro e non oltre il 26 novembre 2010, alcuni Istituti della Regione di competenza che possano utilmente essere individuati come affidatari della gestione del processo su esposto e dei relativi finanziamenti" [180]: Sembra una urgenza ingiustificata, che impone di operare una scelta tanto delicata in soli tre giorni e in modo verticistico.

[178] (MIUR – DGSSSI, 2011 §7 [p.7]).
[179] *Ibid.* §9 [p. 8].
[180]Circolare, prot. 4720 del 23.11.2010 avente per Oggetto:*Individuazione scuole affidatarie dell'Iniziativa "Editoria digitale scolastica".*

> "Si evidenzia la necessità che ogni istituto segnalato abbia caratteristiche di eccellenza sotto il profilo organizzativo, contabile e tecnologico e che possa contare sulla collaborazione di docenti con esperienza specifica nell'uso didattico di risorse digitali nonché dell'area tematica rispetto cui la scuola si candida ad emanare il bando; i docenti, in numero minimo di 2 o 3, dovranno contribuire alla valutazione didattica, culturale e disciplinare dei prodotti editoriali in gara" [181].

Una bella responsabilità e anche una ottima prova di conoscenza aggiornata in tempo reale delle competenze presenti all'interno di ogni Istituto scolastico da parte degli Uffici Scolastici Regionali! Non sapendo che pesci pigliare gli USR più 'trasparenti' hanno proposto che le Istituzioni scolastiche venissero scelte tra quelle che erano già 'scuole-polo' nell'ambito dell'iniziativa relativa alle LIM[182]. Ciò detto, anche in quel caso – scelta cioè di una scuola-polo - molto resta poco chiaro. Ad esempio: ogni USR ha segnalato un Istituto scolastico per ciascuno dei 20 prototipi? Come sarà effettuata la scelta finale? Come fare a decidere che l'Istituto X è meglio dell'Istituto Y per la sperimentazione ad esempio del prototipo di Inglese e Tecnologia per la IV e V elementare? Ci sarà una distribuzione equamente ripartita[183] per regione amministrativa? Oppure ci saranno regioni con più Istituti appaltanti e altre senza, ricalcando così i risultati delle indagini PISA OCSE e la spaccatura nel paese? Se, ad esempio, la gara per il prototipo di Storia e Geografia per le medie verrà affidata a un istituto del Piemonte e quella per l'Italiano ad uno della Calabria come fare ad assicurare l'omogeneità dei criteri della valutazione? Inoltre, con che criteri sono formate le Commissioni di Valutazione del prodotto all'interno delle 'Istituzioni appaltanti'? E quali e quanti fondi sono stanziati, se sono stanziati, per retribuire il lavoro che viene fatto da tutti i soggetti coinvolti? Probabilmente proprio la difficoltà di dare una risposta a queste domande (soprattutto di mantenere un'equa ripartizione dei fondi che saranno distribuiti agli Istituti prescelti) ha fatto sì che un'iniziativa che si prevedeva conclusa – almeno fino alla fase 5 - entro il 2011[184] sia stata avviata con la prima pubblicazione del Bando di gara, solo il 7 febbraio 2012.

---

[181] *Ibid.*

[182] Una 'scuola-polo' è il centro amministrativo, mentre una scuola PO (punto ordinante) è quella che coordina le iniziative per l'acquisto delle LIM e per l'organizzazione della relativa formazione dei docenti (cfr. la normativa procedurale riportata in (Scuola Media Statale"Bertola" [s.d.]).

[183] Ma forse in tal caso sarebbe meglio l'espressione 'lottizzata'.

[184] Cfr. *supra*, p. 412, n. 173.

Al di là di qualsiasi questione sulla trasparenza del processo avviato, risulta evidente che ancora una volta nei fatti non sono state tenute in seria considerazione le problematiche legate agli statuti disciplinari, alle competenze disciplinari da acquisire, all'attuazione dell'interdisciplinarietà, ma solo alla forma tecnologica che i nuovi testi dovranno avere. Per quelli che sono chiamati 'Istituti appaltanti' il compito non sarà dei più semplici: come valutare se la trattazione di un certo tema attiva delle competenze e quali? Come provare che quel tipo di strumenti migliora l'apprendimento di una certa disciplina? Come deciderlo indipendentemente dalle metodologie didattiche adottate? Quali criteri adottare per valutare l'efficacia nell'utilizzo di un certo tipo di testo e di linguaggio? Che tipo di monitoraggio delle metodologie adottate in rapporto agli strumenti tecnologici e agli obiettivi di apprendimento? Con che parametri valutare l'efficacia dell'utilizzo di quel prototipo sull'attivazione delle competenze? Con quali modalità procedere a tale valutazione[185]?

E queste sono solo alcune delle domande a cui si dovrebbe dare risposta, altrimenti – se si tratta di controllare semplicemente la presenza di alcune caratteristiche – non si può stabilire quale tra i prototipi presentati sarà poi degno di essere sviluppato. Ciò che in altri paesi viene attuato su campioni significativi di popolazione scolastica[186], con l'apporto di agenzie specializzate nella valutazione[187] , con la formazione di almeno un anno dei docenti implicati nella sperimentazione[188], in Italia viene fatto ricadere nella responsabilità di un singolo Istituto scolastico per ciascuna area tematica[189], scelto tra quelli stabiliti in tempi record (tre giorni) da un Ufficio Scolastico Regionale senza accertare criteri e titoli che ne provino l'adeguatezza. Ognuno di questi Istituti poi avrà facoltà di erogare su queste basi un finanziamento non inferiore ai 150.000 euro [190] per acquisire una demo *consistente* da sperimentare. Cosa pensano di tutto ciò le aziende che operano nel settore?

---

[185] Quali e quante classi coinvolgere, come farne una sperimentazione con gruppo a controllo (quella che in inglese viene detta RCT "Random Control Trial") etc. etc.
[186] Cfr. *supra*, p. 244, Cap.3. 3.6.
[187] Cfr. *supra*, p. 248, Cap.3. 3.10 .
[188] Cfr. *supra*, p. 218, Cap. 3.2.3.
[189] Questo significa che ci sarà un Istituto scolastico che sceglierà il prototipo per Italiano, arte e musica in IV e V elementare, uno per Storia e Geografia, Cittadinanza e Costituzione per IV e V elementare, un altro per Geografia e Storia per la scuola media … e così via. L'elenco completo è in (MIUR – DGSSSI, 2011, [Tab. p. 3]).
[190] Nota del MIUR Dipartimento per la Programmazione e la Gestione delle Risorse Umane, Finanziarie e Strumentali Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi Ufficio V, del 23.6.2011, prot. 3322.

Il 1° dicembre 2010 si era svolto presso il MIUR il primo incontro pubblico sul tema della Editoria Digitale Scolastica:

> "La Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi … promuove un'azione di incentivo alla realizzazione di prototipi di Edizioni Digitali Scolastiche. L'intento dell'iniziativa è di incoraggiare il mondo dell'editoria alla realizzazione di prodotti, con valore aggiunto rispetto alle edizioni scolastiche cartacee, in grado di interagire efficacemente con le tecnologie digitali ormai presenti nella didattica quotidiana e contribuire fattivamente alla realizzazione di nuovi ambienti di apprendimento."[191].

Sarà interessante scoprire che tipo di editoria parteciperà alle gare: verrebbe da ipotizzare che saranno le piccole case editrici, e soprattutto i settori emergenti dell'editoria digitale rappresentati da editori come BBN o Garamond[192], che cercheranno di darsi da fare per conquistarsi uno spazio e una visibilità di mercato, dopo che per tanti anni hanno lavorato all'affermazione di modelli informatizzati di libri scolastici. Ma a quale prezzo?

Senza dubbio, al di là degli interrogativi fin qui sollevati, nell'operazione Editoria Scolastica Digitale ci sono alcuni aspetti interessanti e innovativi anche dal punto di vista produttivo: la procedura mette in campo una sinergia tra scuole ed Editori, e soprattutto la possibilità di una collaborazione in itinere in cui gli aspetti teorici e quelli sperimentali vengono sviluppati parallelamente. Lo stanziamento finanziario può preludere a un tipo di 'licenza mista' simile a quella già sperimentata in Francia nel 1989: una parte del progetto è finanziato nella fase sperimentale dallo Stato e questo poi potrebbe abbattere i prezzi pagati dall'utente finale, cioè dalle famiglie per le licenze d'uso. Proprio sulla questione dei fondi e dei finanziamenti è recentemente intervenuto, Michele Lessona, al momento Presidente del Gruppo Educativo dell'AIE:

> "Il MIUR ha lanciato un pre-bando a partire dal quale dodici scuole emetteranno un bando per la produzione di contenuti in formato digitale per l'apprendimento. L'obiettivo, da parte del Ministero, è acquisire contenuti relativi a una ventina di discipline dalla primaria alla secondaria di secondo grado. Ma quali sono le cifre

[191]MIUR- DGSSSI, [2010].

[192] Si citano qui solo quelle più note, ma il mondo della piccola editoria digitale, per le sue stese caratteristiche è in espansione, e forse questa iniziativa potrebbe essere una bella occasione per far crescere un settore economico innovativo.

in gioco? Bandi da poco più di 100.000 euro: circa due milioni da spalmare su 20 discipline. Due milioni è circa un quarto di quello che De Agostini scuola investe in un anno. Centoventimila euro non sono nemmeno l'investimento di uno dei tre volumi di un corso di storia per la scuola media. Con quei soldi non puoi fare grandi cose. E il ministero dice: 'Naturalmente con licenza Creative Commons'; così la scuola, acquistati questi oggetti con il bando, li può distribuire a tutte le scuole e manipolarli. In Italia l'interesse per le CC è interesse per la gratuità. L'importante è avere il contenuto gratis, non la cooperazione … non conta che serva, che sia valido, che abbia delle potenzialità: quello che conta è che innanzitutto sia gratis."[193].

Significativo comunque che un editore nel corso di un dibattito in cui si chiedeva se le Case Editrici in questo momento stiano lavorando per presentare i propri prototipi, abbia risposto:

"Non so chi stia lavorando in tal senso. Noi non lo stiamo facendo per due motivi: 1)troviamo la proposta eccessivamente direttiva e noi vogliamo mantenere una nostra libertà di produzione e sperimentazione, seguendo i canoni che da decine di anni ci consentono delle buone posizioni di mercato; 2) abbiamo calcolato che i costi da sostenere per questo progetto non verrebbero ripagati da un eventuale successo." [194].

Una riaffermazione non solo della propria competenza nel campo editoriale, ma anche della libertà di impresa e delle regole di mercato. Ma questo è un altro capitolo.

§ 2 . Una casa editrice è un'impresa

"Sono un operatore industriale e quindi mi adeguo in termini di marketing, con la maiuscola – perché io dico sempre: lo spessore etico del mio lavoro è fare un libro che vende. Non sono pagato per avere un libro che abbia recensioni, che dicano che è bello, che è nuovo: No! Perché addosso al lavoro mio di progettazione e di programmazione ci sono almeno 60/40 dipendenti diretti, 350 rappresentanti con le reciproche famiglie, più, metta, l'indotto, ci sono migliaia di persone che vivono, che

[193] Intervista rilasciata da Michele Lessona a Pierfranco Ravotto e riportata in (Ravotto, 2011).

[194] Risposta a una domanda posta dalla sottoscritta dalla Dott.ssa Enriques al Convegno *Libri di testo. Forse sì, forse no … Parliamone!* organizzato dall'associazione Netpoleis e Università degli Studi di Milano, il giorno 29.9.2011, a Milano.

amano, soffrono, vivono, credono, pregano … sulla base anche delle entrate economiche. Per cui trovo … sarebbe falso dire: "Ho fatto il libro più bello". No! Ho ritenuto di aver fatto il libro migliore – e definiamo "migliore" dopo – che però si vende"[195].

Sembra una banalità dirlo, ma molto spesso lo si dimentica: quando si analizzano i contenuti dei testi scolastici, quando se ne analizza l'impostazione grafica, il peso o il prezzo. Spesso si dimentica che il libro di testo è uno dei tanti prodotti frutto di quella realtà complessa e diversificata a cui Pierre Moeglin ha dato nome di *industria educativa*[196]. Un insieme di imprese nate a metà del XIX secolo, nel contesto della prima rivoluzione industriale per rispondere alla domanda di scolarizzazione di base di massa con la produzione dei primi manuali e dei giochi da tavolo educativi. Una galassia che oggi è cresciuta a dismisura e che comprende sia produttori di strumenti digitali come le LIM o anche videogiochi educativi, sia fornitori di piattaforme online per l'amministrazione e/o per la valutazione scolastica, sia infine le ultime arrivate: le aziende di telecomunicazione che come reti di trasmissione vedono nell'*educational* un modo per incrementare il proprio traffico e propri introiti:

"*Comunque non si capisce perché si debbano pagare quelli che danno i tubi e non quelli che danno i contenuti … non ha senso alcuno. I grandi players di oggi, che sono informatici, provider di linee telefoniche - cioè quelli che hanno i soldi e che fanno i soldi sul nulla, perché fanno i soldi su dei cavi - certamente guardano con interesse alla diffusione dell'open source, ma guardano con interesse a questo perché può generargli più traffico. Non fa parte del loro core business, è qualcosa di totalmente marginale. Non dimenticherò mai, un po' di anni fa,che Telecom - e ci spaventammo tutti tantissimo, perché era Telecom - al momento del lancio di Internet, aprì una bottega di offerta digitale che si chiamava Telecom Scuola: assunse N redattori e cominciò a produrre materiale didattico che distribuiva gratuitamente e investì un sacco di soldi – loro non hanno problemi di investimento -. Dopo un anno si resero conto che questa cosa non rendeva e chiusero semplicemente la bottega. Quindi la logica di questi qua,*

[195] Intervista a un editore, che vuole rimanere anonimo, p. 3.
[196] (Moeglin, 2010).

non è da industria della cultura, è da industria di vendita di connettività, di ferro, quindi bisogna starci molto attenti!"[197].

E' attraverso l'espansione di imprese come queste che stiamo assistendo a una "industrializzazione della formazione"[198] :

"... perché noi dovremmo essere molto capaci e fieri di rivendicare un ruolo importante nel sistema formativo, ma dico noi, come gli editori francesi e altri."[199].

C'è in questa orgogliosa rivendicazione di un ruolo trainante da parte dell'editoria classica, la coscienza del fatto che, come ben argomenta Gaia Passi:

> "la diffusione dei contenuti digitali apre nuovi scenari nel campo della concorrenza. In un prossimo futuro gli editori non dovranno più confrontarsi soltanto tra loro, ma saranno costretti a guardarsi le spalle da altri *competitor* provenienti da mondi diversi dall'editoria. Da una parte grandi aziende come Google, Apple e altri produttori di *hardware* potrebbero trovare nella scuola un interessante ambito di investimento."[200].

2. 1. *Il mercato adozionale*

Si è già accennato ad alcuni dei problemi che il passaggio dal testo cartaceo a quello scaricabile online pone all'editoria, come la questione del diritto d'autore o quello della concorrenza dei materiali didattici *open source*[201], ma quello che primariamente preoccupa è legato (ovviamente) a una logica prettamente imprenditoriale. Gli editori si chiedono cioè se valga la pena di investire molto per un mercato non ancora pronto a ricevere e utilizzare dei libri di testo scaricabili online, anche se solo parzialmente.

"*L'interattività – non solo per la geografia – è tutt'altro che una minaccia. Anzi, è stimolante. Ma stiamo parlando di imprese, che devono produrre per vendere, dato che per produrre investono.*

[197] Intervista a S. Coutsoucos, p. 5.
[198] *Ibid.*
[199] Intervista a S. Saviori, p. 10.
[200] (Passi, 2011, p. 33-34).
[201] Da noi, in Italia non c'è ancora il problema dei *Free textbook open source*, già diffusi in rete per le scuole anglofone e ai quali si è accennato a proposito delle iniziative del Governatore della California, Arnold Schwarzenegger (cfr. *supra*, pp. 206-209, Cap. 3.2.1). Anche l'iniziativa Wikibook non ha molto successo e per ora contiene ben pochi materiali e in genere di scarsa qualità.

La tecnologia del libro è collaudata da secoli, richiede investimenti ragionevoli, consente di offrire prodotti a costi accessibili e non esige supporti specifici (basta un tavolo, l'appoggio delle mani, una lampadina e se manca la luce, una candela).
Lo slancio verso l'interattività richiede 'condizioni di mercato' ancora molto incerte. In altri Paesi sono i Governi a investire in dotazioni (macchine e contenuti). In Italia siamo al livello del gioco, dello svago, del calcio non dell'investimento in Istruzione. E questo vale soprattutto per il digitale che costa di più, sia che si tratti di produrre, sia che si tratti di fruirne"[202].

Come già detto, nell'incertezza e visto che si è obbligati a farlo, la linea che finora è prevalsa è stata quella di un passaggio molto graduale, attraverso una prima fase di semplice trasposizione in formato PDF di parti del libro cartaceo[203]. Essa consente da un lato una politica attendista a costi contenuti e dall'altro una politica di protezione parziale del copyright. Ci sono le condizioni di mercato – si chiede nell'intervista sopra riportata - per fare investimenti più consistenti?

Il mercato adozionale, come viene chiamato dagli addetti ai lavori, è un mercato in cui le normali dinamiche della domanda e dell'offerta sono alterate dal fatto che l'editoria scolastica è anche "un'editoria di servizio"[204]. Lo Stato con le sue leggi e le sue politiche vi gioca un ruolo preponderante: un Decreto Legge tutti gli anni stabilisce le caratteristiche tecniche dei libri di testo, il prezzo massimo per le elementari e il tetto di spesa per ogni classe della secondaria. La consuetudine[205] di adottare i libri di testo comporta che l'acquisto da parte delle famiglie sia quasi[206] obbligatorio. Poiché la

[202] Intervista a E. Serravalle, p. 3.
[203] Cfr. *supra* p. 396 e segg.
[204] (Enriques, 2008, p. 532).
[205] Non esiste di fatto una legge che imponga l'adozione dei libri di testo. Il Regolamento sull'autonomia scolastica recita: "La scelta, l'adozione e l'utilizzazione delle metodologie e degli strumenti didattici, ivi compresi i libri di testo, sono coerenti con il Piano dell'Offerta Formativa di cui all'articolo 3 e sono attuate con criteri di trasparenza e tempestività. Esse favoriscono l'introduzione e l'utilizzazione di tecnologie innovative." (L. 275/99, art. 4, comma 5). Questo significa che sono i docenti a dover decidere quali strumenti adottare e se adottarli: i casi di scelte alternative al libro di testo oggi sembrano piuttosto stabili e maggiormente diffuse nelle scuole primarie. Nelle scuole secondarie è invece in crescita il fenomeno di non adozione di alcuni libri di testo e non per questioni di coerenza con il POF, ma per riuscire a stare dentro ai tetti di spesa imposti.
[206] "*L'Italia è molto variegata ci sono situazioni e realtà in giro per l'Italia in cui è già tanto se il ragazzino va a scuola. Poi e già tanto se compra qualche libro … al sud ci sono anche molti che non comprano nemmeno i libri per principio e poi la cosa è diversificata tra la medie e le superiori: nella scuola media qualcosa si fa ancora, nella scuola superiore, magari in scuole o prettamente tecniche o professionali si hanno delle difficoltà .."* (dall'intervista a un editore che vuole rimanere anonimo in questa parte, pag. 2).

Costituzione garantisce il diritto all'istruzione rimuovendo eventuali ostacoli di ordine sociale ed economico[207] c'è una responsabilità dello Stato rispetto alla collettività sia in termini di politica sociale sia di politica economica. E' in conseguenza di ciò che i testi delle elementari sono gratuiti, che le Regioni sono tenute a stanziare dei fondi per i buoni libro per il resto della scuola dell'obbligo, che la questione della spesa per i libri di testo rientra negli articoli di una legge finanziaria, come nel caso dell'art. 15 della L 133/2008 sul passaggio dal testo cartaceo a quello totalmente o parzialmente scaricabile online. Inoltre,

"*mentre i prodotti normali sono pagati da chi li sceglie, i libri di testo sono scelti da uno che non li paga, usati da un altro che non li paga e magari li odia , e pagati da un terzo che è la famiglia*"[208]:

Insomma le case editrici vivono su una domanda che non è quella dell'acquirente e questo ben delinea la complessità dei rapporti esistenti tra editoria scolastica, insegnanti, studenti e famiglie. Se le famiglie sono ben liete di fronte alla prospettiva di un minor costo dei libri di testo online, gli insegnanti ne hanno una sufficiente esperienza per la adozione e il successivo utilizzo? Se così non fosse la domanda da parte dell'acquirente non si accorderebbe con la domanda da parte di chi deve decidere il prodotto da far acquistare. E ancora: le Case Editrici hanno a disposizione sufficienti risultati per proporre strumenti provatamente efficaci in termini di miglioramento degli apprendimenti?

Rientra poi nelle condizioni di mercato in questo settore la questione dell'adeguatezza strutturale delle scuole, cioè sia delle strutture organizzative generali (tempi e spazi), sia delle infrastrutture, che nel caso della messa online dei libri di testo riguardano non solo l'informatica, ma anche la connettività. Di questi temi si è già ampiamente trattato nel corso di questo lavoro, cifre alla mano. Per completare il quadro però è necessario dare la parola ai diretti interessati.

[207]Nell'Art. 3 della Costituzione si legge: " E' compito della repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana …" . In particolare, poi, l'art. 34, recita: "La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita almeno per otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso".

[208] Intervista a un editore che vuole rimanere anonimo, p. 3.

2. 2. *Primo: i costi*

Ciò che al momento dell'entrata in vigore della legge più preoccupava gli editori era la coincidenza di provvedimenti, come questo della digitalizzazione, che richiedono grossi investimenti finanziari, e provvedimenti come il blocco delle adozioni, che avrebbero potuto portare una diminuzione dei fatturati:

"Siamo tutti concentrati da qui al 2011 a riconvertire i cataloghi. Sa che cosa pazzesca è questa? Vuol dire che i soldi da investire vanno lì – in un momento in cui ci bloccano le nuove adozioni, e questo vuol dire che noi dimezzeremo il nostro fatturato – dove troviamo i soldi per fare interattività?"[209].

"Il costo di queste operazioni per le aziende editoriali è enorme e così tutte le aziende cercheranno di ridurre al minimo l'investimento, perché comunque è cospicuo; inoltre devono riposizionare tutto il catalogo perché altrimenti non rispettano le condizioni della legge e del blocco dei sei anni."[210].

"Dal punto di vista industriale sembrerebbero essere solo rischi, detto sinceramente. Perché uno dei miei compiti anche qui è di superare paure forti, scetticismi, anche perché non è solo l'online. E' l'online unito ai sei anni di durata delle adozioni, il tetto di spesa .. messi insieme tutti questi elementi vanno a toccare il core business industriale."[211].

"In questo momento è realistico pensare che i cosiddetti "aggiornamenti" on line non siano vendibili e quindi non producano reddito per le imprese.."[212].

Sulla questione del caro-libri (di testo) tutti gli anni con puntualità alla fine del mese di agosto compaiono articoli sui maggiori quotidiani nazionali[213] e le associazioni dei consumatori sono molto combattive[214]. Il 2010 è sembrato essere il primo anno in cui tale battage 'contro-pubblicitario' si è verificato in misura minore. Quello che più

[209] Intervista a S. Coutsoucos, p. 7.
[210] Intervista a R. Gulli, p. 9.
[211] Intervista a un editore che vuole rimanere anonimo, p. 10.
[212] Intervista a F. Turletti, p. 2.
[213] Per esempio, per attenersi solo ad alcuni quotidiani del 24.8.2009: (Repubblica.it, 2009), (Bruzzone,2009) e (Finizio, 2009).
[214] Non si dimentichi che l'avvio della procedura davanti all'AGCM del 2006 era nata da un esposto proprio dell'associazione dei consumatori.

frequentemente viene rimproverato è un aumento dei costi per le famiglie, e soprattutto la pratica di mettere sul mercato quelle che vengono chiamate 'nuove edizioni' che in alcuni casi consistono in piccoli rimaneggiamenti (lo spostamento di un paragrafo, l'aggiunta inessenziale di un altro, la modifica di qualche esercizio) che modificano la paginazione, ma soprattutto consentono un aumento del prezzo e cercano di contrastare il tale modo il mercato dell'usato, che ovviamente toglie introiti alle case editrici (e ai distributori)[215]. Non manca, ovviamente in queste occasioni la reazione difensiva degli editori, anche se qualcuno ritiene che sia sempre troppo blanda[216]. Federico Enriques nel suo libro se ne occupa a più riprese, prima spiegando la questione delle nuove edizioni e poi ristampando il appendice il testo di un suo articolo sulla questione. Ma anche altri, che non sono editori come - Antonio Brusa -, sulla questione prendono le difese delle imprese:

"Il fenomeno dell'usato abbatte il costo del manuale, cioè i proventi del manuale, di una quota oscillante tra il 20 e il 30% l'anno. Devi tener presente una cosa: che il costo del manuale si ripartisce in questo modo: il prezzo: poco più della metà va all'editore e serve a pagare il manuale, la carta, l'editore, gli autori, il guadagno ecc. L'altra metà va nella distribuzione che è piuttosto onerosa per le scuole a causa dei libri omaggio. Un editore che voglia essere di successo deve rassegnarsi a dare almeno 10.000 copie del suo manuale a tutti i docenti, anche a quelli che non l'adotteranno. Questa è una condizione obbligata da parte dell'editore. A questo si deve aggiungere che una quota notevole che è sommersa, ma è notevole, di famiglie italiane non compra semplicemente i libri. In alcune regioni, in alcune zone d'Italia, questa quota è talmente maggioritaria che possiamo dire pochi sono quelli che comprano i libri, soprattutto in alcuni settori: storia e geografia – soprattutto geografia – i libri non si comprano. A questo punto l'editore deve rientrare nei costi. Se investi una certa cifra, ti devi dire che questa cifra deve ritornare in un anno, due anni. Se noi consideriamo questa perdita di guadagni, noi vediamo che in capo a tre anni, un editore di un manuale di successo, dovrebbe

[215] Cfr. su questo una recente inchiesta giornalistica (AA.VV., 2011) contestata dagli editori.

[216] "*Noi siamo sottoposti a una campagna … il libro di testo è sottoposto a una campagna di demonizzazione periodica, che avviene tutti gli agosti e settembre, complice … cioè da una parte le associazioni dei consumatori e dall'altra la categoria dei giornalisti – che in un periodo in cui non sanno bene cosa scrivere … insomma … scrivono sempre le stesse cose -. C'è qualcosa di più. C'è il fatto che "Dàgli all'editore di scolastica" è una cosa abbastanza facile, abbastanza semplice. Io protesto presso i miei colleghi perché noi non reagiamo come dovremmo.*" (Intervista a S. Saviori, p. 10).

stampare il libro gratuitamente o in perdita. Ora, questo sarà pure un meccanismo perverso, però è un dato di fatto, per ovviare al quale la soluzione facile trovata dagli editori è stata questa. Si fosse trovata in Italia un'altra soluzione, ad esempio scaricare i libri di testo dalle tasse, sarebbe già stata una soluzione che probabilmente avrebbe già innestato meccanismi virtuosi a questa risposta,a questo tipo di problema. Ma fondamentalmente la soluzione migliore è quella di spingere gli editori a produrre manuali che restano, non manuali usa e getta. Manuali che restano e quindi sono manuali che fanno parte dell'educazione nazionale al libro. Invece la tendenza corrente considerare il manuale una spesa talmente superflua che io considero offensivo spendere dei soldi per acquistare un libro. Ecco questo è il secondo aspetto della barbarie di questo decreto, perché va a rinforzare questa idea italiana: che spendere i soldi per i libri è una tassa aggiuntiva che il governo fa bene ad addolcire, ad ammorbidire, a lenirla nei confronti degli utenti."[217].

L'obbligo per gli editori a mantenere invariato il contenuto dei libri di testo per un quinquennio stabilito dalla legge 169/2008 (art. 5), è, da questo punto di vista, più importante del blocco stesso dell'adozione, proprio perché consente alle famiglie di rifornirsi di testi usati senza andare incontro ai problemi che gli insegnanti ben conoscono, quando in classe ci si ritrova con libri che presentano una impaginazione diversa, seppur di poco. L'obbligo dell'invarianza dei contenuti, stabilito dalla L. 169/208, ha però una eccezione foriera di conseguenze introdotta qualche mese dopo nella C.M. 16/2009: "fatta salva la possibilità per l'editore di trasformare il medesimo libro di testo nella versione online scaricabile da internet o mista"[218]. Inoltre a una anno dall'approvazione della legge è entrata in vigore la riforma delle superiori che ha comportato una ristrutturazione di percorsi e orari delle varie discipline, cosa che non poteva non avere delle ripercussioni sui libri di testo, e per cui era appositamente prevista una deroga all'obbligo di invarianza del testo. Di fatto, da quando la legge è entrata in vigore, ci sono sempre stati giustificati motivi per non attenervisi, e i libri sono cambiati e le adozioni sono state modificate, anche se in misura minore che negli

[217] Intervista ad A. Brusa, p. 11.
[218] (C.M. 16/2009, p. 5). Si può supporre che questa 'aggiunta' nel passaggio dalla legge alla circolare applicativa sia di nuovo il frutto di un compromesso raggiunto tra Governo ed editori, per limitare un po' i danni di un blocco troppo rigido, e nello stesso tempo per permettere, come vedremo, di recuperare un po' di margini di profitto.

anni precedenti. A parte ciò, comunque, il blocco dei contenuti non sempre ha comportato il blocco dei prezzi:

"Ma è proprio dalla scuola secondaria che viene la sorpresa per le famiglie: il blocco dei testi adottati non ferma il tetto di spesa. Infatti, i testi adottati l'anno scorso restano confermati per un sessennio anche se nel frattempo i loro prezzi, fissati dagli editori, aumentano. I testi sono bloccati, ma i loro prezzi possono correre. Come è possibile? Bisogna consultare la legge n. 133 del 2008, pubblicata qualche mese prima della 169, per capirlo. All'art. 15, intitolato "Costo dei libri scolastici", si legge, laddove si parla di versioni online scaricabili da internet dei libri di teso, che va assicurato "il prezzo dei libri di testo della scuola primaria e i tetti di spesa dell'intera dotazione libraria per ciascun anno della scuola secondaria di I e II grado, nel rispetto dei diritti patrimoniali dell'autore e dell'editore". Gli editori fanno valere, giustamente dal loro punto di vista, questo diritto. E così, la legge, che voleva conseguire un risparmio per le famiglie, potrebbe alla fine conseguire il blocco dei testi, che devono essere confermati per anni senza variazione alcuna, ma non quello dei loro prezzi (che devono tener conto dell'aumento dei costi). E i genitori pagano."[219].

Le dinamiche di mercato spiegano anche il motivo per cui fin dal 2010 il 97% dei libri di testo fosse già in versione parzialmente online[220] anche se solo "a partire dall'anno scolastico 2011-2012, il collegio dei docenti adotta *esclusivamente* libri utilizzabili nelle versioni on line scaricabili da Internet o mista"[221]. Questo dato di fatto porterebbe a pensare che - così come il Governo nel 2008 aveva promulgato la legge 133 senza troppo ponderarne le conseguenze per incassarne subito i vantaggi politici[222] - anche gli editori si siano affrettati ad applicarla con due anni di anticipo sulla scadenza per battere sul tempo la concorrenza e quindi incassarne i vantaggi economici, visto che i testi già parzialmente online adottati in questo anno poi resteranno in adozione per i prossimi sei, senza contare l'effetto 'slittamento sui seguiti'[223]. Il ragionamento fatto potrebbe

[219] (Tuttoscuola , 2010).
[220] Il dato è stato fornito, a nome dell'AIE, da Irene Enriques nel corso del suo intervento intitolato "Una sintesi del panorama attuale" al Convegno *Libri di testo? Forse sì, forse no ... Parliamone*, Milano 29.9.2011.
[221] C.M. 16/2009, p. 6. Questo vale cioè per le adozioni che verranno fatte nel 2012 per l'anno scolastico 2012-2013 [il corsivo è mio].
[222] Cfr. *supra*, p. 355, Cap. 4.9.
[223] Cfr. *supra*, p. 301, n. 116, Cap. 4.2.

essere così sintetizzato: cominciare immediatamente ad accaparrarsi le 'adozioni lunghe', e una volta fatto questo si potrà pensare più meditatamente a soluzioni innovative sul piano tecnologico utilizzando, per farlo, i profitti che nel frattempo si sono capitalizzati. A quel punto "chi avrà più filo da tessere lo tesserà"[224]. Tanto per ora gli insegnanti non sono pronti a valutarne l'efficacia didattica.

2. 3. *Secondo: la domanda*

L'attenzione ai docenti è la preoccupazione maggiore di un editore di scolastica: tutte le scelte passano di lì perché, come si è già detto più volte, anche se non sono i docenti a pagare, sono loro quelli che fanno comprare. Un po' lo stesso meccanismo per cui le pubblicità puntano ad attirarsi le simpatie di bambini e adolescenti, con la differenza che ciò che piace ai docenti, poi diventa un acquisto obbligatorio per le famiglie. Quindi anche il libro di testo più accattivante deve essere accattivante per il docente, per un numero il più alto possibile di docenti. Questa è la legge di mercato, o è stata finora la legge di mercato. Molti degli esponenti del mondo dell'editoria scolastica intervistati nel corso di questo lavoro hanno accennato alla distinzione tra un libro di testo pensato per i docenti e uno pensato per gli studenti.

"E' di successo il libro che piace al docente, cioè gli risolve tutti i suoi problemi con le guide didattiche (le ho inventate io), ma che funziona autonomamente in mano allo studente. Il segreto sta in quell'autonomamente: come se il docente non ci fosse."[225].

"Adesso stiamo cercando degli insegnanti che già usano la LIM, oltre che i nostri testi, per capire un po' come si stanno orientando. Se cioè la lavagna e comunque le risorse digitali sono più gradite sul versante studente o sul versante insegnante. In questo momento credo, io personalmente, ma anche molti dei miei colleghi, che l'accento sia soprattutto sull'insegnante. Perché l'insegnate sicuramente è attirato dalla lavagna interattiva perché ne vede parecchie potenzialità. Vuole anche averne il controllo e rendersi conto di quali sono le potenzialità. Nel momento in cui c'è o ci sarà questa maggiore tranquillità e l'insegnante potrà rendersi conto di che cosa veramente può fare, allora probabilmente ci può essere anche un coinvolgimento maggiore degli studenti . Quindi io credo – per quanto mi riguarda personalmente, ma io credo anche

[224] Intervista a R. Gulli, p. 10.
[225] Intervista a un editore che vuole rimanere anonimo, p.3.

come orientamento della casa editrice – penso che daremo più accento agli aspetti "docente", che non immediatamente a quelli "studente".[226].

"... allora il digitale diventa uno strumento formidabile. Ma, per fare questo, bisogna fare un investimento enorme sugli insegnanti, perché – diciamoci la verità – gli editori quanto indicato dall'articolo 15 lo faranno, perché devono stare sul mercato, devono dire: «Abbiamo il digitale». Si possono obbligare gli editori a fare il digitale, ma non si possono obbligare gli insegnanti a usare uno strumento di cui, purtroppo, hanno paura, in grande maggioranza. C'è chi parla di shock cognitivo per gli insegnanti che devono introdurre questi strumenti nella loro pratica didattica. Quindi, la questione è un investimento sulla cultura del paese. Se c'è questo investimento, a me va bene anche l'articolo 15, cioè io non è che mi devo per forza mettere in trincea. Il problema vero è che il contesto culturale in cui questo accade non è questo, purtroppo."[227].

Uno dei problemi centrali dell'industria editoriale è quello dalla proporzione in cui soddisfare queste due visioni del libro. E' chiaro che ad essere preponderante è il giudizio dell'insegnante, anche se non deve esserlo troppo: un libro che non piace o piace poco agli studenti è poi un libro che non 'rende' perché non viene studiato volentieri e quindi non dà buoni risultati:

"Ai miei rappresentanti ho detto: Ragazzi la vera verifica saranno i docenti. Ma, lo studente che sembrerebbe essere ininfluente, è quello che mi manda in crisi il libro, perché se i ragazzi non imparano da soli, il professore dice che non è bello il libro di testo che hanno in adozione."[228].

Viceversa il libro troppo accattivante per gli studenti rischia di essere giudicato negativamente dal docente che poi non lo adotta. Si potrebbe quasi dire che se i libri fossero fatti con uno sguardo più attento agli studenti, da tempo in commercio si sarebbero trovati libri maggiormente interattivi, forse già libri online anche se:

"… <*... non possiamo studiare online: se sei in internet ti distrai, ti viene da navigare e poi ti arrivano i messaggi, insomma sei continuamente stimolato a fare altro.> Tra me penso che ha ragione, lo sto sperimentando sulla mia pelle quanto tempo mi vola via*

[226] Intervista Guaita, p. 2.
[227] (Zanette,2008, p. 32).
[228] Intervista a un editore che vuole rimanere anonimo, p. 7.

dietro agli incroci casuali sulla rete, ma ribatto: <Non dirmi che mentre studi non ti capita a volte di ascoltare qualche MP3!>. <Certamente, ma quello non conta, ci ho fatto l'abitudine, quasi non riuscirei a studiare senza. Ho bisogno del libro, devo sottolineare, devo pensare solo a quello, non posso avere a portata di mano altre tentazioni > ...''[229].

Quanto raccolto casualmente su un treno zeppo di studenti pendolari al termine delle lezioni, è poi confermato dai risultato di una inchiesta quanti/qualitativa condotta all'interno del Liceo Lussana di Bergamo nel 2009 e riportata nel corso del convegno *Nati Digitali*[230]. Una inchiesta molto interessante anche per le modalità di conduzione: si è partiti dalla creazione di questionario che è stato sottoposto a 50 ragazzi chiedendo loro di validarlo dal loro punto di vista. Le domande così corrette sono state distribuite a 500 ragazzi del liceo che potevano scegliere il tipo di linguaggio da usare per rispondere (testo scritto, video, intervista orale, foto etc.). Sono arrivati 3000 documenti, catalogati per ciascuna domanda e dopo che sono stati tolti 'i doppioni' tutta la documentazione è stata messa online così come era, suddivisa in materiali scritti, immagini e video costruiti appositamente dai ragazzi. Secondo l'interpretazione data dai Prof. Ferri e Bardi a questa massa di dati risulta che: 1) Il 99% dei ragazzi che hanno risposto preferisce studiare sul libro di carta; 2) Internet è usata come strumento per cercare o scaricare; 3) I ragazzi stessi si rendono conto di essere multitasking –si vede dai video – ma si rendono conto anche che essere così vuol dire non approfondire, essere distratti; 4) Per molti di loro senza tecnologia e senza internet il mondo sarebbe vuoto, ma i rapporti umani sarebbero più vivi; 5) Facebook serve a creare contatti, ma non a fare amicizia: il reale rimane qualcosa che dà di più; 6) grazie a Internet e a You Tube possiamo vedere cosa succede nel mondo, ma non risolvono i problemi; 7) Molto tempo è assorbito da internet; 8) il vantaggio del virtuale è di poter parlare in libertà, senza essere giudicati[231].

[229] Da un dialogo avvenuto tra chi scrive e un gruppo di studenti, il 16 aprile 2009 sul treno Pavia Milano delle ore 13,15.
[230] Il Convegno organizzato da Nova Multimedia, Università Bicocca di Milano, USR Lombardia il 20.3.2009 a Milano. L'inchiesta è stata condotta dalla Prof. ssa Dianora Bardi del Liceo Lussana di Bergamo e dal Prof. Paolo Ferri dell'Università Bicocca di Milano. I risultati dell'inchiesta sono consultabili sul sito: http://www.nova-multimedia.it/index.php?option=com_content&task=view&id=91&Itemid=118 (accesso del 10.10.2011).
[231] *Ibid.*

E' da analisi di mercato come questa che dipenderanno le scelte delle Case Editrici sulla proporzione 'aurea', quella cioè tra la parte cartacea e quella online di un libro di testo misto[232].

"Cioè: se dovessi ragionare in termini percentuali, direi che parlando di libro misto penserei a un 80% su carta e un 20% digitale. Poi su questo 20% digitale molto si potrebbe dire nel senso che uno potrebbe anche immaginarsi di fare tutti gli esercizi su computer, ma sarebbe una forzatura assoluta perché non tutti i bambini hanno il computer, non tutti hanno l'intelligenza versata nei confronti della macchina."[233].

Dal punto di vista della attuale propensione all'innovazione didattica (e quindi tecnologica) dei docenti, le parole di coloro che si occupano di editoria scolastica sono piuttosto sconfortanti:

"*Non si fanno i libri per il 10% dei docenti che sanno insegnare senza i nostri libri di testo. Io appartenevo, quando insegnavo a quel 10%: non perché ero bravo, perché ero di sinistra, credevo, insegnavo quello di cui ero entusiasta, innamorato etc. Mi aggiornavo io e non avevo bisogno dei libri di testo. Li ho usati anche io, perché anche io li adottavo come tutti, ma … Io faccio i libri per l'altro, neanche per il 90% che manca, ma per il 60%, 30 li do persi: sono quelli che passano ogni anno da una scuola all'altra, le donne in maternità … Io faccio i libri per quel 60% di docenti, di massa, che non ama l'online."*[234].

Sulla bacheca di uno degli intervistati troneggiava un grafico intitolato *La pressione dei prezzi* in cui i docenti venivano raggruppati in 4 categorie: 1) Tradizionalisti (usano solo i libri di testo), 2) Eclettici (usano libri di testo ma sono aperti agli altri media), 3) Assemblatori (fanno uso di fotocopie e fonti cartacee, autoproducono), 4) Tecnofan (non usano libri di testo, consumano freeware e autoproducono). Gli appartenenti ai gruppi 1 e 2 sono definiti 'aperti all'offerta editoriale', mentre quelli dei gruppi 3 e 4 sono 'chiusi all'offerta editoriale'. Mancano le percentuali di mercato che questi gruppi

[232] Con questa espressione si intende il libro di testo parzialmente scaricabile online. Nella videointervista pubblicata il 26 gennaio 2012 sul sito http://limecondida.blogspot.com/2012/01/intervista-giovanni-biondi.html (accesso 2.2.2012) Giovanni Biondi usa l'espressione *dual Book* per definire questo tipo di testi, anche se il "dual Book" si compone di un computer e di un e-reader.
[233] Intervista a C. Guaita, p. 2.
[234] Intervista a un editore che ha chiesto di rimanere anonimo, p. 6.

occupano, ma si possono ricavare dai dati generali forniti nel 2010 dall'Osservatorio dei Contenuti Digitali di Confindustria Cultura, che usa categorie simili:

> "• *Eclettici*, hanno un'ottima conoscenza della tecnologia e si aggiornano molto; hanno un'elevata propensione alla cultura (7,4 milioni di individui). Sono concentrati nelle aree urbane, acquistano più di 10 pezzi l'anno in libri, cd, dvd, ecc.. Il 36% acquisterebbe una abbonamento a musica illimitata;
> • *Technofan, "sono patiti delle tecnologie in sé o come strumenti di comunicazione e scambio, e non le utilizzano invece per elevare la loro fruizione di contenuti"*(Nielsen, 2009): sono circa 8,9 milioni di individui distribuiti sul territorio nazionale. È la categoria della quale il 58% dei giovani dai 14 ai 24 anni fa parte, acquista poca musica ma non può farne a meno (ne ascolta più della media) ed è poco interessata alla lettura di libri e di quotidiani/riviste;
> • *Sofisticati,* distribuiti principalmente nel nord-Italia, hanno una cultura elevata e media predisposizione alla tecnologia (13% della popolazione);
> • *Tradizionalisti,* come suggerisce il termine, sono conservatori ed utilizzano poca tencologia essendo mediamente predisposti a contenuti culturali (24% della popolazione);
> • *TV people,* sono quei 15,5 milioni di utenti con bassa propensione alla tecnologia ed alla cultura, per dirla breve il classico "italiano medio" o "zoccolo duro" (31% della popolazione)." [235].

"... il libro di testo, così com'è adesso, si caratterizza per un'interpretazione della disciplina, e dei programmi in particolare, e quindi ha delle caratteristiche ben riconoscibili, individualizzate. Tant'è vero che poi si parla di un mercato editoriale e anche di categorie diverse di insegnanti. Ci sono docenti a cui ci si rivolge : ci sono docenti che hanno l'esigenza di svolgere in tempi brevi il programma di geografia, altri che invece hanno o maggiori o competenze personali o gradiscono maggiormente questa materia e allora vogliono avere un testo più ricco. Certo, di fronte alla digitalizzazione anche questi ragionamenti si modificano, perché a quel punto è l'insegnante a diventare protagonista nel fornire i contenuti e comunque si potrebbe immaginare un'offerta molto ricca dalla quale si può anche scegliere. E' anche vero

[235] I dati sono stati tratti da (Baroni, 2010).

che però, la innegabile pigrizia dei docenti italiani fa sì che mettere a disposizione del materiale molto vario e diversificato sia anche controproducente per certi aspetti."[236].

"Come tutti i processi sarà che una minoranza attiva, determina dentro la scuola dei momenti di crescita, di aggregazione ... che siano in alcuni casi insegnanti molto giovani ... ma in alcuni casi neanche ... insegnanti che si 'intrippano' di questa lavagna elettronica o della possibilità di ... che si tirano dietro una parte degli altri insegnanti. E sarebbe già molto, sarebbe già molto. Poi l'altra cosa che succederà è che si creeranno dei poli di eccellenza, che all'inizio faranno cose stratosferiche – onestamente irriproducibili perché quando poi ti metti a fare sperimentazione ... uno dice: eh, si esagera – e poi si crea un senso comune riproducibile anche nelle altre scuole. Quanto durerà questo processo? Cioè, meno di tre anni è difficile. Quanto più di tre anni, non saprei dire. Diciamo che meno di tre anni è difficile. Io credo che nel 2012, quando questo sarà obbligatorio, ci saranno le condizioni perché una parte , una avanguardia abbastanza attiva avvii un processo, avvii un processo"[237].

"Io credo che nelle case editrici, e sicuramente in De Agostini Scuola, esista una forte propensione al cambiamento. Dirigenza e redazioni sono consapevoli che l'innovazione tecnologica, ben calata sulle necessità didattiche degli insegnanti, costituisca l'opportunità di continuare a essere uno dei gruppi editoriali del prossimo futuro. I rischi possono essere nel proporre agli insegnanti prodotti nuovi, accattivanti dal punto di vista tecnologico, ma inadatti al "tempo scuola" e all'utilizzo domestico."[238].

"Sarà una trasformazione lenta. Non indolore perché comunque da parte di tutti ci va un certo investimento in termini di tempo, di formazione ... Premettiamo che non c'è assolutamente nessuna esperienza da parte di nessuno; non c'è la risposta del mercato, non c'è la risposta degli insegnanti, degli alunni sulla fruizione di questi prodotti e quindi si incomincerà con il realizzare qualcosa e col tempo si adatteranno le esigenze degli insegnanti e degli alunni."[239].

[236] Intervista a C. Guaita, p. 1.
[237] Intervista a S. Saviori, p. 7-8. Trattandosi di trascrizione letterale di un testo parlato non sempre una frase è completa e i puntini di sospensione trascrivono delle pause e non un salto di testo.
[238] Intervista a F. Turletti, p. 3.
[239] Intervista ad A. Castellano, p. 4.

"*In relazione al problema della scaricabilità è d'obbligo, innanzitutto, ricordare che la richiesta specifica di opere miste o online per la Scuola non è venuta dai Docenti, ma dal Governo-Ministero e, più che in una prospettiva didattica, in funzione del risparmio delle famiglie nell'acquisto dei testi scolastici dei figli, a rafforzamento del decreto sul tetto di spesa. Nella stessa ottica è nata la normativa dei 5/6 anni di riconferma sui testi di nuova adozione. Per questo la prima scelta dell'Atlas (e di molti altri editori) è stata quella di mettere in rete, gratuitamente e con accesso che impone solo la propria registrazione, parti complementari, approfondimenti e verifiche di ogni volume, in linea con due dati di marketing consolidati nel tempo:*
- la classe docente, nella sua stragrande maggioranza, non ha mai integrato le nuove tecnologie nella elaborazione del curriculum didattico, ma le ha sempre considerate collaterali. Prova ne è che tutte le case editrici, compresa l'Atlas, da anni avevano già proposto sul proprio sito materiali analoghi, senza che questo si trasformasse in un discrimine nei confronti dei prodotti a stampa ..."[240].

"Prima di tutto vediamo come hanno reagito gli insegnanti. Alcuni sono al corrente di queste disposizioni e altri no. Inoltre, se distinguiamo tra carta, digitale e on-line scaricabile da Internet, la risposta è quasi sempre la stessa: " Dateci i libri di testo per come li avete pensati e per come ce li avete dati finora", Ovvero, non depauperate il libro di testo. Come viene spesso detto, gli insegnanti sono dei conservatori e non sono propensi al cambiamento. Io ho un punto di vista un po' diverso – influenzato forse dal fatto che faccio questo lavoro- ma è necessario fare una precisazione. Il libro di testo non è solo uno strumento per il lavoro individuale, ma è anche uno strumento per il lavoro in classe, un conduttore molto importante delle attività didattiche (sia per le scuole superiori sia per quelle inferiori), è un unificatore linguistico, un'agenda, consente di tornare indietro o di andare avanti, etc. La parte digitale allora deve essere complementare e devono sussistere le condizioni per cui il digitale sia affettivamente [sic] *utilizzato da tutti gli studenti e all'interno della scuola. Condizioni che, ovviamente, ancora non ci sono, e gli insegnanti per questo motivo chiedono di continuare a fare il loro mestiere con gli attrezzi giusti ed adeguati. Gli insegnanti hanno un rapporto di curiosità e interesse con la parte digitale, si rendono conto che la distanza con le nuove generazioni aumenta e che è necessario trovare un linguaggio*

[240] Intervista a R. Invernici, p. 1.

che le unifichi, però, nonostante capiscano i punti di forza dell'insegnamento su supporti digitali, immaginano anche che gli alunni si presentino a scuola con un blocco di fogli stampati volanti, cosa che chiaramente non costituisce un libro. E vi potete immaginare cosa succederebbe in una classe quando l'insegnante dice: "Andate a pagina 40", e gli alunni: "Prof. la pagina 40 non l'ho stampata e non ce l'ho". Per questo motivo la richiesta dei professori è: se si deve aggiungere il digitale che venga fatto perché così saremo a norma, ma continuate a darci i libri come avete sempre fatto"[241].

Forse però il non essere pronti ad accogliere le innovazioni non è responsabilità totale della stragrande maggioranza degli insegnanti: "Le système éducatif n'adopte de nouveaux outils et mèdias que s'ils confortent les usages anciens"[242]. Inoltre come si evince da qualcuna delle interviste citate, anche gli editori sanno che il passaggio delle innovazioni nella scuola prevede diverse fasi: dapprima quella delle profezie sui cambiamenti straordinari nelle pratiche didattiche e negli apprendimenti, quindi una fase di esperienze pilota che promettono, sostengono e dimostrano l'efficacia delle tecnologie. Arriva poi il momento del disincanto: le esperienze pilota si diffondono con difficoltà, appaiono innumerevoli ostacoli, ma alla fine alcuni usi scolastici limitati si stabilizzano, fino a che non riprendono le critiche soprattutto contro gli insegnanti e contro il loro supposto conservatorismo, fino al momento dell'arrivo di una ulteriore nuova tecnologia[243].

Al punto di vista degli editori conviene affiancare quello dei docenti, anche di quella parte (minoritaria) di loro che usa da tempo le tecnologie sia nell'insegnamento sia per dare vita a comunità online. Sono docenti che sui questi temi da tempo discutono, magari partecipando a iniziative specializzate sul tema come convegni e Barcamp[244] sull'innovazione.

[241] (Gulli, 2010).
[242] (Baron&Bruillard, 2006, p. 270).
[243] Queste fasi sono quelle delineate in (Cuban, 1986).
[244] Con il termine Barcamp si intende una "non conferenza"cioè "una conferenza dove il contenuto delle sessioni è influenzato e creato dai partecipanti, generalmente "durante" il corso dell'evento, invece che da pochi organizzatori *prima* che l'evento cominci" (*Barcamp*, 2011). Per due anni di seguito a Fosdinovo sono stati organizzati a partire dall'iniziativa di Noa Carpignano (di BBN) e di Mario Guaraldi (dell'omonima Casa Editrice) due SchoolBookcamp: il primo il 22 e 23 maggio 2009 e il secondo il 10 - 11 – 12 settembre 2010. Sono stati interessantissimi e densi momenti di incontro tra operatori di Case Editrici (grandi e piccole), esperti in tecnologie didattiche e insegnanti.

2. 4. Insegnanti e libri di testo online: voci dalla scuola

Molte sono state in questi anni le inchieste per capire il rapporto tra insegnanti e libri di testo, inchieste di mercato perlopiù fatte da parte degli editori, inchieste che si aggiungono alla normale pratica commerciale di ogni singola Casa Editrice, con metodi diversi. Tra quelle più diffuse[245] c'è quella commissionata dal gruppo Pearson Italia sul ruolo che secondo i docenti ha il libro di testo tradizionale, che risale al 2008 e quella più recente , realizzata dall'Istituto IARD all'interno della terza indagine nazionale sulle condizioni di vita e lavoro nella scuola italiana[246] . In sintesi:

> "Secondo un'indagine commissionata dal gruppo Pearson Italia sul ruolo del libro di testo dal punto di vista dei docenti delle scuole secondarie, i testi scolastici assumono oggi molteplici significati che vanno ben oltre la tradizionale funzione di strumento di studio e sistematizzazione teorica. Tra le loro funzioni ulteriori troviamo:
>
> • supporto per l'aggiornamento: un aiuto concreto ai docenti per seguire l'aggiornamento dei programmi attraverso percorsi, unità didattiche preconfezionate ed esemplificazioni;
>
> • laboratorio cartaceo: crescente attesa verso gli apparati visuali, la ricchezza e la qualità delle immagini, la presenza di attività didattiche esperienziali per l'aula;
>
> • unificatore linguistico/traduttore: strumento di supporto concreto rispetto alla difficoltà di decodifica, con la presenza per esempio di sintesi e glossari;
>
> • supporto operativo per l'attività in classe;
>
> • strumento di mediazione relazionale-organizzativa: un modo per organizzare un percorso comune tra docente e alunni, stabilendo insieme attività e scadenze;
>
> • vettore motivazionale: al testo si chiede di essere seduttivo e coinvolgente, in modo da trasmettere, insieme ai contenuti, anche motivazione, ancoraggi alla realtà e contestualizzazioni.
>
> Un ulteriore studio ci aiuta a indagare in che modo gli insegnanti si rapportino con lo strumento didattico per eccellenza: si tratta della terza indagine nazionale sulle

[245] Il primo a parlarne nel 2009 è stato Roberto Gulli nel corso dell'intervista del 3 giugno del 2009 (Cfr. intervista a R. Gulli, pp.4-5); nel corso del convegno *Media tecnologie scuola* organizzato a Roma da SIREM il 25 marzo 2010, i dati raccolti da Pearson erano stati presentati nella relazione del Dott. Lessona, nella sua veste di delegato AIE per l'editoria digitale; infine compaiono oggi sul sito web di Pearson dedicato alla LIM: http://www.limbook.it.

[246] (Anzivino, 2010).

condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana, realizzata dell'Istituto IARD con la collaborazione del Ministero dell'Istruzione e pubblicata nel 2010 (le due precedenti risalgono al 1990 e al 1999), che dedica un intero capitolo al libro di testo. L'indagine IARD suddivide gli insegnanti in quattro gruppi, in base allo stile d'utilizzo del libro di testo:

1. i docenti che lo usano come riferimento per sé e per gli studenti: essi si basano sul libro per organizzare lezioni, verifiche ed esercitazioni, indicando agli alunni in che modo integrare lo studio con altre fonti; rappresentano il 21,2% del campione;
2. gli insegnanti per i quali il libro di testo è un riferimento sufficiente per gli studenti – che lo usano per studiare, fare gli esercizi e prepararsi alle verifiche – e non ha quindi bisogno di essere integrato con altri materiali; questo gruppo costituisce il 28,7% del campione;
3. gli insegnanti che usano il libro in modo aperto, come riferimento da integrare con ulteriori materiali: pur segnalando agli alunni le parti del libro corrispondenti alla lezione, non si limitano a seguirlo pagina per pagina ma suggeriscono loro delle fonti didattiche aggiuntive; si tratta del 25,3% del campione;
4. gli insegnanti autonomi dal libro di testo: lo utilizzano di rado, scegliendo solo una parte dei contenuti proposti e basandosi su altri materiali per lo svolgimento delle lezioni; appartiene a questo gruppo il 25,3% del campione.

A prescindere dai diversi approcci al libro di testo, esso è utilizzato regolarmente dalla quasi totalità degli insegnanti (85%), con un uso più continuo da parte dei docenti della scuola secondaria di primo grado (91,6%) e da quelli delle discipline umanistiche (93%)."[247].

Per dare voce a quel 10% di 'insegnanti sperimentatori', che cioè da tempo per diversi motivi si interessano a un uso efficace delle tecnologie didattiche e che quindi si sono posti prima degli altri il problema di come immaginano - o vorrebbero che fosse - un libro di testo scaricabile online, le strade sono diverse. Ci si può cimentare in quella che viene chiamata netnografia[248] su quanto (molto) viene discusso nei blog dei docenti, o negli stessi forum messi a disposizione dall'ANSAS per la formazione alle LIM.

[247] L'ottima sintesi qui riportata è tratta da (Passi, 2010, Tema 2, pp.6-7).

[248] La netnografia, letteralmente etnografia dell'internet, è un metodo di ricerca qualitativa precipuo e funzionale al *social media marketing*, ovvero a quella tecnica di marketing che monitora e 'capitalizza' le

Nell'agosto del 2010 l'Associazione *La scuola che funziona* aveva lanciato un sondaggio online dal titolo: "Serve ancora il libro di testo? Se sì, quale la funzione, la forma, l'utilizzo nell'era del digitale e di internet?": nell'arco di un solo mese (5 agosto – 5 settembre 2010) sono state raccolte quasi 500 risposte la cui analisi è stata presentata nell'ambito dell'*EbookFest Barcamp* di Fosdinovo il 10 settembre 2010[249]. Avendo chi scrive collaborato sia alla stesura del questionario sia all'analisi dei dati, ne viene qui riproposto il risultato che sembra significativo per vari motivi. Innanzitutto perché si è trattato di un sondaggio attraverso un sito e un'associazione che coinvolge perlopiù docenti impegnati nel campo dell'innovazione non solo tecnologica. L'Associazione *La Scuola che Funziona* è nata nel 2008 come social network di insegnanti "che fanno funzionare la scuola italiana" [250], per iniziativa di Gianni Marconato, psicologo che da sempre si occupa di formazione e in particolare di uso didattico delle tecnologie. Nel 2009 il numero degli associati in pochi mesi si è ampliato con l'adesione al *Manifesto degli insegnanti*[251] pubblicato dal network che al tempo del sondaggio contava più di mille iscritti. In secondo luogo perché parallelamente al sondaggio è stato aperto un forum di discussione la cui lettura permette di affiancare all'analisi quantitativa anche quella qualitativa[252].

Il sondaggio è stato chiuso il giorno 5 settembre con la partecipazione di 483 docenti[253] a cui erano state sottoposte 19 domande, alcune semplici, altre a risposta multipla, altre ancora con una valutazione (scala Likert) o con una graduatoria[254]. Il primo dato – indiretto - che rende interessante l'inchiesta ai fini di questo lavoro è che

---

informazioni prodotte ed emergenti dalle interazioni comunicative degli utenti della Rete all'interno dei social media. Il target privilegiato della netnografia è la *web tribe*, intesa come aggregato conversazionale situato nel contesto digitale dei social media, che si coagula attorno alle discussioni su determinati brand o prodotti. Tali brand e prodotti rappresentano, a loro volta, i nodi catalizzatori attraverso cui passa il legame affettivo tra i membri dell'aggregato stesso. Ogni osservazione etnografica delle conversazioni che avvengono sui social media, si accompagna ad un'analisi antropologica che prende il nome di analisi interpretativa. L'analisi interpretativa permette di individuare ed estrarre dalle *web tribe* due tipi di *insight***,** rispettivamente:commerciali e culturali. Cfr.: (Kozinets, 1998); (Langer & Beckman, 2005); (Lévy, 1996); (Bitti, 2001); (Hine,2000); (Paccagnella, 2010 e 1997);(Wittel, 2000).

[249] Il sondaggio di *La scuola che funziona* è stato un lavoro collettivo: Gianni Marconato ha impostato inizialmente le domande del questionario, Antonio Fini e Maria Grazia Fiori hanno fatto una prima aggregazione dei dati e la scrivente ne ha tratto la lettura e analisi. Che è quella che qui si riporta. Il testo dell'analisi dei risultati è stato pubblicato nell'e-book contenente gli atti del Barcamp (di Palma, Fini, Fiore, & Marconato, 2010).

[250] http://www.lascuolachefunziona.it/.

[251] Cfr. http://www.manifestoinsegnanti.it/ (accesso del 10.10.2011).

[252] Cfr.: (Galizia, Marconato, & Mattioli, 2010).

[253] Va notato però che solo 200 dei 483 partecipanti ha risposto in modo completo al questionario.

[254] Le domande con le relative risposte si possono trovare in (di Palma, Fini, Fiore, & Marconato, 2010).

coloro che hanno risposto sono docenti con una certa familiarità con il Web 2.0, visto che hanno preso parte a un sondaggio organizzato e compilabile solo online. Inoltre sono perlopiù docenti delle scuole superiori e di area umanistica.

A sottolineare la particolarità del campione esaminato rispetto alla media dei docenti in servizio bastano i seguenti dati: solo l'1% dei circa 200 rispondenti a questa domanda ha dichiarato di non aver mai sentito parlare dei libri di testo in formato digitale mentre il 40% non solo li conosce, ma li ha sperimentati con soddisfazione; L'abitudine a un uso didattico di internet è evidenziata anche dal fatto che ad integrazione o in sostituzione dei libri di testo il 40% utilizza materiali scaricati o fruibili online. E questo,a detta degli intervistati, a differenza di quanto fanno i loro studenti che poco apprezzano i materiali online dei libri di testo, mentre quello che più interessa loro è la chiarezza espositiva e la grafica accattivante del libro tradizionale. Inoltre – sempre secondo coloro che hanno risposto - gli studenti usano il manuale soprattutto perché voluto dall'insegnante, perché traccia un percorso da seguire nello studio e perché facilita il lavoro a casa grazie ai riassunti.

Ultimo tratto caratteristico del profilo di coloro che hanno risposto sta nel rapporto con l'editoria scolastica che è molto disincantato: l'87% dei 190 rispondenti non ritiene gli editori partner insostituibili, né crede che essi operino in base alle esigenze didattiche degli insegnanti. I libri di testo non sono ritenuti particolarmente faziosi, né particolarmente errati, ma costano troppo rispetto al valore didattico che hanno e dovrebbero essere scritti da persone che stanno più a contatto con la scuola. Pur essendo quindi persone molto disponibili all'innovazione, i rispondenti usano nella grande maggioranza dei casi pressoché quotidianamente il libro di testo tradizionale e questo indipendentemente dall'ordine scolastico di appartenenza: in generale i docenti di area umanistica ne fanno un uso quotidiano, mentre quelli di discipline professionalizzanti dichiarano di farne un uso più saltuario. Le sezioni del manuale che vengono utilizzate di più sono quelle degli esercizi e solo in misura leggermente minore, le parti di svolgimento curricolare; nelle scuole superiori poi anche gli approfondimenti sono considerati di una certa utilità. La disciplina insegnata implica, anche se in piccola parte, qualche differenza nell'uso del libro di testo. Per le lingue straniere sembra infatti avere notevole importanza la presenza del cd allegato, mentre la presenza degli esercizi è il fattore principale per l'area matematico-scientifica.

Le carenze che sono maggiormente riscontrate nei libri di testo in uso riguardano soprattutto la rigidità del percorso didattico: è così per il 40% dei rispondenti, con differenze tra i tipi di scuola: 29% per la primaria e 42% per medie e superiori. Il 22% ritiene anche che gli audiovisivi in dotazione siano irrilevanti. La grafica e gli apparati iconografici sono invece criticati soltanto dal 2-4% dei rispondenti. Sono soprattutto gli insegnanti dell'area umanistica ad avvertire il problema della rigidità dei percorsi (45%), mentre i docenti di lingue -anche a causa del maggior uso dichiarato di questo tipo di supporti- lamentano l'inadeguatezza degli audiovisivi (55%). Il 46% dei rispondenti sostiene che ogni insegnante dovrebbe potersi costruire il proprio libro di testo e il 38% è favorevole a ricorrere a risorse alternative al manuale tradizionale. Anche se in modo piuttosto contradditorio, il 64% sostiene che comunque l'uso di un libro di testo può favorire il lavoro interdisciplinare. Rispetto alla percezione che si ha dell'uso del manuale tradizionale da parte dei colleghi c'è quasi accordo (85%) sul fatto che sia molto usato come guida per l'attività didattica.

Anche se, come si è detto, la maggior parte dei rispondenti ha buona conoscenza dei testi digitali ed è abbastanza critica rispetto al testo cartaceo tradizionale, non crede che quest'ultimo sia destinato a scomparire. Per ora, a detta degli intervistati, i testi 'scaricabili online' in circolazione sono una riedizione in formato digitale del testo cartaceo mentre le caratteristiche di un buon libro di testo digitale dovrebbero essere, nell'ordine: la multimedialità, la presenza di file video e audio, l'ipertestualità, l'interattività, la modificabilità, la facilità d'uso e la disponibilità di esercizi, e la possibilità di condividere il lavoro anche al di fuori delle singole classi. Inoltre per molti con l'avvento degli e–book si risentirà ancora di più delle carenze tecnologiche delle scuole e la loro introduzione potrebbe aumentare il *digital divide.*

Dall'analisi qualitativa del dibattito - che si era sviluppato parallelamente al sondaggio nel forum di discussione - le posizioni si presentano maggiormente polarizzate

> "con una maggiore percentuale di chi afferma che il LdT cartaceo, seppur importante percorso lineare da cui partire, non può né costituire la guida della didattica, né non essere integrato, né non essere castrante:
>
> *"Basta libri di testo dai contenuti pre-cotti, belli e pronti, rigidi, che non stimolano a pensare, a costruire, intuire, dedurre..[…] Il testo digitale dovrebbe favorire il diverso approccio didattico Il digitale e internet hanno già cambiato in*

qualche modo le nostre didattiche (o ne hanno supportato, facilitato il cambiamento) … questa è la direzione in cui, secondo me, va pensato il nuovo LdT che a quel punto non sarà né un "libro" né "di testo";

"bisognerebbe riuscire ad eliminare l'obbligo di comprare un libro di testo cartaceo, giusto per lasciare spazio a chi non vuole usarlo"

E, commentando il sondaggio, Antonio Fini e Maria Grazia Fiore hanno scritto:

"Risulta chiaro che il libro di testo ancora si usa, più come male minore che come prima opzione [Ma vien da chiedersi] : quanto l'uso del LdT è dovuto all'inerzia, all'abitudine e quanto alla non esistenza di valide alternative?"

Nel forum si è cercato di trovare strade da percorrere, di identificare le caratteristiche di un buon libro di testo digitale, di formulare delle proposte da presentare direttamente alle case editrici (alcune delle quali da anni producono materiali didattici senza interrogare minimamente docenti). Gli interventi si sono concentrati tanto sulla forma (intesa sia come caratteristica tecnica del supporto che sulla modalità di presentazione dei materiali) quanto sui contenuti.

Sulla forma:

- caratteristiche tecniche:

- formato aperto, adattabile a schermi di dimensioni molto differenti e ampiamente personalizzabile in lettura; sto pensando, ovviamente, all'ePub;
- assenza di DRM proprietari e di qualsiasi accorgimento che limiti la fruizione e il passaggio da un dispositivo all'altro;
- adozione di licenze come questa Creative Commons, che incoraggia la diffusione e la collaborazione;
- apertura alla Rete, abbinando al testo vero e proprio una serie di servizi (approfondimenti, community, condivisione di risorse autoprodotte …) pensati per promuovere un uso attivo e creativo del LdT.

Interessante però anche quest'altra posizione a riguardo, che, considerata la provvisorietà di qualsiasi configurazione, destinata ad essere ben presto sorpassata da una versione diversa o migliore, pone l'accento maggiormente sulla partecipazione di tutti (docenti e alunni) alla costruzione del sapere, identificando in questa "democrazia" del sapere la vera innovazione tecnologica:

"Il computer, quale congegno essenziale per la gestione e l'elaborazione dei dati nella vita privata e nel lavoro, si sta estinguendo. Le sue funzionalità sono disperse nella rete che è il substrato fondamentale sul quale cresce la noosfera. Il computer sta invece mutando in una varietà di congegni che rappresentano le porte per accedere alla noosfera …";

"Evitiamo di cadere nella trappola della scarsità; […] quindi utilizzare le più ubiquitarie tecnologie che sia possibile, intanto avvantaggiarsi iniziando a produrre contenuti capillarmente, ognuno i suoi, dinamicamente, potendo continuamente correggerli, glocalmente: tutti li vedono ma ogni contenuto può avere la sua specificità … qui si ara con i buoi e da te con i cavalli … […] navigare nel mare dei wiki prodotti dagli insegnanti, scoprire, aggregare, distillare, indicizzare, taggare, linkare, riusare, migliorare.

Un incubo per i grandi editori ma forse una succosa prospettiva …"

- costruzione e presentazione dei materiali:

"Credo il contenuto principale, il testo vero e proprio, dovrebbe essere un pacchetto scaricabile e fruibile offline (e per questo il formato epub è perfetto). Si potrebbero rilasciare aggiornamenti periodici, come con i software: finché sei abbonato aggiorni gratis, poi ti tieni l'ultima release che hai scaricato, che resta comunque tua";

"Non sarà semplice trovare l'equilibrio ottimale fra i diversi linguaggi e fra lineare e reticolare …";

"Ciascuna scuola il suo wiki, tutti aperti, ogni insegnante mette i suoi contenuti, questo richiede competenze banali … Liquido vuol dire questo, le diatribe pdf-epub-quello-che-vi-pare sono inessenziali";

"Immagino quindi un LdT agile, costantemente aggiornato, estremamente usabile (anche in mobilità), molto ben strutturato, non dispersivo e sostanzialmente lineare. Attorno ad esso dovrebbe esistere una rete di servizi in grado di stimolare e supportare percorsi di approfondimento, riflessioni critiche, collaborazioni in rete, remix e creazione di materiali originali.";

"Questo mi sembra uno spunto interessante. Un gruppo che si proponesse di mantenere costantemente aggiornato un insieme di conoscenze per uso didattico,

quali caratteristiche dovrebbe avere? Quali spese dovrebbe affrontare e quali ricavi aspettarsi?";

"Una prima idea sulla organizzazione: una direzione in cui siano rappresentati gli editori, ma anche enti culturali ed un nucleo fisso, con specifiche competenze professionali, in grado di reclutare 'a contratto' docenti per svolgere lavori specifici e ben delimitati. La composizione della direzione dovrebbe dare una certa garanzia che il servizio non sia dettato unicamente dall'interesse economico di pochi, mentre il mantenimento di una rete di partecipazioni dal campo educativo permetterebbe una stretta aderenza alle esigenze concrete, un vivo contatto con le istanze di chi opera nella didattica";

"Ottima la prospettiva del LdT come "servizio", non più come "prodotto". Ottima l'idea dell' "interattività"."

Sul contenuto:

"Non si tratta più di una evoluzione del libro, inteso come insieme coerente di conoscenze, progettato da un 'terzo' per essere attraversato, ma della possibilità di organizzare il mare di informazioni in cui siamo immersi secondo un progetto educativo e formativo";

"Non ho molta fiducia nel modello "grassroots" e nelle aggregazioni spontanee; mi sembrano più efficaci modelli misti, con comunità vaste e aperte, ma coordinate da qualcuno che sia in grado di dare ordine al caos creativo, che sappia indirizzare le tante energie disponibili all'interno di un progetto organico e condiviso";

"Ecco come immagino il libro di testo nella scuola che verrà. Un libro cartaceo o virtuale (simile ad un ipertesto) suddivido in 3-4-5 unità di lavoro, ciascuna delle quali affronta un grande tema con valenza educativa ed introdotto da una mappa concettuale interdisciplinare; ogni nodo rimanda ad approfondimenti nelle varie discipline che a loro volta rimandano ad attività per esercitarsi; ogni unità si conclude con attività miranti a valutare non tanto quante cose sa alla fine del percorso l'alunno, ma a cosa sa fare ora con quello che ha appreso: una specie di banco di prova in cui l'alunno dovrà mettere in pratica le sue conoscenze, catapultandolo in una situazione reale ben definita. Insomma, qualcosa simile ad un video gioco in cui ci sono diverse stanze da visitare."

Dunque posizioni diverse, ma tutte molto interessanti per le prospettive che aprono al mondo della scuola e al mondo del sapere in generale. L'e-book viene a configurarsi come un piccolo ambiente di apprendimento tascabile, come luogo stesso dell'interazione sia tra l'alunno e i contenuti, sia tra alunni stessi, una sorta di piattaforma con contenuti multimediali da attraversare e fruire in base alle esigenze individuali e alle modalità di apprendimento**.** È questo il valore aggiunto che la tecnologia della rete potrebbe conferire:

"Q*uesta è la direzione in cui, secondo me, va pensato il nuovo LdT che a quel punto non sarà né un "libro" né "di testo"* ."

Mentre nel sondaggio alle domande che chiedevano se la tecnologia avrebbe scalzato definitivamente il cartaceo la maggior parte dei rispondenti ha scelto l'item mediano (di fatto non preconizzando nulla), nel forum la maggior parte dei partecipanti non crede affatto che l'una debba esistere in competizione con l'altra, pur notando i vantaggi e gli svantaggi tanto della carta. Schematizzando gli interventi:

	VANTAGGI	SVANTAGGI
LdT Cartaceo	Linearità Facilità di reperimento informazioni Facilità d'uso Non ha bisogno di supporti	Costi eccessivi Rigidità Contenuti che risentono delle linee editoriali Peso Ingombro
e-book	Modularità Fruibilità individualizzata Pluralità di percorsi Bassi costi Multimedialità Interattività Leggerezza	Bisogno di ulteriori supporti (connessione –rischio di aumentare il digital divide e incrementare la difficoltà di accesso al sapere) Possibile disorientamento

L'avvento/affiancamento dell'e-book, rideterminando oggetti (materiali e non) e con essi ruoli e professionalità comporterà indubbiamente la nascita o l'acuirsi di alcune problematiche:

- Il *digital divide***:** la situazione italiana, si sa, non è florida. Un sapere prevalentemente digitale che viaggiasse ovunque paradossalmente creerebbe nuove frontiere e disuguaglianze;
- I costi**:** dovranno essere valutati e considerati anche i costi indiretti, quali l'impatto ambientale. Se è pur vero che la carta diminuirebbe a vantaggio dei polmoni verdi della Terra, l'informatizzazione dei contenuti presuppone incremento di supporti elettronici di lettura e con essi l'estrazione e lo smaltimento di minerali e sostanze tossiche. Il prezzo dell'e-book dovrà contenere e soppesare anche queste ricadute:

"L'aspetto del risparmio dei costi, già di per sè non trasparente: si risparmia sulla carta (e sul peso!!!) ma bisogna investire in tecnologia e oculisti, per non parlare dei consumi elettrici mai menzionati";

"Sarebbe bello avere i libri gratis o quasi (è giusto però? me lo sto chiedendo, e non dico nei confronti di chi li scrive/produce, intendo proprio nei confronti di chi legge/studia). E non dimentichiamo che non sono solo autori ed editori a vivere sulla lavorazione dei testi: redattori, correttori di bozze, illustratori.. (escludendo prestampa, stampa, magazzino e distribuzione). [...] Dobbiamo cercare] strade che non impoveriscano il testo, riducendolo a dispense magari stupende da un punto di vista di contenuti e didattico, ma orribili per altri versi (grafica e iconografia solo per fare l'esempio più banale)";

"La filosofia del peer-to-peer sta prendendo piede ovunque. Possibile che prima o poi non prenda piede anche nella scuola?";

"Ci sono, poi, supporti che richiedono investimenti consistenti per essere sviluppati e che, per questa loro natura, difficilmente possono essere auto-prodotti. Ecco lo spazio per gli "editori" per quelle che qui sono state denominate "agenzie servizi didattici" (più o meno). In questo caso si può porre la questione del prezzo giusto."[255].

[255] (Galizia, Marconato Mattioli, 2010, pp. 59 – 66) Le parti in corsivo sono citazioni estrapolate dagli interventi nel forum.

2. 5 *Terzo: "Ma ha presente in che edifici sono le scuole in Italia?"*

Questa domanda, che è stata posta a chi scrive nel corso di un colloquio avuto con un dirigente di una Casa Editrice di scolastica, non riguarda semplicemente lo stato dell'edilizia scolastica, ma tutto lo stato dell'organizzazione della scuola statale in Italia, perché, come insegna la geografia, sempre i luoghi determinano e riflettono l'organizzazione e i rapporti che dentro vi si costruiscono. Basta comunque vedere alcuni dei dati sullo stato di salute dei 41.328 edifici in cui sono dislocate le 10.798 scuole statali "dove studiano e lavorano oltre 10 milioni di persone"[256] per capire quanta strada e soprattutto quanti investimenti ci sarebbero da fare per poter attuare un serio piano di informatizzazione nella scuola:

> "Il 57% degli istituti non possiede il certificato di agibilità statica; il 36,10% non ha gli impianti elettrici a norma; il 29,67% ha barriere architettoniche; il 57,4% degli edifici scolastici è privo del certificato di agibilità sanitaria; il 90% ha ingressi che non dispongono di standard di sicurezza adeguati; il 73,21% delle scuole non è in possesso del certificato di prevenzione incendi"[257].

Se poi si va a vedere lo stato della manutenzione: "Il 33,12% degli edifici necessita di interventi di manutenzione urgente; il 53,14% degli edifici ha goduto nell'ultimo quinquennio di manutenzione straordinaria"[258] e questo in strutture di cui il 3,31% è stato costruito prima del 1900, il 17,61% tra il 1900 e il 1940, il 28,05% tra il 1940 e il 1996, il 45,92% tra il 1965 e il 1990 e solo il 5,11% è stato costruito tra il 1990 e il 2002."[259] Nel Marzo del 2009 una delibera del CIPE prevedeva uno stanziamento di 770 milioni di euro[260], ma questi fondi non sono mai arrivati nelle casse delle Province e degli Enti Locali che devono provvedere agli interventi di manutenzione: a tutt'oggi mancano, per ammissione dello stesso Ministro Gelmini 400 milioni di euro di quelli allora stanziati[261].

---

[256] Sia questa citazione che i dati riferiti più oltre sono tratti da (Cillo, 2009).
[257] Elaborazione FLC Cgil su dati MIUR riportata in (Cillo, 2009).
[258] *Ibid.*
[259] *Ibid.*
[260] Che era già una somma ridotta rispetto a quella stabilita nell'*Intesa sull'edilizia scolastica* sottoscritta dalla Conferenza Unificata del gennaio 2008 e che assommava a 1 miliardo di euro (Unione delle Province Italiane, 2010).
[261] "Stiamo trovando 400 milioni di euro" (Gelmini, 2011), ma l'Unione degli Studenti ribatte: "Sempre per l'edilizia scolastica, il Cipe ha stanziato nel 2010 dei fondi per ripianare almeno i casi più gravi;di questi 256 milioni sono stati utilizzati in favore delle scuole abruzzesi, 358 saranno utilizzati per i casi più urgenti mentre i restanti 426 milioni sono spariti" (Saviano, 2011).

Se da un lato, per il fatto che il 36% degli edifici non ha gli impianti elettrici a norma, diventa difficile - oltre che pericoloso - far funzionare i computer nelle aule, ancora più difficile è pensare a un'organizzazione scolastica diversa quando molte delle scuole mantengono le strutture conventuali originarie con aule spesso sottodimensionate e in cui è difficile far stare anche solo gli alunni, soprattutto ora che il numero per classe è aumentato[262]. Gli stessi editori si rendono conto che in questo sta un pesante freno a far partire sul serio l'innovazione tecnologica nelle scuole. E le parole si ripetono quasi uguali nelle diverse interviste:

"Qui siamo molto lontani. Ci sono le condizioni perché tutta questa chiacchiera sul digitale possa cominciare ad entrare in processi, o no? Questa, secondo me è la questione."[263].

"Diverse le abitudini nei paesi anglosassoni; lì le scuole sono luoghi di apprendimento dove si sta per imparare, socializzare, fare attività sportiva; insomma un'altra realtà. Non è l'insegnante a girare per le classi, ma gli studenti a recarsi nelle aule, dove trovano il docente o l'ambiente attrezzato per una didattica laboratoriale. Negli ultimi tempi l'Inghilterra ha speso 3 miliardi di sterline, ovvero quasi 5 milioni di euro, e cioè quello che Tremonti si ripromette di risparmiare licenziando 80.000 docenti. Banda larga, wi-fi, computer ecc. sono presenti in quasi tutte le classi, e le scuole comprano i contenuti specifici per poi distribuirli in tutte le classi. Inoltre, banalmente, sanno anche l'inglese.
In Italia, il progetto Digiscuola, tre anni fa, era partito con l'intento di potenziare alcune scuole del Centro e Sud. Ma il report finale rivela che, tra le questioni determinanti l'insuccesso, c'è stata la mancata consegna delle tende, che nelle aule soleggiate del Sud segnano il confine tra visibile e non visibile." [264].

"Lei sa che cosa ha investito Blair? 300 milioni di euro all'anno per tre anni nelle scuole. Allora: se noi vogliamo investirne 30, investiamone 30! Però non è così ... E' un problema di priorità. A me sembra palese che il sistema scuola non è una priorità di questo governo .... ormai il PC nelle famiglie con figli in età scolare rasenta il 75%

[262] Molto si è parlato ultimamente di "classi pollaio" in cui non si riescono a stipare i banchi per i 30 alunni previsti per classe.
[263] Intervista a R. Gulli, p. 10.
[264] (Lessona, 2010).

di presenza. Molto diversa la situazione della connettività. La Gelmini ha un bel dire "mettete tutto online" però, io ho visto le cose online. Ho i dati statistici: per ogni ordine di scuola siamo, mediamente, al 40% dei collegamenti online. Di questo 40% il 90% non ce l'ha distribuito nelle aule, ce l'ha in segreteria. Di quelli che ce l'hanno distribuito nelle aule, io ho visto delle cose orribili. Orribili: ho visto che mentre questa è una tecnologia facile, che dovrebbe essere a portata di chiunque, io ho visto i diffusori Wi- fi nelle aule messi in modo da non essere raggiungibili se non con la scala, il bidello, il tecnico di laboratorio … Chi lo usa? Nessuno! Quindi secondo me il vero problema della Gelmini è che non ha girato le scuole! Neanche un po' , glielo posso garantire. Ed è il problema di chiunque parli di tecnologie e ci metto dentro anche gli altri, andassero in giro a vedere come sono fatte le scuole, prima di dire come devono lavorare gli insegnanti."[265].

"E come fare a mettere il docente nelle condizioni di operare in questa direzione è una cosa … è complessa. Nei paesi anglosassoni, intanto, l'organizzazione della scuola è completamente diversa: il docente sta nella sua classe e sono gli studenti che vanno nella classe del docente, da noi è il docente che va nella classe degli studenti. Questa banalità o la diciamo in italiano chiaro, o se no, non si capisce perché in alcuni luoghi si possano fare delle cose e in altri sia più difficile! … … Ma in Inghilterra … : Signori, ma cambiate la scuola!!! E non è che sono tutti deficienti in un luogo del mondo e tutti intelligenti in un altro luogo del mondo. Perché per fortuna le cose non sono così! E non è che sono tutti fannulloni in Italia e tutti … Ma non è cosìii!!! Quando un insegnante alla fine dell'anno deve portare a casa le frazioni per chi fa la matematica, piuttosto che altro … eh, insomma! Queste sono cose che deve fare! Allora o li metti in condizioni che alla seconda ora del martedì, quando entra in classe, di avere tutta un'attrezzatura che funziona - perché le sue sono tre ore la settimana - e allora poi gli puoi dire: "allora adesso devi fare così", e lo devi aiutare a aggiornarsi. Ma crei anche le condizioni perché nella classe le cose poi possano funzionare. O ci stiamo prendendo in giro! Ci stiamo prendendo in giro, perché l'insegnante deve poi rispondere di questo. Eh!. Alla fine dell'anno …"[266].

[265] Intervista a S. Coutsoucos, p. 13 -14.
[266] Intervista a R. Gulli, pp. 8–9.

"Scordiamoci il fatto che le nuove tecnologie entrino nella scuola così com'è. Cioè l'organizzazione del lavoro della scuola è destinata a cambiare per lasciare spazio … Le nuove tecnologie spingono al cambiamento dell'organizzazione del lavoro nella scuola. La classe chiusa, l'insegnante che fa le sue ore, svolge il suo programma, le 18 ore davanti e deve fare le verifiche etc. etc. … Tutto questo non permette, cioè non è compatibile, con l'uso vocazionale delle nuove tecnologie. La morte sua del computer, dell'isola di computer, è il gruppo di ragazzi che stanno lì, producono del materiale, ricercano, fanno … Questa roba qui richiede un tempo più liberato"[267].

"… non è il mio mestiere cambiare l'organizzazione della scuola, però è importante per me avere uno scenario e avere delle aspettative in questo senso. Così come è importante per il Ministero – al Ministero non sono mica scemi, lo sanno qual è il problema di chiunque gestisca una baracca complicata come un sistema di formazione – è che tu ti devi dare degli anni perché sono le pratiche buone che … più che un progetto che da top down, che scende giù, che dice "adesso fate così" . Dove nessuno sa che cosa dire, perche se non lo sanno … cioè, voglio dire … esistono sistemi scolastici molto più … efficaci e efficienti dei nostri, ma neanche lì sono riusciti … allora bisogna immaginare che cresce .. quelle esperienze, si creano delle esperienze che possono essere replicate e progressivamente l'organizzazione del lavoro tipo classe, insegnante … cioè … l'orario chiuso …"[268].

"… , questione più seria, gli insegnanti invitati a ideare situazioni comunicative nuove non si sono distolti dal modello della lezione frontale e unidirezionale. Ecco, in questo caso è evidente che nessuno si è mai preoccupato di insegnare loro come fare per cambiare la didattica. Non è una svalutazione delle capacità degli insegnanti, perché sono convinto che la stragrande maggioranza faccia bene il proprio mestiere, ma è il contesto che fa di tutto per non farglielo fare, a cominciare dal ministero. È una realtà documentata da abbondante letteratura: svolte tutte le pratiche burocratiche, resta giusto quella manciata di minuti per insegnare."[269].

Non sono le parole di insegnanti 'technofan', ma di editori, di dirigenti delle Case Editrici leader di mercato nel campo della editoria scolastica. Il problema che viene

[267] Intervista a S. Saviori, p. 8.
[268] Intervista a S. Saviori, p. 9.
[269] (Lessona, 2010).

delineato è quello di costringere gli editori a fare un prodotto, che sarà sicuramente acquistato perché obbligatorio per legge, ma rispetto al quale sono richiesti investimenti che se non trovano le infrastrutture preparate, rischiano di essere inutili. Insomma, se lo stato della connettività alla rete nelle scuole e nelle famiglie italiane resta quello che è, che il libro sia online serve a poco:

> "E' proprio il livello di arretratezza tecnologica dei cittadini italiani a lasciare intravedere qualche problema. Secondo l'ultima pubblicazione dell'Istat su "Cittadini e nuove tecnologie", nel 2009 soltanto 54 famiglie su 100 erano in possesso di un computer e meno di metà (47%) possedeva un accesso a Internet. Per fortuna le cose migliorano passando in rassegna le famiglie con almeno un minorenne, cioè quelle interessate dall'innovazione. Le famiglie con figli a scuola che hanno tra le pareti domestiche un computer salgono al 74 per cento e quelle che possono navigare in Internet al 61 per cento. Restano comunque tagliate fuori 4 famiglie su 10."[270].

"[Domanda]: *... bisogna esser sicuri che tutti i ragazzini abbiano a casa il computer e la banda larga per poter ricevere ...*

[Risposta F]: *Certo!*

[Domanda]: *Oppure per poter lavorare in classe che in tutte le scuole ci siano computer per tutti ...*

[Risposta C]: *Certo.. questi sono requisiti fondamentali*

[Domanda]: *Che per adesso non ci sono e che non credo che per il 2012 ci saranno ...*

[Risposta F]: *Forse non ci sono neppure nel 2030... non è possibile per ora... è demagogia che tutti abbiano il computer, è una frase fatta*

[Domanda]: *Certo. Penso al problema che credo tutti gli insegnanti abbiano fatto rilevare ai rappresentanti : quello della presenza dei ragazzini stranieri, che è il problema più grosso e per il quale ci sono le più grosse richieste da parte degli insegnanti. E questi ragazzini non hanno ...*

[Risposta C]: *Sì , certo*

[Domanda]: *Mi dicevano anche che al sud ci sono anche molti che non comprano nemmeno i libri per principio e poi la cosa è diversificata tra la medie e le superiori*

[270](Intravaia, 2010). L'articolo da cui è tratta la citazione è riferito alla questione delle pagelle online.

[Risposta C]: *Nella scuola media qualcosa si fa ancora, nella scuola superiore, magari in scuole o prettamente tecniche o professionali si hanno delle difficoltà …"*[271].

Il paradosso è che lo stesso Ministero si fa portavoce di queste istanze, anzi, con le sperimentazioni va ben oltre: basta vedere alcuni degli articoli su questo tema pubblicati sul sito dell'INDIRE[272] e molte delle pubblicazioni e dei progetti del piano *Scuola Digitale* parlano di ambienti scolastici diversi, di organizzazione diversa degli spazi, di aule aperte. A questo stanno lavorando anche alcuni dei progetti approvati nell'ambito di *Cl@ssi 2.0*. Ciò che viene da chiedersi è come si pensa di finanziare l'estensione di una costosa[273] sperimentazione limitata allo 0,1% delle classi, all'intero sistema scolastico, quando non si riescono nemmeno a reperire i fondi già stanziati per le manutenzioni ordinarie.

2. 6. *Come salvarsi? Il Libro Misto*

> "A partire dall'anno scolastico 2011 -2012, il collegio dei docenti adotta esclusivamente libri utilizzabili nelle versioni online scaricabili da internet **o mista**"
>
> [L.133/2008, Art. 15, comma 2]

L'alternativa prevista dalla legge non esclude comunque la stampa del libro: in realtà nemmeno i libri interamente online sono libri la cui fruizione è solo digitale. Né il legislatore e nemmeno gli editori 'digitali' - quelli che cioè chiamano i propri testi e-book[274] - hanno mai pensato a libri di testo che non fossero stampabili, anche se questo non significa 'stampati': la stampa può essere on demand o casalinga, ma sempre di stampa si tratta. In questo senso così come si può affermare che dopo questa legge in Italia non potrà più essere chiamato libro di testo un libro di testo che non sia anche digitale[275], si può aggiungere che d'ora in poi avremo a che fare con un libro *misto*. E di questo parere sono in primo luogo gli editori:

[271] Intervista ad A. Castellano, p. 2.
[272] A partire già dal 2008. Cfr. (Faggioli, 2008).
[273] Approssimativamente 12.000.000 di euro (cioè i 30.000 euro stanziati per ciascuna delle circa 400 classi del progetto).
[274] Ci si riferisce qui in particolare alla Casa Editrice Garamond che fa dell'e-book di testo una propria bandiera.
[275] Intervista a R. Gulli, p. 9.

"Certamente, se il quadro normativo non cambia, dal 2012 il 'misto'sarà obbligatorio: si dovrà optare per un misto 'additivo'(aggiunta di materiali integrativi online che non alterino la completezza cartacea tradizionale, secondo l'orientamento consuetudinario degli insegnanti) o per un misto 'sottrattivo' (sottrazione di contenuti a stampa con riduzione delle pagine a favore di contenuti digitali, come richiede la legge)."[276].

"... la voce giornalistica trasforma il libro in rete, mentre qui il problema è l'edizione mista! Ti devo dare qualcosa sempre su carta e qualcosa ti darò in rete. Anche qua: che cosa? perché non so se è antropologicamente corretto dire che la storia procede per sovrapposizioni e non per eliminazioni: l'automobile non ha fatto sparire la bicicletta e la moto, l'aereo non ha fatto sparire i treni, anzi ... Così anche per gli strumenti tecnologici. Guai ad ogni luddismo, perché nella scuola c'è il partito luddista che abolisce la tecnologia; guai però anche a sposare integralmente le tecnologie!"[277].

…

"*resterà sempre, per me il libro di testo di carta o qualcosa che assomiglia al libro di carta – che te lo rileghi tu o che lo faccia qualcun altro ... Ciò che è in rete e stampo su fotocopia non è mio! L'atto di intus legere è fatto su un oggetto su cui io scrivo, appunto, per farlo mio, per appropriarmene. Io non mi approprio di strumenti digitali. mi approprio della carta e lascio la mia traccia. Questa personalizzazione che è impossibile su un monitor, è invece sempre possibile sulla carta. ... il libro misto soprattutto salvaguarda l'esigenza fondamentale, statisticamente generale, dei docenti, di avere ancora il manuale cartaceo"*[278].

"Sono vent'anni che sento dire che la carta è morta, da quando c'erano gli informatici in camice bianco ... Però questa favoletta che la carta sparisce domani mattina, me la sento raccontare da vent'anni. Poi se uno va a vedere che cosa è successo negli altri settori capisce che non sparisce, che si affianca ad altri supporti ad altri strumenti, se – come dice lei, giustamente – gli altri supporti, gli altri strumenti sono semplici e utili da usare. Se no, no: Fine! è semplicissima la cosa."[279].

[276] (Quadri, 2009, p. 27).
[277] Intervista a un editore che vuole rimanere anonimo, p.2.
[278] *Ibid., eadem.*
[279] Intervista a S. Coutsoucus, p. 8.

"Allora, da un certo momento in poi i libri devono essere parte su carta e parte in digitale. Perché? Perché forse costeranno meno, ma soprattutto perché forse è opportuno che questi computer, queste cose che vengono usate, che i ragazzi usano per attività ludiche, da cui scaricano la musica, con cui fanno questo e quell'altro … forse possono essere usati per far funzionare meglio la scuola. Ecco: questo è. E da questo punto di vista, va preso come un fatto positivo. Io osservavo e osservo: non c'è l'articolo 15 in Spagna o in Germania o in Francia, però tutti gli editori dotano i loro libri di un supporto digitale online."[280].

" … la legge prevede che i libri debbano essere o totalmente scaricabili o in parte scaricabili. Per quanto riguarda il totalmente scaricabili per ora stiamo un attimo fermi: cioè … il problema è piuttosto complesso sia perché non percepiamo da parte degli insegnanti e delle famiglie una spinta verso il libro totalmente scaricabile, che presenterebbe poi altri problemi. Perché ogni famiglia dovrebbe poi stampare, salvo uno studio totalmente a video che non mi sembra ancora maturo e non mi sembra proponibile e non lo è in nessun posto del mondo … soprattutto per quanto riguarda l'apprendimento delle parti manualistiche. Altro discorso per gli esercizi. Quindi noi ci muoviamo nell'ottica dei libri misti. Questo vuol dire che ciascuna nostra proposta, di geografia come di altre discipline, continuerà ad avere una parte importante su carta e delle parti di approfondimento, o delle parti, diciamo, che vanno ad integrare la proposta su carta, scaricabile dalla rete."[281].

Non va dimenticato che sono stati gli stessi editori leader del mercato della scolastica i primi a proporre di fornire insieme ai testi cartacei materiali digitali[282] . Così come nessuno quindi nega il valore e la permanenza del cartaceo – nessun editore di scolastica è tanto miope da negare i vantaggi dell'online e da non vedere come potrebbe anzi fare da volano per la stesse impresa editoriale: una specie di viaggio dal libro cartaceo all'online e ritorno:

"Non si impara solo sulla carta, spesso su altri mezzi è meglio. Per esempio, meglio vedere un filmato di un esperimento che leggere sulla carta come si fa a eseguirlo (analogia con ricette di cucina). Vedere una dimostrazione di geometria animata è

[280] Intervista a S. Saviori, p. 2.
[281] Intervista a I. Rosato, p. 1.
[282] Cfr. *supra*, pp. 274 e segg., Cap. 4.1 (inchiesta dell'AGCM).

molto efficace. Rispondere a un test interattivo con feedback è meglio che segnare la risposta sulla carta: so subito se ho risposto giusto o sbagliato e perché. Il libro fa da canovaccio, dà la sequenza di apprendimento e di insegnamento, dà la big picture. Si prolunga su Internet."[283].

Nel sito di una nota Casa Editrice multinazionale che molto sta investendo in materiali digitali, sulla pagina dedicata alla parte online dei libri in adozione, sta scritto a grandi lettere corsive azzurre e rassicuranti**:** "*Carta* e *Digitale* non sono alternativi, ma complementari. Le nuove tecnologie aiutano ad accrescere l'efficacia della didattica e del libro di testo tradizionale" [284]. Questa logica spiega (almeno in parte) l'adesione di tutti gli editori alle LIM e soprattutto ai materiali per la LIM[285]: molti dei contenuti online associati ai libri di testo sono infatti pensati per la Lavagna Interattiva, che diventa così uno schermo di proiezione di intere pagine del libro cartaceo, ovviamente in una logica trasmissiva dell'insegnamento[286]. E' la dimostrazione lampante di come un'innovazione tecnologica si possa benissimo sposare con la didattica più conservatrice e tradizionale. Questo non dipende certo solo dagli editori, alcuni dei quali anzi si pongono il problema di una didattica diversa, che tra l'altro è anche maggiormente funzionale a una politica di restyling del prodotto:

"... ciò che è destinato allo studio personale, riflessivo è bene che stia su carta. Ciò che è destinato all'approfondimento - ma io direi di più: all'apprendimento mediante il fare - va meglio nel digitale, perché tutti i nostri libri e tutta la nostra didattica evolve verso l'apprendimento mediante il fare ... se lei conta le pagine di attività, di suggestioni per apprendere facendo, nei nostri testi sono tante. Si può dire che in un libro di geografia un terzo delle pagine se non il 40% è dedicato agli spunti didattici, alle proposte di lavoro e cose di questo tipo. Questo tipo di attività ha 'la morte sua' sul digitale. Perché è evidente che c'è un'interattività, il computer dà delle possibilità che la carta non dà. Dirò di più: il computer, una volta immaginata una classe digitale, non solo il singolo davanti al computer, dà la possibilità all'insegnante di avere una verifica

[283] Intervista a F. Enriques, p. 1.
[284] Da: http://www.6connoi.pearson.it/postadozione/pearson-digital-system.php accesso del 10.10.2011
[285] Fin dalla campagna adozionale del 2009, appena partito il Piano LIM, ci sono stati editori che forniva non solo i materiali per le LIM, ma le LIM stesse.
[286] Proiettata sulla LIM la pagina può essere sottolineata, annotata, colorata, tagliata, è vero, ma resta sempre una pagina di testo da studiare con i metodi classici: leggi e ripeti.

continua dell'avanzamento dell'apprendimento della classe. ... il processo di apprendimento è tanto più efficace quanto più l'insegnante fa delle verifiche formative frequenti. La potenzialità del digitale da questo punto di vista, è una cosa fantastica, perché se tutti fanno lo stesso test in tempo reale lei ha una valutazione ... A parte poi che esiste tutta la potenzialità che deriva da un apprendimento cooperativo, perché bisogna immaginare che tutte queste parti digitali possono anche essere utilizzate per i lavori di gruppo ,per apprendere facendo ..."[287].

"Abbiamo scelto proprio di mettere in evidenza un percorso metodologico e di dare l'idea di un certo tipo di didattica costruttiva quasi per induzione. Perché? Perché riguardo alla mole di informazioni la carta non la vincerà mai, e noi riteniamo invece che il ruolo di un libro sia quello di fornire le strutture, di aiutare nella costruzione del sapere. In quest'ottica, il discorso digitale prende già una piega diversa"[288].

Nessuna paura quindi dell'arrivo delle parti online: gli editori sono abituati a cercare di "rimuovere gli incubi e dimenticare i sogni"[289] e ad affrontare quindi realisticamente una serie non indifferente di problemi da risolvere, primo tra tutti quello del rapporto che ci deve essere tra le parti stampate (o stampabili) e quelle online:

"Come decidere cosa va su carta e cosa va online? Penso che sia una cosa molto interessante su cui riflettere. Perché aiuterà a mettere in luce che tipo di strumento sarà il libro di testo."[290].

"Noi abbiamo scelto di mettere, collocare nel cartaceo i nuclei essenziali, una sorta di percorso essenziale, quanto basta. Anche in relazione a quanto tempo c'è effettivamente a scuola per fare geografia. E poi è chiaro che tutto ciò che è arricchimento, approfondimento, curiosità in più, strumento in più, può andare in rete. In questo senso la rete aiuta moltissimo. Abbiamo scelto di mettere su carta, per esempio, proprio per mettere ancora di più l'accento sull'aspetto anche educativo delle discipline, 'I tesori

[287] Intervista a S. Saviori, p. 3.
[288] Intervista ad A. Cattaneo, p. 2.
[289] Intervista a F. Enriques, p. 3.
[290] Intervista ad A. Cattaneo, p. 7.

salvati e da salvare'. Questo è un approfondimento, arricchimento, ma per noi era importante metterlo su carta e che andasse ad ogni alunno allo stesso modo."[291].

La questione degli approfondimenti online implica un altro problema che è quello del rapporto con la gran massa delle *open sources* che si possono trovare facilmente in internet:

"La rete è sicuramente dispersiva, approssimativa e non controllata qualitativamente. Io, non le dico …. Ho fatto un po' di chiacchiere con quelli di Google su altri temi: non hanno la più pallida idea di cosa vuol dire produrre dei contenuti, ma non hanno la più pallida idea! Sto discutendo con loro su un'ipotesi di fare dei dizionari online: non sanno distinguere tra un dizionario e un'enciclopedia, non sanno distinguere tra un dizionario mini e uno … non hanno la più pallida idea. Insomma, da lì, non potrà mai nascere niente di buono … Non parliamo di spinta all'innovazione dei contenuti. Sarà la spinta al loro modo di vedere il mondo, che è abbastanza antitetico rispetto a quello che vediamo noi. Proprio antitetico!"[292].

"L'idea che la rete sia un luogo dove … che incentiva la produzione di contenuti da parte di tutti e dove puoi trovare tutto gratis è un'utopia, nel senso che io credo nel lavoro degli autori, credo nella necessità e nell'utilità … voglio dire … gli autori svolgono una funzione importante nel formulare una mediazione culturale, nel proporre strumenti di … L'autore non è destinato a scomparire perché cambia il supporto. Dopodiché lei online lei può trovare dei bellissimi learning object per l'insegnamento della frazioni, li può trovare sicuramente. Perché qualche insegnante nel Kansas, che ha fatto una roba interessante sull'insegnamento delle frazioni e che lo mette sulla piattaforma di Promethean, che sono quelle che vendono le lavagne elettroniche, … lei lo troverà anche. Però, se io ho un bravo autore che conosce le problematiche dell'insegnamento della matematica nella scuola italiana, che mi propone un testo d'autore … io continuo ad essere convinto che sarà diverso. … Che la Promethean alimenti il mito della auto produzione dei contenuti è parte del suo business: <Comprate le lavagne, non avrete bisogno di comprare i contenuti, perché tutti gli insegnanti produrranno i contenuti, e tutti gli insegnanti li potranno trovare online>.

[291] Intervista ad A Cattaneo, p. 7.
[292] Intervista a S. Coutsoucos, p. 5.

Però, questo è un mito. E' il mito millenarista della rete: la rete libera l'uomo dalla necessità di comprare le cose. Questo, come editore . .. proprio non sono d'accordo ... adesso poi ... . Allora, che esista un modo in cui i content provider non hanno più bisogno dell'opera dell'ingegno o che esista un mondo in cui i content provider non siano più pagati - che poi è la stessa cosa - è immaginare che esista un mondo che non ha più bisogno di cultura."[293].

Si coglie in queste parole la preoccupazione sincera verso quelli che sono i nuovi *competitors*[294] dell'editoria. Così come il libro di testo sempre più sembra destinato a essere solo una delle tante risorse educative, sottoposto alla concorrenza di altri medium tecnologici (non solo la Tv come finora è stato, ma anche i computer, gli iPad, i cellulari etc.), anche l'industria editoriale scolastica si ritrova a fare i conti con realtà, se non proprio nuove, comunque mai prima presenti nel settore educativo: le aziende di telecomunicazioni e tecnologie (Telecom, IBM…) e le grandi multinazionali dell' e-commerce (Google, Amazon). In particolare la Telecom in questi ultimi anni, oltre a essere coinvolta con un protocollo d'intesa con il MIUR per la messa a punto di una piattaforma interattiva a disposizione in via sperimentale delle classi partecipanti al progetto *Cl@ssi 2.0*[295], si è fatta promotrice nel 2009 del bando di concorso "Didattica e Nuove tecnologie" che ha assegnato[296] "un importo compreso tra i 100.000 e i 200.000 euro per la ideazione e la realizzazione di una collana di *lectio magistralis* in forma di video-lezione multimediale e interattiva"[297] per la LIM.

Per questo la partita non potrà essere giocata sul solo piano dell'efficienza tecnologica, o meglio potrà esserlo solo da parte di grandi aziende, magari multinazionali che già da anni lavoro su queste prospettive, ma ciò che conterà sempre più, ciò che farà la differenza sarà la competenza anche didattica ed epistemologica. Stupisce per questo che solo pochi siano stati coloro che nel corso delle interviste hanno sottolineato gli aspetti cha hanno più a che vedere con questi aspetti:

[293] Intervista Saviori, p. 4.
[294] (Passi, 2011, p. 33). Cfr. *supra*, p.420.
[295] (MIUR – TELECOM, 2010).
[296] Due i progetti selezionati: "Come le radici degli alberi" della Scuola Holden di Torino e "Laboratorio sul consumo dei media. Informazione e divertimento nella costruzione della realtà" realizzato da Telefono Azzurro Onlus (cfr.: https://www.fondazionetelecomitalia.it/didattica_nuove_tecnologie.html, accesso del 10.10.2011).
[297] Fondazione Telecom Italia, (2009), p. 1.

"[Domanda]: *che parti saranno scaricabili e quali resteranno cartacee?*
[Risposta]*: Non vi è politica unica, ma scelte legate alla peculiarità delle discipline, anzi dei singoli libri.*"[298].

"L'integrazione tra cartaceo e multimediale on/off line per quanto riguarda i prodotti didattici è una questione aperta dal punto di vista dell'efficacia dell'apprendimento."[299].

Il risultato è che:

"La parola d'ordine, quasi sempre, è 'semplicità': si cerca di creare pacchetti digitali speculari al libro, in modo che l'incrocio cartaceo-digitale risulti rassicurante per i docenti"[300].

"Adesso la tendenza è – e si continuerà così – quella di fare una soluzione all'italiana dove il libro di testo è cartaceo: una parte va staccata da esso quindi è liberamente scaricabile online. Chi non lo scarica o non lo usa va bene lo stesso, perché questo è l'handicap: che il materiale che si mette online è un materiale autonomo che sì fa parte del libro di testo, ma se uno non ce l'ha fa lo stesso."[301].

Se si analizzano le novità 2010, si nota come i libri, la parte cartacea dei libri di testo si sia assottigliata[302], soprattutto si è banalizzata, si è adattata anche ai tagli di orario delle diverse discipline delle ultime riforme: in questo sì che c'è stato un'inquietante parallelismo, un'inquietante sinergia! La conseguenza è che i testi sono estremamente semplificati: hanno mantenuto gli stessi argomenti, ma la loro trattazione è piatta, semplicistica: il paradigma della semplificazione ha vinto, perché l'approfondimento è nell'online, in quella parte che ognuno se ha voglia e tempo si andrà a vedere a casa, sempre che abbia gli strumenti per farlo. Tutti gli strumenti, quelli tecnologici e quelli concettuali. E come è noto coloro che forse più trarrebbero vantaggio da questo lavoro, coloro che ne avrebbero più bisogno per arricchire il limitato patrimonio familiare, saranno proprio quelli che per un motivo e/o per l'altro, poi ne rimarranno privi.

[298] Intervista a F. Enriques, p. 1.
[299] Intervista a F. Turletti, p. 1.
[300] Dall'intervista a M. V. Alfieri, in (Passi, 2010, Tema 1).
[301] Intervista ad A. Castellano p. 1.
[302] Basta anche soltanto andare a vedere il numero di pagine delle nuove edizioni dei libri di testo, soprattutto di geografia per i bienni – per quei pochi bienni in cui ancora la si insegna.

Importante continuerà ad essere purtroppo solo l'arrivare fino in fondo, arrivare alla fine del libro, del piccolo libro cartaceo.
Perché le cose cambino, è necessaria però anche una riorganizzazione interna alla case editrici e la rivoluzione deve partire dal modo in cui i nuovi testi verranno redatti, ma questo si vedrà nel prossimo paragrafo.

2. 7. *Last but not least: come cambia la redazione di un libro?*

Castelli di carte[303] è un libro molto ricco e importante, scritto da un grande editore che nel raccontare la storia della propria Casa Editrice si ferma non a caso al 2009: sia perché quella data ne segna il 150enario, sia perché – ma questo è detto con il senno di poi – effettivamente è stato l'anno in cui qualcosa è cambiato nel modo di fare i libri di testo. Certo, i cambiamenti non sono improvvisi, ma graduali e non possono coincidere con un anno preciso: sono frutto di processi complessi e compositi i cui singoli elementi evolvono con tempi diversi, ma che a un certo punto convergono ed emergono. Si può dire che il 2009 per l'editoria scolastica è stato l'anno di questa emergenza del cambiamento. Un cambiamento[304] nei ritmi della produzione indotto dalla diversa scansione delle adozioni, nelle modalità della propaganda che si affida oltre che al sempre fondamentale 'rappresentante' anche ai contatti online attraverso i nuovi siti, nella rete di spedizione/distribuzione che ora può avvenire in via diretta attraverso l'e-commerce o le piattaforme online[305]. Soprattutto il cambiamento riguarda il cuore della produzione del libro scolastico: il rapporto con l'autore e la funzione della redazione. Si tratta di un cambiamento lungo, iniziato lentamente, ma da tempo, e non ancora concluso:

> "Più che una crescita o una diminuzione del ruolo dell'autore, si è verificata una variazione nel tempo (della lavorazione) e nello spazio (editoriale). Nel tempo: dopo accordi d'impostazione abbastanza generici (mole, livello, spazio da dedicare alle illustrazioni), fino agli anni Settanta l'autore lavorava per conto proprio, spesso nei luoghi di vacanza, e poi 'consegnava il dattiloscritto' alla redazione, con l'intesa che il dattiloscritto fosse sostanzialmente il libro (come

[303] (Enriques, 2008).
[304] Si è, in questo sintetico elenco, cercato di seguire la scansione dei capitoli di (Enriques, 2008).
[305] La stessa Zanichelli, di cui il libro parla, è una delle case editrici che si sono consorziate (le altre sono Pearson Italia, De Agostini e RCS) per la costituzione della piattaforma *Libreria scolastica digitale* (http://www.scuolabook.it/) attraverso cui acquistare gli e-book scolastici e molto altro.

> uno scultore che consegna il calco di gesso al fonditore: certo deve seguire la fusione, ma in sostanza l'opera c'è già). Oggi il libro è una cosa più complessa e questa complessità va progettata ed eseguita, insieme, da autore e redattore. Quindi nel tempo l'autore interagisce di più – e fin da subito – con la casa editrice. E' come se fosse un grande cuoco, che non può limitarsi a consegnare alla cucina la ricetta con la lista degli ingredienti: deve partecipare alla fase della realizzazione. … L'autore deve abbracciare, fin dall'inizio, il progetto nel suo complesso: la pagina (meglio, la doppia pagina), i rapporti interni ad essa tra testo e illustrazioni, gli apparati didattici e i loro rapporti con il testo, la guida per gli insegnanti, il contenuto delle pagine web di appoggio"[306].

E proprio le pagine web, oggi, a soli tre anni di distanza da quando questo testo è stato pubblicato, non sono più solo 'di appoggio', ma richiedono un ulteriore sforzo da parte dell'autore e della redazione. Sono i siti web dei singoli testi che vanno tenuti aggiornati perché, anche se non sono frequentatissimi, diventano qualificanti. Non solo: i materiali messi su questi siti possono essere certamente 'blindati' – in PDF o in altro formato – ma se sono resi manipolabili, copiabili, integrabili da parte degli utenti, sono anche più apprezzati. Viene da chiedersi, come ha fatto qualcuno nel corso di un dibattito:

"Buongiorno, sono uno studente del Master dell'Università Cattolica. Volevo fare una domanda tecnica. Io ho avuto la fortuna di studiare su libri di grandi autori, il Prof. Del Corno, il Guglielmino-Grosser, il Conte. C'è il rischio che questa rivoluzione, di cui forse abbiamo paura, porti a una riduzione del contenuto d'autore e a un ampliamento del contenuto scritto da redattori, come potrei essere io, quindi privato dell'autorità che possono avere i nostri libri di testo?"[307].

Così gli è stato risposto:

"A parte la figura del redattore, che è in crisi, non credo che sia possibile riaffermare il libro solo redazionale; il vero problema sta nel trovare autori, e autori di peso. Per considerazioni realistiche, vedo una certa difficoltà nell'elaborare un progetto come quello che adesso si deve elaborare, un progetto molto complesso. E rilevo una certa difficoltà nel trovare persone che rischino, perché, parlando concretamente, il livello di

[306] (Enriques, 2008, p. 100).
[307] Intervento di Matteo Spagnolo in (Master in Editoria dell'Università Cattolica, 2009, p.34).

remunerazione, in prospettiva, si sta abbassando molto e l'impegno aumenta. Quindi vedo una grande difficoltà nel trovare autori "autorevoli". E tuttavia sono d'accordo col fatto che occorre cercarli."[308].

Anche con il libro misto, è necessario affrontare i problemi redazionali delle parti online:

"... siamo tra due fuochi ... Guardi che se un autore ci dice: 'Al mio testo non voglio che si cambi una virgola, e voglio che sia protetto e se tu non sei capace di proteggermelo io non te lo do più', noi siamo costretti a ritirarlo dal mercato. A un autore molto adottato, cosa possiamo dire? Siamo noi che facciamo quello che dicono questi autori ..."[309].

"Oggi, la rete è tutta e sempre vulnerabile per cui io non posso difendere il profitto e l'investimento industriale e gli interessi degli autori, che sono principi sacri!"[310]
" ... perché l'autore può dirmi: 'Ti do un mio testo e tu editore me lo stampi con il diritto e con la firma', ma io come editore devo dirgli già prima che è gratuito, che i materiali didattici per i docenti sono gratuiti ... e se li diamo in Word chiunque poi può intervenire, con il rischio che però poi dopo girano cambiati con dentro errori, che passano per fatti dall'autore! Certo, è indifendibile! Non siamo riusciti a trovare una soluzione. E' gravissimo perché qualche autore potrebbe dirmi: "No, non lo faccio!". Lo so, è possibile, ha ragione dal punto di vista del diritto d'autore. Il diritto d'autore viene evidentemente prima e va a pari con il diritto di libertà didattica del docente: sono due diritti uno costituzionale e l'altro da codice civile."[311].

" ... la possibilità che in un futuro si possa anche mettere a disposizione i file. Anche se questo pone dei grandi interrogativi da un punto di vista di protezione del diritto d'autore, questo deve essere chiaro. Anche gli autori che sono nostri partner nella realizzazione dei libri sono molto preoccupati per questo. Quindi anche da un punto di vista giuridico e contrattuale, per loro l'idea di mettere a disposizione questi testi risulta, come dire, indigesta. E' un'idea che non gradiscono e per noi potrebbe

[308] (Quadri, 2009, p. 39).
[309] Intervista a S. Coutsoucos, p. 13.
[310] Intervista a un editore che vuole rimanere anonimo, p.2.
[311] *Ibid.*, p. 9.

diventare anche molto difficile trovare autori disposti a creare dei nuovi corsi di geografia come di altre materie. Quindi una conseguenza possibile è un decadimento della qualità, perché nel momento in cui io dovessi decidere di fare un testo prevalentemente online, dovrei forse cambiare il tipo di contratto con l'autore e a quel punto sarebbe un contratto forfettario, quindi una fornitura di contenuti di cui poi io posso liberamente disporre. A quel punto sarebbe un materiale più rigido, meno personalizzato di quanto uno non si possa aspettare." [312].

" .. per quanto riguarda i diritti, ciò che finisce su Internet , molto probabilmente, deve essere acquisito dall'editore in via definitiva senza poi riguardare i diritti ... Questo è possibile se all'autore non viene commissionata la realizzazione, ma la redazione dei materiali che poi andranno su internet. Perché c'è uno scetticismo su come calcolare poi il successo di un'iniziativa editoriale dal numero di scaricamenti effettuati; però se lo scaricamento non è legato a un corrispettivo economico, ma è totalmente gratuito, io non ho ugualmente una misura del tipo di compenso. Non posso riconoscergli un tot a scaricamento, non avrebbe molto senso. A meno che io non possa, ma questo è vietato dal decreto, collegare le pagine con dei banner pubblicitari o cose del genere. Fantasticando quando si cominciava a parlare ..."[313].

" ... lei fa l'opera di ingegno, lei fa l'autore, e non è pagato per questo? E chi lo farà mai più? Possiamo immaginare un mondo nel quale nessuno più produce cultura, perché non è un lavoro più retribuito? Io non ci credo. Dopo qualcuno può crederci ... Allora quelli che diffondono i miti millenaristici della scomparsa dei copyright ... Generalmente, se vai a grattare, hanno un interesse, dietro, nella diffusione di questo mito. Secondo me. Certo sono molto condizionato dal mestiere che faccio, però anche come cittadino, un mondo nel quale non c'è più bisogno ... non è più tutelata la produzione di cultura, è un mondo ... mah, non lo so ... cioè, voglio dire ... Stento a credere che possa esistere. Perché lei dovrebbe mettersi a far delle cose, se non è retribuito per questo? Voglio dire, l'autore normale di un libro di scuola o è un insegnante o un docente universitario che lavora con insegnanti e si mette lì mesi, mesi e mesi a distillare esperienze di insegnamento, per trovare le soluzioni più giuste per rendere più produttivo il lavoro dei suoi colleghi in classe. Questi sono anni di lavoro e

[312] Intervista Guaita, p. 1.
[313] *Ibid.*, p. 7.

… noi ci immaginiamo che questo venga sostituito dall'opera collettiva del corpo docente che produce i suoi materiali? Ma un'insegnate non ha tempo di fare questo! Perché non è un caso che non tutti gli insegnanti siano autori di libri. Perché fare l'insegnante è un lavoro bestiale. E poi certo, qualche materialino qualcuno lo mette in rete. Ma questo sostituisce l'opera dell'ingegno? Ma, non esiste! … E' un problema che viene posto perché le modalità, oggi, di diffusione dei contenuti … E' chiaro che, passando per il digitale non restano uguali. Oh, una soluzione si troverà !… Il contenuto, come opera d'ingegno, non è destinato a scomparire …"[314].

"*I diritti d'autore cambieranno insieme ai prodotti. Se il libro si porta dietro le royalties sul prezzo defiscalizzato, il prodotto multimediale, d'autore, online (se si venderà) comporterà - credo – una licenza d'uso, a scadenza, commisurata al periodo di utilizzo. Credo che ci sarà una differenza (free o non free) fra lo scambio e l'utilizzo di materiali fra utenti se avverrà su piattaforme CC* [Creative Commons, NdR.] *oppure su piattaforme proprietarie, regolamentate e riservate agli utenti scolastici."*[315].

Si tratta di un nervo scoperto dell'industria editoriale e riguarda una questione che va ben al di là dei confini sia dell'editoria scolastica, sia di quelli nazionali, sia dell'argomento di questo lavoro. Meglio quindi, anche in questo caso, far proprio quanto dichiarato da uno degli intervistati:

"E' un dibattito molto aperto, che non tento nemmeno di riassumere. Vi partecipano esperti ed orecchianti, chi ha cose da dire e chi cerca occasioni per parlare. Non vorrei essere classificato fra gli orecchianti che cercano occasioni per parlare."[316].

La crisi del diritto d'autore è il riflesso della crisi del ruolo che l'autore gioca nella redazione di un testo: già se ne intravvedeva l'inizio in quanto scritto da Federico Enriques e citato più sopra, ma che il processo stia allargandosi è confermato anche dalle parole raccolte nel corso di diverse interviste:

"Il libro va ripensato. Un conto è immaginare che esiste il libro a cui io aggiungo qualcosa e un conto è immaginare che esistano dei contenuti che vengono ripartiti su supporto cartaceo o su supporto digitale a seconda della loro funzione nel processo di

[314] Intervista a S. Saviori, p. 4-5.
[315] Intervista a F. Turletti, p. 5.
[316] Intervista a F. Enriques, p. 4.

insegnamento – apprendimento. Se è così, l'attività di produzione del contenuto digitale non è separata. Questo comporta un cambiamento nel mestiere dell'autore,un cambiamento nel mestiere del redattore, e una radicale modificazione dell'organizzazione del lavoro nelle case editrici. Questo tipo di rivoluzione noi la stiamo facendo. Perché la stiamo facendo. Nel senso che stiamo facendo un'attività molto intensa di aggiornamento, di stages fuori dall'azienda, presso .. presso aziende che fanno il lavoro del digitale di mestiere, per riqualificare soprattutto i redattori più giovani in vista di … una modifica dei nostri compiti."[317].

"… un autore o un'autrice bravi, che hanno competenze di merito e di contenuto … eh beh, queste continuiamo a valorizzarle. Diciamo che c'è moltissimo lavoro di casa editrice nel libro scolastico. E io considero che il libro scolastico, anche nel digitale, continui ad essere una mediazione che la casa editrice deve essere in grado di fare, non soltanto portando sulle pagine una struttura più o meno articolata di comunicazione, di modalità d'uso … ma anche su un altro piano comunicativo che è quello del digitale. E qui chi deve cominciare ad avere delle competenze professionali è la casa editrice che deve fare da trait d'union e deve dire all'autore o all'autrice: 'Noi vorremmo fare così, questi sono gli esempi … se tu non sei capace di fare un esercizio interattivo, lo facciamo noi' … Poi dipende molto dalla casa editrice, cosa vuole …"[318].

"Per la stesura del testo "XXXX" ci siamo avvalsi di un team abbastanza nutrito: non ci sono stati insegnanti, qualche ricercatore, e gli autori, alcuni, provengono da collaborazioni con il Touring, quindi hanno lavorato con noi. Il progetto è interno, nostro. Elaborato da me, principalmente, per cui le linee didattiche, l'impostazione didattica, ma anche l'impostazione editoriale, viene da noi, non dagli autori. In questo caso gli autori sono stati più dei fornitori di contenuti, che dei veri e propri autori"[319].

"[Domanda]: *Da chi è stata fatta la parte online? Dagli stessi autori del testo o avete dovuto affiancare alla redazione normale redattori provenienti da altri settori della casa editrice? Esiste una competenza specifica all'interno della redazione o si preferisce un modello diffuso? E' importante che l'autore possieda tale competenza multimediale (che non è solo tecnica, ma di impostazione)?*

[317] Intervista a S. Saviori, p. 5.
[318] Intervista a R. Gulli, p. 16.
[319] Intervista ad A. Cattaneo, p. 2.

[Risposta]: *Non sono gli stessi autori, perché non c'era il tempo. In questo panorama di complessità … nella mia esperienza editoriale degli ultimi anni, non c'è più il tempo di fare le cose in sequenza, si fanno in rete. Per cui c'è un grosso lavoro di comunicazione proprio per condividere l'impostazione, per condividere una linea, per condividere un linguaggio, un livello. E diciamo che questo è diventato proprio un aspetto molto forte del mio lavoro. Quindi non avevamo tempi perché gli autori potessero lavorare al cartaceo e poi … Per cui abbiamo lavorato con altri autori, condividendo chiaramente le impostazioni. Per quanto riguarda invece le competenze nostre interne, tutti devono saper fare tutto. Per cui chiaramente si parte adesso da posizioni in cui, c'è chi è redattore del cartaceo e chi è redattore multimediale. Però la visione che noi abbiamo è invece qualcosa di estremamente flessibile. Si lavora a dei contenuti che poi prendono varie forme, ma di base già si lavora in maniera che definirla digitale … proprio per avere tutte le competenze intercambiabili. Magari più specializzate o meno specializzate, ma crediamo che si vada verso un modello di questo genere"* [320].

"Attualmente la casa editrice, ha una direzione multimediale che si occupa della realizzazione dei prodotti digitali. E quindi lì ci sono delle competenze molto alte e molto specifiche. Con dei fornitori specifici, ecc. Attualmente, dentro ciascuna redazione ci sono delle persone, diciamo, più vocate a immaginare, e a progettare anche i contenuti multimediali, che si rapportano con i colleghi della direzione multimediale, se non altro, per avere dei suggerimenti, delle interazioni. Cioè un progettista, un redattore può dire: 'Vorrei fare una cosa di un certo tipo, con quali strumenti, con quali costi, con quali tempi, la si può realizzare?' La direzione multimediale supporta fortemente le redazioni, che a questo punto progettano l'impostazione didattica e contenutistica. E' possibile che in prospettiva le redazioni, ciascuna autonomamente, debba sviluppare al suo interno specializzazioni sempre maggiori per poter operare autonomamente sul terreno di un libro che non è più solo cartaceo, ma è cartaceo e digitale."[321].

"In genere le case editrici non hanno, ormai da tempo, strutture redazionali sovradimensionate; è possibile che cambi la modalità di lavorazione del prodotto:

[320] *Ibid.*, p. 4.
[321] Intervista a I. Rosato, p. 2.

maggiori cure interne al prodotto e al suo mantenimento e riduzione dell'indotto redazionale (aziende di servizi grafico editoriali)"[322].

La situazione fluida che si può evincere dalle parole tratte da interviste fatte tra il febbraio 2009 e il febbraio 2010, è confermata da quanto riportato da alcuni partecipanti alla tavola rotonda *Re-inventare la redazione - nuove competenze redazionali per l'editoria scolastica digitale*[323] tenutasi nel settembre 2010:

"Adesso fondamentalmente si lavora ancora molto sull'emergenza: si trova un libro che per caratteristiche è ancora ipertrofico, cioè: senti che la concorrenza fa uscire il cd e allora fai uscire il cd, senti che ha il dvd e allora aggiungi un dvd … Hai mille pezzi da allestire e quindi l'e-book all'inizio è arrivato proprio come un aggravio del carico di lavoro, a cui, per quanto potevi nell'emergenza, davi respiro. Ora la progettazione inizia a pensarlo come qualcosa che nasce dal cartaceo e poi deve seguire una sua autonomia, con scelte che fanno parte proprio del linguaggio digitale. Insomma succede un po' meno che prima si allestisca il pezzo a stampa e poi che lo si trasformi in digitale come se fosse un'appendice.

Il cartaceo sta cambiando troppo poco, dovrebbe cambiare iniziando proprio in XML, più con una mentalità digitale per facilitare l'uscita della parte vera e propria dell'e-book. E' ancora in un flusso di lavoro molto 'a stampa', molto legato all'impaginazione tradizionale. Non si usano tanto .. anche per esempio gli autori non vengono irreggimentati nei fogli stile, anche se perdono ancora molto tempo a 'grassettare' e a darti il file tutto corretto, che però poi all'impaginatore non serve a nulla. Mentre servirebbe un autore che sappia già lavorare sui fogli stile, in modo che poi si abbia già un qualcosa di elaborato che faciliti il passaggio al HTML, a qualcosa che poi faccia passare direttamente all'e-book. Adesso sono anni di partenza molto difficili. Secondo me siamo ancora nel grosso del cambiamento dei flussi di lavoro. Non vedo però delle scelte precise che non è detto che siano quelle corrette o quelle definitive. Vedo che si fanno ancora molto portare dalla vecchia tecnologi, che un giorno sposano e che il

[322] Intervista a F. Turletti, p. 2.

[323] Tavola rotonda, moderata da Alessandro Vigiani *(*Docente master editoria Università Cattolica di Milano e collaboratore Mondadori Education*)* si è svolta il 12 settembre 2010 nel corso della II edizione della eBookFest di Fosdinovo con la partecipazione di Filippo Cabiddu (Società Capoverso*),* Elena Asteggiano (redattrice editoriale) e Giuseppe Baldi (Giunti Scuola). Gli interventi sono stati da me registrati e in parte trascritti.

giorno dopo si rendono conto che non è quella adatta. Ci sono state delle frenate da parte di grandi gruppi e poi dei ritorni su scelte di formato. Poi l'iPad ha sconvolto tantissimo, perché ha aperto strade enormi al libro multimediale, anche se poi le spese delle famiglie lo scarteranno. Magari un editore si indirizza verso una tecnologia avanzata ma costosa, perché l'iPad è costoso, e l'editore punta lì e poi le limitate possibilità di spesa lo potrebbero far tornare indietro."[324].

"XXX è un editore che fa un percorso integrato che riguarda tutta la casa editrice ed è stata per me che nasco nel digitale e sono per il digitale, una circostanza fortunata perchè l'editore ha colto l'occasione di questo stimolo ministeriale – chiamiamolo così. Poi se si vuole si può discutere - per ripensare complessivamente il ruolo del multimediale nell'editoria. … Non si sa che in realtà quello per cui lavoro è stato il primo editore a cominciare un piano di riconversione sistematica di tutti i propri libri. E' stato il primo a riconvertire tutti i propri libri, avendo per primo la piattaforma per la vendita dei libri su YYY. Fa un po' ridere quando sui giornali si sente dire: 'Telecom: la prima piattaforma per la vendita di e-book': in realtà sarà la terza o la quarta … In questo momento XXX sta interpretando questo cambiamento in una logica di sistema, però con un approccio da editore che vuole vendere. Non potrà mai avere un approccio come quello di §§§ o di altre case editrici che possono permettersi delle fughe in avanti. E la difficoltà di un editore come XXX - come di tutti gli editori - è davvero quella di tener in piedi un modello di produzione, progettazione e di business tradizionale, perché è da quello che poi vengono fuori i soldi – in questo momento non c'è una lira per il digitale, sono solo spese in più nella parte del digitale, non paga –. Un altro canale è quello di sperimentare, progettare, di fare dei sondaggi, dei carotaggi, che vengono bene nella parte della scuola secondaria perché lì rischiamo meno, perché abbiamo una quota di mercato minore e quindi riusciamo anche a convincere più facilmente i nostri commerciali e al tempo stesso facciamo nuove esperienze. Sono responsabile di un dipartimento 'digitale', che è un dipartimento che io stesso spero muoia il prima possibile, perché è stato creato all'interno della casa editrice nel momento in cui c'è stata l'esigenza di innestare all'interno di una struttura redazionale tradizionale competenze nuove. E' un dipartimento che ha un approccio - come dire? - virale: è già da un anno che l'abbiamo creato, abbiamo deportato delle

[324] Trascrizione mia dalla registrazione del primo intervento della Tavola rotonda (redattore X).

competenze già presenti nel gruppo editoriale … . L'editore ha permesso alla sezione che si occupa di scolastica di andarsi a prendere quelle tre o quattro competenze presenti nel gruppo e ha creato un dipartimento che poi piano piano ha cominciato a risolvere un problema immediato, che era quello di creare dei sussidi multimediali, ma al tempo stesso di 'contaminare' la redazione. Ora stiamo creando figure trasversali: la nostra redattrice digitale storica, che viene dall'esperienza degli storyboard (redazione di corsi aziendali) quest'anno fa il nuovo libro d'arte lavorando indistintamente su cartaceo e digitale. Pensare di entrare in una casa editrice e dire per decreto: adesso la redazione è mista e lavoriamo insieme per il cartaceo e il digitale, significa dare origine a un bagno di sangue. Bisogna farlo con un percorso molto lento, molto mediato. Ieri abbiamo avuto una riunione in cui all'interno abbiamo discussi di flussi e organigrammi, e organizzazione. Se mi immagino una riunione del genere all'inizio, quando sono entrato …. Ieri sono uscito contento perché discutevamo di deliverable, di fasi, di documenti in input e output, e di ruoli che non c'erano, come responsabili di produzione. Chiunque lavori in una casa editrice tradizionale sa bene come sia difficile immaginare una figura come responsabile di produzione di tutte le linee. Nella vecchia logica era impensabile!"[325].

Non è questa la sede adatta per entrare nel merito delle ristrutturazioni dell'industria editoriale[326], ma bisogna ricordare che anche nell'editoria si sono avute risposte alla crisi che hanno utilizzato meccanismi simili a quelli adoperati negli altri settori imprenditoriali, come la contrazione dei posti di lavoro, ma non solo. Il lavoro redazionale è sempre più parcellizzato, sempre più frequentemente si fa ricorso al lavoro di singoli redattori esterni, dei free lance precari, molti progetti editoriali vengono dati in appalto all'esterno della Casa Editrice, a volte a piccole agenzie parallele, che fanno testi per diverse Case Editrici contemporaneamente e che si devono sobbarcare tutto il lavoro di progettazione, di rapporto con gli autori, che in tal modo quasi scompaiono e risultano solo come consulenti esterni. Tutto per consentire un contenimento notevole dei costi che non sempre avvantaggia poi la qualità del prodotto finale. Anche di questo elemento va tenuto conto quando si analizza il processo di passaggio dal cartaceo al digitale.

[325] Trascrizione mia della registrazione di un altro intervento nel corso della tavola rotonda di Fosdinovo.
[326] Cfr.: (Cesana, 2010).

2. 8. Si può affrontare un problema complesso con un approccio non sistemico?

Nel suo intervento del 2004 sui vantaggi dell'adozione di libri di testo digitali (o digitalizzati), il Ministro Tremonti scriveva: "L' esercizio riformista può infatti produrre, oltre ad un risparmio, anche un effetto-investimento. Può generare un dividendo di modernità enormemente maggiore del risparmio stesso"[327]. Lodevole intento che, come si sta constatando oggi – a sette anni di distanza-, rischia di essere una semplice enunciazione di principio se non seguita né da un intervento sulle infrastrutture che rendono possibile tale salto nella "modernità", né da provvedimenti, non solo giuridici, ma anche economici, che rendano efficace l'innovazione tecnologica. Sono i momenti di crisi quelli che 'aguzzano l'ingegno'[328], ma è lo Stato che poi deve dirigere le risorse nella direzione voluta:

"Lo Stato deve costruire le strade: mi pare meglio non si occupi di decidere con quale mezzo muoversi – e soprattutto dove andare"[329].

Altrimenti, le enunciazioni di principio restano condivisibili, ma demagogiche, che è poi quanto lamentano, come si è visto, gli editori e gli imprenditori in generale. Negli Stati Uniti, il Presidente Obama ha fatto dell'innovazione tecnologica uno dei punti cardine della propria strategia anticrisi, ma non solo nel suo discorso di insediamento: a questo, pur con molte difficoltà, si stanno facendo seguire provvedimenti concreti. Certamente bisogna tener conto delle caratteristiche del sistema scolastico statunitense che non è solo robustamente supportato da fondi privati e non statali, ma è in buona parte privato. Non si possono quindi fare parallelismi, la nostra storia imprenditoriale è troppo diversa da quella, ma l'approccio sistemico delineato nel *National Education Technology Plan*[330] con pari attenzione alle 5 aree essenziali - apprendimento, valutazione dei risultati, insegnamento, infrastruttura e produttività - dovrebbe essere adottato anche da noi.

La legislazione italiana in materia di editoria è certamente molto avanzata, come si è già detto; inoltre siamo l'unico Stato al mondo ad avere un articolo di legge che trasforma il concetto stesso di libro di testo:

---

[327] (Tremonti, 2004, p. 16).
[328] Lo "stay ungry, stay foolish" di Steve Jobs.
[329] Intervista Enriques, p. 3.
[330] Cfr. *supra*, pp. 69 e segg., Cap. 1.6.

"Il libro di testo senza il digitale non c'è più. Diciamo che c'è il libro di testo … Dicesi libro di testo solo se accompagnato dal digitale."[331].

Se si vuole che ciò davvero diventi innovazione, e motore di innovazione e anche di sviluppo economico – come suggerito nel citato testo di Tremonti del 2004 – bisogna favorire e soprattutto sostenere tutte le altre azioni necessarie. Per questo ciò che conta prima delle risorse finanziarie, è la volontà politica di reperirle, di mettere come priorità ciò che può permettere un futuro di crescita. Si è già detto più volte quali siano gli elementi di sistema da considerare. In particolare, in riferimento ai modi in cui sostenere la crescita dell'editoria in questo momento di svolta, tre sono i temi caldi: la concorrenzialità (soprattutto rispetto alle risorse *open source)*, il funzionamento delle infrastrutture (cioè della connettività) e il terzo è la formazione dei docenti e il loro svecchiamento[332](per sostenere la domanda). Mentre per questi ultimi la responsabilità è soprattutto statale, spetta agli editori l'ideazione di prodotti concorrenziali, non solo dal punto di vista dei prezzi proposti, ma soprattutto della qualità. Quella della validazione, della affidabilità dei contenuti non è una questione di poco conto, visto che in essa si fonda la ragione stessa dell'esistenza dell'industria editoriale.

Nella situazione attuale di una offerta quasi incontrollata di materiali, soprattutto online, una volta di più la presenza di repository validati di materiali diventa essenziale non solo per gli utenti. Nel "Documento interno sui libri di testo digitali" del 2008 si individuava la necessità di un "catalogo centralizzato di tutta l'offerta a pagamento degli editori" e si proponeva che a gestirlo fosse l'INDIRE, poiché "l'Agenzia di Firenze è già ampiamente attrezzata per garantire questo servizio"[333]. Certo, viene da chiedersi perché gli editori dovrebbero pagare per qualcosa che già veniva fatto 'in proprio'? Un tempo era l'Associazione Italiana Editori a provvedere al monitoraggio della propria produzione:

"*I contenuti su supporto digitale, ormai più presenti nei cataloghi di quanto non si creda, stanno appunto nei cataloghi degli editori e nei loro siti. In passato l'AIE ha fatto anche dei censimenti di contenuti digitali, ma si trattava solo dei primi passi.*

[331] Intervista a R. Gulli, p. 9.
[332] In Italia c'è la classe insegnante con l'età media più alta d'Europa: 55 anni (e anche i "giovani" precari che vengono immessi in ruolo hanno più di 40 anni).
[333] ([ANSAS], 2008, p. 4).

Quando il fatto ha cessato di essere un 'esordio', non c'è più stato motivo di 'censire'. Mi pare che l'ultimo repertorio risalga agli inizi del terzo millennio."[334].

Oggi le cose non stanno più allo stesso modo:

"Io faccio parte della commissione sul digitale dell'AIE e quando è uscita la riforma Gelmini abbiamo tentato di mettere in piedi una piattaforma comune a tutti gli editori, una sorta di vetrina del digitale … è una specie di repository in cui collocare i diversi prodotti, una specie di vetrina generale. In forme diverse … e questo lo stiamo facendo e credo che questo lo faremo noi [inteso come Casa Editrice, NdR] *insieme ad altri editori."*[335],

anche se con non poche difficoltà:

"*la situazione in questo momento è in ebollizione su questo fronte, perché in AIE non si riesce a far fronte comune su esigenze dei singoli editori che sono molto diversificate ...gli aspetti tecnici li abbiamo più o meno definiti tutti, sappiamo quali sono i nodi, mentre gli aspetti politici sono per aria, non si riesce a mettere d'accordo tutti. Quindi quello che sta probabilmente avvenendo (avverrà) è che alcuni editori grossi andranno online per i fatti loro magari aprendo la strada ai più piccoli: questo è quello che probabilmente succederà*."[336].

In effetti, - l'intervista da cui sono tratti questi brani era del 2009 – le divergenze in questi due anni non sono mancate e si è assistito anche a qualche defezione dall'Associazione da parte di piccoli editori che si sono avviati sulla strada del libro totalmente 'scaricabile online'. Del febbraio 2011 è l'uscita dall'AIE della Casa Editrice Garamond :

"*Garamond da tempo non si riconosce più nella politica dell'Associazione e nelle modalità di rappresentare le istanze, i valori e gli interessi della specifica categoria di editori di cui Garamond fa parte, ovvero quella degli editori indipendenti ed estranei alle concentrazioni dei tre o quattro grandi gruppi, che sempre più risultano dominanti nel panorama editoriale italiano, soprattutto nel settore scuola in cui operiamo. In*

[334] Intervista a E. Serravalle, p. 3.
[335] Intervista a R. Gulli, p. 11.
[336] Intervista a S. Coutsoucos, p. 2.

particolare, rilevo la totale difformità di posizione fra quanto espresso in varie sedi da AIE e quanto noi sosteniamo, a proposito delle trasformazioni in atto nel settore dei libri di testo scolastici introdotte dalle recenti normative ministeriali sui testi digitali, ma soprattutto dai cambiamenti effettivi di pratiche di studio e acquisizione di conoscenza da parte degli studenti dei nostri giorni, che chiedono contenuti digitali e di rete più che pesanti, rigidi e costosi testi a stampa. … „[337].

Poco più tarde - del luglio 2011 - le dimissioni di un editore storico come Mario Guaraldi in segno di protesta contro la soddisfazione espressa dall'AIE in seguito all'approvazione del 'DDL Levi 2281', con il quale viene posto un tetto massimo agli sconti applicabili ai prodotti editoriali (ma il fine è annullare il divario tra i prezzi in libreria e quelli in rete):

"*So che ogni motivazione dettagliata risulterebbe del tutto inutile, ma sappia*[338] *che considero questa Legge un capolavoro di ipocrisia farisaica. Non solo non protegge le varie componenti della filiera del libro, come Lei sostiene, ma le danneggia con un rigurgito antiliberista che riporta il comparto editoriale a forme corporative di tipo protezionistico destinate a essere travolte dalle logiche del mercato e dalla moderna competizione globale basata sulle nuove tecnologie."*[339].

Inoltre stanno nascendo molte piccole imprese di editoria digitalizzata, come ad esempio BBN[340], molto attive anche nel campo dell'editoria scolastica: si tratta di giovani editori indipendenti, con proposte interessanti, ma che difficilmente trovano supporti adeguati e per i quali, come si è visto, l'iniziativa *Editoria Scolastica Digitale* potrebbe essere una scommessa, anche se a un prezzo non remunerativo[341].

[337] (Quadrino, 2011).
[338] Le dimissioni sono state presentate sotto forma di Lettera aperta al Presidente in carica dell'AIE.
[339] (Guaraldi, 2011).
[340] Cfr. http://www.bibienne.com/.
[341] Cfr. *supra*, p. 416.

2. 9. Nuvole

Si sta svolgendo proprio in questi giorni a Chicago una conferenza internazionale dal titolo: "Learning 3.0. Get mobile. Use Games. Be Social. Drive Engagement!"[342]. Il *learning* di cui si parlerà non è necessariamente quello scolastico, anzi. Molte delle esperienze cui faranno riferimento i relatori sono state attuate nelle imprese, nell'addestramento militare, nella formazione, quasi tutte insomma al di fuori della scuola. Questo è un dato di fatto che mostra che il cambiamento è già avvenuto.

Non sono le mobile devices che delocalizzano la scuola: è la funzione che la scuola aveva ad essersi allargata al di fuori di quello che era il suo luogo fisico per eccellenza. Con l'arrivo della Nuvola, del *cloud computing*, non è nemmeno più necessario avere una propria postazione: da qualsiasi computer possiamo entrare nella nostra nuvola dove abbiamo stoccato il nostro sapere, i nostri contatti, una parte insomma della nostra vita. Il learning by doing può già da ora avvenire nel mondo virtuale delle simulazioni in 3D: si impara a suonare la chitarra con una Wii[343], si possono capire i meccanismi dell'urbanizzazione attraverso videogiochi come Sim City, si possono fare esperimenti di biologia o di chimica senza avere un laboratorio reale[344]. I video games si sono trasformati in *serious games* cioè videogiochi che coinvolgono gli studenti invogliandoli ad approfondire argomenti di studio[345], e hanno dato origine a un business miliardario. Secondo uno studio che risale al 2007 "the serious games market is now at $20 million, and digital gaming is a $10 billion per year industry (van Eck, 2006), and the market is expected to grow over the next decade."[346]. Le comunità di pratica si

[342] La conferenza, che si svolge dal 4 al 6 ottobre 2011, è organizzata da *Training magazine* e dal Lakewood Media Group. "*Training magazine* is written for training, learning and performance professionals and has been the preeminent voice in the training industry for more than 45 years" (http://www.learning3point0.com/about.cfm accesso del 6.10.2011).

[343] Popolare console per videogiochi di Nintendo.

[344] Le edizioni Linx hanno in catalogo diversi tipi di laboratori virtuali che possono essere acquistati con una licenza d'uso: "I laboratori virtuali sono programmi che simulano veri e propri laboratori di chimica e fisica con un'interfaccia 3D realistica e di grande effetto. I laboratori consentono di realizzare un numero pressoché illimitato di esperimenti virtuali e comprendono anche una serie di esercitazioni guidate e predefinite." (da: http://linx.linxedizioni.it/tag/laboratorio-virtuale/ accesso del 7.10.2011)

[345] Si tratta di uno dei settori di punta delle ricerche sull'innovazione tecnologica al servizio della didattica e quindi la bibliografia e la sitografia comincia a farsi infinita: esiste anche un Serious Games Institute (ovviamente virtuale http://www.seriousgamesinstitute.co.uk/links.aspx con il patrocinio della Coventry University che offre un Phd sul tema. Il primo videogioco nato per la formazione fu Sim City. Nato nel 1984 e edito per la prima volta nel 1989, resta uno dei pilastri del genere ed è stato dichiarato dalla Stanford University uno dei dieci videogiochi più importanti di tutti i tempi.

[346] (Susi, Johannesson, & Backlund, 2007, p. 1).

formano in rete, con i social media, dove si possono non solo scambiare informazioni, ma elaborare nuove forme di conoscenza[347].

Nel corso del convegno milanese *Libri di testo. Forse, forse no ... parliamone,* Silverio Carugo ha presentato "My DIDASbag" come

> "Il libro di testo del futuro,… che contiene più di 100.000 libri, … la cartella digitale dei nativi digitali che frequentano la scuola digitale del 21° secolo:
>
> My DIDAS bag :
>
> - risiede nella Cloud
> - è accessibile ovunque ci sia un collegamento alla rete internet
> - non necessita di essere scaricato sul *device*
> - si può leggere con diversi *device*: PC, Mac, Notebook, iPad, Tablet, Netbook, ...
> - il suo contenuto viene aggiornato continuamente e viene accresciuto anche con il contributo fornito dagli Insegnanti, dagli Studenti e dai loro Familiari
> - è totalmente **gratuito**."[348].

In realtà tutto ciò avviene a patto di essere in possesso di uno strumento, un computer che non è per nulla gratuito, ma che viene ceduto in leasing: il Chromebook, un computer portatile senza software "progettato da Google e ottimizzati per il web"[349] che non ha molta memoria né programmi, solo una sim card incorporata per andare online immediatamente. Si tratta insomma di qualcosa di superfluo per chi già possiede un normale computer con connessione. Il proporlo quindi come il "libro dei libri" è pura operazione di marketing che rischia di impegnare con un leasing scuole e famiglie, senza apportare nessun vantaggio reale. Dietro a tutta l'operazione poi c'è il business del marketplace delle *Apps* di Google e l'associazione DIDASCA – "The first Italian Cyber Schools for Lifelong Learning" [350] di cui Silverio Carugo è il Presidente. Non bisogna però farsi trarre in inganno dal fatto che si tratti di "una associazione culturale no profit" come viene dichiarato: dietro a questa sigla c'è infatti un' agenzia per la vendita appunto dei Chromebook, che avendo ottenuto da Google il titolo di "Google

[347] Un sito di riferimento su tutti questi temi è *Futurelab – innovation in education*, una organizzazione no profit indipendente, nata nel 2001(http://www.futurelab.org.uk/ accesso del 9.10.2011).
[348] Le stesse informazioni date nel corso dell'intervento si trovano sul sito http://www.mydidasbag.it/.
[349] (http://www.google.it/chromebook/, accesso del 7.10.2012). I Chromebook vengono prodotti da diverse ditte e hanno – su Amazon - un prezzo che varia dai 350 ai 450 Dollari USA.
[350] https://sites.google.com/a/didasca.org/italia-k-12-google-apps-for-education-user-group/chi-siamo/didasca (accesso del 7.10.2012).

Apps for Education Certified Trainer" [351] può utilizzare per il proprio business del marchio Google . D'altra parte a qualificare questa organizzazione basta l'iniziativa

> "La Valle della materia Grigia – The Grey Matter Valley[NdR.: la Valtellina, in cui ha sede la DIDASCA]. Questa denominazione fa il paio con quella della '*Silicon Valley*', diventata famosa per via dei 'cervelli elettronici' che vi si producono sfruttando le proprietà fisiche del 'silicio'. La *Grey Matter Valley*, invece, è diventata famosa per via dell' 'energia mentale' prodotta da una moltitudine di 'cervelli umani' connessi in rete ottenuta sfruttando le proprietà fisiologiche della 'materia grigia'."[352].

A parte ciò, il Chromebook è una iniziativa seria, certamente anche di marketing ma non stupida, pensata proprio in connessione con il *cloud computing*, che permette una navigazione veloce e con essa la consultazione di tutto il materiale della rete, un libro dei libri, se si vuole, ma che richiede agli insegnanti una alta professionalità e una buona *digital literacy*. E' se si vuole, l'educazione a partire dalla tecnologia. Il discorso sotteso è: "vi diamo uno strumento con cui si può fare tutto ciò che si vuole, a patto di saperlo già fare".

Diverso (e inverso) l'approccio di una azienda come *Inklink*[353] che fornisce agli studenti un software applicativo – una *Apps* - per contenuti interattivi su iPad, che consente una fruizione mirata e interattiva di quanto l'esperienza editoriale ha già selezionato :

> "We started with a vision for a better textbook: one that was interactive and engaging, one that took advantage of the opportunities afforded by new media like iPad. But we aren't just reinventing publishing, or reinventing the book. We're reinventing the way people learn."[354].

Non è un caso che due delle più potenti Case Editrici che si occupano di manualistica a livello internazionale, la Mc Graw-Hill e la Pearson, ne siano diventate immediatamente partners, investendovi non pochi capitali. Esse mettono a disposizione un certo numero

[351] "As a Google Apps Certified Trainer, you will receive: Early access to technical training and support materials; A Google 'badge' for your online marketing, and other marketing collateral; Additional visibility in the Apps Marketplace as an EDU Specialist; Shared training resources from the community of fellow Certified Trainers." (Google, 2011).
[352](http://greymattervalley.com/ accesso del 7.10.2011).
[353] Tutte le informazioni che seguono sono tratte dal sito dell'azienda: http://www.inkling.com/ (accesso del 7.10.2011).
[354] (http://www.inkling.com/about/ accesso del 9.10.2011).

di opere – per ora sono un centinaio - che possono essere acquistate anche parzialmente (solo i capitoli che interessano) e a cui viene associata una sorta di funzionalità da social network, con l'ambizione di costituire un circolo di studenti e professori che condividano appunti. Il formato offerto permette la lettura digitale (e non semplici versioni pdf del corrispettivo cartaceo): i video e le immagini in esso contenuti sono ingrandibili e cliccabili per approfondimenti, le ricerche nel testo sono agevoli e veloci, i grafici nitidi ed interattivi. Il tutto a un prezzo che, fino a prima dell'approvazione del 'DDL Levi 2281'[355], anche in Italia poteva essere scontato fino al 35% rispetto all'edizione cartacea. Una prova, questa, del fatto che ci sono Case Editrici che sanno fare il proprio mestiere anche in tempi di grandi cambiamenti.

Merita un accenno una terza iniziativa innovativa e che riguarda il ruolo che le biblioteche pubbliche – e tra queste andrebbero comprese le biblioteche scolastiche, sempre purtroppo abbandonate – potrebbero giocare in futuro anche in campo educativo: si tratta delle biblioteche digitali pubbliche[356]. Recentemente la Commissione Europea[357] ha siglato un protocollo d'intesa

> "entre les fédérations des bibliothèques, d'auteurs et des éditeurs européens afin d'autoriser les bibliothèques européennes et les institutions culturelles similaires à numériser et à mettre en ligne des livres et des revues issus de leurs collections qui sont toujours protégés par le droit d'auteur mais qui ne sont plus commercialisés."[358].

In Italia, nel 2009, è nata *MediaLibraryOnLine*[359], una piattaforma di prestito digitale per le biblioteche italiane a cui hanno finora aderito 2000 biblioteche: gli utenti di queste biblioteche potranno prendere in prestito gratuito gli e-book messi a disposizione attraverso un download gratuito a tempo. Il problema è se, e con che modalità, sono consentite tutte quelle operazioni interattive (annotazione, copia, memorizzazione) che rendono l'e-book didatticamente conveniente rispetto all'uso e al prestito di un libro cartaceo.

[355] Cfr. *supra*, p. 471.
[356] Cfr. (Blasi, 2009).
[357] Il 20 settembre 2011. Per consultare il testo in inglese cfr.: (European Commission, 2011).
[358] (Éduscol, 2011).
[359] Cfr.: http://www.medialibrary.it.

2. 10. In sintesi

Il punto di vista degli editori rispetto al passaggio dal cartaceo al digitale non è compatto, né lineare: esistono posizioni diversificate, ma non divisioni rigide. Non tutti gli editori che potremmo chiamare tradizionali, hanno posizioni conservatrici, così come non tutti gli editori emergenti hanno posizione innovatrici. Oggi si parla di crisi della scuola, in realtà la crisi riguarda quello che un tempo si sarebbe chiamato processo di trasmissione culturale. Come in ogni processo, come in ogni momento di crisi[360] all'interno di un processo, si cercano delle risposte per tornare a far funzionare le cose. Queste risposte portano segni diversi, che però si intrecciano: il segno della conservazione e quello del cambiamento. Il processo – la sua dinamica - è frutto della dialettica di queste due posizioni, che non sono da associare manicheisticamente a gruppi definiti di attori (es.: gli editori sono per la conservazione, i tecnocrati per il cambiamento), ma sono presenti in ciascun gruppo creando delle differenziazioni interne. Inoltre non va associata ai due termini una connotazione 'positivo/negativo', nel senso che all'interno di entrambe le logiche ci sono aspetti positivi, aspetti negativi e problemi aperti.

I concetti di conservazione/innovazione possono essere utili nella lettura delle interviste agli editori fin qui riportate. Una logica di conservazione è quella che vede il cambiamento come male necessario, che va gestito in modo che alla fine le cose non cambino e logica dell'innovazione quella che vuole arrivare a scenari diversi da quelli esistenti.

In concreto, logica di conservazione è quella che accetta, a volte spinge addirittura, per i cambiamenti tecnologici, quella che anzi se ne appropria. E' la logica dei 'gattopardi' che pensano: dobbiamo accettare le novità tecnologiche, dobbiamo assecondarle, dobbiamo anche farcene promotori perché così controlliamo meglio il cambiamento – prevenire è meglio che curare -, dobbiamo anche favorire tutti gli altri cambiamenti conseguenti (modifiche dell'organizzazione del lavoro, dell'ambiente scolastico), ma non dobbiamo modificare la logica di fondo della standardizzazione[361] dell'industria culturale[362], dei suoi paradigmi fondati su una rigida divisione del lavoro.

[360] La crisi si percepisce a partire dal fatto che qualcosa nel processo non funziona più come faceva in precedenza.
[361] Cfr.: (Morin, 2006).
[362] Cfr.: (Adorno, Horkheimer, 1966).

Questo consente inoltre di non mettere- se non molto parzialmente o superficialmente - in discussione principi epistemologici che sostanzialmente restano quelli positivisti: l'insegnamento come pura trasmissione, la divisione netta tra i campi del sapere, la fissità del canone, l'assenza di uno sguardo storico –dinamico … .

La logica del cambiamento è quella che non accetta questi principi, che anzi proprio partendo da una loro radicale messa in discussione - il sapere come costruzione, i confini labili tra le discipline, la decostruzione del canone, il relativismo culturale …- vede nelle novità tecnologiche solo degli strumenti che possono favorire un superamento della logica industriale standardizzata.

Paradossalmente sembrerebbe che i conservatori siano quelli che sono più favorevoli all'introduzione dei cambiamenti tecnologici, ma che tendono a controllarli, a dirigerli:

"Io preferisco avere un atteggiamento, anche nei confronti dei colleghi, diverso, insomma. I cambiamenti vanno previsti e bisogna prevenirli. Bisogna ... cioè devi esercitare una leadership sul cambiamento ... e noi cerchiamo di fare questo."[363].

"... non si gestiscono i processi, opponendosi. Cioè, uno si oppone perché non è un processo: è un tentativo goffo di fare delle cose. Allora è sensato dire che non ... Se no, opporsi a dei processi e dire: No!, non serve a nulla. Se i processi hanno poi al fondo delle ragioni, questi non li si ferma. Come gli immigrati. Hai voglia di ricacciarli dove li vuoi ricacciare, ma poi ritornano. Adesso scusi il paragone, che è del tutto improprio e un po' stupido ... Allora il problema è 'come fare' e non 'se fare'. Perché il 'se fare' non esiste, e nella scuola comunque entra il digitale. Non mi piace. Pazienza! Mi piace. Non lo so. Il problema non è il 'mi piace o non mi piace'. Entra. Adesso bisogna vedere come si gestisce nel tempo breve e nel tempo medio; nel tempo lungo è difficile prevedere."[364].

Mentre gli innovatori (ma questo termine non mi piace) sono più cauti, accettano i cambiamenti solo nella misura in cui sono funzionali ai processi di apprendimento inteso come costruzione (auto-costruzione o costruzione collettiva) di un nuovo tipo di saperi:

[363] Intevista a S. Saviori, p. 11.
[364] Intervista a R. Gulli, p. 12.

"Prodotti multimediali, anche sofisticati, sono da tempo presenti sul mercato scolastico ma finora la componente multimediale non è stata determinante per il successo del testo. E' possibile (e auspicabile) che il pressing dei media e le iniziative del MIUR aumentino l'attenzione verso le componenti multimediali e creino domanda da parte degli insegnanti. La mia impressione, oggi, è che si stia creando confusione a danno della potenzialità che lo strumento multimediale offre. Ad esempio si leggono su molti e importanti quotidiani articoli su "l'e-book alleggerisce il peso degli zaini e la spesa delle famiglie per i testi scolastici …" . Il fraintendimento, ammesso che sia fatto in buona fede, è pericoloso perché ingenera attese da parte delle famiglie (che saranno deluse) e confonde lo strumento con la specificità e la modalità della trasmissione dei contenuti attraverso strumenti digitali."[365].

Tra queste due posizioni, estremizzate, ovviamente c'è una vastissima zona grigia e ci sono anche coloro che vorrebbero semplicemente che non fosse cambiato nulla, perché comunque sono già vittime del cambiamento in atto (in concreto: coloro che rimarranno disoccupati e che dovranno quindi cambiare lavoro). Soprattutto il gioco conservazione/innovazione non è limitato alle posizioni degli editori, ma investe tutti, in primis lo Stato e le scelte dei governi.

La mancanza di coordinamento negli interventi necessari alla concreta realizzazione di un progetto complesso quale quello in cui si inseriscono le disposizioni relative all'introduzione dei libri di testo digitali, come gli stessi documenti para-governativi[366] mettono in luce, è quella che porta gli editori ad affermare sostanzialmente che non si può far ricadere solo sull'editoria tutto il peso di una innovazione, se non rischiando di far muovere le montagne per poi partorire topolini. Non si tratta quindi di una opposizione alla innovazione tecnologica di per sé – o così sembrerebbe almeno a parole. Per qualcuno si tratta di rivendicare allo Stato ciò che compete allo Stato per permettere un migliore funzionamento dell'impresa:

"Lo Stato italiano – come altri Stati che spesso vengono citati come esempio di diffusione delle nuove tecnologie a livello scolastico – dovrebbe prevedere un piano pluriennale di investimenti in tecnologia (non solo LIM) e in formazione (efficace) degli insegnanti. Se si ritiene che le case editrici (imprese) debbano avere un ruolo nel

[365] Intervista a F. Turletti, p. 1-2.
[366] ([ANSAS], 2008).

rinnovamento della scuola, come storicamente finora è stato, occorre finanziare le imprese. Per quanto riguarda la prima ipotesi mi pare che siamo lontani da ogni forma di pianificazione reale. Per quanto riguarda la seconda stiamo assistendo da parecchio tempo alla 'caccia all'editore' a cui si attribuisce la responsabilità dell'arretratezza del sistema scolastico, il caro libri, la resistenza all'innovazione e quant'altro."[367].

"La tecnologia del libro è collaudata da secoli, richiede investimenti ragionevoli, consente di offrire prodotti a costi accessibili e non esige supporti specifici (basta un tavolo, l'appoggio delle mani, una lampadina e se manca la luce, una candela). Lo slancio verso l'interattività richiede 'condizioni di mercato' ancora molto incerte. In altri Paesi sono i Governi a investire in dotazioni (macchine e contenuti). In Italia siamo al livello del gioco, dello svago, del calcio non dell'investimento in Istruzione. E questo vale soprattutto per il digitale che costa di più, sia che si tratti di produrre, sia che si tratti di fruirne ... In tempi di crisi economica questo equilibrio è difficile da raggiungere con le sole leggi di mercato. Di qui la spinta verso politiche di incentivazione degli acquisti, come avviene per altri settori produttivi, ovviamente a favore della parte più debole della popolazione."[368].

Per qualcun altro la prospettiva deve essere maggiormente liberista [369]:

"Guardi, io su questo, sono contrario alla cultura del lamento. La cultura del lamento è abbastanza diffusa per un editore di scolastica. Sono contrario. Anche dentro all'AIE cerchiamo di smetterla di stare a lamentarci in continuazione, di dire 'fanno le cose, ma non ci lasciano il tempo …' ... Ma, voglio dire: il processo è la scuola, bisogna misurare con … bisogna dare una risposta che possa essere riferita. Non ignoro che tra tutti gli editori di scolastica esiste spesso un atteggiamento di resistenza al cambiamento o di lamentarsi un po' del fatto che non siamo coinvolti preventivamente in modo adeguato …"[370].

[367] Intervista a F. Turletti, p. 1.
[368] Intervista a E. Serravalle, p. 3.
[369] Viene però da chiedersi se sia stato casuale che l'unico intervistato a fare affermazioni di questo tipo sia un dirigente di una Casa Editrice di proprietà della famiglia di chi in quel momento era a capo del Governo.
[370] Intervista a S. Saviori, p. 11.

Questo processo, quello del passaggio dal cartaceo al digitale, è un processo che mentre in Italia stenta a partire per le varie ragioni di cui si è dato conto finora, in altre parti del mondo sta correndo:

"Nella scuola del futuro non ci sono banchi rotti, muri sporchi ed edifici fatiscenti. Per la verità non ci sono proprio i banchi, i muri e gli edifici. E nemmeno le cattedre. Ci sono soltanto gli unici due elementi assolutamente indispensabili perché si possa parlare di un corso di studi: i docenti, ma solo quelli bravi davvero. E soprattutto gli studenti, tantissimi studenti. Mai visti tanti studenti in una sola classe: quelli che stamattina aprono l'attesissimo corso di Introduzione all'Intelligenza Artificiale dell'università di Stanford, sono più di 140 mila e vengono da tutte le parti del mondo. Anzi, non vengono affatto perché ciascuno di loro, da oggi fino al 12 dicembre quando si terrà l'esame finale, per seguire le lezioni se ne starà a casa propria, o magari in un parco con un laptop sulle ginocchia, oppure starà facendo altro e si collegherà in rete quando gli sarà più comodo rivedere il professore su YouTube. Ecco, la rete Internet sì, quella deve esserci nella scuola del futuro: e a banda larga se possibile, sennò i video vanno a singhiozzo e il sapere va a farsi benedire. … Fermiamoci un attimo. Perché qui nessuno sta scherzando. Mentre gli studenti scendono in piazza per il diritto allo studio, una autentica rivoluzione didattica è in corso davvero, ed è più forte dell'ignoranza di certi ministri o dalla miopia di tanti politici che considerano l'istruzione un costo da tagliare e basta. Dopo aver stravolto i pilastri dell'industria culturale - dalla musica al cinema, dai libri ai giornali -, Internet sta ora attaccando il luogo dove batte il cuore del sapere da più di duemila anni: la scuola. L'obiettivo finale è creare dei campus virtuali dove il sapere è distribuito in rete, i libri di testo si leggono gratuitamente sui tablet e le lezioni sono ribaltate rispetto a quanto siamo abituati a fare da due secoli: basta con discorsi fatti ex cathedra e compiti a casa. Meglio invece guardarsi a casa il video del prof tante volte quanto necessario a ciascuno di noi (visto che siamo tutti diversi, come ha spiegato il guru dell'istruzione Ken Robinson), e poi in classe si discute e si fanno gli esercizi."[371].

Su questo treno in corsa cosa resta della scuola? Restano i docenti e gli studenti e resta un luogo –più o meno fisico, ma comunque reale – di scambio, di discussione, di

[371] (Luna, 2011).

ricerca. Resta la scuola insomma ma non con la funzione di trasmettere una o più culture, ma come l'unico luogo rimasto in cui discutere e confrontarsi collettivamente, in cui elaborare - davvero e guardandosi in faccia - i valori della democrazia.

Opere citate

[ANSAS] (2008). *Libri di Testo Digitali. Proposte operative e linee guida.* S.n.t.

AA.VV. (2011). I furbetti dei testi scolastici -. *la Repubblica* , 7 settembre: http://inchieste.repubblica.it/it/repubblica/repgenova/2011/09/07/news/il_costo_del_testo-21330756/.

Adorno, W. T.; Horkheimer, M. (1966). *Dialettica dell'Illuminismo*. Torino: Einaudi.

AIE, (2009). Concluso il progetto Pro-Access. *News AIE*, 8 giugno: http://www.aie.it/SKVIS/News_PUB.aspx?IDUNI=h2s05q45atuzsy3aejtqfp554983&MDId=6368&Skeda=MODIF102-23236-2009.6.8 accesso del 2.2.2012).

Almquist, E., Kenneth J. R. (2000). A 'Mindshare' Manifesto. *Mercer Management Journal*, 12, pp. 9-20.

Baccaro, A. (2004). Gli studenti troveranno i libri di testo in Internet. *Corriere della sera* , 3 luglio, p. 18.

Barbrook, R. (2007). *Imaginary futures: from thinking machines to the global village.* London; Ann Arbor (Mi): Pluto Press.

Barcamp (2011) voce di Wikipedia.it: http://it.wikipedia.org/wiki/Non_conferenza , (accesso del 10.10.2011).

Baroni, C. (2010). *Nuovi scenari dai dati 2010 dell'Osservatorio Contenuti Digitali*. Osservatorio permanente contenuti Digitali/Nielsen, 17 novembre: http://www.confindustriaculturaitalia.it/news/ocd_indagine2010.pdf (accesso del 10.10.2011).

Bitti Vincenzo,(2001) Cultura, identità ed etnografia nell'epoca di Internet. Note dal cyberspazio. In: A.M. Sobrero e A. Simonicca, a cura di, *Culture della complessità*. Roma: Cisu, pp. 161–180.

Blasi, G. (2009). La biblioteca digitale pubblica. *Biblioteche oggi*, marzo , pp. 15-33: (http://www.medialibrary.it/adm/UserFiles/file/Biblioteche_Oggi_Marzo_2009_BDP.pdf accesso del 13.10.2011).

Bruillard, E., Baron, G.-L. (2006). Usages en milieu scolaire: caractérisation, observation et évaluation. In: M. Grandbastien, J.-M. Labat, a cura di, *Environements informatiques pour l'apprentissage humain*. Paris: Lavoisier. pp. 269-284.

Bruzzone, M.G. (2009). Costa 800 euro mandare un figlio a scuola. *La Stampa.it* , 25.8: http://www.lastampa.it/_web/cmstp/tmplrubriche/scuola/grubrica.asp?ID_blog=60&ID_articolo=1129&ID_sezione =255&sezione=News (accesso del 2.2.2012)

Cesana, R. (2002). *Editori e librai nell'era digitale.* Milano: Franco Angeli.

Cillo, D. (2009). Edilizia scolastica e sicurezza nella scuola: lo stato degli adempimenti. *Educazione & Scuola*, 6 giugno: http://www.edscuola.it/archivio/handicap/edilizia_scolastica_e_sicurezza.htm (accesso del 10.10.2011).

Confalonieri. (2009). Confalonieri, sos sui copyright: "Governo tuteli i web content". *repubblica.it*, 19 novembre: http://www.repubblica.it/2009/11/sezioni/tecnologia/internet-polemiche/internet-polemiche/internet-polemiche.html (accesso del 20.11.2010)

Cossetta, A., & Aime, M. (2010). *Il dono al tempo di Internet.* Torino: Einaudi.

Cuban, L. (1986). - *Teachers and Machines. The Classroom use of Technology since 1920*. - New York : Teachers College Press.

di Palma, M.T., Fini, A., Fiore, M.G., & Marconato, G. (2010). Sondaggio de La Scuola che Funziona sui libri di testo. In: M.G. Fiore, a cura di, *eBook.fest - tracce 2010*. Rimini: BBN On The Net - Guaraldi Editore, pp. 127-139: (per il testo: http://ebookfest2010.bibienne.net/files/2011/04/eBookFest_atti.pdf (accesso del 10.10.2011); per i grafici: http://ebookfest2010.bibienne.net/2010/09/10/il-sondaggio-de-la-scuola-che-funziona-sui-libri-di-testo/ (accesso del 10.10.2011).

Éduscol (2011). Accord européen sur la numérisation des livres. *Éduscol-Numérique*, octobre: http://eduscol.education.fr/veille-education-numerique/octobre-2011/accord-europeen-numerisation-livres (accesso del 13.10.2011).

Enriques, F. (1984). Trent'anni di editoria scolastica. In AA.VV., *Il destino del libro. Editoria e cultura in Italia*. Roma: Editori Riuniti, pp. 55-61.

Enriques, F. (2008). *Castelli di carte. Zanichelli 1959-2009: una storia.* Bologna: Società Editrice Il Mulino.

European Commission (2011). *Key Principles on the Digitization and Making Available of Out-of Commerce Works*: (http://ec.europa.eu/internal_market/copyright/docs/copyright-infso/20110920-mou_en.pdf , accesso del 17.10.2011).

Faggioli, M. (2008). La lavagna digitale nello spazio fisico ed educativo. *Indire.it*, 19 dicembre: http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1560 (accesso del 10.10.2011).

Finizio, M. (2009). Caccia allo sconto per i libri di testo. *Il Sole 24ore*, 24 agosto: (http://www.ilsole24ore.com/art/SoleOnLine4/Italia/2009/08/caccia-sconto-libri-testo.shtml?uuid=017f0336-9085-11de-a286-7b3903aa1bcd&DocRulesView=Libero&fromSearch (accesso del 2.2.2012).

Fondazione Telecom Italia (2009). *Bando Didattica & Nuove Tecnologie – Le lavagne Multimediali Interattive: una grande opportunità per rinnovare la didattica nelle scuole*: https://www.fondazionetelecomitalia.it/doc/Bando_Didattica_e_Nuove_Tecnologie.pdf (accesso del 10.10.2011).

Formenti, C. (2008). *Cybersoviet.* Milano: Raffaello Cortina.

Galizia, C., Marconato, G., & Mattioli, M. (2010). Serve ancora il libro di testo? Se sì, quale la funzione, la forma, l'utilizzo nell'era del digitale e di internet? In M.G. Fiore, a cura di, *ebook.fest - tracce 2010*. Rimini: BBN On the Net - Guaraldi. pp. 59 -66: http://ebookfest2010.bibienne.net/files/2011/04/eBookFest_atti.pdf.

Gelmini, M. (2011). Pronta ad ascoltare la protesta. A Giulio dico: basta tagli sulla scuola. *la Repubblica*, 9 ottobre: http://www.repubblica.it/scuola/2011/10/09/news/gelmini-22924331/index.html?ref=search.

Google (2011). *Becoming a Google Apps for Education Certified Trainer*: http://www.google.com/apps/intl/en/edu/certification_details.html accesso del 7.10.2011).

Greco, E. (2009) Intervento. In: Master in Editoria dell'Università Cattolica Milano, a cura di, *A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e Internet – Atti del convegno, Venerdì 8 maggio 2009*. Milano: C.R.E.L.E.B. – Università Cattolica – Edizioni CUSL . pp. 14–17.

Guaraldi, M. (2011). Le dimissioni di Guaraldi dall'AIE. *guaraldi.it*, 27 luglio: http://www.guaraldi.it/scheda.php?lang=it&id=144&type=art (accesso 10.10.2011).

Guastavigna, M. (2009). Adozioni digitali. *Pavone Risorse*, 13 aprile: http://www.pavonerisorse.it/pstd/adoz.htm (accesso 13.4.2011).

Gulli, R. (2010). L'e-book richiederà un forte cambiamento dell'attività produttiva e dell'organizzazione. *WUZ Cultura e spettacolo*, 12 maggio: http://www.wuz.it/articolo-libri/4638/ebook-libri-scolastici-pearson-gulli.html (accesso 12 ottobre 2011).

Hine, C. (2000). *Virtual ethnography*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

Intravaia, S. (2010). Scuola, da settembre pagelle online. *la Repubblica* , 20 luglio, p. 20.

Jones, S. G. (1995), Understanding Community in the Information Age. In *Id.*, a cura di, *Cybersociety: Computer-mediated Communication and Community*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 10-35.

Kozinets, Robert V. (1998). On Netnography: Initial Reflections on Consumer Research Investigations of Cyberculture. In: J. Alba, W. Hutchinson, a cura di, *Advances*

in Consumer Research, Volume 25. Provo (UT): Association for Consumer Research, pp. 366-371.

Langer, R., Beckman S. C., (2005) Sensitive research topics: netnography revisited. *Qualitative Market Research*, 8(2), pp. 189-203: http://collections.lib.uwm.edu/cipr/image/536.pdf.

Lessona, M. (2010). Ma non siamo poi così cattivi. *L'indice* , marzo: http://www.lindiceonline.com/index.php?option=com_content&view=article&id=280:int-sannino-lessona&catid=52:indice-scuola-cat&Itemid=67 (accesso del 13 5.2011).

Lévy Pierre, (1996). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano: Feltrinelli.

Loner, E. (2004). Il Web e la lavagna. *Quaderni del Giornale della Libreria*, n. 9, pp. 1-48.

Luna, R. (2011). "Dite addio a cattedre e aule" così l'istruziome viaggia sul web. *la Repubblica*, 10 ottobre: http://www.repubblica.it/scuola/2011/10/10/news/scuola_futuro_web-22962546/ (accesso del 20.10.2011).

Master in Editoria dell'Università Cattolica, (2009). a cura di, *A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e Internet – Atti del convegno, Venerdì 8 maggio 2009*. Milano: C.R.E.L.E.B. – Università Cattolica – Edizioni CUSL.

Menin, F. Intervento. In: Master in Editoria dell'Università Cattolica, Milano, a cura di, *A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e Internet – Atti del convegno, Venerdì 8 maggio 2009*. Milano: C.R.E.L.E.B. – Università Cattolica – Edizioni CUSL . pp. 26–27.

MIUR - DGSSSI- Ufficio V. (2011). *Piano Scuola Digitale - Iniziativa Editoria Digitale Scolastica - Linee Guida per la predisposizione dei capitolati tecnici riguardanti l'acquisizione di 20 prototipi di Edizioni Digitali Scolastiche.* Luglio 2011.

MIUR - DGSSSI. ([s.d.]). *Verso le Edizioni Digitali Scolastiche:* http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/38b7b9be-e84c-48dc-a08e-cfb006c9ae9c/verso_le_edizioni_digitali_scolastiche.pdf.

MIUR - DGSSSI [2010]. Editoria Digitale Scolastica – Evento Editoria: http://www.istruzione.it/web/istruzione/piano_scuola_digitale/evento_editoria (accesso del 2.2.2012).

MIUR - TELECOM (2010). *Protocollo di intesa tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e Telecom Italia per la realizzazione di azioni a supporto del Piano nazionale di Scuola Digitale del MIUR" del 28 ottobre 2010*: http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/3f8b63ff-1739-4dff-b37f-a3f6821bc16c/protocollo_intesa_miur_telecom_2010.pdf.

Moeglin, P. (2010). *Les industries éducatives.* Parigi: PUF.

Morin, E.(2006) *Lo spirito del tempo*. Milano: Meltemi.

NETP (National Educational Technology Plan Technical Working Group), (2010). *Trasforming American Education: Learning Powered by Technology*. Washington: Office of Educational Technology, U.S. Department of Education: http://www2.ed.gov/about/offices/list/os/technology/netp.pdf (accesso del 29.10.2011).

O'Reilly, T. (2005). What is the Web 2.0. *oreillynet.com*, 30 settembre: http://www.bitmania.it/articles/14-Cos-Web-2-0 (accesso del 27 luglio 2010).

Paccagnella, Luciano. (1997). Getting the seats of your pants dirty: Strategies for ethnographic research on virtual communities. *Journal of Computer Mediated Communication*, 3(1): http://jcmc.indiana.edu/vol3/issue1/paccagnella.html.

Paccagnella, Luciano (2010) *Open access. Conoscenza aperta e società dell'informazione*. Bologna: Il Mulino.

Passi, G. (2010). L'evoluzione dei libri di testo verso la scuola digitale. *(Tesi di laurea magistrale in Cultura e storia del sistema editoriale, Università degli Studi di Milano; relatore Prof.ssa Paola Dubini)*. Pubblicata parzialmente in: *Limbook.it*, "L'evoluzione dei libri di testo verso la scuola digitale": una ricerca inedita sulla scuola che cambia: http://limbook.it/docenti/documenti.php (accesso del 10.10.2011).

Passi, G. (2011), L'evoluzione dei libri di testo verso la scuola digitale. *La Fabbrica del Libro – Bollettino di storia dell'editoria in Italia*, a. XXII, 2/2011, pp.29-35.

Peresson, G. (2002). a cura di, La cattedra multimediale, - *QG Il giornale della libreria*, n.1, (Numero monografico).

Peresson, G. (2004) Il web e la lavagna, - *QG Il giornale della libreria*, n.9, (Numero monografico).

Peresson, G., Loner, E., & Bazzanella, A. (2003). Come studio e dove studio. *Quaderni del Giornale della Libreria*, n. 8, 1- 98.

Prosumer (2011). voce da *Wikipedia.it*. (http://it.wikipedia.org/wiki/Prosumer accesso del 19.10.2011).

Quadri, G. (2009). Intervento. In: Master in Editoria dell'Università Cattolica, Milano, a cura di, *A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e Internet – Atti del convegno, Venerdì 8 maggio 2009*. Milano: C.R.E.L.E.B. – Università Cattolica – Edizioni CUSL . pp. 27 30 e p. 39.

Quadrino, A. (2011). Garamond esce dell'Associazione Italiana Editori. *garamond.it*, 2 febbraio: http://www.garamond.it/blog/ (accesso del 6.10.2011).

Ravotto, P. (2011). Dai costruttori di carrozze ai costruttori di automobili, dagli editori di libri a ? *Bricks*, settembre: http://bricks.maieutiche.economia.unitn.it/?p=1178

Repubblica.it (2009) Scuola, “900 euro a studente”. Atenei volano le tasse. *Repubblica.it* , 24 agosto:http://www.repubblica.it/2008/07/sezioni/scuola_e_universita/servizi/spesa-libri-2008/caro-scuola-2009/caro-scuola-2009.html (accesso del 2.2.2012).

Saviano, C. (2011). "Apertura fuori tempo massimo" La risposta degli studenti alla Gelmini. *la Repubblica* , 9 ottobre: http://www.repubblica.it/scuola/2011/10/09/news/apertura_fuori_tempo_massimo_la_risposta_degli_studenti_alla_gelmini-22941659/index.html?ref=search. (accesso del 10.10.2011).

Scuola Media Statale “Bertola” [s.d.]. Piano di diffusione delle LIM nelle scuole: http://www.smsbertola.it/barra_laterale/scuola_digitale/lim.htm (accesso del 5.10.2011).

Simonin, D. (2007). Il Web 2.0. *Scribd*, 15 settembre: http://www.scribd.com/doc/283454/Il-Web-20 (accesso 25 luglio 2010).

Susi, T., Johannesson, M., & Backlund, P. (2007). Serious Games - An Overview - Technical Report School of Humanities and Informatics University of Skovde, Sweden. *autozones.com*, 2 maggio: http://www.autzones.com/din6000/textes/semaine12/SusiEtAl(2005).pdf (accesso 9.10.2011).

Tamburrino, C. (2011). Libri di testo digitali, si amplia l'offerta su iPad. *Punto informatico*, 24 marzo: http://punto-informatico.it/3114885/PI/News/libri-testo-digitali-si-amplia-offerta-ipad.aspx (accesso del 7.10.2011).

Tremonti, G. (2004). L'e-Book, una rivoluzione a scuola. *Corriere della Sera* , 29 agosto, p. 1 e p. 16.

Tuttoscuola (2010). Libri di testo. Il quasi flop dell’obiettivo “blocco delle adozioni. *TuttoscuolaNews* , N. 437, 26 aprile.

Unione delle Province Italiane. (2010). Edilizia scolastica, le Province chiedono lo sblocco dei fondi CIPE. *Edilportale*, 30 marzo: http://www.edilportale.com/news/2010/03/finanziamenti/edilizia-scolastica-le-province-chiedono-lo-sblocco-dei-fondi-cipe_18304_ (accesso del 15.10.2011).

Wittel, Andreas. (2000). Ethnography on the move: From field to net to Internet. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1): http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1131/2517 (accesso del 9.9.2011).

Zanette, E. (2009). Comunicazione. In: Master in Editoria dell’Università Cattolica, Milano, a cura di, *A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e Internet – Atti del convegno, Venerdì 8 maggio 2009*. Milano: C.R.E.L.E.B. – Università Cattolica – Edizioni CUSL, pp. 30 -32.

Interviste citate

Audigier, F. (2009)Intervista al Prof. Francois Audigier, Professore ordinario di Didattica delle scienze sociali presso la Facoltà di psicologia e di scienze dell'educazione dell'Università di Ginevra (allora – ora in 'retraite') – Senigallia 4- settembre 2009, al termine di un convegno.

Biondi, G. (2010) Intervista al Dott. Giovanni Biondi, Capo Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali MIUR (oggi Direttore Generale del MIUR) – Roma, 26.3.2010, al termine del "*Congresso SIREM - Media Tecnologie, scuola*".

Brusa, A (2009) Intervista al Prof. Antonio Brusa, ricercatore del Dipartimento Scienze Storiche dell'Università di Bari, per l'insegnamento di Didattica della storia (allora – ora consulente editoriale per Palumbo) – Senigallia, 4.9.2009.

Castellano, A. (2009) Intervista al Dott. Alberto Castellano, Vice Presidente delle Edizioni Il Capitello – Torino, 20.4.2009, sede della Casa Editrice.

Cattaneo, A. (2009) Intervista alla Dott.ssa Angela Cattaneo, Direzione Team Giunti Scuola – Assago (Mi), 3.7.2009, sede della Casa Editrice.

Coutsoucos, S. (2009) Intervista al Dott. Spiro Coutsoucos, responsabile Progetti ICT della RCS (allora – oggi partner di Read-me.

Enriques, F. (2009) Intervista al Dott. Federico Enriques, Presidente della Casa editrice Zanichelli – Bologna, 27.4.2009 sede della Casa Editrice.

Gatteschi, G. (2009) Intervista al Dott.Gino Gatteschi, Responsabile del settore commerciale della Casa Editrice Zanichelli – Bologna, 17.6.2009, presso la sede della Casa Editrice.

Guaita, C. (2009) Intervista al Dott. Carlo Guaita, Responsabile Editoriale De Agostini Scuola – Milano, 8.5.2009, sede della casa Editrice.

Gulli, R. (2009) Intervista al Dott. Roberto Gulli, Amministratore Delegato del Gruppo Editoriale Pearson Paravia Bruno Mondadori – Milano, 3.6.2009, sede della Casa Editrice.

Invernici, R. (2009) Intervista al Prof. Roberto Invernici, direttore editoriale di ATLAS - Bergamo, 10.9.2009, sede della casa Editrice.

Lanza,C. (2009) Intervista alla Prof.ssa Carla Lanza, docente e autrice di libri di testo – Torino, 15.5.2009, presso la sua abitazione.

Musazzi, M. (2009) Intervista a Marco Musazzi, agente monomandatario per la propaganda editoriale del Gruppo De Agostini Scuola, - Pavia 5.5.2009 presso il Liceo Scientifico Copernico.

Orlandi, G. (2009) Intervista al Dott. Giuseppe Orlandi, redattore, Loescher – Torino, 20.4.2009, sede della Casa Editrice.

Quadrino, A. (2009) Intervista al Dott. Agostino Quadrino, Amministratore Delegato e Direttore Editoriale di Garamond – Roma, 25.5.2009, nel corso di un convegno Garamond.

Rappoccio, P. (2009) Intervista a Paolo Rappoccio, agente per la propaganda editoriale del gruppo RCS Scuola – Pavia, 3.6.2009 in un locale pubblico.

Rosato, I. (2009) Intervista a Italo Rosato, Responsabile Editoriale della Bruno Mondadori (allora – oggi lavora presso l'editore Palumbo), 15.9.2009, sede della Casa Editrice.

Saviori, S. (2009) Intervista al Dott. Sergio Saviori, Direttore Editoriale di Mondadori Educational (allora – oggi pensionato) – Milano, 7.4.2009, sede della Casa Editrice.

Serravalle, E. (2009) Intervista alla Prof.ssa Ethel Serravalle, Responsabile del settore della editoria Scolastica dell'Associazione Italiane Editori(allora- ora solo consulente)- Roma, 9.4.2009, presso la sede romana della AIE.

Sofri, G. (2009). Intervista al Prof. Gianni Sofri, già docente di Storia dei paesi afroasiatici, di Storia moderna e di Storia Contemporanea presso gli Atenei di Bologna e di Sassari, autore di numerosi corsi di geografia per la Casa editrice Zanichelli – Bologna, 17.6.2009, presso la sua abitazione.

Tomassini, G. (2009) Intervista a Graziano Tomassini, titolare dell'omonima Agenzia di propaganda editoriale – Cremona, 15.6.2009, presso la sede dell'agenzia.

Turletti, F. (2009) Intervista al Dott. Francesco Turletti, Responsabile Editoriale Garzanti Scuola – Milano, 8.5.2009, sede della Casa Editrice.

E PER FINIRE ….

> *"… nel lavoro dell'insegnante esistono alcuni aspetti che rinviano a quello che è il mestiere dell'antropologo come specialista della ricerca sul campo, che "produce" i suoi dati attraverso la pratica del soggiorno presso le popolazioni o i gruppi che intende studiare …."*[1]

Il 2 novembre 2011 sono tornata a insegnare dopo quattro anni dedicati a questo lavoro di indagine e ricerca. Il racconto dei primi giorni di scuola dopo tanto tempo, messo a confronto con tutto ciò che ho finora letto e scritto è un ottimo modo di integrare reale e virtuale. Il lungo tempo trascorso fuori dalle classi, pur continuando a occuparmi quotidianamente di scuola, mi permetterà forse quello sguardo strabico necessario per vedere a più dimensioni:

> "Per non cadere nella trappola metodologica di postulare la possibilità di ricostruire la realtà basandoci su opposizioni binarie, costretti a scegliere tra l'esame delle informazioni non materiali e le *ciance* di vita, tra la deterritorializzazione della cultura e i localismi più radicate ed esasperati, abbiamo bisogno di recuperare nello sguardo antropologico quello 'strabismo', da tempo invocato nella disciplina, che invitava i suoi cultori ad essere insieme gli astronomi di un tempo con i loro lunghi cannocchiali puntati sull'universo e gli orologiai dei secoli scorsi con le loro piccole lenti fissate fissati su meccanismi minuti e circoscritti …"[2]

A scuola "l'apprendimento (…) non consiste nella trasmissione neutra di competenze, ma nell'attività situata di una comunità orientata a scopi, i quali possono essere ben diversi da quelli indicati dalla programmazione scolastica; (…) può avvenire quindi in modo implicito, conflittuale, preterintenzionale e incorporato, piuttosto che come il risultato di un'azione diretta di insegnamento"[3]. Chi entra a fare parte di tale comunità si trova immerso in un sistema a cui finisce per adeguarsi ed è ben difficile praticare una

[1] (Massa, 2001, p. 195).
[2] (Callari Galli, 2006, p. 55), ma si veda anche (Benadusi, 2006, p. 11).
[3] (Grasseni & Ronzon, 2004, pp. 188-189).

cultura alternativa: se la comunità prevalente è orientata a una concezione dell'apprendimento come trasmissione, non è facile per il singolo lavorare con la propria classe e solo nelle proprie ore in una logica diversa come quella, ad esempio, della costruzione collaborativa delle conoscenze.

Spesso i docenti si illudono che basti chiudere la porta dell'aula per potersi muovere in autonomia, ma così non è: la scuola è una costruzione culturale la cui cultura non consiste solo nelle leggi e nelle norme che regolano l'Istituzione in generale, ma nel come poi queste stesse leggi e norme si applicano nel contesto locale e particolare. Inoltre:

> "la scuola e le pratiche culturali che vi hanno luogo [vanno considerate] come il prodotto contestuale di ciò che i soggetti fanno nel dettaglio della vita quotidiana e del modo in cui essi re-interpretano il proprio comportamento. La "cultura", in questo senso viene interpretata non come qualcosa che essi interiorizzano o conservano in un luogo psicologico astratto, ma come un processo assolutamente contestuale che si compie in interazione e va studiato in contesto"[4]

Un tempo, più facilmente forse di oggi, ogni docente poteva fare quanto voleva con la propria classe e nelle proprie ore di lavoro, salvo poi scontrarsi a livello di organi collegiali e soprattutto di scrutini finali con i colleghi portatori di una cultura diversa (della scuola, della valutazione, del sapere, dell'epistemologia). E' in questo scarto tra l'individuale ed il collettivo che sta la difficoltà a trovare un metro di valutazione condiviso dei docenti e del loro lavoro. Ed è ancora in questo che affonda le proprie solide radici – soprattutto in Italia – la cosiddetta libertà di insegnamento, che di fatto non riguarda tanto il cosa insegnare, ma il come farlo.

Su cosa insegnare le Indicazioni Nazionali, lo si è visto[5], si pongono in modo diverso: molto aperte quelle per le secondarie di primo grado, più aperte ma con elenchi non prescrittivi di contenuti quelle per i tecnici e i professionali, maggiormente vincolanti infine quelle per i licei. Restano però le cosiddette prove comuni: siano esse test internazionali come PISA, o quelli nazionali (e molto diversi) dell'INVALSI, o le 'terze prove' da valutare individualmente in sede di esami finali o infine quelle che alcune scuole si danno autonomamente per ottenere le certificazioni di qualità. Accade in tal modo che ciò che viene svolto in classe dipenda da cosa si intenderà poi valutare e non

[4] (Benadusi, 2004, p. 11).
[5] Cfr. *supra*, pp. 116-117,Cap. 2.2.3.

il contrario, anche se il rapporto tra questi due momenti del processo di insegnamento/apprendimento dovrebbe essere dialettico.

Questa premessa per spiegare perché ho scelto di iniziare il mio racconto con quanto è accaduto qualche giorno prima della data ufficiale del mio rientro in classe.
Perché la scuola non è la classe.

Diario di una Professoressa

12.10.2011 (o dell'orario)

C'è ancora tempo, una ventina di giorni, ma rientrare a scuola richiede un adattamento mentale e quindi decido che oggi, 529° anniversario della partenza di Cristoforo Colombo verso le *terrae incognitae*, sia il giorno più adatto per presentarmi a chiedere che classi mi siano state affidate e con quale orario settimanale. Quando a settembre ero stata interpellata sui 'desiderata' avevo chiesto solo che mi fossero assegnate classi della sede centrale e preferibilmente senza esame di maturità in quanto non me ne sentivo all'altezza. Fino a prima del dottorato ho insegnato nelle scuole medie – secondarie di primo grado – e quindi non ho alcuna esperienza di come funzioni un Istituto Professionale, di che tipo e livello di preparazione viene richiesto. Avevo dichiarato incautamente che non mi sarebbe importato di avere più classi: non per sicumera, ma solo perché pensavo di essere ormai a fine carriera – 40 anni di contributi previdenziali a gennaio del 2012 – e quindi con solo più questo anno scolastico prima della pensione. Poi è arrivata la crisi e ancora oggi non so quale sarà il mio futuro, ma questo è un altro discorso.

Avendo da poco incrociato una collega che, sapendo che sarei rientrata a scuola, mi aveva salutata con un: "Ti aspettiamo al varco!", oggi scelgo di presentarmi a scuola di pomeriggio, quando non ci sono che i bidelli – i collaboratori scolastici – a cui chiedere l'orario e le classi. Italiano (4 ore settimanali) e storia (2 ore) in prima e in seconda dell'indirizzo sociale; storia (2 ore) in tre terze, due del 'sociale' e una del 'grafico'. Cinque classi sono tante per una docente di lettere abituata fino a prima della riforma ad avere solo due classi per nove ore ciascuna in cui insegnare italiano storia e geografia. Qui al professionale geografia non c'è più e le ore sono diminuite, e con quelle anche il numero degli insegnanti. Non così quello degli alunni: in media sono trenta/trentuno per

classe: in tutto insomma 150 persone che penderanno dalle mie labbra. Bella responsabilità!

Guardo sulla tabellina che mi viene consegnata la distribuzione delle ore e subito un bel sospiro di sollievo: il sabato è libero. Che gentili - dico – ad avermelo lasciato così subito, appena arrivata! La bidella mi rivela che in realtà da quest'anno tutti hanno il sabato libero perché si fa la settimana corta, cosa resa possibile dal passaggio dalle vecchie 39 ore settimanali alle attuali 32. Sabato libero per tutti e un solo pomeriggio a scuola per ogni classe (prima erano almeno due). Bene per tutti. Ovviamente anche a me toccherà fare qualche ora di pomeriggio e chiedo a che ora si finisce: alle 15,30. Un rapido calcolo e i conti non tornano: se gli studenti devono fare in quel giorno otto ore di scuola (pur senza i cinque minuti orari che verranno poi recuperati con giorni in più di scuola), iniziando alle otto di mattina, risultano in tutto sette ore e mezza. Togli i cinque minuti per ognuna delle otto ore e siamo a sette ore e venti di lezione: ma quanto tempo si concede per il pranzo? "Dieci minuti" – dice la bidella (collaboratrice scolastica) – "guardi, tanto non è che ci mettono di più!". Devo avere una espressione piuttosto perplessa, perché poi aggiunge: "Prof, ma i ragazzi sono d'accordo. Molti vengono da fuori città e così riescono a prendere i pullman a un'ora ancora decente per arrivare a casa.". Mi adeguo e non mi lamento affatto, contenta di avere un orario piuttosto compatto: due giorni dalla prima all'ultima e negli altri tre solo un'ora buca. Brave le colleghe che l'hanno fatto: delle vere professioniste a mettere insieme 190 orari (tanti sono gli insegnanti del mio Istituto) equilibrati per tutti.

Però.

Passo alla distribuzione delle ore nelle varie classi. Le due ore di storia nelle terze saranno un problema: in 3XY prima ora del lunedì e ultima del venerdì; in 3XX sesta ora del giovedì e seconda del venerdì. Mi paiono un po' troppo ravvicinate: vedremo come organizzarci.

Per ora torno a casa e mi metto l'orario ben in vista perché devo abituarmi all'idea di tutte quelle ore compatte, di tutte quelle classi, di tutte quelle persone che mi aspettano.

18.10.2011 (programmiamo)

Col passare dei giorni la preoccupazione sale. Ce la farò ancora ad insegnare? Telefono per conforto a una collega che so essere molto preparata. Mi dice che oggi ci sarà una riunione "per materia" in cui si parlerà della programmazione annuale (ma non si

dovrebbe progettare? L'insegnamento laboratoriale, i ragazzi al centro, la flessibilità, l'apprendimento collaborativo …). "Dai, vieni … ti fai un'idea, vedrai che non sarà difficile …". Il senso del dovere prevale e così, per capire qualcosa di come funziona quella che d'ora in poi sarà la mia scuola ci vado.

La seconda volta che varco il portone dell'istituto lo faccio di nuovo da clandestina: chiedo che il mio nome non figuri sul verbale tra i presenti, ufficialmente sono ancora in aspettativa. Due le riunioni: una per il biennio (prima e seconda) e una per il triennio. Il raggruppamento è quello della classe di concorso: materie letterarie.

Inizio con le colleghe (di maschio ce n'è uno solo, prevalenza del femminile quindi, a dispetto della grammatica) del triennio. L'ordine del giorno prevede la programmazione del primo quadrimestre, che va da settembre a dicembre, con la discussione sulle prove comuni. L'ambiente è rilassato: siamo in un'aula, sedute nei banchi e in cattedra c'è l'insegnante coordinatrice per materia. Come quando ci sono al nostro posto i ragazzi, si chiacchiera con la compagna di banco, si fa altro – tipo correggere un pacco di verifiche, mandare SMS, leggere con indifferenza un quotidiano abbandonato in loco – oppure ci si guarda intorno aspettando che dalla cattedra venga il verbo. La coordinatrice, una docente di lungo corso, ricorda di compilare entro i prossimi Consigli di Classe i piani annuali delle attività e non propone schemi comuni. Dà poi la parola a una docente che si occupa del progetto sul giornale (quello lasciato sul banco, appunto) che chiede adesioni; è poi la volta di un'altra collega che chiede chi voglia portare la propria classe a uno spettacolo teatrale. Si passa quindi alla discussione sulle prove comuni, quelle che cioè dovrebbero essere fatte uguali in tutte le classi parallele. A dire il vero non è una discussione, ma una domanda retorica: "Visto che ogni classe è diversa e che ciascuno ha i propri tempi di svolgimento degli argomenti, vista anche l'inutilità provata negli anni precedenti di procedere a queste prove comuni, che ne dite se anche per quest'anno, nel triennio soprassediamo?" Nessuno si oppone e la riunione finisce dopo pochi minuti, in anticipo sul ruolino di marcia. C'è tempo per un caffè e per scambiarci le informazioni, quelle vere, quelle serie, che si danno sempre nei corridoi: "Come fare le prove strutturate negli esami di qualifica?" "Per fortuna è l'ultimo anno …" – "Quanti voti bisogna avere per quadrimestre?" – " E tu a che punto sei di storia?" - "Per i piani annuali, non ti preoccupare, c'è la griglia sul sito dell'Istituto, sono facili e veloci, ma mi raccomando per fine mese devono essere

pronti!". La mia supplente intanto mi elenca i voti della verifica scritta – "ma guarda è da mettere come orale, la Preside ci tiene" - che ha fatto in storia in due terze su tre e, registro alla mano, mi segnala che in quella classe ci sono tre dislessici, due altri studenti che vivono in casa famiglia, che la tale è stata a lungo assente perché ha la madre in carcere in un'altra città e che Tizia e Caia sono proprio delle chiacchierone. Non sono molto attenta e mi dimentico subito i troppi nomi che mi ha detto.

Sto pensando a come farò nel primo quadrimestre – cioè entro il 20 dicembre- a mettere tre voti a ciascuno dei miei trentuno alunni per classe e nello stesso tempo a fare loro anche imparare qualcosa (se no: su cosa interrogo?). E poi, soprattutto, mettere i voti! Come si fa a mettere un punteggio che secondo le griglie che mi hanno dato va da 1 a 10? Odio le griglie, mi trasformano gli studenti in tanti santi sebastiani. E poi i 10, ero rimasta a quelli delle elementari! Certo che se si danno degli 1 poi bisognerà pure dare dei 10, anche questo è vero. La mia supplente, più giovane eppure più sicura di me, mi consiglia subito: "Mettili i voti, guarda che senza non vivi. Se proprio sei troppo perplessa non mettere i 2 o i 3, come fa la collega di italiano: effettivamente sono troppo bassi per essere rimediati. Ma guarda che un bel 4 non fa male e così capiscono … Davvero, non farti problemi". Casualmente assiste alla nostra conversazione la collega esperta cui avevo telefonato e aggiunge: "Credile, senza i voti non vai da nessuna parte. E i ragazzi sono più contenti e attenti." Attenti ai voti ovviamente, più che alle lezioni – ma questo è un particolare trascurabile. Annuisco e mentalmente passo all'altro problema che mi tormenta: cosa vorrà dire fare storia? La mia supplente, una ragazza preparata e coscienziosa davvero (la conosco perché è stata mia alunna alla Scuola di Specializzazione per l'insegnamento), mi raccomanda di spiegare in modo semplice e soprattutto di fare un po' di pettegolezzo storico e anche letterario (le amanti di D'Annunzio in italiano, Messalina in storia …): le ragazze si appassionano subito e stanno più attente. Penso che forse è questo il modo di fare storia con un occhio al presente, il nostro brutto presente fatto di scandali e di escort … cittadinanza e costituzione? Sarà dura.

E' l'ora della seconda riunione, quella dei colleghi di materie letterarie del biennio. Una geografia mutata sottolinea le differenze: il locale è la sala professori e c'è un unico grande tavolo attorno al quale siamo sedute, come i cavalieri della Tavola Rotonda. La scelta non è ovviamente casuale, ma serve a sottolineare un mutamento da operare

anche nei rapporti, un richiamo non solo simbolico alla partecipazione e alla responsabilità collettiva. Come in quelle aule che quando ci entri e trovi i banchi così sai subito che chi li ha messi segnala in tal modo la propria adesione a metodi di insegnamento innovativi, anche se già un po' fané, da anni settanta del secolo scorso, per intenderci. Le facce sono rimaste più o meno le stesse tranne quella della coordinatrice. Da come parla e si pone è evidente lo stacco dalla coordinatrice della riunione precedente: questa è affabile e materna. Anche lei ha insegnato per qualche decennio alle medie e crede ancora nella collegialità e – sic – anche nella programmazione. Ci vengono distribuiti i piani biennali di Italiano e di Storia: nulla di diverso dalle schede che si trovano nel testo della riforma (All. D) per la parte generale, ma almeno le abbiamo sotto mano. Nella parte 'locale' - di competenza dell'Istituto - per storia di prima si specifica l'elenco delle civiltà da far studiare: Sumeri, Persiani, Egizi, Fenici ….; per quella di seconda: l'impero romano, le invasioni barbariche, la rinascita carolingia ,(degli arabi s'è persa traccia)…. Per Italiano: in prima testi di narrativa e in seconda poesia e teatro. Strana suddivisione, ma non oso chiedere, mi adeguerò: in fondo sono appena arrivata ed è meglio non farsi subito notare. Anzi, sono nell'anno di prova … sì, alle soglie della pensione, ma ancora in prova perché prima dell'aspettativa per il dottorato ero alle medie e ora devo provare di saper insegnare anche alle superiori. E' una prova però facile: per passarla basta che vada a scuola per almeno 180 giorni. Se uno va per meno giorni vuol dire che non ha resistito e quindi non supera la prova, ovvio.

La coordinatrice, materna, arriva a parlare di altre prove, quelle comuni di italiano per gli studenti. Qui, nel biennio, si fanno. Non c'è evidentemente la sfiducia in questo strumento di valutazione dell'Istituto che era così dominante tra i colleghi quando partecipavano alla riunione sul triennio: stesse facce, ma evidentemente situazione diversa. Anche qui non approfondisco, forse è necessario farle nei bienni per poi constatarne l'inutilità e non farle più al triennio: sbagliando si impara. Si decidono i due testi su cui fare la prova in modo veloce, mentre la discussione si prolunga sul giorno in cui dovrà essere comminata: deve essere lo stesso giorno per tutti, altrimenti poi i ragazzi si passano le risposte e allora addio senso del verificare! Ma come si fa se qualche insegnante nel giorno stabilito non ha in orario la classe? "Semplice , si fa qualche cambio di orario in modo da poterli vedere. Oppure si va a scuola prima e si

chiede l'ora al collega." "Ma poi viene retribuita?" "Beh, no lo sai benissimo come siamo messi." "Ma dai! Non siamo così rigidi, facciamo una data flessibile" "Per carità! Io ai miei la faccio fare nel giorno stabilito perché devo vedere cosa sanno fare, senza copiare!" Insomma si arriva a una mediazione: si lasceranno tre giorni flessibili con indicazione di quello centrale come ufficiale. La coordinatrice, che si è data un gran da fare per arrivare con tutte le proposte, tutti gli schemi e i modelli, chiude la seduta e fa fermare quelle che, come me, sono alla prima esperienza in questo Istituto per illustrare le griglie dei piani di lavoro annuali, per chiedere se hanno bisogno di altri chiarimenti, per scambiarsi i numeri di telefono.

Ovviamente, sulle prove comuni che ci sono state consegnate, sono segnati non solo i punteggi da dare, ma anche la tabella di conversione dei punteggi in voti (sempre da 1 a 10). Una cosa scientifica. Peccato che non venga detto cosa fare poi di quelle valutazioni. Peccato che i tipi di testi che dovranno essere analizzati dagli alunni di seconda non hanno nulla a che vedere con la poesia o il teatro, gli unici due tipi di testo presenti nella programmazione biennale di Istituto. Torno a casa con in testa una canzone:

"Voglio trovare un senso a questa situazione
anche se questa situazione un senso non
ce l'ha!
Sai che cosa penso
che se non ha un senso
domani arriverà
domani arriverà lo stesso
[…]
domani un altro giorno arriverà
domani un altro giorno ormai è qua
voglio trovare un senso a tante cose
anche se tante cose
un senso non ce l'ha"

Chissà se a Vasco Rossi avevano fatto fare un po' di prove comuni di italiano?

25.10.2011 (last week before …)

Manca solo più una settimana. In questi giorni mi sono arrivati i libri di testo in adozione. Subito ho una rivelazione. Capisco perché i contenuti di italiano dei piani annuali decisi dalla scuola per il biennio siano stati suddivisi in testi narrativi in prima e solo testi poetici e teatrali in seconda. L'antologia, ancora versione solo cartacea, vale

per il biennio ed è divisa in due volumi, uno che contiene solo i testi narrativi e l'altro solo quelli poetici e teatrali. Ce ne sarebbe anche un terzo, dedicato all'epica, ma per fortuna può non essere acquistato e poi non si potrebbe usare per la terza, che fa parte del triennio. Una dimostrazione in più che nelle scuole il vuoto lasciato dal Ministero con le Indicazioni Nazionali, viene riempito dai programmi dettati dall'editoria. L'espressione docente "Non ho finito il Programma" è un modo di nascondere la vergogna di non essere riusciti a spiegare fino all'ultima pagina del libro in adozione.

Passo a esaminare il testo di storia per le prime e le seconde: è in quattro volumetti sottili sottili e il titolo finisce con ".net". C'è da ben sperare: anche a me è toccato finalmente, dopo tanto studio, un libro di testo online che potrò usare con la LIM. Mi piacerebbe l'idea di iniziare presentandomi come una prof. tecnologicamente avanzata. E poi, proprio il primo giorno due ore al pomeriggio in prima; saranno ore pesanti per ragazzi che hanno già sei ore di scuola sulle spalle, meglio tentare di alleggerirle con una lezione interattiva e magari anche multimediale sul tema dell'ominazione, della diffusione dell'Homo sapiens sapiens nei diversi continenti. Sicuramente un libro di testo online avrà qualche link a animazioni di questo tipo, penso.

Vado sul sito del manuale in adozione e cerco: ci sono tre tipi di schede: gli "Approfondimenti tematici", il "Laboratorio delle fonti", "La storia per problemi". Bene, quest'ultima sezione potrebbe proprio fare al caso mio: vorrei tenere un filo rosso che leghi le varie epoche e il tema delle migrazioni mi sembra perfetto. Apro il link e vado ai titoli: in tutto sei schede per l'intero il biennio, dalla preistoria al basso medio evo: 1. Da nomadi a sedentari; 2. Dai villaggi alle città; 3. La nascita della democrazia in Grecia; 4. La crisi dell'impero romano 5. Il feudalesimo; 6. La rinascita del Basso Medioevo. Niente filo rosso. Tento allora con gli approfondimenti. Anche qui, sulle migrazioni niente. E poi sono tutte schede in PDF, pagine di libro, probabilmente della vecchia edizione 'pesante', che non sono state più stampate e rilegate. Non mi servono a niente.

Rinuncio al libro online, ma non alla LIM. Ripiego su qualcosa che possa dare un segno, che dia un'impronta al mio insegnamento. Se con storia per ora non è possibile, farò qualcosa di italiano: un testo su cui aprire la riflessione sul futuro, sul senso dell'apprendere, del venire a scuola andrebbe benissimo. Le antologie ne sono piene, ma quella che ho in adozione non è ancora di quelle con la parte online e cerco qualcosa

che non sia solo scritto. Mi si accende una lampadina: Steve Jobs! Mediaticamente prorompente: i media ne hanno fatto un bel battage pubblicitario, visto che è morto da poco. Tutti i ragazzi lo conoscono e ammirano. In più su You Tube si trova il video del suo discorso all'apertura di un anno accademico. Certo è rivolto a studenti di Stanford e non a quelli di un Istituto Professionale Statale, ma può passare un messaggio positivo: "Sarete anche voi a quell'altezza". Il discorso è di sei anni fa, è vero, ma comincia bene: "Sono uno che ha avuto problemi di famiglia, che ha affrontato molte difficoltà". Proprio come i miei studenti. E il messaggio è di non mollare, di non darsi per vinti. E poi finisce con quel "Stay hungry, stay foolish!" che non può che far bene, aumentare l'autostima. Ok, venduto!, per il primo giorno è fatta, anche senza libro di testo online. Divento operativa.

Terzo ingresso non ufficiale a scuola, ma questa volta di mattina: devo mettermi d'accordo con i tecnici informatici, figure professionali importantissime per il funzionamento di tutti gli strumenti tecnologici presenti nei laboratori della mia nuova scuola. Sono giovani – tra i 30 e 40 anni, direi – e molto disponibili. Mi presento e presento la mia richiesta. Primo problema: a scuola non si può usare You Tube. É bloccato (come FaceBook) perché altrimenti i ragazzi nei laboratori si distraggono e mentre le insegnanti spiegano loro ci giocano. "Ma anche se si usa la LIM?" chiedo. Certo, perché se si sblocca il filtro per il computer collegato alla LIM lo si sblocca per tutta la scuola e quindi anche per gli altri laboratori in cui si sta facendo lezione. Ma i tecnici ne sanno una più del diavolo e mi trovano la soluzione: scaricare il filmato che ho scelto su una chiavetta e poi proiettarlo con la LIM. Perfetto, sono a posto. E no, non è così semplice: "Ha fatto la domanda in segreteria per chiedere il permesso di usare la LIM? Bisogna che la faccia per prenotarla: c'è una sola LIM per tutte le 42 classi di questo edificio e l'aula non è sempre libera.". Obbedisco e compilo la domanda, ma devo aspettare un'ora per consegnarla perché la segreteria è aperta solo dalle 10 alle 12: per fortuna sono venuta presto. Mentre ci sono, decido di far fare anche delle fotocopie del testo di Steve Jobs così gli studenti potranno seguire il discorso anche sul testo scritto e poi potremo lavorarci sopra, io alla LIM sottolineando e evidenziando i passaggi chiave e loro sulle fotocopie. Anche per questo devo fare una domanda da dare alla bidella – collaboratrice scolastica - del centro stampa, che mi assicura avrò le mie

fotocopie tra una settimana. Anche qui per fortuna che mi sono mossa con una settimana d'anticipo. Fatto tutto me ne vado, soddisfatta della mia efficienza.

1.11.2011 (la vigilia, festa nazionale)

Sono tornata stanotte da un meeting a Lisbona dei partner di un progetto europeo sull'uso del video partecipato per superare il digital divide. Non ho nemmeno visto la città: praticamente tre giorni chiusi a fare riunioni. Mi ha stupito stare in una scuola, un Istituto Tecnico aperto fino a mezzanotte, alla cui mensa abbiamo anche potuto cenare; in cui i ragazzi anche dopo cena possono stare in laboratori informatici a studiare, o in piccoli gruppi a parlare con qualche professore. Ma che mondo è il Portogallo?

Volto pagina: domani mi tocca. Non c'è possibilità di collegarsi a You Tube ormai lo so, ma non importa: ho trovato il modo di mettere sulla chiavetta il video con il discorso di Steve Jobs a Stanford con tanto di sottotitoli in italiano. Lo provo ancora una volta. Funziona. Su un quaderno mi sono segnata le domande da fare prima che il video parta in modo che i ragazzi sappiano ciò che voglio da loro, ciò che devono stare a sentire con più attenzione per poi rispondere. Poi il testo completo stampato su quattro facciate sono certa ci sarà: la bidella – collaboratrice scolastica – me l'ha assicurato. Ma ugualmente questa sera farò fatica ad addormentarmi, come sempre la vigilia del primo giorno di scuola.

2.11.2011 (celebrazione dei defunti)

Dovrei iniziare alle 11,50 con una terza, ma vado a scuola prima: voglio vedere che tutto funzioni, fare un po' di prove con la LIM, accertarmi che le fotocopie per il pomeriggio ci siano. Ci sono: OK. Vado dall'altra bidella – collaboratrice che ha le chiavi dell'aula LIM per fare un po' di prove e le dico che tornerò nelle due ore pomeridiane con la classe. Mi guarda stupita perché a lei non risulta, anzi, l'aula nel pomeriggio è già occupata dall'associazione ciechi che fa lezione a due altre classi. Sbianco. L'ASSOCIAZIONE CIECHI?!? Non ho niente contro i ciechi, anzi ben contenta che parlino e illustrino le problematiche dei ciechi a studenti che magari dovranno occuparsi di loro (indirizzo servizi sociali), ma … Cosa ci fa l'associazione ciechi con una Lavagna Interattiva Multimediale? "No, prof. Non usano la LIM , ma quella è l'unica aula in cui stanno due classi insieme e così viene usata per fare questi incontri" cerca di calmarmi la bidella – collaboratrice. Ma allora, perché nessuno mi ha

avvertita? Dopotutto avevo fatto una settimana fa la domanda per usare la LIM! Telefono alla segreteria (non ci si può andare perché non sono ancora le 10 e non si può parlare *de visu* con nessuno) e chiedo come mai non mi è stato detto che per oggi non avrei potuto usare la LIM. Risposta: "Doveva chiedercelo." "Ma come? ho fatto una domanda, per di più scritta!" " Sì, ma doveva chiedercelo." Al terzo tentativo di spiegare che fare una domanda scritta significa chiedere e che quindi a una richiesta si deve dare una risposta, desisto e cerco di essere propositiva. Per fortuna quel pomeriggio c'è un laboratorio di informatica con il computer e il videoproiettore libero e potrò andare lì. Ma il famoso valore aggiunto della LIM va a quel paese: niente interattività, niente lavoro condiviso sul testo, niente memoria del percorso fatto e poi registrato su un file. Così oggi, 2 novembre, ancor prima di rientrare in classe, defunge anche un po' la mia voglia di fare la prof tecnologicamente avanzata. Effettivamente comunque devo superare il primo scoglio: ricordarmi la dislocazione delle aule senza perdermi tra i tre piani della scuola: di classi qui ce ne sono 42.

Le prime ore in una classe sono le più importanti: sono quelle in cui in cui ci si studia reciprocamente e si determinano i rapporti di forza. Tutto conta ed è come amplificato. Dal modo in cui sei vestita, al modo in cui saluti e sorridi, al modo in cui reagisci alle provocazioni e queste sono tante in una scuola professionale, in cui molti dei ragazzi/e sono pluriripetenti, in cui il rapporto con la scuola nella storia individuale è stato per lo più negativo. La prima situazione da affrontare è l'entrata: entri e nessuno se ne accorge, o meglio tutti fanno come se nulla fosse, è il primo modo di metterti alla prova, di provocarti. In genere se c'è casino – e c'è sempre al cambio d'ora – mi fermo sulla soglia e li guardo, muta. Ci sono classi che ci mettono poco ad azzittirsi, altre un po' di più; quelli che cercano di farsi notare urlando agli altri di stare zitti sono (o vorrebbero essere) i leader, anche un po' bulletti.

In seconda – la prima classe in cui entro – va bene: tempi di reazione piuttosto brevi, sono solo in 24 e molti gli assenti; i maschi sono solo 4 arroccati in quattro banchi al centro dell'aula, il resto tutte femmine, anche se portano tutte i pantaloni o i pantacollant (cioè le calzamaglie medievali). A dire il vero non ho visto neanche una gonna in questo istituto a prevalenza femminile netta. Aula spaziosa con grande finestra naturalmente alle spalle dei ragazzi e di fronte alla cattedra: è la prima cosa che noto e chiedo come facciano a scrivere con l'ombra che copre loro i quaderni. Forse questa

attenzione piace e l'ora vola via tra un appello lento per imprimermi in testa i nomi e il tempo per fare il punto su cosa hanno fatto in mia assenza. In terza va un po' peggio: sono in trenta e l'aula è piccolissima: i banchi, sgangherati e uno diverso dall'altro, non hanno il posto in cui mettere i libri ("sotto il banco" si diceva un tempo): così gli zaini posati sul banco sembrano sacchetti di sabbia a difesa delle trincee. Prima di aprire bocca ci metto qualche minuto in più che in seconda, e anche l'appello porta via più tempo.

Mi rendo conto che non ce la farò mai a imparare i nomi, tutti i nomi di tutti gli alunni di tutte le classi: 150! La cosa più importante per tenere in pugno la situazione è dimostrare che si è attenti a ognuno di loro e prima una prof riesce ad impararne il nome, prima acquisirà autorevolezza, per non parlare dello stupore che suscita nei ragazzi scoprire che nonostante l'età la memoria funziona: "Ma come, sa già come mi chiamo?!?". Per questo per me la prima preoccupazione è cercare di tenere a mente come si chiamano, i loro nomi di battesimo: non il cognome, mi sembrerebbe di essere in caserma, di togliere un po' di individualità. Forse con ragazzi grandi il cognome andrebbe usato, ma associato almeno all'uso della terza persona, cosa che non mi riesce: se do del tu, allora è un tu con il nome e senza cognome. E poi, se non sai i nomi, come fai a sgridarli? "Ehi, tu, là in fondo, ultimo banco a sinistra della fila centrale!": il tempo di dire tutta la frase e l'autorevolezza è già bella che andata. Qui, in terza, restituisco la verifica di storia corretta dalla supplente. E' proprio un'operazione burocratica: segnare il voto sul registro e sul libretto e nessuno che chiede di vedere l'elaborato. Quello che conta è solo il voto, la correzione non è prevista. Mi adeguo, tanto sta suonando la fine dell'ora e loro devono uscire di corsa se no non fanno a tempo a comprarsi il panino che servirà da pranzo. Vado anche io altrimenti come fare a bermi almeno un po' di the e fumarmi una sigaretta in solo dieci minuti? Alle 13,35 si riprende.

Mi presento puntuale al suono della campana sulla porta della prima: in classe 4 ragazze su trenta. Entro, mi siedo alla cattedra e aspetto. Alla spicciolata e chiacchierando in una ventina di minuti i banchi si riempiono di ragazzine incuranti. Come al bar. Comunico che le ho segnate assenti e che quindi domani dovranno portare la giustificazione per il ritardo. Putiferio e visi scuri. Avevo sottovalutato le femmine: non stanno zitte neanche un minuto, vogliono avere l'ultima parola, non ti danno possibilità di replica, ma non mi arrendo: il ritardo è segnato sul registro e non verrà

tolto. Punto. Visi ancora più scuri e poi si fa silenzio. Entra l'ultima ritardataria e sbuffa. Si va a sedere e dopo cinque minuti, mentre sto parlando, chiede "Posso andare in bagno?". Non do il permesso: c'è già un'altra fuori, ma non mi sento tenuta a spiegazioni. Altro putiferio. Mi guardano come se fossi rea del peggior delitto. Quando la compagna rientra, la ritardataria ripropone la sua richiesta. Permesso accordato. Finalmente la classe capisce e si azzittisce; la ragazza si avvia all'uscita e prima di aprire la porta si rivolge verso le compagne sbuffa di nuovo e alza gli occhi al cielo con l'atteggiamento di chi dice "Ma guarda quanto rompe sta …". Permesso di uscita revocato. A mezz'ora dal suono della campanella posso iniziare a fare l'appello, pensando a quanto tempo si è sprecato prima di poter iniziare la mia bella lezione semi – tecnologica con Steve Jobs. Assolti i doveri burocratici dico che le porterò a vedere un video, che prendano tutte le loro cose, giubbini compresi, che ci trasferiamo in un'altra aula. Non faccio a tempo a finire che sono già tutte fuori, nei corridoi, per le scale, e non mi resta che rincorrerle. Riesco a fermarle per chieder loro dove si stiano dirigendo senza una mia precisa indicazione. "Ma sappiamo noi dove dobbiamo andare". E' vero solo perché non posso usare l'aula della LIM: è una prova in più del fatto che loro non sanno nemmeno che esiste a scuola la LIM, che con la LIM si possono vedere dei video online (si fa per dire). Mi è passata del tutto la voglia di fare qualcosa di diverso, di aprire la discussione, di dare loro la possibilità di esprimersi su cosa pensano del proprio futuro, di quali cose ritengono necessarie per averne uno migliore. Nei 35 minuti che restano mostro il filmato che, sensibile alla situazione, si arresta prima della fine; faccio qualche domanda di comprensione, ma cinque minuti prima del suono della campana sono già tutte vestite e si accalcano all'uscita, senza attendere il permesso. Suona la campana e usciamo tutte. Sono tristissima. E' il 2 novembre.

3.11.2011 (secondo giorno)

Oggi prime due ore in prima, con le ragazze che ieri mi erano sfuggite. Al suono della campana d'inizio in classe le solite quattro o cinque, che appena mi vedono formano un crocchio ostile. Seduta di fianco alla cattedra una ragazza, che si capisce non essere una studentessa. Mi presento per farmi dire chi sia: è un'operatrice culturale che si occupa di teatro ed è venuta per fare con la classe 10 ore di un progetto di animazione teatrale pagato dalla Banca XYZ per tutta la scuola. Non ne so nulla, non se ne è parlato nelle riunioni di programmazione comune, quelle delle prove comuni, insomma. Aspettando

che tutte arrivino mi faccio dare qualche spiegazione sul progetto. Finito l'appello qualcuna si alza e fa per uscire squadrandomi dall'alto in basso: "Noi dobbiamo andare a fare teatro". Faccio rientrare tutte nei banchi e con calma spiego loro che quello che faranno lo decido io, e che prima di fare qualsiasi cosa dovranno darmi spiegazione di quanto successo ieri pomeriggio, di quella loro fuga da Alcatraz senza permesso, prima del segnale di amnistia. Entra la solita ritardataria, che con aria trionfante estrae dallo zaino il diario e me lo porge. Leggo: "Chiedo che mia figlia possa uscire per andare in bagno quando lo desidera. La mamma.". Scrivo: "Cara signora, sarò ben contenta di parlare quanto prima con lei a proposito dei comportamenti e degli atteggiamenti di sua figlia. Mi faccia sapere quando potremo incontrarci." Questione chiusa, orecchie della figlia rapidamente abbassate e ritorno al posto. Riprendo la discussione spiegando che ieri pomeriggio mi sono sentita trattata senza un minimo di rispetto, non come insegnante, ma come persona, che non posso ammettere che nessuno venga trattato così, che devono imparare ad ascoltare non me in particolare, ma ad ascoltare le ragioni degli altri, senza sbuffare, senza alzare gli occhi al cielo, senza pensare di sapere già tutto, perché se avranno un atteggiamento così la scuola non servirà loro a niente. Rispondono in dieci, almeno. Aspetto che si faccia silenzio, tanto fino a che non si arriva a una qualche conclusione: ciao teatro! non ci si muove dall'aula. Chiedo che per parlare si alzi la mano, non siamo in televisione e tutti hanno diritto di parola rispettando l'ordine di richiesta, e per diritto di parola intendo il diritto di essere ascoltati, cosa che implica il silenzio di tutti gli altri, chiunque stia parlando. Spiego che il rispetto degli altri è l'unico che garantisce il rispetto di sé … Finalmente si cominciano ad alzare le mani, tutte hanno un sacco da dire: "Non ce la facciamo ad essere puntuali perché il pullman arriva in ritardo..", "Ieri sapevamo già qual era l'aula del video meglio di lei", "Non può non farci andare in bagno". Rispondo a un'obiezione per volta e il clima lentamente cambia.

Infine alza la mano G., cappellino nero in testa, capello lungo liscio, giubbino nero traslucido con cappuccio bordato di pelo, pantalone grigio della tuta a cavallo basso e sneakers alte da basket. E' del gruppo delle grandi – le toste, quelle che hanno già perso almeno una volta (in prima su trenta 18 hanno alle spalle già almeno un anno di ripetenza). "E' inutile che ci dica così, io di scuole ne ho fatte un casino. …. I prof non ci rispettano e hanno sempre l'ultima parola …. Noi stiamo qui otto ore sempre a sentire

parlare gli insegnanti. E non è facile stare seduti otto ore ad ascoltare e a prendere appunti da uno che parla anche di cose noiose che non c'entrano con noi. Ci alziamo alle 6 del mattino per prendere il pullman e venire in questa scuola con i banchi rotti. Non faccio a tempo a fare colazione a casa e così scendo dal pullman e compro una brioche che mi mangio per strada: se non la finisco e entro in classe con quella, la prof me la fa buttare perché in classe non si deve mangiare. E poi mi siedo e fino all'intervallo non mi dovrei più alzare. Nei dieci minuti dell'intervallo devi fare la coda alle macchinette per prenderti una cosa calda, ma non sempre riesci ad arrivarci e così rischi di trovarti il bicchierino bollente tra le mani proprio quando è suonata la fine. Se torni in classe con quello, di nuovo lo devi buttare perché in classe non si beve. Di nuovo altre tre ore ferme ad ascoltare. Se qualcun altro è interrogato è una specie di festa, così almeno chiacchieri un po' con le amiche. Quando poi c'è il pomeriggio, altri dieci minuti per il panino. E se poi sei una che fuma, figurati se c'è il tempo per farti una siga! Certo non è un diritto, ma … insomma sono otto ore di scuola e se non esci di corsa al suono della campana rischi di perdere il pullman e così arrivi a casa alla sei di sera invece che alle cinque. Oh, prof, sono 12 ore! neanche mia madre le fa tutte 'ste ore!".

Ha ragione e glielo dico e non per demagogia, è quello che ho pensato anche io. Sono tutte stupite a sentire che possiamo metterci d'accordo, che le regole si possono condividere. A patto di non dare per scontato nulla. Quando suona la campana si deve essere in classe, magari con il panino: a me non interessa che finiscano di mangiare, mi interessa che ci siano (non una di meno), che partecipino, che lavorino, che facciano andare il cervello. G. mi è piaciuta, sincera e diretta, non ha avuto paura di dire quello che pensava: forse a queste ragazze vale la pena di dare un po' corda, potrebbero venir su bene. Mi sembra che ora il clima sia un po' migliorato. Si può uscire e andare a fare teatro. In corridoio questa volta non corrono, davanti c'è la 'aprifila' incaricata, che sa dove andare, e due 'chiudi fila' che raccolgono il gregge.

Ovviamente teatro si farà nell'aula della LIM!

10.11.2011 (una settimana dopo …)

E' giovedì, ultima ora in 3XX, piano interrato, aula molto grande. Sono in trenta anche loro, un solo maschio, naturalmente in prima fila, buono buono. Queste il pomeriggio ce l'hanno al giovedì. In città il mercoledì sera è quello degli studenti e chi ha più di 18

anni affolla le strade, anche adesso che fa freddo, venendo anche dai paesi vicini per stare ammucchiato e in tiro davanti a qualche bar a bere e fumare. La scuola ne risente: in terza di 18 anni ce n'è più di una, e la si individua subito per come è accasciata sul banco. Seduta al mio fianco dietro la cattedra una collega, è quella 'di sostegno'. Ci siamo presentate appena la settimana scorsa e non ho ancora ben capito che alunna segua, ma è così dolce e rassicurante, che per ora non chiedo di più. Credo che sostenga me, perché se ne sta lì ad ascoltarmi buona buona come un maschietto.

In questa classe faccio solo due ore di storia: una è questa e l'altra sarà lunedì alla prima ora, quando arrivano tutte in ritardo e ancora assonnate. Dovrò mettere tre voti entro dicembre. Ne ho già uno per ciascuna e devo ringraziare una verifica scritta della supplente, che è stata davvero coscienziosa, non avrebbe avuto l'obbligo di correggersele tutte. Un test di 10 domande a risposta chiusa (si chiamano prove strutturate e servono per l'ammissione all'esame di qualifica, mi hanno spiegato prendendo il caffè), in cui saper collocare nel tempo un evento significa mettere sulla linea del tempo la data di inizio della prima guerra mondiale, quella dell'entrata in guerra dell'Italia, quella degli Stati Uniti e infine l'anno di conclusione della guerra. Qualche alunna era assente e mi tocca interrogarla: per non perdere tempo cerco di fare una domanda che serva a mettere insieme quello che è stato già fatto con quanto si farà. Il libro può essere aperto, tanto, ho spiegato, se non lo si è letto almeno una volta a casa poi le cose non si trovano e quindi non sarà di grande aiuto.

Ancora non ho imparato tutti i nomi delle studentesse di questa classe che vedo così saltuariamente; soprattutto se cambiano di posto, faccio ancora fatica a individuarle. Chiamo un nome tra quelli che mi ricordo: la reazione è immediata "Ma io ho già il voto, non può interrogarmi". Chiedo quali sono gli elementi che caratterizzano la prima guerra mondiale "Prof, ma su questo la verifica l'abbiamo già fatta", come dire che hanno l'autorizzazione a dimenticare. Chi ha messo le regole? Non ci sto, per me così non funziona, non si impara niente. Però con il libro aperto davanti se lo ricordano, è già qualcosa. Vediamo di farla finire questa guerra, arriviamo al trattato di Versailles.

Mi guardo intorno alla ricerca disperata di una carta geografica dell'Europa per mostrare attraverso il confronto con la carta storica che c'è sul testo quali sono gli Stati sorti dopo il 1919, quale è la loro estensione attuale, per localizzare su una carta decente dove si trova il Friuli Venezia Giulia, Fiume, il corridoio di Danzica e l'attuale Polonia.

In mio aiuto solo un planisfero a scala piccolissima, in cui io da vicino riesco a malapena a individuare l'Europa, figuriamoci quelle in fondo a 15 metri di distanza! Per di più, al solito, è appeso al muro che sta di fronte a me e quindi alle spalle delle ragazze: quasi un monito perché così gli insegnanti imparino la geografia o quanto meno la tengano presente. Cerco di staccarlo dalla postazione in cui sta malinconicamente muto per farlo vedere anche alle studentesse, ma non so dove metterlo perché dietro alla cattedra c'è incollata al muro una enorme lavagna verde, di quelle vecchie su cui il gesso non scrive più, scivola via. Anche la carta non sta su e armeggio impacciata, sfiorando (è un eufemismo) il ridicolo. Rinuncio pensando "Almeno potessi usare Google Heart, il tanto deprecato Google Heart".

La LIM e l'online non serviranno per l'innovazione, ma forse per l'ordinaria amministrazione, per supplire a qualche carenza di materiali classici, sì. E' vero, ma - ohimè improvvida! - non l'ho prenotata, non ho programmato nulla e senza programmazione nella scuola non si fa nulla. Altro che partire da quello che chiedono i ragazzi, altro che motivarli: tutto deve essere rigidamente previsto in anticipo. Vabbé, facciamo con quello che c'è. Il libro. A un certo punto sta scritta in grassetto la parola Ruhr, una cosa piena di carbone. E allora spiego che si tratta di una regione geografica, mimandone la posizione. Ma cosa c'entra il carbone? Che cosa se ne facevano? Perché i Francesi lo vogliono, nel 1922? E' una domanda dell'interrogazione. Mi guardano stralunate: sul libro non c'è scritto. Ragioniamo, cerchiamo di pensare a come stavano le cose nel 1922, partendo da quello che c'è ora, per differenza. Chiedo allora: " Da dove viene l'energia che oggi usiamo?" "Dal sole" risponde un piccolo coro che sembra farmi un piacere. Ed in effetti piacerebbe anche a me che la nostra energia venisse dal sole. Qualcuna si azzarda a caso: "Dal gas"; non è del tutto sbagliato, ma giusto in piccola parte. Qualcuna in fondo si sveglia e chiede alla vicina cosa stia succedendo, poi si riaccascia sul banco. A fatica riesco a cavar fuori che oggi la principale fonte energetica è il petrolio. E spiego che invece nel 1922 era il carbone che scaldava le case, che faceva andare gli altiforni e la maggior parte dei motori.

Continuo a fare domande, per farle ragionare su quanto c'è scritto sul libro; alla fine mi vedo costretta a dare il voto: più di 5 e mezzo non mi sento di mettere. Il nervosismo cresce, cominciano a levarsi occhi al cielo, qualcuna si fa provocatoria. Alla fine una, la più spigliata si fa portavoce delle altre: "Ma Prof. non può interrogare così! Lei deve

spiegare". Traduzione: "Non rompere, la scuola è fatta così, tu spieghi, noi ti stiamo a sentire o facciamo finta di farlo, poi fai la verifica noi scriviamo quello che hai detto, che c'è scritto sul libro, tu ci dai il voto e passiamo ad altro. Dove sei stata finora? Non ti hanno detto che è così che si insegna?". Non faccio a tempo a replicare dichiarando che quello che mi interessa è anche che capiscano le cose, che sappiano porsi delle domande, che restino loro in testa alcuni ragionamenti e per un tempo più lungo di quello di una sola verifica, che in storia l'importante è il rapporto presente/ passato/ presente oppure passato/presente/passato, ora sono un po' confusa anche io, non ricordo più bene, è la quinta ora di lezione di fila anche per me.

Una delle brave e beneducate del primo banco mi mormora: "Prof, la prego, per oggi basta. Siamo stanche, e poi ci sono ancora le due ore del pomeriggio". Ha ragione. Dopo un minuto suona la campana e non ho fatto in tempo ad assegnare i compiti per la prossima volta. Almeno corro a prenotare la LIM per il resto dell'anno, prima che in quell'aula vengano fatti altri spettacoli teatrali, incontri sulla sicurezza, o sull'igiene nel posto di lavoro. Ma sono stanca e la bidella – collaboratrice è impegnata a pulire le classi. Lo farò un altro giorno.

18.11.2011 (incontri transdisciplinari)

La 3XY, quella dei grafici, è tosta: sono anche loro in trenta, ma qui i maschi sono molti di più e si sentono. Soprattutto sono grandi e grossi in un'aula piccolissima in cui non ci sono i banchi per tutti e la cosa si risolve con il fatto che tanto tutti i giorni due o tre assenti ci sono. Si capisce subito che della storia non importa loro molto. Di nuovo mi dico che devo fare un progetto per tirarli dentro, per usare e far usare di più le TIC che interessano a loro che le sanno pure usare. Sono grafici e devono diventare esperti di comunicazione: le mie due povere ore di storia così si perdono, tutte sole come sono. Un tempo erano assegnate insieme a quelle di italiano alla stessa insegnante, ma con la diminuzione d'orario non si riesce più a combinare. Da sola la storia diventa più faticosa. Penso che con questi ragazzi, che mentre parlo non fanno altro che disegnare, sarebbe bello fare un lavoro storico utilizzando come documenti i manifesti di propaganda nei vari periodi: avrei bisogno di capire chi mi potrà aiutare perché non mi sento con tutte le competenze a posto e un bel lavoro interdisciplinare d'equipe sarebbe necessario. Però individuare i colleghi è difficile, siamo in 190 e ancora non so chi siano: sto quasi imparando a chiamare i ragazzi e le ragazze con i nomi giusti, ma giuro

che non associo i nomi dei miei colleghi alle loro facce. Forse bisognerebbe fare come ai congressi e girare per i corridoi e in sala insegnanti con il cartellino spillato sul petto.

Fortuna che settimana prossima avrò i Consigli di Classe e potrò approfittarne per parlare di tutto questo. Certo, 'fortuna' si fa per dire, ma lasciamo perdere. Intanto stamane al mio arrivo, in sala insegnanti incontro chi ha organizzato il laboratorio di teatro per la mia prima: chiedo come mai la classe sia stata inserita nel progetto, visto che teatro rientra nel piano annuale delle seconde. Mi risponde che ci voleva un tot di classi e le seconde non bastavano e così hanno messo la mia prima. Una programmazione chiara e coerente. L'unica cosa che non mi è chiara è a cosa servirà. Di nuovo Vasco Rossi mi ronza nelle orecchie. Corro in classe al suono della prima campana: le cose vanno meglio, ci sono già quasi tutte le ragazze e qualcuna mi saluta anche. Mi sento un po' più sicura e ho già fatto la prima prova comune. Fatta ieri e oggi la consegnerò corretta: i voti però non li ho messi, così con la scusa di un controllo incrociato sui punteggi assegnati (c'è già bella e stampata una tabella di corrispondenza punteggio complessivo /voto), le faccio stare attente alla correzione. Funziona. Ci saranno molti 9 e 10. Mi fa impressione mettere i voti – come verranno poi tradotti in competenze? – e poi così alti … io li prendevo solo alle elementari. Ma loro saranno contente.

Di campana in campana, di classe in classe anche questa settimana è finita. Solo ora, a casa, mi ricordo di essermi ancora scordata di fare il calendario per la richiesta di prenotazione della LIM. Mi viene in mente leggendo un articolo che mi ha inviato un amico, tratto dall'edizione bolognese del Corriere della Sera. E' un'intervista a Federico Enriques, Presidente di Zanichelli, quel signore gentile che anche io avevo intervistato tre anni fa: oggi parla della chiusura della storica libreria bolognese che porta ancora il nome della Casa Editrice, e anche dell'editoria scolastica digitale che nella sua Casa Editrice sta per essere potenziata. "Se prima c'era un 80 per cento occupato sul cartaceo e 20 sul digitale e le nuove tecnologie, ora stiamo tendendo al 50 e 50. Ci vogliamo concentrare sullo sviluppo di nuovi prodotti multimediali"[6]. Sorpresa, ma ancor più sorprendente è la motivazione: "Prima della crisi della scuola certe materie si insegnavano soprattutto nei laboratori, ora stanno addirittura diminuendo perché richiedono investimenti che almeno per il momento non sono disponibili. Noi possiamo

[6] (Cavina, 2011)

intervenire. .. migliorando la tecnologia è possibile creare supporti digitali che simulano al computer esperimenti di laboratorio. Un surrogato è sempre meglio di niente"[7]. E' proprio così: anche io in fondo chiederò di usare la LIM perché non ci sono le carte geografiche. Altro che interattività! Virtualità: questo è il vero progresso. Non ci sono i soldi per comperare le carte geografiche per ogni classe, non c'è problema: abbiamo comperato una bella LIM su cui potremo far vedere i mappamondi digitali. Ma quanto costa una LIM? E un computer per ogni alunno?

Ma basta con questo disfattismo, meglio non cercare sempre il pelo nell'uovo. Posso dirmi fortunata: se chiedo subito l'aula prima che ci facciano i laboratori di teatro (quelli che non richiedono attrezzature, il teatro è immaginazione) o le riunioni per la sicurezza, l'igiene, i cechi e via dicendo, non dovrei avere problemi perché non c'è sicuramente la ressa per andare ad usare la Lavagna Interattiva Multimediale. Ma dovrò farlo assolutamente lunedì.

22.11.2011 (Consigli, di classe)

Ieri è stata una giornata campale. Io, che di solito sto sveglia fin dopo la mezzanotte, ieri sera mi sono addormentata secca alle nove e mezza. Cinque ore di lezione, un ricevimento parenti e due Consigli di Classe, pur seguiti da una salutare passeggiata con un'amica, alla mia età sono sfiancanti. Non ho più il fisico evidentemente. Devo però ammettere che con i ragazzi le cose non vanno male. Ogni tanto mi capita, come ai vecchi tempi, di accorgermi soddisfatta che tutti stanno pensando a quanto facciamo, alzano la mano, dicono cose sensate, ragionano pur con le poche chiarezze che hanno. Si sente in quei momenti il rumore delle rotelline che girano nella loro testa. Per fare una battuta stupida a un certo punto ho dichiarato: "Brave! far andare il cervello fa diminuire la cellulite perché si consumano gli zuccheri". Subito una di quelle veloci mi ha chiesto con il classico sorriso sotto i baffi: "Ma allora com'è che mia madre c'ha un sacco di cellulite?". L'insegnante di sostegno, un bravo filosofo (che a fine lezione mi intrattiene sulle sue dotte letture anche se gli ho nascosto accuratamente che sto finendo un dottorato in epistemologia), resta imperturbabilmente seduto di fianco alla cattedra e non mi soccorre. Devo velocemente trovare da sola il modo di correggere il tiro: "Pensare fa diminuire la cellulite fino a una certa età. Poi ci vuole ben altro".

[7] *Ibid.*

Nell'ora di ricevimento parenti non si presenta nessuno, nemmeno la mamma che il primo giorno – sono già quasi tre settimane, come passa il tempo a scuola! - era tanto preoccupata delle limitazioni alla libertà di frequentare i bagni da parte della figlia. Ne approfitto per "completare i tabelloni coi voti" come ordina un cartello appiccicato sul tavolone della sala insegnanti. Vado in Biblioteca (almeno ora so che c'è anche una biblioteca) dove un brulichio di mani si protendono a cercare i fatidici foglioni, su cui viene esercitata una rocambolesca scrittura a quattro mani, almeno fino a che una quinta non si porta via il foglio, per un eccesso di individualismo. Me la cavo bene anche io, pur essendo una novellina in materia. La scoperta più importante però è che la biblioteca, oltre a molti libri vecchi e strausati, conserva anche ben quattro carte geografiche abbandonate e un po' rotte, ma mi impossesso di quelle che posso (due sono della Francia e sono della prof di francese, ovvio). Me ne vado trionfante con sotto braccio l'Italia e l'Europa. Le ragazze di terza a cui avevo mimato la Ruhr mi accolgono quasi con entusiasmo: "Bella prof! Si è armata di carte?". Carine! si meritano una bella lezione che mostri perché per Trento e Trieste qualcuno pensava valesse la pena di fare una guerra.

In terza grafici mi è andata un po' meno bene: un détournement di troppo mi ha fatto passare dalla Società delle Nazioni del 1919 all'Unione Europea di oggi. In effetti avevo chiesto qualche esempio da loro conosciuto di "organismi sovranazionali" come sta scritto sul libro, e solo uno ha alzato la mano. Ma, dico, possibile che con tutto il parlare che si sta facendo oggi di Europa, di crisi, di bund e di spread …, qui in questa piccola aula sovraffollata a nessuno venga in mente nulla? Mi lancio sulla questione dell'inflazione, del debito pubblico e dell'euro. Qualche ragazza si ricorda ancora di quando a scuola facevano imparare le nuove monete e qualcun'altra si ricorda le bestemmie del padre per il raddoppio dei prezzi. Decido che vale la pena soffermarsi sull'argomento e spiegare queste cose un po' complicate, tanto c'entrano anche un po' con la Prima Guerra Mondiale: anche allora e prima della crisi del '29 (leggo dal libro di testo di storia) "chi aveva comprato Buoni del Tesoro si vide restituire un decimo delle somme che aveva pagato" . La coincidenza programma/realtà mi fa dubitare dell'esistenza del caso.

Insomma buona la mattinata. In pausa pranzo compilo i piani annuali, veramente facilissimi: basta trascrivere le competenze delle Linee guida, e l'indice del libro di

testo. Il modello preconfezionato chiede anche i risultati attesi rispetto all'attenzione, alla partecipazione e al profitto della classe, in percentuale. La risposta non è difficile: 100% di attesi, ma c'è il trabocchetto perché poi alla fine dell'anno devi dichiarare i raggiunti e spiegarne lo spread. Meglio quindi mettere percentuali più basse: 70/80% può andare. Tra i vari modelli ne compare uno che non so bene in che occasione dovrà essere sfoggiato. E' una griglia (tanto per cambiare) di valutazione in cui si legge: "La valutazione si esprime con voti da 1 a 10." Segue tabella a doppia entrata con quattro caselle: voto – conoscenza – competenza – capacità. Per fortuna che c'è una nota: "N.B. Il voto attribuito a ciascuna verifica corrisponde alla media delle valutazioni conseguite dagli allievi nei singoli indicatori.". Ma le competenze non sono un insieme di conoscenze e abilità? Non credo che questo modello sia molto diverso da quelli che stanno andando per la maggiore nelle altre scuole del regno, ma mi piacerebbe mandarne una copia al Parlamento Europeo e alla Commissione che avevano stilato la Raccomandazione sulle competenze chiave, per sollecitare una risposta al mio dubbio.

Sono le 15,30 e comincia il primo Consiglio: finalmente conoscerò ufficialmente le mie compagne di Classe e, grazie ai tabelloni con i voti, anche le materie che insegnano. L'età media è notevolmente abbassata dalla presenza di qualche trentacinquenne che insegna religione o sostegno. Tutte donne, brave persone, gentili e accoglienti. Qualcuna ogni tanto intervene "Spieghiamo alle nuove – e qui molti sguardi mi fissano intensamente – come avviene questo e quello". Dura poco e si apre la discussione, o meglio la lettura dei tabelloni. Quindi, in base alla media approssimativa (e fatta mentalmente) dei voti, ad ogni alunno è assegnata una lettera dell'alfabeto (dalla A alla D): A e B= va tutto bene o quasi, C = invio di una lettera ai genitori per avvertirli che ci sono più di tre insufficienze non gravi, livello D = lettera e convocazione per un colloquio con il coordinatore perché le insufficienze sono molte e per di più gravi. Alla fine, in questa terza non va malissimo: su trenta alunni le convocazioni sono solo sette. Assolta questa incombenza si procede seguendo le voci del verbale prestampato. Problemi riscontrati: nessuno; alunni dislessici: compilare schede a parte; materie per la prova integrata dell'esame di qualifica: quelle dell'anno scorso. E qui di nuovo qualcuna: "Spieghiamo alle colleghe nuove … Adesso i voti li abbiamo messi così a mano e le medie sono approssimative, ma per gli scrutini ci saranno i tabelloni elettronici e dovrete farvi dare la password per poter inserire le medie matematiche

direttamente nel programma del computer". Miracolose TIC: ciò che era manualmente approssimato diventerà miracolosamente e improvvisamente preciso e scientifico, anche nei voti. C'è in questa equazione qualcosa di spirituale, quasi religioso. Ha ragione mio figlio che chiama Google "il Profeta". Restano ancora da fare poche firme e poi fine della trasmissione: è passata un'ora e fuori ci attendono genitori e studenti rappresentanti di classe. Mentre la coordinatrice di classe espone quel poco che è stato detto nella nostra riunione segreta, penso che non è andata male. Il clima era cordiale e le colleghe gentili, simpatiche, disponibili, di buon senso e attente agli studenti; solo qualcuna è meno comprensiva nei loro confronti, ma comunque lo fa per il loro bene. Nel complesso sono proprio convinta che stiano facendo del loro meglio, con quel poco che lo Stato fornisce.

Il secondo Consiglio è quello della terza grafici e i colleghi sono molto pochi. Quello di fotografia ha una scuola privata e non verrà. In compenso la colonnina dei suoi voti è un'ecatombe: qualche sparuto sei in una sfilza di tre e mezzo e quattro. Ovvio che qui le lettere che partiranno siano per diciotto dei trenta alunni che compongono la classe (compresi i quattro che in due mesi hanno già fatto più della metà delle assenze permesse). Sarei dovuta essere io la coordinatrice di questa classe, ma ho chiesto una dispensa perché è il mio primo anno nel Professionale, non ho mai fatto gli esami di qualifica e non ne conosco il meccanismo e poi … sono nell'anno di prova. Un collega maschio, forse un po' impietosito e forse anche costretto dalla Preside, prende il mio posto, ma si capisce che anche lui fa un po' fatica e così praticamente il testo del verbale lo scriviamo un po' a turno. Finiamo più tardi del previsto e non c'è stato il tempo di parlare del progetto sui manifesti di propaganda, o meglio il discorso viene fatto cadere per eccesso di utopia. L'interdisciplinarità, la trasversalità non passano proprio di qui.

Finalmente alle 19,30, dopo dodici ore filate passate a scuola sono tornata a casa. Forse mi sono addormentata così presto non solo per l'età. Ma comunque: quando è che mi lasceranno andare in pensione?

26.11.2011 (the last)

Il tempo è scaduto, domenica voglio finire questa tesi, questo lavoro privilegiato che mi ha insegnato tante cose. Questa sarà la mia ultima pagina pubblica di diario. Stamattina, anche se è sabato, sono andata a scuola: è uno dei sabati di recupero dei cinque minuti in meno che si fanno ogni ora per consentire ai ragazzi di prendere i pullman. Solo

un'ora in seconda: antologia, cioè poesia. Lezione su *Ed è subito sera*. Ai ragazzi non piace, troppo triste e depressa: "Sì, prof, un po' meglio di quell'emo-punk di Foscolo, ma … scialla!" Ormai il film di Bruni, appena uscito nelle sale con grande battage pubblicitario, ha fatto scuola e anche qui si è diffusa questa espressione romanesca. Allora, per sciallare, propongo che cambino le parole rivoltando il senso della poesia. "Ognuno sta solo" diventa "Tutti stanno insieme" e per l'ultimo verso qualcuno propone " e non arriva mai il mattino". Si stanno divertendo, lavorano insieme e ogni tanto scoppia qualche risata di cui non mi rivelano il motivo. Una mi si avvicina, è ripetente e nei primi giorni avevamo avuto un piccolo scontro perché non aveva portato il libro. Mi dice, orgogliosa: "Lo sa che alle medie ho vinto un premio per una poesia che avevo scritto e mi ricordo ancora quando sono andata a Milano a ritirarlo." Me la porterà da leggere lunedì.

Li guardo mentre non se ne accorgono, presi dal lavoro, dalle chiacchiere e dal tentativo di mettere insieme frasi sensate. Se penso che solo un mese fa per loro fare antologia voleva dire scrivere la parafrasi di "Tanto gentile e tanto onesta pare", come richiesto dal loro libro di testo in 3D (Digilibro edizione mista), mi sembra un bel cambiamento. Appena arrivata avevo spiegato che la poesia di parafrasi muore e che quindi non gliel'avrei fatta fare, anche perché in internet, su Wikipedia, avrebbero trovato tutte le parafrasi di tutte le poesie più famose. Sembravano non crederci: molte non sapevano nulla nemmeno dell'esistenza di Wikipedia. C'è mancato poco che mi dessero della digital native!

Comunque per me Quasimodo va bene com'è. Ed è subito sera.

Ringraziamenti

Anche se quanto ho raccontato non è una pièce teatrale, ma una cronaca senza aggiunte di quanto ho vissuto in quest'ultimo mese, mi piacerebbe poter ringraziare sinceramente le mie studentesse e i pochi studenti, le colleghe e i colleghi, il personale ausiliario, e tutti coloro che mi è capitato di citare, perché tutti mi hanno molto aiutato, anche se non lo sanno. Ringrazio anche Marina Boscaino e Marco Guastavigna che (oltre ad altre serie, circostanziate e numerose pubblicazioni sull'argomento) hanno tenuto un diario[8],

[8] (Boscaino & Guastavigna, 2010)

ben più corposo e sapido del mio, su un intero anno scolastico, che racconta magistralmente la scuola reale ai tempi delle TIC.

Opere citate

Benadusi, M. (2004). *Etnografia di un Istituto Scolastico. Il cammino accidentato dell'innovazione passa per "Via XX Settembre".* Rimini: Guaraldi.

Benadusi, M. (2006). I "dove" dell'antropologia tra nuove territorialità e movimenti multi situati. In Id., a cura di, *Dislocare l'antropologia. Connessioni disciplinari e nuovi spazi epistemologici. Quaderni del CE.R.CO,*Rimini: Guaraldi, pp. 9-35.

Boscaino, M., & Guastavigna, M. (2010). *Digital Prof - Un anno nella scuola che (non) c'è.* Torino: SEI.

Callari Galli, M. (2006). Cultura e contemporaneità. Nuovi scenari per un concetto compromesso. In: M. Benadusi, a cura di, *Dislocare l'antropologia. Connessioni disciplinari e nuovi spazi epistemologici. Quaderni del CE.R.CO, 1* Rimini: Guaraldi, pp. 43 – 56.

Cavina, L. (2011). Sos alla libreria Zanichelli: nuovo gestore o si chiude. *Corriere della Sera* , 18 novembre: http://corrieredibologna.corriere.it/bologna/notizie/cultura/2011/18-novembre-2011/sos-libreria-zanichelli-nuovo-gestore-o-si-chiude-1902220781773.shtml (accesso 18.11.2011).

Grasseni, C., & Ronzon, F. (2004). *Pratiche e cognizione. Note di ecologia della cultura.* Milano: Meltemi.

Massa, P. (2001). Un'antropologa a scuola. In: M. Benadusi, a cura di, *Antropologia, Scuola, Educazione* numero monografico di *Scuola Democratica*, annoXXIV, gennaio- giugno, pp. 195-202

BIBLIOGRAFIA GENERALE

[ANSAS] (2008). *Libri di Testo Digitali. Proposte operative e linee guida.* S.n.t.

AA.VV. (2004). Scuola. In: *Antropologia*, IV, 4. Roma: Meltemi.

AA.VV. (2011). I furbetti dei testi scolastici -. *la Repubblica* , 7 settembre: http://inchieste.repubblica.it/it/repubblica/repgenova/2011/09/07/news/il_costo_del_testo-21330756/.

ACARA (Australian Curriculum Assessment and Reporting Autority), (2011). The Australian Curriculum. Overwiew: http://www.australiancurriculum.edu.au/Curriculum/Overview (accesso del 9.9.2011).

Adorno, W. T.; Horkheimer, M. (1966). *Dialettica dell'Illuminismo*. Torino: Einaudi.

Agamben, G. (1998). *Quel che resta di Auschwitz.* Torino: Bollati Boringhieri.

Agence Française de Développement. (2010). *Bilan Critique en matière d'utilisation pédagogique des NTIC dans le secteur de l'éducation - Rapport final.* Paris: AFD.

AGMC (Autorità Garante del Mercato e della Concorrenza). (2007), Provvedimento 17284 del 13.9.2007, *Bollettino Settimanale*, Anno XVII, n°33 del 27/9/2007: (http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/open/41256297003874BD/831F8E39827A0486C1257364003413B7.html accesso del 2.2.2012).

AGMC (Autorità Garante del Mercato e della Concorrenza). (2007) Provvedimento 17591 del 15.11.2007, *Bollettino Settimanale*, Anno XVII – n°43 del 7/12/2007: (http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/open/41256297003874BD/F426022E44D607BCC12573AA005702A8.html (accesso del 2.2.2012).

AGMC (Autorità Garante del Mercato e della Concorrenza). (2008), Provvedimento n° 17898 del 21.2.2008: il testo degli *impegni* presentati da ciascun soggetto implicato è pubblicato sul sito dell'AGCM, all'indirizzo: http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/open/41256297003874BD/A737E874D76552AFC125741E0055A4AC.html (accesso del 2.2.2012).

AGCM (Autorità Garante del Mercato e della Concorrenza). (2008) , Provvedimento n° 18286 del 24.4.2008, *Bollettino Settimanale*, Anno XVIII – n°16 del 4/6/200: (http://www.agcm.it/concorrenza/intese-e-

abusi/download/41256297003874BD/A3FFF68F238FC4FEC1257463002BEBB0.html?a=p18286.pdf accesso del 2.2.2012).

AGMC (Autorità Garante del Mercato e della Concorrenza). [2007/2008]. *Procedimento I692 – Mercato dell'Editoria Scolastica*: http://www.agcm.it/concorrenza/intese-e-abusi/open/41256297003874BD/968865034FB75761C1257463002BEBB1.html (accesso del 2.2.2012).

Agnew, J. A. (2008). La Geografia, "la comunità basata sulla realtà" e la disponibilità a sorprendersi. *Ambiente Società Territorio*, n. 3 -4, pp.15-18.

AIE [2008]. *Formulario di presentazione degli impegni ai sensi dell'articolo 14 TER della legge N. 287/90* – in: AGCM, Procedimento I692, Provvedimento 17898S all. 1: (http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/download/41256297003874BD/A737E874D76552AFC125741E0055A4AC.html?a=P17898S_all1.pdf accesso del 20.1.2012).

AIE, (2009). Concluso il progetto Pro-Access. *News AIE*, 8 giugno: http://www.aie.it/SKVIS/News_PUB.aspx?IDUNI=h2s05q45atuzsy3aejtqfp554983&MDId=6368&Skeda=MODIF102-23236-2009.6.8 accesso del 2.2.2012).

AIE (Associazione Italiana Editori). (2011). La lettura di bambini e ragazzi (2000 – 2010). *Giornale della libreria*, aggiornamento al 30 settembre: consultabile tramite il sito: http://www.aie.it/Topmenu/DOCUMENTI/Cifreenumeri.aspx (accesso del 25.8.2011).

Ajello, A.M., Israel, G., Benadusi, L., Viteritti, A. (2011). Le competenze a scuola: una controversia culturale. Contributi di … *Scuola Democratica*, n.s. 2.

Alhadeff-Jones, M. (2009). Revisiting Educational Research Through Morin's Paradigm of Complexity. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, n. 6, pp. 61-71.

Alluin, F. (2010). *Les Technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée: éléments d'sages et enjeux.* Paris: Ministére de l'Éducation Nationale - Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

Almquist, E., Kenneth J. R. (2000). A 'Mindshare' Manifesto. *Mercer Management Journal*, 12, pp. 9-20.

Altman, P. (2000). I-M@NUEL – Une nouvelle génération de Manuels Scolaires. *Revue de l'EPI*, n. 99 (septembre), pp. 77- 82: (http://www.epi.asso.fr/fic_pdf/b99p077.pdf accesso del 20.9.2011).

Alzouma, G. (2008). Télephone mobile, Internet et développement: l'Afrique dans la société de l'information. *Tic&Société* , vol.2, n. 2 : http://ticetsociete.revues.org/488 (accesso del 20.9.2011).

Amselle, J.L. (2001). *Connessioni. Antropologia dell'universalità delle culture*. Torino: Bollati Boringhieri.

Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for New Millennium Learners in OECD countries.* Bruxelles: CERI /OECD.

Ananiadou, K., & Claro, M. (2010). 21st century skills and competences for New Millennium Learners in OECD countries. In: CERI-OECD, *NML Country Survey*. Paris: OECD. pp. 28 -50.

Anderson, J.R. (19873). *The architecture of cognition*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Anichini, A. (2011). Didattica Digitale e Learning Objects. *Treccani.it*, 3 febbraio: http://www.treccani.it/Portale/sito/scuola/dossier/2011/informatica_scuola/anichini.html (accesso del 10.2.2011).

ANSAS - ex Indire - Gestione Commissariale. (2009). Piano per la diffusione delle Lavagne Interattive Multimediali. *Progettazione delle attività in affidamento all'Agenzia Nazioanle per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica da Marzo 2009 al termine del progetto*: http://puntoeduri.indire.it/lavagnadigitale/templates/progetto_LIM.pdf (accesso del 27.9.2011).

ANSAS - INDIRE. (2010). Dagli ambienti di apprendimento agli scenari - Il Progetto Cl@ssi 2.0 . *Scuola Digitale*: (http://www.scuola-digitale.it/classi2.0/index.php?act=read&id_cnt=20150&idProg=20078 accesso 30.9.2011).

ANSAS - MIUR. (2011). Introduzione al progetto Cl@ssi2.0. *Scuola Digitale*: (http://www.scuola-digitale.it/classi2.0/ accesso 19.9.2011).

Antilla, C. (2010). La scuola dell'obbligo in Finlandia. Eliminata la selezione? In: ADI Scuola, *Brevi sulla scuola*, 10 novembre : http://www.adiscuola.it/adiw_brevi/?p=4642 (accesso 6.9.2011).

Antonelli, C. (1999). *The Microdynamics of Technological Change*. London: Routledge.

Antonietti, A., Cantoia, M. (2001). *Come costruire contesti di apprendimento per il software*. Trento: Erickson.

Appadurai, A. (2001). *Modernità in polvere*. Roma: Meltemi.

Archetti, M. (2004) *Lo spazio ritrovato. Antropologia della contemporaneità*. Roma: Meltemi.

Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime.* Paris: Plon.

Ariès, P. (1976). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna.* Bari: Laterza.

Arthur, C. (2010). Gouvernement to close BECTA. *The Guardian*, 24 maggio: http://www.guardian.co.uk/technology/2010/may/24/becta-government-closure (accesso del 9.8.2011).

Artvinli, E.(2009). Changes In Turkish Geography Textbooks After 2005. *Tendinje actuale in predarea I invajarea geografiei*, vol. 9, pp. 97-104.

Ascenzi, A., Sani, R. (2009). a cura di, *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale (1923-1945)*. Macerata: Alfabetica Edizioni.

Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences clé de l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Audigier, F. (2001). Le monde n'est pas disciplinaire, les élèves non plus, et les connaissances? In: G. Baillat- J.P. Renard, a cura di, *Interdisciplinarité, polyvalence et formation professionnelle en IUFM*. Lyon: CRDP de Bourgogne, pp. 43–59.

Audigier, F. (2002). Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica. *Scuola e Città*, 2-3, pp. 156–183.

Audigier, F. (2005). Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire. In: O. Maulini, C. Montandon, a cura di, *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck Université. pp. 103-122.

Audigier, F. (2006). L'educazione alla cittadinanza in alcuni curricula europei. In: S. Chittolini, a cura di, *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*. Roma: Armando, pp. 100 -121.

Audigier, F. (2008). Formes scolaires, formes sociales : un point de vue de didactique des sciences sociales – histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. *Babylonia*, 3, pp.8-13.

Audigier, F. (2010). Les curriculums chahutés. Que faire des nouvelles demandes sociales? L'exemple des 'Educations à ...' et autres domaines de formation. In R. Malet, a cura di, *Ecole, médiations et réformes curricolaires - Perspectives internationales*. Bruxelles: De Boeck. pp. 23–37.

Audigier, F., Crahay, M. & Dolz, J. (2006). a cura di, *Curriculum, enseignement et pilotage*. Bruxelles : De Boeck Université.

Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (2008). a cura di, Compétences et contenus : les curriculums en questions. Bruxelles : De Boeck.

Augé, M. (1994). *Pour une antropologie des mondes contemporaines*. Paris: Flammarion.

Augè, M. (1995). *Il senso degli altri. Attualità dell'antropologia*. Milano: Anabasi.

Augé, M.(2007). Nuove identità. Multiculturalismo addio: ora riscopriamo il ruolo dell'individuo. *Corriere della Sera*, 11.1.2007, p. 41.

Ausubel, D.P:, Novak, J.D.(1978). *Educational Psycology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Baccaro, A. (2004). Gli studenti troveranno i libri di testo in Internet. *Corriere della sera* , 3 luglio, p. 18.

Baggiani, S. (2007). La strategia di Lisbona – A che punto siamo nel settore Istruzione e Formazione? *Indire.it*, 30 ottobre: http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1518, (accesso del 27.8.2011).

Bagnasco, A. (1999). *Tracce di comunità. Temi derivati da un concetto ingombrante*. Bologna: Il Mulino.

Bagnasco, A. (2003). *Società fuori squadra. Come cambia l'organizzazione sociale*. Bologna: Il Mulino.

Balibar E. (2004). *Noi cittadini d'Europa? Le frontiere, lo stato, il popolo.* Roma: Manifestolibri.

Balibar E., Wallerstein I. (1990). *Razza nazione classe. Le identità ambigue*. Roma: Edizioni Associate.

Ballard, J. G. (2003). *Millenium people*, London: Flamingo.

Bandini, G. (2004). Libri di testo e didattica on line: scenari per una integrazione efficace. In: M. Mariano, S. Cinotto, a cura di, *Comunicare il passato: cinema, giornali e libri di testo nella narrazione storica*. Torino: L'Harmattan Italia. pp. 726-759.

Barausse, A. (2009). Libri di testo e manuali per la scuola: alcuni itinerari nella storia contemporanea italiana. In: M.A. Gallina, a cura di, *Scegliere e usare il libro di testo. Riflessioni ed esperienze nella scuola dell'obbligo* Milano: Franco Angeli, pp. 25-104.

Barbier, F. (2004). *Storia del libro: dall'antichità al XX secolo*. Bari: Dedalo.

Barbrook, R. (2007). *Imaginary futures: from thinking machines to the global village.* London: Ann Arbor (Mi): Pluto Press.

Barca, D. (2010). Analisi di repository istituzionali di contenuti didattici. *Innovascuola. Gov.it*, 27 settembre: http://www.innovascuola.gov.it/opencms/opencms/innovascuola/allegati_contenuti/7_D._Barca_Analisi_di_repository_istituzionali.pdf (accesso del 9.2.2011).

Barcamp (2011) voce di Wikipedia.it: http://it.wikipedia.org/wiki/Non_conferenza, (accesso del 10.10.2011).

Bardi D., Castelli C., Cusconà S., Mora P., Morosini E., Rotta M., Testa S. & Testoni C. (a cura di) (2011). *Oltre la carta: in aula con gli iPad e gli eBook Reader. Strategie, strumenti, appunti e riflessioni per una sperimentazione sull'uso integrato di mobile device e contenuti digitali personalizzati nella scuola*

secondaria superiore: il caso del Liceo "F. Lussana" di Bergamo. Con il contributo di Giuseppe Colosio, Cesare Quarenghi, Annamaria Romagnolo e gli studenti della 4L. Milano: Nova Multimedia Editore: http://sperimentando.liceolussana.com/ebooksperimentazione/PMLKE_eBook_sperimentazione_vdef3.pdf.

Barman, M. (1982). *L'esperienza della modernità*. Bologna: Il Mulino.

Baroni, C. (2010). *Nuovi scenari dai dati 2010 dell'Osservatorio Contenuti Digitali*. Osservatorio permanente contenuti Digitali/Nielsen, 17 novembre: http://www.confindustriaculturaitalia.it/news/ocd_indagine2010.pdf (accesso del 10.10.2011).

Bateson,G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

Bateson, G. (1984). *Mente e natura: un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.

Bauman, Z. (1999). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Roma-Bari: Laterza.

Bauman, Z. (2003). *Intervista sull'identità*. Roma-Bari: Laterza.

Bauman, Z. (2003). *Modernità liquida*: Roma-Bari: Laterza.

Bednarz, S., & Bednarz, R. (2003). Alternative Geography. In R. Gerber, a cura di, *International Handbook for Geographical Education*. Dordrecht - London: Kluwer Academic. pp. 99-113.

Belayew, D., Brogniet, J.-M., Denies, G., Guillaume, F., Jusseret, R., Patart, C., et al. (2004). Guide Didactique. In: D. Belayew, J.-M. Brogniet, G. Denies, F. Guillaume, R. Jusseret, C. Patart, et al., a cura di, *Des Hommes et des milieux de vie*. De Boeck & Larcier: Bruxelles.

Benadusi, L., Landri, P. Viteritti, A. (1999). a cura di, L'autonomia prima dell'Autonomia. *Scuola Democratica*, n. 3-4.

Benadusi. L. (2002). Gli studi di caso raccontano la scuola dell'autonomia. *Studi organizzativi*, 1-2, pp. 83-112.

Benadusi, M. (2001). a cura di, Antropologia, Scuola, Educazione. *Scuola Democratica*, n. 1-2 (numero monografico).

Benadusi, M. (2004). *Etnografia di un Istituto Scolastico. Il cammino accidentato dell'innovazione passa per "Via XX Settembre".* Rimini: Guaraldi.

Benadusi, M. (2006). I "dove" dell'antropologia tra nuove territorialità e movimenti multi situati. In: *Id.*, a cura di, *Dislocare l'antropologia. Connessioni disciplinari e nuovi spazi epistemologici. Quaderni del CE.R.CO,*Rimini: Guaraldi, pp. 9- 35.

Benadusi, M. (2008). *La scuola in Pratica - Prospettive antropologiche sull'educazione*. Troina: Città Aperta Edizioni.

Benavente, A. (1992). A reforma educativa e a formaçao de professores. In: A. Nòvoa e T.S. Popkewitz, a cura di, *Reformas Educativas e Formaçao de Professores*. Lisboa: Educa, pp. 47-55.

Benedict, R. (1960). *Modelli di cultura*. Milano: Feltrinelli.

Benhabib S. (2005). *La rivendicazione dell'identità culturale*. Bologna: Il Mulino.

Benjamin, W. (1966). *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica. Arte e società di massa*. Torino: Einaudi.

Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: a critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, Vol.39, n.5, pp. 775 -786: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2007.00793.x/abstract .

Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates (http://www.cocon.com/observetory/carlbereiter/).

Bereiter, C., Scardamalia, M. (1993). *Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise.* Chicago: Open Court.

Berger,P., Luckmann, T. (1969). *La realtà come costruzione sociale*. Bologna: Il Mulino.

Bergson, H. (1947). *Le due fonti della morale e della religione.* Milano: Edizioni di Comunità.

Bertholet, M. (2005). *Intégration des 'nouvelles technologies' dans l'enseignement de la géographie: une recherche évaluative pour fin d'amélioration*. Mémoire professionnel, Lausanne: Haute école pédagogique.

Beshears, F. (2005).The Economic case for `Creative Commons' Textbooks. *Campus Technology. Com.*, 7 dicembre: http://www.campus-technology.com/print.asp?ID=11891.

Bhaba, K. (2001). *I luoghi della cultura*. Roma: Meltemi.

Biondi, G. (2004). La dittatura dei Learning Object. *Indire.it*, 16 dicembre: (http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1191 accesso del 30.9.2011).

Biondi, G. (2007). *La scuola dopo le nuove tecnologie.* Milano: Apogeo.

Biondi, G. (2008). In classe con la Lavagna Interattiva Multimediale. In: Id., a cura di, *A scuola con la Lavagna Interattiva Multimediale*. Firenze: Giunti. pp. 33–42.

Biondi, G. (2009), "Ancora poca la tecnologia tra i banchi? "No, il limite è nei comportamenti". *Media Duemila*, XXVII, 2 (Marzo), pp.16-19.

Bitti, V. (2001). Cultura, identità ed etnografia nell'epoca di Internet. Note dal cyberspazio. In: A.M. Sobrero, A. Simonicca, a cura di, *Culture della complessità*. Roma: Cisu, pp. 161–180.

Blasi, G. (2009). La biblioteca digitale pubblica. *Biblioteche oggi*, marzo , pp. 15-33: (http://www.medialibrary.it/adm/UserFiles/file/Biblioteche_Oggi_Marzo_2009_BDP.pdf accesso del 13.10.2011).

Blumbenstyk, G. (2001). Publishers Promote E-Textbooks, but Many Students and Professors are Skeptical. *Chronicle of Higher Education*, 18 maggio, p. 32.

Boas, F. (1928). *Anthropology and Modern Life*. New York: Norton & Company.

Bocchi, G., Ceruti, M. (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.

Bocchi, G., Ceruti, M. (1994). *Solidarietà o barbarie. L'Europa delle diversità contro la pulizia etnica*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Bocchi, G., Ceruti, M. (2000). *Le origini della scrittura. Genealogie di un'invenzione*. Milano: Bruno Mondadori.

Bocchi, G., Ceruti, M. (2000). *Origini di storie*. Milano: Feltrinelli.

Bocchi, G., Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Bolìvar, A. (2002). "De nobis ipsis silemus?": Epistemologìa de la investigaciòn biografico-narrativa en educaciòn. *Revista Electrònica de Investigaciòn Educativa*, 4(1): http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html (accesso del 20.10.2011).

Bolter, J. (1991). *Writing Space; The Computer, Hypertext and the History of Writing*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

Bolter, J., Grusin, R. (1999). *Remediation; Understanding New Media.* Cambridge (MA): MIT Press.

Bonaiuti, G. (2006). E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale. *I quaderni di Form@re*, n.6.

Bonaiuti, G. (2009). *Didattica attiva con la LIM*. Trento: Centro Studi Erickson.

Boon Keng, L. (2012). Crescent Girls' School – A FutureSchool@Singapore. In *ICT in Education*, 20 gennaio, Bangkok: UNESCO: http://www.unescobkk.org/education/ict/online-resources/databases/ict-in-education-database/item/article/crescent-girls-school-a-futureschoolsingapore/ (accesso del 2.2.2012).

Borgaman, C. (2000). *From Gutemberg to the Global Information Infrastructure. Access to Information in the Networked World*. Cambridge (Mass.): MIT Press.

Boscaino, M., Guastavigna, M. (2010). *Digital Prof - Un anno nella scuola che (non) c'è.* Torino: SEI.

Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'Etat. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Editions de Minuit.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1972). *La riproduzione. Teoria del sistema scolastico ovvero della conservazione dell'ordine culturale*. Bologna: Il Mulino.

Braccesi, C. (2011). Online il sito 'Risorse per docenti dai progetti nazionali'. *Indire.it*, settembre: (http://www.indire.it/alert/#1828 accesso del 30.9.2011).

Braida, L., Cadioli, A. (2007). a cura di, *Testi, forme e usi del libro. Teorie e pratiche di cultura editoriale. Giornate di studio 2006. Università degli Studi di Milano – APICE. 13 – 14 novembre 2006.*Milano: Edizioni Sylvestre Bonnard.

Brande (Van den), L. (2009). ICT and lifelong learning for a creative and innovative Europe. *eLearning Papers*, (14), 9 giugno: http://www.elearningpapers.net/index.php?page=home&vol=14 (accesso del 20.10.2011).

Bransford, J., Barron, B., Pea, R., Meltzoff, A., Kuhl, P., Bell, P., et al. (2006). Foundations and opportunities for an interdisciplinary science of learning. In: K. Sawyer, a cura di, *Cambridge handbook of learning sciences*. New York: Cambridge University Press. pp. 19-34.

Bridges, E.M. (1986). *The incompetent Teacher. The challenge and the response*. Philadelphia (PA): Falmer Press.

Bronowski, J. (1990). *Science and Human Values*. New York: Perennial Library.

Brown, J.S., Duguid, P. (1991). Organizational Learning and Communities of Practices: Towards a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, 2,1, pp. 40-57.

Bruillard, E., Baron, G.-L. (2006). Usages en milieu scolaire: caractérisation, observation et évaluation. In: M. Grandbastien, J.-M. Labat, a cura di, *Environements informatiques pour l'apprentissage humain*. Paris: Lavoisier. pp. 269-284.

Brunelli, C., Cipollari, G., Pratissoli, M., Quagliani, M.G. (2007). *Oltre l'etnocentrismo: I saperi della scuola al di là dell'Occidente*. Roma: EMI.

Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds.* Cambridge (MA): Harvard University Press.

Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma – Bari: Laterza.

Bruner, J. (1996). *The culture of education.* Cambridge: Harvard University Press.

Brunetta, R. (2009). 2012: Al via l'era digitale. *Media Duemila*, XXVII, 2 (marzo), pp. 6-7.

Brusa, A. (1991). *Il programma di storia.* Firenze: La Nuova Italia.

Brusa, A. (2008). Editoriale. *Mundus*, (I, 1), pp. 6–9.

Brusa, A. (2008). Intervento video registrato al Seminario Nazionale Tematico "*Storia e cittadinanza*" organizzato dal MIUR a Venaria Reale il 13 marzo 2008: (http://video.indire.it/indicazioni/seminari_tematici/Torino_Storia/#, accesso del 6.6.2010).

Bruzzone, M.G. (2009). Costa 800 euro mandare un figlio a scuola. *La Stampa.it* , 25 agosto: http://www.lastampa.it/_web/cmstp/tmplrubriche/scuola/grubrica.asp?ID_blog=60&ID_articolo=1129&ID_sezione =255&sezione=News (accesso del 2.2.2012).

Button, G. Y., Dourish, P. (1996). *Technomethodology: Paradoxes and possibilities*. Paper presented at the ACM *Conference on Human Factors in Computing System*s (CHI '96), Proceedings. Vancouver, Canada. pp. 19-26.

Butturini, F. (2010). Strategia di Lisbona 2000/2010. *Educazione & Scuola*, 21 marzo : http://www.edscuola.it/archivio/ped/strategia_lisbona.htm (accesso del 28.9.2011).

Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alla comunità di ricerca.* Roma: Carocci.

Cacciamani, S. (2009). *Knowledge building communities. Ripensare la Scuola e l'Università come Comunità di ricerc*a. Napoli: ScriptaWeb.

Cacciamani, S., Cesareni, D., Ligorio, M.B. (2003). *Blended learning. Dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*. Roma: Carocci.

Cacciamani, S., Giannandrea, L. (2004). *La classe come comunità di apprendimento*. Roma: Carocci.

Cadioli, A. (2001). *Dall'editoria moderna all'editoria multimediale. Il testo, la lettura dal Settecento ad oggi.* Milano: Unicopli.

California Department of Education. (2009). Free Digital Textbooks Initiative Report. *California Learning Resources Network* , 11 agosto: http://www.clrn.org/fdti/FDTI_Report.pdf (accesso 10.9.2011).

Callari Galli M., (1975). *Antropologia e educazione. L'antropologia culturale e i processi educativi*. Firenze: La Nuova Italia.

Callari Galli, M (2000). *Antropologia per insegnare. Teorie e pratiche dell'analisi culturale*. Milano: Bruno Mondadori.

Callari Galli, M. (2005). *Antropologia senza confini. Percorsi nella contemporaneità*. Palermo: Sellerio.

Callari Galli, M. (2006). Cultura e contemporaneità. Nuovi scenari per un concetto compromesso. In: M. Benadusi, a cura di, *Dislocare l'antropologia. Connessioni disciplinari e nuovi spazi epistemologici. Quaderni del CE.R.CO, 1* Rimini: Guaraldi, pp. 43–56.

Callari Galli, M., Ceruti, M., Pievani, T. (1988). *Pensare la diversità. Idee per un'educazione alla complessità umana*. Roma: Meltemi.

Callari Galli, M., Harrison, G. (1997). *Né leggere né scrivere.* Roma: Meltemi.

Callari Galli, M., Harrison, G. (1999). *Se i bambini stanno a guardare. Trasmissioni televisive, modelli culturali, immaginario infantile*. Bologna: CLUEB.

Callari Galli, M., Ceruti, M., Cambi, F. (2003). *Formare alla complessità*. Roma: Carocci.

Calvani A. (2008). La pedagogia è nemica della scienza? Osservazioni sul libro di G. Israel, Chi sono i nemici della scienza? . *JE-LKS. Journal of e-Learning and Knowledge Society* vol. 4, pp. 119-126: *http://digital.casalini.it/editori/default.asp?issn=18266223&electronic_issn=19718829.*

Calvani, A. (1990). *Dal libro stampato al libro multimediale. Computer e formazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Calvani, A. (1999). *I nuovi media nella scuola.* Roma: Carocci.

Calvani, A. (1999/2004). *Manuale di tecnologie dell'educazione*. Pisa: ETS.

Calvani, A. (2000). *Elementi di didattica. Problemi e strategie*. Roma: Carocci.

Calvani, A. (2001). *Educazione, comunicazione e nuovi media, Sfide pedagogiche e cyberspazio*. Torino: UTET.

Calvani, A. (2005). *Rete, comunità, conoscenza*. Trento: Erickson.

Calvani, A. (2007). a cura di, *Fondamenti di didattica: teorie e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.

Calvani, A. (2008). Connectivism: new paradigm or fascinating pot-pourri?. *JE-LKS. Journal of e-Learning and Knowledge Society*, vol. 4, pp. 247-252 (sintesi in italiano in: http://digital.casalini.it/editori/default.asp?issn=18266223&electronic_issn=19718829).

Calvani, A. (2009). ICT in schools: what rationale? A conceptual frame for a technological policy Educational technology. *Educational Technology*, vol. 49, pp. 33-37.

Calvani, A. (2009). L'introduzione delle ICT nella scuola. Quale razionale? Un quadro di riferimento per una politica tecnologica. *Tecnologie Didattiche,* vol. 48, n.3, pp 9-14.

Calvani, A. (2009). *Teorie dell'istruzione e carico cognitivo. Modelli per una scuola efficace*. Trento: Erickson.

Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.

Calvani, A. [2000, c.a]. Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie: http://www.roberto-crosio.net/SIS/CALVANI_COSTRUTTIVISMO.pdf

Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola.* Trento: Centro Studi Erickson.

Calvani, A., Rotta, M. (1999). C*omunicazione ed apprendimento in Internet. Didattica costruttivistica in rete*. Trento: Erickson.

Calvani, A., Rotta, M. (1999). *Progettare multimedia, linee guida per insegnare con gli ipertesti.* Roma: Garamond.

Calvani, A., Rotta, M. (2000). *Fare formazione in Internet.* Trento: Erickson.

Calvani, A., Tanoni, I., Landriscina L. (2006). *Scuola, Tecnologia, processi cognitivi*. Milano: FrancoAngeli.

Cambi, F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma – Bari: Laterza.

Cambi, F. (2005). *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*. Pisa: Edizioni del Cerro.

Camera dei Deputati. (2009). Audizione del Viceministro per lo sviluppo economico, Paolo Romani, sulla politica per lo sviluppo della banda larga in Italia. *Resoconti stenografici delle audizioni*, 9 giugno: (http://www.camera.it/470?stenog=/_dati/leg16/lavori/stencomm/09c08/audiz2/2009/0609&pagina=s010 accesso del 10.2.2012).

Camilleri, C. (1985). *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Campione, V., Tagliagambe, S. (2008). *Saper fare scuola: il triangolo che non c'è.* Torino: Einaudi.

Carlini, R. (2010). Helsinki, i primi della classe. Reportage sulla scuola finlandese. *L'espresso* , n. 15, 15 aprile: http://www.finpro.it/public/default.aspx?contentid=191353&nodeid=40248&contentlan=16&culture=it-IT (accesso del 20.9.2011).

Caronia, L. (1996). Pedagogia e differenze culturali: risorse e dilemmi del sapere degli antropologi. In: E. Nigris, a cura di, *Educazione interculturale*. Milano: Mondadori.

Caronia, L. (1997). *Costruire la conoscenza: interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.

Carriére, J.C., Eco, U. (2009). *Non sperate di liberarvi dei libri*. Milano: Bompiani.

Casa Editrice Principato (2008). *Dichiarazione della Casa Editrice Principato SpA all'Autorità Garante della Concorrenza e del Mercato*, 12.2.2008 – in AGCM, Procedimento I692, Provvedimento 17898S all.2: (http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/download/41256297003874BD/A737E874D76552AFC125741E0055A4AC.html?a=P17898S_all2.pdf accesso del 20.1.2012).

Castells, M. (2002). *La nascita della società in rete.* Milano: Università Bocconi Editore.

Cattaneo, P. (2007). Indicazioni Nazionali a confronto. *La Tecnica della Scuola* , 1- 5 settembre: www.gildavenezia.it/riforma/riformadoc/.../cattaneo_confronto1.pdf .

Cavalli, A. (2000). *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.

Cavalli, A., Argentin, G. (2010). a cura di, *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.

Cavalli, N., Solidoro, A. (2008). *Oltre il libro elettronico. Il futuro dell'editoria libraria*. Milano: Guerini e Associati.

Cavallo, G. (1977). *Libri e lettori nel medioevo. Guida storica e critica.* Bari: Laterza.

Cavallo, G., Chartier, R. (1995). *Storia della lettura nel mondo occidentale*. Roma – Bari: Laterza.

Cavina, L. (2011). Sos alla libreria Zanichelli: nuovo gestore o si chiude. *Corriere della Sera* , 18 novembre: http://corrieredibologna.corriere.it/bologna/notizie/cultura/2011/18-novembre-2011/sos-libreria-zanichelli-nuovo-gestore-o-si-chiude-1902220781773.shtml (accesso 18.11.2011).

CCNI. (2010). *Contratto Collettivo Nazionale Integrativo concernente la formazione del personale docente e ATA per l'a.s. 2010/2011* . 14 luglio.

Cela, D. (2011). De còmo un libro digitàl salvarà un arbol. *Diario Cordoba*, 10 luglio: http://www.diariocordoba.com/noticias/andalucia/de-como-un-libro-digital-salvara-a-un-arbol_651131.html (accesso 3.9.2011).

CENSIS, (2008). *Un welfare bloccato spreca risorse e non risponde ai bisogni – Comunicato stampa*. 10 giugno: (http://www.censis.it/10?resource_50=5901&relational_resource_51 accesso del 10.9.2011).

CERI - Centre for Educational Research and Innovation. (2010). *Are the New Millennium Learners Making the Grade? Technology use and educational performance in PISA 2006:* Paris: OECD. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/are-the-new-millennium (accesso del 28.10.2011).

Cerini, G. (s.d. [2001]). Saperi curricolo competenze. *Educazione&Scuola,* luglio: http://www.edscuola.it/archivio/riformeonline/saperi.html (accesso del 6.6.2010).

Cerini, G., Fiorin, I., Heimberg, C. (2002). Consignes pour la réalisation d'un curriculum. *Le cartable de Clio*, 2, pp. 105-113.

Certeau, Michel de (1980/1984).*The practice of everyday life*. Berkeley: University of California Press.

Ceruti, M. (1986). *Il vincolo e la possibilità.* Milano: Feltrinelli.

Ceruti M., Laszlo, E. (1988). *Physis. Abitare la Terra*. Milano: Feltrinelli.

Ceruti, M. (1989). *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*. Milano: Feltrinelli.

Ceruti, M. (1992) *Evoluzione e conoscenza*. Bergamo: Lubrina.

Ceruti, M., Fabbri, D., Munari, A. (1985). *Dopo Piaget. Aspetti teorici e prospettive per l'educazione*. Roma: Edizioni Lavoro.

Ceruti, M., Preta, L. (1990). *Che cos'è la conoscenza*. Roma- Bari: Laterza.

Cesana, R. (2002). *Editori e librai nell'era digitale.* Milano: Franco Angeli.

Cesareni, D., Manca, S. (2010).*Formazione, innovazione, Tecnologie*. Napoli: Scrptaweb.

Chartier, R. (1999). *Cultura scritta e società*. Milano: Edizioni Sylvestre Bonnard.

Chatel, F. (2010). A cosa "servono" I testi liquidi? *Insegnare stanca - Bibienne BlogBooks on the.Net*, 13 Novembre: http://chatel.bibienne.net/tag/testi-liquidi/ (accesso 28.10.2011).

Chiosso, G. (2003). a cura di, *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*. Milano: Editrice Bibliografica.

Chiosso, G. (2008). a cura di, *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*. Milano: Editrice Bibliografica.

Choppin, A. (1992). *Les Manuels scolaires, histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation.

Choppin, A. (1993). a cura di, Manuels scolaires, États et sociétés XIXe - XXe siècles. *Histoire de l'éducation*, 58, (numero monografico).

Choppin, A. (2000). Le Rôle des manuels. In: D. Coste, D. Véronique, a cura di, *La Notion de progression*. Paris: ENS Éditions, pp. 81-85.

Choppin, A. (2000). Les Manuels scolaires: histoire, crise, perspectives. In: A.D. Robert, a cura di, *Les contenus d'enseignement en question: histoire et actualité*. Rennes: CRDP de Bretagne, pp. 45-50.

Choppin, A. (2001). Les Manuels scolaires. In: J. Michon, J.-Y. Mollier, a cura di , *Les mutations du livre et de l'édition dans le monde du XVIIIe siècle à l'an 2000*. Québec : Les Presses de l'Université Laval ; Paris : L'Harmattan, pp. 474-483.

Choppin, A. (2007). Le Manuel scolaire: un objet commun, des approches plurielles. In: M. Lebrun, a cura di, *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Sainte-Foy (Canada): Presses de l'Université du Québec, pp. 109-121.

Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*, n. 117 (gennaio – marzo), pp. 7-56.

Choppin, A., Chartier, A.M. (2002). *Voyage en Lecture. L'évolution des manuels de lecture, trace de l'évolution de l'École*. Paris: Savoir Livre.

Christensen, C. M. (2011). *Disrupting Classs.* New York: McGraw-Hill Companies.

Cillo, D. (2009). Edilizia scolastica e sicurezza nella scuola: lo stato degli adempimenti. *Educazione & Scuola*, 6 giugno: http://www.edscuola.it/archivio/handicap/edilizia_scolastica_e_sicurezza.htm (accesso del 10.10.2011).

Ciotti, F., Roncaglia, G. (2010). *Il mondo digitale. Introduzione ai nuovi media*. Roma-Bari: Laterza.

Clifford, J., Marcus, G. (1997). a cura di, *Scrivere le culture. Poetiche e politiche in etnografia*. Roma: Meltemi.

CNDP (Centre National de Documentation pédagogique), (2011). Livre numèrique: continuité ou profondes mutations? *L'école numérique* marzo, n. 7: http://www.cndp.fr/ecolenumerique/tous-les-numeros/numero-7-mars-2011/focus-la-lecture-sur-support-numerique/article/article/livre-numerique-continuite-ou-profondes-mutations.html. (accesso 7.9.2011).

Cochran-Smith, M., Lytle, S.L. (1999). Relationship of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, pp.249-305.

Commission of the European Communities (1995). *White paper on education and training – Teaching and learning – Towards the Learning Society.* http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf accesso 20.8.2011).

Commission of the European Communities. (2008, Ottobre 9). *The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all*. *Commission Staff Working Document*. (SEC(2008) 2629 final). Bruxelles: European Commission: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc/sec2629.pdf (accesso del 20.10.2011).

Commissione delle Comunità Europee. (2008, luglio 3). *Migliorare le competenze per il 21° secolo: un ordine del giorno per la cooperazione europea in materia scolastica. Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale Europeo e al Comitato delle Regioni* SEC(2008)2177. Bruxelles: European Commission: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:IT:PDF (accesso del 20.10.2011).

Commissione delle Comunità Europee. (2009). *Competenze chiave per un mondo in trasformazione* –(SEC 82009) *159*: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2009:0640:FIN:IT:PDF.

Commissione Europea. (2007). *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti-Comunicazione*, agosto: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:IT:PDF accesso del 20.10.2010.

Commissione Europea. (2009). *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee.

Commissione Europea. (2010). Europa 2020 - Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. *ec.europa.eu* 3 marzo: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:IT:HTML (accesso del 15 settembre 2011).

Commissione Europea. (2010). *EUROPA 2020 – Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva –Comunicazione della Commissione* COM(2010) 2020 . Bruxelles, 3.3.2010: http://ec.europa.eu/italia/documents/attualita/futuro_ue/europa2020_it.pdf (accesso del 23.0.2011).

Commissione Europea. (2010). Un'agenda digitale europea - COM (2010) 245. *ec.europa.eu*: 3 marzo: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0245:FIN:IT:PDF (accesso del 15 settebre 2011).

Commissione Europea. (2010, aprile 27). *Decisione del Consiglio sugli orientamenti per le politiche degli Stati membri a favore dell'occupazione - Parte II degli orientamenti integrati di EUROPA 2020*. Bruxelles, 27.aprile : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0193:FIN:IT:PDF (accesso del 20.10.2011).

Confalonieri. (2009). Confalonieri, sos sui copyright: "Governo tuteli i web content". *repubblica.it*, 19 novembre: http://www.repubblica.it/2009/11/sezioni/tecnologia/internet-polemiche/internet-polemiche/internet-polemiche.html (accesso del 20.11.2010).

Cope, B., Philips, A. (2006). a cura di, *The Future of the Book in the Digital Age*. Oxford: Chanddos.

Corna Pellegrini, G. (2008). Riflessioni sulla didattica della geografia nella scuola primaria e secondaria. http://www.aiig.it/Editoriali.htm (accesso del 5.1. 2010).

Cosenza, G. (2004). *Semeiotica dei nuovi media*. Roma–Bari: Laterza.

Cossetta, A., Aime, M. (2010). *Il dono al tempo di Internet.* Torino: Einaudi.

Council of Europe. (2001). *Recommendation 2001 (15) on history teaching in twenty-first-century Europe.* Strasburg: Consiglio d'Europa : http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/Rec(2001)15_en.pdf (accesso del 27.6.2011).

Cremin, L.A. (1975). Public Education and the Education of the Public. In: *TC Record*, 77, pp. 1-12: http://varenne.tc.columbia.edu/texts/crmn0lawr75publeduc.html (accesso del 13.9.2011).

Cuban L. (1986). *Teachers and Machines. The Classroom use of Technology since 1920.* New York: Teachers College Press.

Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: Computers in the classroom*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

Cucchiara, S., Wegerif, R. (2011). Knowledge Building: I principi teorici. *QWERTY*, n. 6(2), pp. 55-71.

Cuenca Lòpez, J.M. (2008). Storia e videogiochi. Un'analisi didattica. *Mundus,* (I,1), pp. 166–172.

Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.

D'Amico, N. (2010). *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri.* Bologna: Zanichelli.

Darnton, R. (2009). *The Case for Books*. New York: Public Affairs.

De Agostini Edizioni Scolastiche SpA. [2008]. *Formulario per la presentazione degli impegni ai sensi dell'articolo 14 TER della legge N. 287/90*. In: AGCM, Procedimento. I692, Provvedimento 17898S all.3: (http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/download/41256297003874BD/A737E874D76552AFC125741E0055A4AC.html?a=P17898S_all3.pdf accesso del 20.1.2012).

De Kerkhove, D. (1993). *Brainframes: mente, tecnologia, mercato*. Bologna: Baskerville.

De Kerkhove, D. (1996). *La pelle della cultura: un'indagine sulla nuova realtà elettronica*. Genova: Costa & Nolan.

De Kerkhove, D. (1997). *Connected intelligence: the arrival of the Web society*. Toronto: Somerville House.

De Kerkhove, D. (2008). *Dall'alfabeto a internet. L'homme "littéré": alfabetizzazione, cultura, tecnologia*. Milano–Udine: Mimesis.

De Kerkhove, D., Buffardi, A. (2011). *Il sapere digitale*. Napoli: Liguori.

Dede, C. (2007). *Transforming Education for the 21st century: new pedagogies that help all students attain sophisticated learning outcomes.* Raleigh, NC: Friday Institute, North Carolina State University:

http://thenetwork.typepad.com/files/dede_21stc-skills_semi-final.pdf (accesso del 15.7.2011).

DEEWR (Department of Education, Employment and Workplace Relations del Governo Australiano). (2011). Digital Education Revolution Home: http://www.deewr.gov.au/Schooling/DigitalEducationRevolution/Pages/OnlinecurriculumandLearning.aspx (accesso del 9.9.2011).

DEEWR (Department of Education, Employment and Workplace Relations del Governo Australiano). (2011). Online Curriculum and Learning: http://www.deewr.gov.au/Schooling/DigitalEducationRevolution/Pages/OnlinecurriculumandLearning.aspx (accesso del 9.9.2011).

DEEWR (Department of Education, Employment and Workplace Relations del Governo Australiano). (2011). Quality Teaching Home: http://www.deewr.gov.au/Schooling/QualityTeaching/Pages/Qualityteaching.aspx (accesso del 9.9.2011).

Dell'Agnese, E. (2005). *Geografia politica critica.* Milano: Guerini Scientifica.

Dell'Agnese, E., Squarcina, E. (2005), a cura di., *Europa. Vecchi confini e nuove frontiere.* Torino: UTET.

Dematteis, G. (2008). Zeus, le ossa del bue e la verità degli aranci. Biforcazioni geografiche. *Ambiente Società Territorio*, n. 3-4, pp. 3-11.

Demetrio, D., Favaro, G., (1997). *Bambini stranieri a scuola. Accoglienza e didattica intercultural nella scuola d'infanzia e nella scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.

Denzin, N.K., Lincoln, Y. (1994). a cura di, *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks (CA): Sage.

Department of Communications, Information Technology and the Arts - Australian Government. (2006). *Forecasting Productivity Growth 2004 to 2024 - Occasional economic paper.* Sidney: Commonwealth of Australia: http://www.dbcde.gov.au/__data/assets/pdf_file/0004/37831/Forecasting_Productivity_Growth_2004_to_2024.PDF.

Depover, C., Karsenti, T., Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies; favoriser les apprentissages, développer les compétences.* Montreal: Presses de l'Université du Quebec.

Derrida J. (2004). *Il monolinguismo dell'altro o la protesi d'origine*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.

di Palma, M.T. (2008). Appunti per una geografia interculturale. Tra geografia e didattica. *Bollettino della Società Geografica Italiana*, serie XIII, I, pp. 143-149.

di Palma, M.T. (2009). Libri di testo e competenze. In: E. Squarcina, a cura di, *Didattica critica della geografia – Libri di testo, mappe, discorso geopolitico.* Milano: Unicopli, pp. 189 – 201.

di Palma, M.T., Fini, A., Fiore, M.G., & Marconato, G. (2010). Sondaggio de La Scuola che Funziona sui libri di testo. In: M.G. Fiore, a cura di, *eBook.fest - tracce 2010* Rimini: BBN On The Net - Guaraldi Editore, pp. 127 - 139 (Per il testo: http://ebookfest2010.bibienne.net/files/2011/04/eBookFest_atti.pdf (accesso del 10.10.2011); per i grafici: http://ebookfest2010.bibienne.net/2010/09/10/il-sondaggio-de-la-scuola-che-funziona-sui-libri-di-testo/ (accesso del 10.10.2011).

Didoni, R., di Palma, M.T. (2009). Lavagne interattive multimediali e innovazione didattica. *TD - Tecnologie Didattiche*, n. 3, pp. 32–38.

Dillenbourg, P. (1999a). What do you mean by "collaborative learning"? In: Id., a cura di, *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Amsterdam: Pergamon, Elsevier Science. pp. 1-16.

Dolz, J., Ollagnier, E. (2000). a cura di, *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.

Dutta, S., Mia I. (2011). a cura di, *The Global Information Technology Report 2010 - 2011. Transformations 2.0*. Genève: World Economic Forum.

Edizioni Il capitello. (2008). *Presentazione degli impegni ai sensi dell'art. 14 ter della legge N. 287/90* . 15.2.2008 in: AGCM, Procedimento I692, Provvedimento 17898S all.4: (http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/download/41256297003874BD/A737E874D76552AFC125741E0055A4AC.html?a=P17898S_all4.pdf accesso del 20.1.2012).

Éduscol (2011). Accord européen sur la numérisation des livres. *Éduscol-Numérique*, octobre: http://eduscol.education.fr/veille-education-numerique/octobre-2011/accord-europeen-numerisation-livres (accesso del 13.10.2011).

Eisenstein, E. (1995). *Le rivoluzioni del libro. L'invenzione della stampa e la nascita dell'età moderna.* Bologna: Il Mulino.

Enriques, F. (1984). Trent'anni di editoria scolastica. In AA.VV., *Il destino del libro. Editoria e cultura in Italia*. Roma: Editori Riuniti, pp. 55-61.

Enriques, F. (2008). *Castelli di carte. Zanichelli 1959 - 2009: una storia.* Bologna: Il Mulino.

ESA (Educational Services Australia). (2011). National Digital Learning Resources Network – Publishing resources: http://www.ndlrn.edu.au/publishing_resources/publishing_resources.html (accesso del 9.9.2011).

European Commission (2011). *Key Principles on the Digitization and Making Available of Out-of Commerce Works*:

(http://ec.europa.eu/internal_market/copyright/docs/copyright-infso/20110920-mou_en.pdf , accesso del 17.10.2011).

European Commission. (2010). National system overviews on education system in Europe and ongoing reforms - Germany. *Eurydice*: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/national_summary_sheets/047_DE_EN.pdf (accesso del 10.9.2011).

European Schoolnet - Switzerland. (2009/2010). *Country Report on ICT Education:* http://cms.eun.org/shared/data/pdf/cr_switzerland_2009_final_proofread_2_columns.pdf (accesso del 11.9.2011).

European Schoolnet - UK. (2009/2010). *Country Report on ICT in Education:* http://cms.eun.org/shared/data/pdf/cr_uk_2009_final_proofread__2_columns.pdf (accesso del 14.9.2011).

European Schoolnet. (2009/2010). *Austria - Country Report on ICT in Education:* http://cms.eun.org/en/data/pdf/cr_austria_2009_final_proofread_2_columns.pdf (accesso del 9.9.2011).

European Schoolnet. (2009/2010). *Belgium (Flemish Community) - Country Report on ICT in Education:* http://cms.eun.org/shared/data/pdf/cr_be_flanders_2009_final_proofread_2_columns.pdf (accesso del 9.9.2011).

European Schoolnet. (2011). *The Netherlands - Country Report on ICT in Education:* http://cms.eun.org/shared/data/pdf/netherlands_cr_2011.pdf (accesso del 11.9.2011).

European Scoolnet - Portugal. (2009/2010). *Country Report on ICT in Education.*: http://cms.eun.org/shared/data/pdf/cr_portugal_2009_final_proofread_ (accesso del 10.9.2011).

Fabbri, D. (2004). *La memoria della Regina. Pensiero, complessità, formazione*. Milano: Guerini e Associati.

Fabietti, U. (1995). *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*. Firenze: La Nuova Italia.

Fabietti, U. (2008). Il destino della cultura nel traffico delle culture. In: V. Matera, a cura di, *Il concetto di cultura nelle scienze sociali contemporanee*. Novara: De Agostini, pp. 37-46.

Fabietti, U., Malighetti, R., Matera, V. (2002). *Dal tribale al globale. Introduzione all'antropologia*. Milano: Bruno Mondadori.

Fabietti, U., Matera, V. (1997). *Etnografia. Scritture e rappresentazioni dell'antropologia*. Roma: Carocci.

Faggioli, M. (2008). La lavagna digitale nello spazio fisico ed educativo. *Indire.it*, 19 dicembre: http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1560 (accesso del 10.10.2011).

Faggioli, M. (2010). *Tecnologie per la didattica.* Milano: Apogeo.

Febvre, L., Martin, H.-J. (1958). *L'apparition du livre.* Paris: Albin Michel.

Ferri, P. (1999). *La rivoluzione digitale. Comunità individuo e testo nell'era di Internet.* Milano: Mimesis.

Ferri, P. (2008). *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*. Milano: Bruno Mondadori.

Ferri, P., Mantovani, S. (2008). *Digital Kids.* Milano: Etas.

Ferriter, B. (2010). Why I Hate Interactive Whiteboards. *Education Week Teacher*, 27 gennaio; (tr. it. Perchè odio le LIM) In: *Appuntamento sui temi della scuola – Norberto Bottani Website*, 30.1.2010: http://www.oxydiane.net/politiche-scolastiche-politiques/curriculi-programmes-d/article/perche-odio-le-lim-lavagna (accesso del 2.8.2011).

Fini, A. (2010). CK-12 Digital Textbooks. *Anto'stuff*, post del 25 agosto: http://www.fininformatica.it/wp/ck-12-digital-textbooks/ (accesso 28.8.2011).

Finizio, M. (2009). Caccia allo sconto per i libri di testo. *Il Sole 24ore*, 24 agosto: (http://www.ilsole24ore.com/art/SoleOnLine4/Italia/2009/08/caccia-sconto-libri-testo.shtml?uuid=017f0336-9085-11de-a286-7b3903aa1bcd&DocRulesView=Libero&fromSearch (accesso del 2.2.2012).

Fink-Errera, G. (1977). La produzione dei libri di testo nelle università medievali. In: G. Cavallo, a cura di, *Libri e lettori nel Medioevo. Guida storica e critica*. Bari: Laterza, pp. 131-166.

Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage.

Flynn, J. (2007). *What is intelligence? Beyond the Flynn Effect.* Cambridge: Cambridge University Press.

Foerster (von), H. (1990). Non sapere di non sapere. In: M. Ceruti, L. Preta, a cura di, *Che cos'è la conoscenza*. Bari: Laterza. pp. 3-11.

Fondazione Telecom Italia (2009). *Bando Didattica & Nuove Tecnologie – Le lavagne Multimediali Interattive: una grande opportunità per rinnovare la didattica nelle scuole* pubblicato sul sito: https://www.fondazionetelecomitalia.it/doc/Bando_Didattica_e_Nuove_Tecnologie.pdf (accesso del 10.10.2011).

Fontanabona, J., Thémines, J.-F. (2005). a cura di, *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire : analyses didactiques*. Lyon: Institut national de recherche pédagogique.

Foray, D. (2006). *L'economia della conoscenza*. Bologna: Il Mulino.

Foray, D., Lundvall, B.A. (1996). *Employment and Growth in the Knowledge-based Economy*. Paris: OECD.

Ford, R. (1997). Educational Anthropology: Early History and Educationist Contrinutors. In: G. Spindler, a cura di, *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*. Prospect Heights (Illinois): Waveland Press, pp. 26-45.

Formenti, C. (2008). *Cybersoviet.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Fouberg, E. H., Murphy, A. B., de Blij, H. (2010). *Geografia umana - Cultura società spazio*. Bologna: Zanichelli.

Freebody, P., & Muspratt, S. (2007). Uses and effects of The Le@rning Federation's learning objects - An experimental and observational study . *National Digital Learning Resources Network,* dicembre : http://www.ndlrn.edu.au/verve/_resources/tlf_report_final_2007.pdf (accesso del 12.9.2011).

Friedman, J. (1994). *Cultural Identity and Global Process.*London: Sage.

Galizia, C., Marconato, G., & Mattioli, M. (2010). Serve ancora il libro di testo? Se sì, quale la funzione, la forma, l'utilizzo nell'era del digitale e di internet? In M.G. Fiore, a cura di, *ebook.fest - tracce 2010*. Rimini: BBN On the Net – Guaraldi, p. 59 -66: http://ebookfest2010.bibienne.net/files/2011/04/eBookFest_atti.pdf.

Galli, M. S. (2008). Psychological Divide. Intervento al Convegno *Innovation Forum*, Milano, 15 Marzo 2008. *Bispensiero.it*, 29 marzo: http://www.bispensiero.it/index.php?option=com_content&task=view&id=539&Itemid=588 (accesso del 24.6.2010).

Gallina, M.A. (2009). a cura di, *Scegliere e usare il libro di testo. Riflessioni ed esperienze*. Milano: Franco Angeli.

Ganascia, J.-G. (1995). Le livre électronique - Réflexion de prospective. *Cellule "Sciences de la cognition" du Centre National de la Recherche Scientifique*: http://www-apa.lip6.fr/GIS.COGNITION/livr.html (accesso del 5.7.2011).

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.

Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même.* Paris: Gallimard.

Gearing, F. (1976). Where We Are and Where We Might Go from Here: Steps Toward a General Theory of Cultural Transmission. In: J.I.Roberts, S. Akinsanya, a cura di, *Educational Patterns and Cultural Configurations: The Anthropology of Education*. New York: McKay.

Geertz, C. (1987). *Interpretazione di Culture*. Bologna: Il Mulino (tr. it. di : *The Interpretation of Cultures.* (1973). Basic Books 2000).

Geertz, C. (1990). *Opere e vite. L'antropologo come autore*. Bologna: Il Mulino.

Gelmini, M. (2008). Quarant'anni da smantellare. *Corriere della Sera*, 22 agosto, p. 37.

Gelmini, M. (2011). Pronta ad ascoltare la protesta. A Giulio dico: basta tagli sulla scuola. *la Repubblica*, 9 ottobre: http://www.repubblica.it/scuola/2011/10/09/news/gelmini-22924331/index.html?ref=search.

Genette, G. (1987). *I dintorni del testo*. Torino: Einaudi.

Gerber, R., Williams, S. (2002), *Geography, Culture and Education*. Dordrecht: Springer.

Gherardi, S., Nicolini, D. (1998). Apprendimento come partecipazione a una comunità di pratiche. *Scuola Democratica*, 1.

Gibson, M.A. (1982). Reputation and Respectability: How Competing Cultural Systems Affect Students' Performance in School. *Anthropology and Education Quaterly*, Vol. XIII, 1, pp. 3-28.

Giddens, A. (2000). *Il mondo che cambia*. Bologna. Il Mulino.

Ginsburg,C. (1979). Spie. Radici di un paradigma indiziario. In: A. Gargani, a cura di, *Crisi della ragione*. Torino: Einaudi, pp.57-106.

Giorda, C. (2006). *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica.* Roma: Carocci.

Girard, R. (2003). *Origine della cultura e fine della storia.* Milano: Raffaello Cortina.

Giunti Scuola. (2008). *Dichiarazione di intenti di Giunti Scuola S.R.L.*. 5 febbraio 2008. In: AGCM, Procedimento I692, Provvedimento 17898S all.6: (http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/download/41256297003874BD/A737E874D76552AFC125741E0055A4AC.html?a=P17898S_all6.pdf accesso del 20.1.2011).

Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.

Glasersfeld, E. (von), (1987). *The Construction of Knovledge: Contributions to Conceptual Semantics.* Seaside, (CA): Intersystems Publications.

Glasersfeld, E. (von), (1995). *Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning*. London – Washington: The Falmer Press.

Glasersfeld, E. (von), Foerster H. (von). (2001). *Come ci si inventa. Storie, buone ragioni ed entusiasmi di due responsabili dell'eresia costruttivista.* Roma: Odradek Edizioni.

Gobbo, F. (1996). a cura di, *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Milano: Unicopli.

Gobbo, F. (2001). Per una "conversazione" tra educazione, scuola e antropologia. In: M. Benadusi, a cura di, *Antropologia, Scuola, Educazione*, "Scuola Democratica", numero monografico,n.1-2, pp. 41-62.

Gobbo, F. (2003)., a cura di, *Etnografia dell'educazione in Europa – Soggetti contesti, questioni metodologiche*. Milano: Unicopli.

Gobbo, F., (2000). *Pedagogia interculturale. Il processo educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.

Gobbo, F., Gomes, A.M. (2003). *Etnografia nei contesti educativi*. Roma: CISU.

Goffman, E. (1974). Frame analysis: An essay on the organization of experience. New York, NY: Harper & Row.

Goffman, E. (1988). *Il rituale dell'interazione*. Bologna: Il Mulino.

Goffmann, E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: Il Mulino.

Gomez, J. (2008). *Print is Dead. Books in Our Digital Age*. New York: Palgrave.

Goodenough, W.H. (1964). a cura di, *Explorations in Cultural Anthropology. Essays in Honor of George Peter Murdock.* New York: McGraw-Hill Book Company.

Googdson, I. (2000). The crisis of Curriculum Change. *Taboo: The Journal of Culture and Education,* 4 (2), pp. 109-123.

Google (2011). *Becoming a Google Apps for Education Certified Trainer* in: http://www.google.com/apps/intl/en/edu/certification_details.html accesso del 7.10.2011).

Graf, H. J. (1989). *Storia dell'alfabetizzazione occidentale.* Bologna: Il Mulino.

Graf, H.J. (1986). *Alfabetizzazione e sviluppo sociale in Occidente*. Bologna: Il Mulino.

Granieri, G. (2006). *La società digitale.* Roma- Bari: Laterza.

Grasseni, C., Ronzon, F., (2004), *Pratiche e cognizione. Note di ecologia della cultura.* Roma: Meltemi.

Greco, E. (2009) Intervento. In: Master in Editoria dell'Università Cattolica, Milano, a cura di, *A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e Internet – Atti del convegno, Venerdì 8 maggio 2009*. Milano: C.R.E.L.E.B. – Università Cattolica – Edizioni CUSL . pp. 14–17.

Grohovaz, V. (2009) Intervento – Dibattito. In: Master in Editoria dell'Università Cattolica, Milano, a cura di, *A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e Internet – Atti del convegno, Venerdì 8 maggio 2009*. Milano: C.R.E.L.E.B. – Università Cattolica – Edizioni CUSL, pp. 21-24 e 37.

Groupe Européen de Recherche sur l'Équité des Systèmes Éducatifs (GERESE). (2005). *L'équité des systèmes éducatifs européens : un ensemble d'indicateurs*. Liège: Université de Liège: Service de pédagogie théorique et expérimentale http://www.aspe.ulg.ac.be/equite/fichier/pdf/2005PDF_FRANCAIS.pdf .

Guaraldi, M. (2011). Lamento funebre dell'editore-navigante nella tempesta del web e i tre fari per non fare naufragio. *Guaraldi.it*, febbraio:

http://www.guaraldi.it/scheda.php?lang=it&id=134&type=art (accesso del 7.10.2011).

Guaraldi, M. (2011). Le dimissioni di Guaraldi dall'AIE. *guaraldi.it*, 27 luglio: http://www.guaraldi.it/scheda.php?lang=it&id=144&type=art (accesso 10.10.2011).

Guastavigna, M. (2009). Adozioni digitali. *Pavone Risorse*, 13 aprile: http://www.pavonerisorse.it/pstd/adoz.htm (accesso 13.4.2011).

Guasti, L. (2002).Competenza, teoria degli standard, modelli operativi. In AA.VV. *Le competenze di base degli adulti*. "Annali della Pubblica Istruzione", 96, Dicembre, Firenze: Le Monnier, pp. 3-65.

Gulli, R. (2010). L'e-book richiederà un forte cambiamento dell'attività produttiva e dell'organizzazione. *WUZ Cultura e spettacolo*, 12 maggio: http://www.wuz.it/articolo-libri/4638/ebook-libri-scolastici-pearson-gulli.html (accesso 12 ottobre 2011).

Gurell, S., Kuo, Y.-C., Walker, A. (2010). The pedagogical enhancement of open education. *The International Review of research in Open and Distance Learning*, Vol. 11 (3), Dicembre, pp. 195 205.

Gutiérrez, M. (2010). *ICT for Education in Europe and the new EU2020 Strategy - Policy and Practice.* Intervento presentato alla Conferenza annuale dell'European Distance and E-Learning Network (EDEN), Valencia, 16 giugno: http://www.slideshare.net/eden_online/ict-for-education-in-europe-and-the-new-eu2020-strategy-policy-and-practice?src=related_normal&rel=4517747 (accesso del 15.7.2011.

Habermas, J., Taylor, C. (1998). *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*. Milano: Feltrinelli.

Hakim, J. (1999). *A History of US.* New York: Oxford University Press.

Hallak, J. (2000). *Politiques éducatives et contenus d'enseignement dans les pays en développement*: Colloque international *Curriculum et contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanence et rupture*, CURSEP, Amiens, 12-14 janvier 2000. Genève: UNESCO: Bureau international d'éducation: http://doc-aea.aide-et-action.org/data/admin/politique_educative.pdf.

Hannerz, H. (1998). *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*. Bologna: Il Mulino.

Hannerz, H. (2001). *La diversità culturale.* Bologna: Il Mulino.

Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. (2010). *Second International Handbook of Educational Change.* Dordrecht - Heidelberg - London - New York: Springer.

Harvey, D. (1993). *La crisi della modernità*. Milano: Il Saggiatore.

Have, P. (1990). Methodological Issues in Conversation Analysis. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, n. 27, pp. 23-51.

Hawkins, D. (1979). *Imaparare a vedere. Saggi sull'apprendimento e sulla natura umana*. Torino: Loescher

Hawle, R. (2011). ENIS - European Network of Innovative Schools. *Implementing 21st century ways of learning and schooling.* 12 maggio. Roma.

Heargraves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.

Heutte, J. (2008). Influence de l'habituation à l'usage de l'outil informatique sur l'apprentissage et les résultats scolaires d'élèves du cycles 3 de l'école primaire. *SPIRAL-e*, n. 41, pp. 31-47: http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article845.

Hewitt, E.L. (1905). Ethnic Factors in Education. *American Anthropologist*, vol. 7(1), pp.1-16.

Hilton, J. III, Wiley, D. (2011). Open-Access Textbooks and Financial Sustainability: A Case Study on Flat World Knowledge. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12 (5): http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/960/1860 (accesso del 3.10.2011).

Hine, C. (2000). *Virtual ethnography*. London - Thousand Oaks - New Delhi: Sage.

Hofstadter, D. (1979). *Godel, Escher, Bach: an eternal golden braid.* Hassocks (Sussex): Harvester Press.

Huberman, A.M., Miles, M.B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. Thousand Oaks: Sage.

Hugues, R. (2003). *La cultura del piagnisteo. La saga del politicamente corretto*. Milano: Adelphi.

Hwang, D.J., Yang, H.-K., Kim, H. (2010). *E-learning in the Republic of Korea.* Moscow: UNESCO Institute for Tecnhologies in Education.

Il Sole 24ore, (2010). Al posto dei libri iPad e pc. La scuola diventa hi tech. *Il sole 24ore*, 11 febbraio: (http://www.ilsole24ore.com/art/tecnologie/2010-09-11/posto-libri-ipad-scuola-080028.shtml, accesso del 15.2.2011).

Infante, C. (2004). *Performing Media*. Genova: Novecento.

infoDev/PriceWaterhouseCooper India. (2010). *Survey of ICT for education in India and South Asia:* http://www.infodev.org/en/Project.103.html (accesso 10.9.2011)

InnovaScuola - MIUR. [s.d.]. A colloquio con Enrico Sitta. *InnovaScuola*: (http://www.innovascuola.gov.it/opencms/opencms/lim/menu_sinistro/06_interviste/content/index.html?colore=9B406A&folderSelected=/lim/menu_sinistro/06_interviste/content/&fileName=01_enrico_sitta.html accesso del 23.9.2011).

InnovaScuola. (2009). Le TIC in Spagna. In: *Innovascuola.it*, *Dal mondo*, 9 giugno: http://www.innovascuola.gov.it/opencms/opencms/innovascuola/didattica_digitale/primo_piano/dal_mondo/content/RED.html?noBack= (accesso 12.9.2011).

InnovaScuola. (2009). Innovazione Made in Portogallo. In: *Innovascuola.it*, *Dal mondo*, 17 luglio: http://www.innovascuola.gov.it/opencms/opencms/innovascuola/didattica_digitale/primo_piano/dal_mondo/content/ProgettoMagellano.html?noBack= (accesso 12.9.2011).

INRP (2011). Rythmes scolaires : pour une dynamique nouvelle des temps éducatifs. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 60, (02/2011): http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=60&lang=fr (accesso 10.11.2011).

Inspection Générale de l'Éducation Nationale. (2010). *Le manuel scolaire à l'heure du numérique - Une "nouvelle donne" de la politique des ressources pour l'einsegnament. Rapport n° 2010-087*. Paris: MEN.

Intravaia, S. (2010). Scuola, da settembre pagelle online. *la Repubblica* , 20 luglio, p. 20

Ippolita.net (2007). *Luci e ombre di Google*. Milano: Feltrinelli.

Ischinger, B. (2009), *Technology, education and the new Millennium Learners* (presentazione in Power Point mostrata nel corso della *New Millennium Learners, conference on 21st century competencies*, organizzata congiuntamente da CERI/OECD e dal Ministero dell'Educazione Fiammingo a Bruxelles il 21-23 Septembre 2009): www.nml-conference.be (accesso del 23.8.2011).

ISTAT. (2010). Cittadini e nuove tecnologie. *Comunicato stampa*, 23 dicembre: (http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/in_calendario/nuovetec/20101223_00/testointegrale20101223.pdf. accesso 15.3.2011).

Istituto Comprensivo di Argelato (Bo). (2010). Progettazione definitiva Cl@ssi *2.0. Icargelato*, 2 febbraio: http://www.icargelato.org/documenti/cat_view/86-clssi-20.html accesso del 30.9.2011) E. Jacob, Jordan C., a cura di, *Minority Education: Anthropological Perspective*. Norwood (NJ): Ablex Publishing Corporation.

Jacob, E., Jordan, C., (1993) a cura di, *Minority Education: Anthropological Perspective*. Norwood (NJ): Ablex Publishing Corporation.

Jacob, F. (1981). *Le jeu des possibles : essai sur la diversité du vivant*. Paris: Fayard.

Jarraud, F. (2010). Les Assises du numérique: L'Ecole fera-t-elle le grand saut? *Le café pedagogique – Le mensuel*, 15 aprile: http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lesysteme/Pages/2010/112_1.aspx#a4 (accesso del 2.7.2011).

Jenkins, H. (2006). *Fans, Bloggers, and Gamers: exploring Partecipatory Culture.* New York: New York University Press.

Jewitt, C., Hadjithoma - Garstka, C., Clark, W., Banaji, S., Selwyn, N. (2010). *School use of learning platform and associated technologies.* London: BECTA: http://www.educationimpact.net/media/23132/school_use_of_learning_platforms_and_associated_technologies.pdf (accesso 3.6.2011).

Jonas, H. (1990). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.

Jones, S. G. (1995). Understanding Community in the Information Age. In *Id.*, a cura di, *Cybersociety: Computer-mediated Communication and Community*. Thousand Oaks (CA): Sage, pp. 10-35.

Jung, S.M. (2009). Leading Future Education: Development of Digital Textbook in Korea. *12th UNESCO-APEID International Conference Quality Innovations for Teaching and Learning - Bangkok, 24 -26 march 2009.* Bangkok: http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/apeid/Conference/12thConference/paper/Sung-Moo_Jung_paper.pdf (accesso 20.9.2011).

Kalantzis, M., Cope, B. (2008). *New Learning. Elements of a Science of Education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Karsenti, T., Tchameni Ngamo, S. (2007). Qualité de l'education en Afrique: le role potentiel des TIC. *International Review of Education* , vol. 53, n. 5-5, pp. 665-686.

Karsenti, T., Collin, S., Harper-Merrett, T. (2012). *Pedagogical Integration of ICT: Successes and Challenges from 100+ African Schools.* Ottawa (ON): IDRC. http://www.observatoiretic.org/documents/2011-11_livre_en.pdf (accesso 2.2.2012).

Keller, S., Jaccoud, L. (2005). *Pertinence et dangers de l'outil Internet pour l'enseignant dans la préparation de ses cours : le cas de la géographie*. Mémoire professionnel, Lausanne: Haute école pédagogique.

Kelly, T. (2010). *Survey of ICT for Education in India and South Asia.* In: *infoDev* (World Bank): http://www.infodev.org/en/Project.103.html (accesso 29.8.2011).

Kilani, M. (1997). *L'invenzione dell'altro*. Bari: Dedalo.

Kimball, S. (1974). *Culture and the Educative Process: an Anthropological Perspective*. New York: Teachers College Press.

Kimlicka, W. (2004). Apprezzare le differenze, non capirle. In: E. Bardone, E. Rossi, a cura di, *Oltre le culture. Valori e contesti della comunicazione interculturale*. Como – Pavia: IBIS Edizioni, p. 28- 44.

Kobrin, D. (1996). *Beyond the Textbook: Teaching History Using Documents and Primary Sources.* Portsmouth (NH): Heinemann.

Koschmann, T. (2011). a cura di, *Theorizing Practice: Theories of Learning and Research Into Instructional Practice*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

Kozinets, R. V. (1998). On Netnography: Initial Reflections on Consumer Research Investigations of Cyberculture. In: J. Alba, W. Hutchinson, a cura di, *Advances in Consumer Research*, Volume 25. Provo (UT): Association for Consumer Research, pp. 366-371.

Kroeber, A.L., Kluckhohn, C. (1972). *Il concetto di cultura*. Bologna: Il Mulino.

Kuhn, T. S. (1978). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche* (4 ed.). Torino: Einaudi.

Kuipers, J., McDermott, R. (2006). Ethnographic responsibility. In: J. Kuipers, R. McDermott, a cura di, *Fine Description: Ethnographic and Linguistic Essays of Harold C. Conklin*. New Haven: Center for Southeast Asian Studies, Yale University. pp. 1-24.

Kukulska-Hulme, A. (2010). *Mobile learning for quality education and social inclusion.* Bangkok: UNESCO Institute for information Technologies in Education: http://iite.unesco.org/publications/3214679/ (accesso del 4.9.2011).

Kvale, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.

Labov W. (1972). *Sociolinguistic Patterns.* Philadelphia: University of Pennsiylvania Press.

Laeng, M. (1986). *I nuovi programmi della scuola elementare.* Teramo: Lisciani e Giunti.

Landow, G.P. (1997). *Hypertext 2.0: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. Baltimora: The Johns Hopkins University Press.

Landow, G.P. (2006). *Hypertext 3.0: Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*. Baltimora: The Johns Hopkins University Press.

Landri, P. (2004). *Tra comunità e pratica. Le traiettorie della teoria della comunità di pratica*. Roma: Formez.

Langer, R., Beckman, S. C. (2005). Sensitive research topics: netnography revisited. In: *Qualitative Market Research*, 8(2), pp. 189-203: http://collections.lib.uwm.edu/cipr/image/536.pdf.

Lantheaume, F., Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants: une sociologie pragmatique du travail enseignant.* Paris: PUF.

Laterza, G. (2001). Chiamiamolo DIASS. *Il libro elettronico entra all'Università: quali e-book per la didattica e la ricerca?* (Giornata di studio, Università della Tuscia, 8 maggio): http://www.unitus.it/confsem/ebook/discussione3.htm.

Latouche, S. (2007). *La scommessa della decrescita*. Milano: Feltrinelli.

Lave, J., McDermott, R. (2002). Estranged (labor) learning. *Outlines* 4: pp. 19-48.

Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press (tr. it.: *L'apprendimento situato*. Trento: Erickson, 2006).

Lazzara, S. (2003). *Conoscenza condivisa: il sapere dagli individui ai gruppi*. Roma: Manifestolibri.

Le Roux, A. (2005). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème*. Paris: L'Harmattan.

Leadbeater, C. (2008). What's next? 21 Ideas for 21st Century. *Innovation Unit.org*, gennaio: http://www.innovationunit.org/sites/default/files/What's%20Next%20-%2021%20ideas%20for%2021st%20century%20learning.pdf (accesso del 20.10.2010).

Leadbeater, C., Wong, A. (2010). *Learning from the Extremes.* San Jose (CA): Cisco Systems Inc.

LeBaron, C. (2002). Technology does not exist independent of its use. In: T. Koschmann, R. Hall, N. Miyake, a cura di, *CSCL 2: Carrying forward the conversation*. Mahwah, (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, pp. 433-439.

LeCompte,M., Schensul, J.J. (1999). *Analyzing and Interpreting Ethnographic Data*. London: Altamira Press.

LeCompte,M., Schensul, J.J. (1999). *Designing and Conducting Ethnographic Research*. London: Altamira Press.

Leggi Bassanini, voce di *Wikipedia.it:* http://it.wikipedia.org/wiki/Leggi_Bassanini (accesso del 20.9.2011).

Leichter, H. (1978). a cura di, *Families and communities as educators*. New York: Teachers College Press.

Leoni, F. (2001). Intervista a Neil Postman. *I quaderni di Telèma* : http://www.dienneti.it/software/articoli/postman.htm (accesso del 30.9.2011).

Lessona, M. (2010). Ma non siamo poi così cattivi. *L'indice*, marzo: http://www.lindiceonline.com/index.php?option=com_content&view=article&id=280:int-sannino-lessona&catid=52:indice-scuola-cat&Itemid=67 (accesso del 13 5.2011).

Levinas, E. (1979). *La traccia dell'altro*. Napoli: Pironti.

Levinas, E. (1987). *Il tempo e l'altro*. Genova: Il Melangolo.

Lévy, P. (1987). *La Machine Univers. Création, cognition et culture informatique*. Paris: La Découverte.

Lévy, P. (1992). *Le tecnologie dell'intelligenza. L'avvenire del pensiero nell'era dell'informatica*. Bologna: ES/Synergon.

Lévy, P. (1996). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano: Feltrinelli.

Lévy, P. (1997). *Cyberculture. Rapport au Conseil de l'Europe dans le cadre du projet "Nouvelles technologie: coopération culturelle et communication"*. Paris: Odile Jacob.

Lévy, P. (1997). *Evoluzione del concetto di sapere nell'era telematica*, intervista a «Mediamente», 7.marzo: http://www.mediamente.rai.it/home/bibliote/intervis/l/levy02.htm.

Lévy, P. (2007). Société du savoir et développement humain. In: P. Imbert, a cura di, *Le Canada et la société des savoirs*. Ottawa: CR Université d'Ottawa, pp. 115-175.

Lévy, P., Authier, M. (2000). *Gli Alberi delle conoscenze. Educazione e gestione dinamica delle competenze*. Milano: Feltrinelli.

Libro di Testo. (1865-1879). voce di: Tommaseo, N., Bellini, B.). *Dizionario della lingua Italiana.* Torino: UTET.

Ligorio, M.B. (2003). *Come si insegna, come si apprende*. Roma: Carocci.

Ligorio, M.B., Mancini, I. (2007). *Progettare scuola con i Blog. Riflesioni ed esperienze per una didattica innovativa nella scuola dell'obbligo*. Milano: Franco Angeli.

Ligorio, M.B., Pontecorvo. C. (2010) *La scuola come contesto. Prospettive psicologico – comportamentali*. Roma: Carocci.

Lolli, G. (2007). *Sotto il segno di Godel.* Bologna: Il Mulino.

Loner, E. (2004). Il Web e la lavagna. *Quaderni del Giornale della Libreria*, n. 9, pp. 1-48.

Longo, A. (2009). Banda larga, riparte il piano governativo. *Apogeonline*, 16 novembre: (http://www.apogeonline.com/webzine/2009/11/16/banda-larga-riparte-il-piano-governativo accesso del 14.2.2011).

Longo, A. (2010). Banda larga, un anno perso in chiacchiere. *Apogeonline*, 24 maggio: (http://www.apogeonline.com/webzine/2010/05/24/banda-larga-un-anno-perso-in-chiacchiere accesso del 14.2.2011).

Longo, A. (2011). Banda larga, svaniscono 800 milioni. Sempre più lontana la nuova rete. *la Repubblica*, 13 ottobre: (http://www.repubblica.it/economia/2011/10/12/news/banda_larga_svaniscono_800_milioni_sempre_pi_lontana_la_nuova_rete-23129702/?ref=HREC1-9 accesso del 13 ottobre 2011).

Longo, G. (1993). *Identità e cultura. Per un'antropologia della reciprocità*. Roma: Edizioni Studium.

Losito, B. (2010). La valutazione delle competenze di cittadinanza. *Indire.it*: http://for.indire.it/cittadinanzaecostituzione/offerta_lo/docu/testuale1.pdf (accesso del 20.10.2011).

Lotito, G. (2008). *Emigranti digitali. Origini e futuro della società dell'informazione dal 3000 a.C. al 2025 d.C.* Milano: Pearson Paravia Bruno Mondadori.

Lovink, G. (2008). *Zero comments. Teoria critica di internet*. Milano: Bruno Mondadori.

Lovisi, C. (2008). Mots d'accueil et ouverture du séminaire. *Actes complets du Séminaire "Manuel scolaire et numérique" 23 - 24 octobre 2008*. Strassbourg: Ministère de l'Education Nationale. pp. 4 -6: http://eduscol.education.fr/chrgt/Actes_seminaire_manuel_scolaire_numerique_23_24oct08.pdf.

Luna, R. (2011). "Dite addio a cattedre e aule" così l'istruziome viaggia sul web. *la Repubblica*, 10 ottobre: http://www.repubblica.it/scuola/2011/10/10/news/scuola_futuro_web-22962546/ (accesso del 20.10.2011).

Luna, R. (2011). Così l'Italia spreca il tesoro di Internet. *la Repubblica* , 22 settembre: http://www.repubblica.it/cronaca/2011/09/22/news/internet_sprecata-22040398/index.html?ref=search accesso del 13 ottobre 2011).

Magli, I. – Guerri, G.B. (1996). *Per una rivoluzione italiana*. Milano: Baldini & Castoldi.

Magner, T. (2009). Scuola 2.0 l'impatto delle tecnologie sul futuro della scuola – Intervento del 26 marzo al Convegno *Un giorno di scuola nel 2010*, organizzato a Torino dalla Fondazione per la Scuola della Compagnia di San Paolo il 26 e 27 marzo 2008: http://www.fondazionescuola.it/magnoliaPublic/iniziative/convegno-26-27marzo/Timothy-Magner/Magner-it.html accesso del 2.2.2012).

Maldonado, T. (1992). *Reale e virtuale*. Milano: Feltrinelli.

Manca, S., Sarti, L. (2002) Comunità virtuali per l'apprendimento e nuove tecnologie. *TD – Tecnologie Didattiche*, 1, pp. 11-19.

Maragliano, R. (1992). *Didattica del libro*. Roma: Anicia.

Maragliano, R. (1992). *La tecnologia fa scuola*. Roma: Anicia.

Maragliano, R. (1998). Alcuni puntini sulle "i" dei saggi. *Educazione&Scuola*, 29 giugno: http://www.edscuola.it/archivio/ped/puntini.html (accesso del 5. giugno 2010).

Maragliano, R. (2004/2007). *Nuovo manuale di didattica multimediale*. Roma- Bari: Laterza.

Maragliano, R. (2010). Fare esperienza e conoscenza in forma di rete. *for.indire.it* , 8 febbraio (accesso del 28.2.2010): http://for.indire.it/docenti/content/index.php?action=readOpinione&id_cnt=8754

Maragliano, R. (2010). Oggetti, soggetti e altro nell'apprendimento. In: M.G. Fiore, a cura di, *eBookFest – Tracce 2010*. Rimini: Guaraldi. pp 92–95: (http://www.guaraldi.it/download/ebookfest_tracce2010.pdf accesso del 20.9.2011).

Maragliano, R. (2011). *Adottare l'e-learning a scuola*. Roma: Garamond. http://www.bookliners.com/_front/it/Adottare-l-e-learning-a-scuola_670.html.

Marconato, G. (2008). Apprendimento profondo vs. apprendimento superficiale. *Apprendere (con e senza le tecnologie)*, 15 gennaio: (http://oltreelearning.blogspot.com/2008/01/apprendimento-profondo-vs-superficiale.html accesso del 19.9.2011).

Marostica, F. (2009). *Il fuso e la rocca. Strumenti per insegnare ad apprendere e ad "imparare ad imparare" storia.* Bologna: Format Libri.

Marsden, W.E. (2001). *The school textbook Geography, history and social studies*. London: Woburn Press.

Marshall, C., Rossman, G.B. (1995). *Designing Qualitative Research*. London: Sage.

Martinotti, G. (2002). Prefazione. In: M. Castells, *La nascita della società in rete*. Milano: Università Bocconi Editore. pp. ii – xxx.

Marzuoli, C. Contrattazione collettiva e formazione- aggiornamento: un ulteriore immiserimento della funzione docente? In: ADI. *Così è se vi pare, o del paradosso della formazione in servizio:* http://ospitiweb.indire.it/adi/FormazioneinServizio/fis_300_contrattazioneformazione.htm (accesso del 2.5.2011).

Massa, P. (2001). Un'antropologa a scuola. In: M. Benadusi, a cura di, *Antropologia, Scuola, Educazione* numero monografico di *Scuola Democratica*, annoXXIV, gennaio- giugno, pp. 195-202.

Master in Editoria dell'Università Cattolica, (2009). a cura di, *A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e Internet – Atti del convegno, Venerdì 8 maggio 2009*. Milano: C.R.E.L.E.B. – Università Cattolica – Edizioni CUSL.

Matera, V. (2004). a cura di, Pensare la cultura. *Rassegna Italiana di sociologia*, a. XLV, n.1,. Numero monografico.

Matera, V. (2004). *La scrittura etnografica* (Nuova edizione). Roma: Meltemi.

Matera, V. (2008). a cura di, *Il concetto di cultura nelle scienze sociali contemporanee*, Novara, De Agostini

Matera, V. (2010). Pensare da antropologi. Esercizi di stile etnografico. In: AA.VV. *Etnografia e Ricerca Qualitativa*. Il Mulino, vol. 2, pp. 287-296.

Maturana, H.R., Varela, F.J. (1980). *Autopoiesis and cognition : the realization of the living*. Dordrecht: Reidel.

Maulini, O., Montandon, C. (2005). a cura di, *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck Université.

Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative Research Designs: An Intercactive Approach*. Thousand Oaks: Sage.

McDermott, R., Varenne, H. (2001). Ricostruire la cultura nella ricerca pedagogica. In M. Benadusi, a cura di, *Antropologia, Scuola, Educazione*, "Scuola democratica",n. 1-2, pp. 63-88.

McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: Mc Graw Hill.

McLuhan, M. (1976). *La galassia Gutemberg: nascita dell'uomo tipografico*. Roma: Armando.

McLuhan, M., Foore, Q. (1967). *Il medium è il messaggio*. Milano: Feltrinelli.

Mc.Luhan, M., Powers, B.R. (1989). *The Global Village*. Oxford: Oxford University Press.

Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

Menin, F. Intervento. In: Master in Editoria dell'Università Cattolica, Milano, a cura di, *A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e Internet – Atti del convegno, Venerdì 8 maggio 2009*. Milano: C.R.E.L.E.B. – Università Cattolica – Edizioni CUSL . pp. 26–27.

MGH.(1883). Karoli epistola de litteris colendis -. In: *Monumenta Germaniae Historica* Vol. I (Capitularia Regnum Francorum). Hannover: Imprensis Bibliopolii Aulici Hahniani. pp. 78-79.

Midoro, V. (2002). Dalle comunità di pratica alle comunità virtuali. *TD – Tecnologie Didattiche*, n. 1, pp. 3-10.

Midoro, V. (2009). La scuola nuova. *TD - Tecnologie Didattiche*, n. 48, pp. 3-8.

Miller, G., Galanter, E., Pribram, K. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart & Wilson.

Minichiello, G. (2009).C*ostruire e abitare mondi. Teoria dell'apprendimento profondo.* Salerno: Edisud.

Ministére de l'Éducation Nationale – DGES (Direction générale de l'enseignement scolaire.) (2010). *Manuels numériques via l'ENT - Année scolaire 2009 - 2010 - Evaluation de la Première année de l'expérimentation.* Paris: Ministére de l'Éducation Nationale.

Ministére de l'Éducation Nationale (2010). *Plan de Développement des usages du numérique à l'école*. Paris: Ministére de l'Éducation Nationale, 25 novembre: http://media.education.gouv.fr/file/novembre/18/2/Plan-de-developpement-des-usages-du-numerique-a-l-ecole_161182.pdf (accesso del 7.9.2011).

Ministerio de Educaciòn. (2010). Plan de acciòn 2010 – 201. Madrid: Ministerio de Educaciòn, 25 giugno: http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/201 (accesso del 12.9.2011).

Ministero per la Pubblica Amministrazione e l'Innovazione – Treccani, (2009). Protocollo d'intesa. *eGov2012*, 22 maggio: (www.e2012.gov.it/userfiles/protocollo_treccani.pdf accesso del 20.3.2011).

Ministero per la Pubblica Amministrazione e l'Innovazione. (2008). Il piano di e-government 2012. *eGov2012*, dicembre: (http://www.e2012.gov.it/userfiles/file/egov_2012parte_seconda.pdf accesso 15 settembre 2011).

Mitra, S. (2011). *Il buco nel muro.* Cantalupa (To): Effata'.

MIUR – AESVI (2010) *Protocollo d'intesa tra MIUR e AESVI per la realizzazione di azioni a supporto del Piano di Innovazione Digitale nella Scuola*" 23.3.2010: (http://www.istruzione.it/getOM?idfileentry=503331 accesso del 27.2.2011).

MIUR - DGSSSI [2010]. Editoria Digitale Scolastica – Evento Editoria: http://www.istruzione.it/web/istruzione/piano_scuola_digitale/evento_editoria (accesso del 2.2.2012).

MIUR - DGSSSI- Ufficio V. (2011). *Piano Scuola Digitale - Iniziativa Editoria Digitale Scolastica - Linee Guida per la predisposizione dei capitolati tecnici riguardanti l'acquisizione di 20 prototipi di Edizioni Digitali Scolastiche.* Luglio.

MIUR - DGSSSI. ([s.d.]). *Verso le Edizioni Digitali Scolastiche.* http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/38b7b9be-e84c-48dc-a08e-cfb006c9ae9c/verso_le_edizioni_digitali_scolastiche.pdf

MIUR - Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi. (2010). La scuola statale: sintesi dei dati -Anno Scolastico 2009/2010. *Istruzione.it:* (http://www.istruzione.it/web/ministero/dettaglio-news/-/dettaglioNews/viewDettaglio/13375/1120 accesso del 22.3.2011).

MIUR - Direzione Generale per gli Studi, la Statistica e i Sistemi Informativi - Ufficio V. (2010). Piano Nazionale Scuola Digitale -Linee di Sviluppo. *Istruzione.it*, luglio: http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/eacc4328-c65a-4078-a296-7455c6205ddc/piano_nazionale_scuola_digitale_miur_dati_di_sintesi.ppt accesso del 15.9.2011).

MIUR – Fondazioni (2009). *Protocollo di intesa tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e la Fondazione Giovanni Agnelli e La Fondazione per La Scuola della Compagnia di San Paolo per la realizzazione di iniziative volte alla valutazione indipendente del progetto Cl@ssi 2.0 per le scuole secondarie di I grado*, 17 novembre 2009: (http://www.istruzione.it/getOM?idfileentry=611337 accesso del 15.11.2011).

MIUR – INTEL (2009). *Protocollo di intesa tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e Intel Corporation Italia S.p.A. per la realizzazione di azioni a supporto del Piano nazionale di Scuola Digitale del MIUR*, 25 settembre 2009: (http://www.istruzione.it/getOM?idfileentry=145964 accesso del 15.11.2011).

MIUR – TELECOM, (2010). *Protocollo di intesa tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e Telecom Italia per la realizzazione di azioni a supporto del Piano nazionale di Scuola Digitale del MIUR*, 28 ottobre 2010: (http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/3f8b63ff-1739-4dff-b37f-a3f6821bc16c/protocollo_intesa_miur_telecom_2010.pdf accesso del 15.11.2011).

Moeglin, P. (2005). Usage des médias Educatifs. Intervento alla conferenza *''Journées GreCO 2005 - Enseigner avec les technologies: côté usages*" Grenoble, 5 giugno 2005. Registrazione Video: http://www.canalc2.tv/video.asp?idvideo=3685 (accesso 23.11.2010).

Moeglin, P. (2010). *Les industries éducatives.* Parigi: PUF.

Montessori, M. (1910). *Antropologia pedagogica*. Milano: Stabilimenti Riuniti d'arti grafiche.

Montgomery County Public Schools, (2010). New Partnership To Develop College-Ready. *Montgomery County Public Schools Public Announcements*, 8 giugno: http://www.montgomeryschoolsmd.org/press/index.aspx?page=showrelease&id=2778 (accesso del 15.9.2011).

Morin, E. (1977 – 2004). *La Méthode*. Paris: Editions du Seuil.

Morin, E. (1986). *La connaissance de la connaissance*. Paris: Editions du Seuil.

Morin, E. (1994). *Il paradigma perduto*. Milano: Feltrinelli.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero.* Milano: Raffaello Cortina Editore.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Morin, E. (2001). *L'identità umana*. Milano: Feltrinelli.

Morin, E. (2002). *Lo spirito del tempo*. Roma: Meltemi.

Morin, E., Kern, A.B. (1992). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Mornati, S., Hedlund, T. (2009). a cura di, *Rethinking Electronic Publishing: Innovation in Communication Paradigms and Technologies*. Milano: Edizioni Nuova Cultura.

Mortari, L. (2009) *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

MPI. (2007). *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.* Roma : MPI.

Mullooly, J. (2001). Il successo scolastico fuori dall'aula: un'analisi delle attività che caratterizzano il comportamento. In: M. Benadusi, a cura di, *Antropologia, Scuola, Educazione*, "Scuola democratica",n. 1-2, pp. 125– 43.

Murray, S., Wax, L., Diamond, S., Gearing, F.O. (1971). a cura di, *Anthropological perspectives on Education*. New York: Basic Books, Inc.

Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. New York: Appleton-Century-Croft.

Nelson, M.R. (2008). E-Books in Higher Education: Nearing the End of the Era of Hype? *Educause Research Bulletin,* n. 1/2008: www.edicause.edu/ECAR/EBooksinHigherEducationNearing/162438 (accesso 20.6.2011).

NETP (National Educational Technology Plan Technical Working Group), (2010). *Trasforming American Education: Learning Powered by Technology*. Washington: Office of Educational Technology, U.S. Department of Education: http://www2.ed.gov/about/offices/list/os/technology/netp.pdf (accesso del 29.10.2011).

Newman, D., Griffin, P., Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in schools.* Cambridge: Cambridge University Press.

Niezen, R. (2004). *A World beyond Difference: Cultural Identity in the age of Globalization.* Oxford: Blackwell.

Novak, J. D. (2003). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza.* Trento: Erickson.

Nunberg, G. (1996). a cura di, *The Future of the Book*. Berkeley: University of California Press.

NYT Editorial, (2008). That Books Costs How Much. *New York Times,* 25 aprile: (http://www.nytimes.com/2008/04/25/opinion/25fri4.html?_r=1 accesso del 17.1.2011).

Oblinger, D. (2003). Boomers, Gen-Xers, and Millennials: Understanding the new students. *EDUCASE Rewiew,* vol. 38, n. 4, pp. 37–47: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0342.pdf (accesso del 20.9.2011).

OECD (2009), *Education at a Glance 2009 – OECD indicators*. Paris : OECD : www.oecd.org/edu/eag2009 (ultimo accesso del 30.1.2012).

OECD (2010), *Education at a Glance 2010 – OECD indicators*. Paris : OECD : www.oecd.org/edu/eag2010 (ultimo accesso del 30.1.2012).

OECD. (2010). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD: Paris.http://www.oecd.org/document/6/0,3746,en_2649_35845581_45983942_1_1_1_1,00.html (accesso 11.3.2011).

OECD. (2011). *Work on Education, 2010-2011*. Paris: OECD: http://www.oecd.org/dataoecd/45/55/45926615.pdf, (accesso 8.8.2011).

OECD. (2011b). *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy: A Systemic Approach to Technology-Based School Innovations*. Paris: OECD: http://www.oecd.org/document/60/0,3746,en_2649_35845581_46156604_1_1_1_1,00.html (accesso 11.3.2011).

OECD/CERI. (2008). New Millennium Learners - Initial findings on the effects of digital technologies on school-age learners. *International Conference* "*Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy*. Paris: OECD: http://www.oecd.org/dataoecd/39/51/40554230.pdf (accesso del 2.11.2011).

Ogbu, J.U. (1996). Educazione e stratificazione sociale. In: F. Gobbo, a cura di, *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Milano: Unicopli, pp. 113-125.

O'Malley, C. (1995). *Computer supported collaborative learning*. Berlin: Springer Verlag.

Ong W. (1986). *Oralità e scrittura*. Bologna: Il Mulino.

Open Educational Resources (2010). voce di *7 things you should know about* .... del sito *Educause.edu*, giugno: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7061.pdf (accesso del 20.10.2011).

Open textbooks, (2011). voce di *Wikipedia.en:* http://en.wikipedia.org/wiki/Open_textbook (accesso del 28.9.2011).

ORE - Observatorio dos Recursos Educativos. (2011). Estudio sobre o impacto pedagogico, economico e cultural da implantacao em Portugal de um sistema de empréstimo de manuais escolares: http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/ImpactoSEME_janeiro2011.pdf (accesso 11.9.2011).

O'Reilly, T. (2005). What is the Web 2.0. *oreillynet.com*, 30 settembre: http://www.bitmania.it/articles/14-Cos-Web-2-0 (accesso del 27 luglio 2010).

Paccagnella, L. (2010). *Open access. Conoscenza aperta e società dell'informazione*. Bologna: Il Mulino.

Paccagnella, L. (1997). Getting the seats of your pants dirty: Strategies for ethnographic research on virtual communities. *Journal of Computer Mediated Communication*, 3(1): http://jcmc.indiana.edu/vol3/issue1/paccagnella.html.

Pagella, M. (1980). *Storia della scuola.* Bologna: Cappelli.

Parigi, L. (2011). Scenari per la scuola digitale in Europa: il progetto iTEC. *Scuola digitale*, 23 giugno: http://www.scuola-digitale.it/index.php?act=read&id_cnt=20212 (accesso 11.9.2011).

Parisi, D. (2000). *Scuol@.it. Come il computer cambierà il modo di studiare dei nostri figli*. Milano: Mondadori.

Parker Rossman, G. (2006). *The Future of Higher (Lifelong) Education: For All Worldwide: A Holistic View* : (http://ecolecon.missouri.edu/globalresearch/index.html accesso del 3.3.2011).

Parker, W. (1960). Europe: how far. *The Geographical Journal*, CXXVI, pp. 278-298.

Parola, S. (2010). Cambia il liceo e i libri impazziscono. Editori in rivolta: stampiamo alla cieca. *la Repubblica*, 16 marzo: http://www.repubblica.it/scuola/2010/03/16/news/licei_libri-2684196/ (accesso del 20.8.2011).

Passi, G. (2010). L'evoluzione dei libri di testo verso la scuola digitale. *(Tesi di laurea magistrale in Cultura e storia del sistema editoriale, Università degli Studi di Milano; relatore Prof.ssa Paola Dubini)*. Pubblicata parzialmente in: *Limbook.it*, "L'evoluzione dei libri di testo verso la scuola digitale": una ricerca inedita sulla scuola che cambia: http://limbook.it/docenti/documenti.php (accesso del 10.10.2011).

Passi, G. (2011), L'evoluzione dei libri di testo verso la scuola digitale. *La Fabbrica del Libro – Bollettino di storia dell'editoria in Italia*, a. XXII, 2/2011, pp.29-35.

Patriarca, G. (2010). Germania: in cammino verso la riforma. *Education 2.0*, 19 ottobre: http://www.educationduepuntozero.it/politiche-educative/germania-cammino-la-riforma-saarland-futuro-scuola-3076432239.shtml (accesso 9.9.2011).

Pelissier, Catherine (1991). The anthropology of teaching and learning. *Annual Reviews of Anthropology* 20: pp. 75-95.

Peresson, G. (2002). a cura di, La cattedra multimediale, *QG Il giornale della libreria*, n.1, (numero monografico).

Peresson, G. (2004) Il web e la lavagna, *QG Il giornale della libreria*, n.9, (Numero monografico).

Peresson, G., Loner, E., Bazzanella, A. (2003). Come studio e dove studio. *Quaderni del Giornale della Libreria*, n. 8, pp.1-98.

Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève: Droz.

Petrucci, A. (1972). Libro, scrittura e scuola. *Settimane di studio del Centro italiano di studi sull'alto medioevo, XIX. La scuola nell'Occidente latino dell'alto medioevo,*. Spoleto: Centro italiano di studi sull'alto medioevo, pp. 313-337.

Piaget, J. (1985). *Psicogenesi e storia delle scienze*. Milano: Garzanti.

Pianetaebook, (2010). A Crema i Notebook sostituiscono i libri di testo. *Pianetaebook .com* (http://www.pianetaebook.com/2010/10/a-crema-i-notebook-sostituiscono-i-libri-di-testo-3692 accesso del 20.8.2011).

Piasere, L. (2002). *L'etnografo imperfetto. Esperienza e cognizione in antropologia*. Bari: Laterza.

Pontecorvo, C. (1995). a cura di, *I contesti sociali dell'apprendimento.* Milano: LED.

Pontecorvo,C., Ajello Messina, A.M., Zucchermaglio,c. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: Carocci.

Postman, N. (1983). *Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice*. Roma: Armando Editore.

Postman, N. (1989). *La scomparsa dell'infanzia*. Roma: Armando Editore.

Poumay, M., Jerome, F., Gourdange, B., Francois, D., George, F. (2009). *eCole: Apprentissage et remédiation en ligne.* Liége: LabSET.

Pozzoli, A. (1998). Sondaggio nelle scuole per giudicare la riforma del Ministro Berlinguer. *Corriere della Sera* ,10 Marzo, p. 18: (http://archiviostorico.corriere.it/1998/marzo/10/Sondaggio_nelle_scuole_per_giudicare_co_0_9803109249.shtml (accesso del 20.8.2011).

PPBM. (2008). *Impegni ai sensi degli impegni ai sensi dell'articolo 14 Ter della legge N. 287/90 Pearson Paravia Bruno Mondadori Editori SpA*. 19.2.2008. In: AGCM, Procedimento I692, Provvedimento 17898S all.7, (http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/download/41256297003874BD/A737E874D76552AFC125741E0055A4AC.html?a=P17898S_all7.pdf.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part II: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, Vol. 9, N.6: http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part2.pdf (accesso 15.6.2011).

Prensky, M. (2007). *Mamma non rompere, sto imparando!* Terni: Multiplayer.it.

Prensky, M. (2005-2006). Listen to the Natives. *Educational Leadership*, n.4, vol. 63 (Dic. 2005/Jan. 2006).

Pribram, K. (1991).*Brain and perception: holonomy and structure in figural processing*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

Procacci, G. (2005). *Carte d'identità: revisionismi, nazionalismi e fondamentalismi nei manuali di storia.* Milano: Carocci.

Prosumer (2011). voce da *Wikipedia.it*. (http://it.wikipedia.org/wiki/Prosumer accesso del 19.10.2011).

Quadri, G. (2009). Intervento. In: Master in Editoria dell'Università Cattolica, Milano, a cura di, *A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e Internet – Atti del convegno, Venerdì 8 maggio 2009*. Milano: C.R.E.L.E.B. – Università Cattolica – Edizioni CUSL . pp. 27-30 e p. 39.

Quadrino, A. (2011). Garamond esce dell'Associazione Italiana Editori. *garamond.it*, 2 febbraio: http://www.garamond.it/blog/ (accesso del 6.10.2011).

Quartapelle, F. (2004). a cura di, *Didattica per progetti*. Milano: Franco Angeli.

Rampini, F. (2011). Uno schiaffo clamoroso per Obama. *la Repubblica*, 7 maggio: http://www.repubblica.it/economia/2011/08/07/news/uno_schiaffo_clamoroso_per_obama-20128616/index.html?ref=search (accesso dell' 11.8.2011).

Rampini, F. (2011a) USA e Cina la sfida dei giganti per rilanciare l'economia del pianeta. *la Repubblica,* 17 febbraio: http://www.repubblica.it/esteri/2011/01/17/news/cina_usa-11311856/index.html?ref=search (accesso del 19.8.2011).

Rampini, F. (2011b). Silicon Valley? Non c'è campo. I segreti della rete mobile USA. *la Repubblica*, 19 febbraio: http://www.repubblica.it/tecnologia/2011/02/19/news/cellulari_stop_silicon_valley-12654737/?ref=HRERO-3 (accesso 22.2.2011).

Rancière, Jacques (1999). *The ignorant schoolmaster: Five lessons in intellectual emancipation*. Stanford, (CA): Stanford University Press.

Ravotto, P. (2011). Dai costruttori di carrozze ai costruttori di automobili, dagli editori di libri a ? *Bricks,* settembre: http://bricks.maieutiche.economia.unitn.it/?p=1178

RCS Libri S.p.A. [2008]. *Formulario per la presentazione degli impegni ai sensi dell'articolo 14 TER della legge N. 287/90*. In: AGCM, Procedimento I692, Provvedimento 17898S all. 8: (http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/download/41256297003874BD/A737E874D76552AFC125741E0055A4AC.html?a=P17898S_all8.pdf accesso del 20.1.2012).

Reale, L.M. (2004). In aula con l'E-book: una rivoluzione italiana. *Simonel.com,* aprile: http://www.simonel.com/ebook/ebook05.html (accesso del 9.5.2009).

Recalcati, M. (2011). Lettera a un professore. *la Repubblica* , 29 aprile, pp. 48–49.

Rech, C. (2011). Anche i muri parlano. Nuovi strumenti per una scuola nuova. *Treccani.it,* 3. febbraio: http://www.treccani.it/Portale/sito/scuola/dossier/2011/informatica_scuola/rech.html (accesso 20.10.2011).

Reggio, M. (2000). Berlinguer si arrende annullato il concorsone. *la Repubblica,* 12 febbraio:

http://www.repubblica.it/online/scuola_universita/concorso/annullato/annullato.html (accesso del 5.6.2010).

Reimann, P., Freebody, P., Hornibrook, M., Howard, S. (2009). Immersive learning environments - A study of teachers' innovation using The Le@rning Federation's digital learning resources. *National Digital Lerarning Resources Network*. maggio: http://www.ndlrn.edu.au/verve/_resources/Study_of_teachers_using_TLF_resources_2009.pdf#xml=http://search.curriculum.edu.au/texis/search/pdfhi.txt?query=textbooks&pr=www.ndlrn.edu.au&prox=page&rorder=500&rprox=500&rdfreq=500&rwfreq=500&rlead=500&rdepth=0& (accesso del 9.9.2011).

Remotti, F. (1996). *Contro l'identità*. Bari: Laterza.

Repubblica.it (2009) Scuola, "900 euro a studente". Atenei volano le tasse. *Repubblica.it* , 24 agosto: http://www.repubblica.it/2008/07/sezioni/scuola_e_universita/servizi/spesa-libri-2008/caro-scuola-2009/caro-scuola-2009.html (accesso del 2.2.2012).

Ricoeur, P. (1999). *Sé come un altro.* Milano: Jaca Book.

Riflessioni sistemiche (2010) Viaggio attraverso ed oltre i confini disciplinari , N° 3, Associazione Italiana di Epistemologia e Metodologia Sistemiche: (http://www.aiems.eu/archivio/3_numero.html accesso del 2.2.2012).

Rivera, A. (2008). La cultura tra locale e globale. In: V. Matera, a cura di, *Il concetto di cultura nelle scienze sociali contemporanee*. Novara: De Agostini, pp. 47-62.

Rivoltella, P.C. (1998). *Come Peter Pan. Educazione, media e tecnologie oggi*. Santhià: GS.

Rivoltella, P.C. (1998). *L'audiovisivo e la formazione*. Padova: CEDAM.

Rivoltella, P.C. (1999). *La scuola in rete. Temi e problemi di cooperazione on line*. Santhià: GS.

Rivoltella, P.C. (2001). *I raga@zzi del web. Una ricerca sui preadolescenti e Internet*. Milano: Vita e Pensiero.

Rivoltella, P.C. (2001). *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.

Rivoltella, P.C. (2003). *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*. Trento: Erickson.

Rivoltella, P.C. (2003). *Scuole in rete e reti di scuole*. Milano: Etas.

Rivoltella, P.C. (2006). *E-Tutor. Profilo, metodi, strumenti*. Roma: Carocci.

Rivoltella, P.C. (2006). *Screen generation: adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita e Pensiero.

Rivoltella, P.C. (2008). *Digital Literacy. Tools and Methodologies for Information Society*. Hershey: IGI.

Rivoltella, P.C. (2008). Formazione degli insegnanti Puntoedu. *Indire.it*, 24 gennaio: (http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1524 accesso del 25 settembre 2011).

Rivoltella, P.C. (2010). La scuola, le LIM e i guerrieri nel cavallo. *Medialog*, 12 dicembre: http://piercesare.blogspot.com/2010/12/la-scuola-le-lim-e-i-guerrieri-nel.html accesso del 23.9.2011).

Rivoltella, P.C., Ardizzone, P. (2003). *Didattiche per l'e-learning*. Roma: Carocci.

Rizza, C. (2011). a cura di, *ICT and initial Teacher education: National Policies. Workimg Paper 61*. Paris: OECD - Directorate for Education: http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP%282011%291&doc .

Roberts,J.I., Akinsanya, S. (1976). *Educational Patterns and Cultural Configurations: The Anthropology of Education*. New York: McKay.

Roncaglia, G. (1997). Cinque tesi sulla didattica multimediale. In: P. Sibi, a cura di, *Comunicare la filosofia*. Viterbo: Sette Città.

Roncaglia, G. (2001). Libri elettronici: problemi e prospettive. *Bollettino AIB*, vol. 41 n. 4, dicembre, pp. 409-442.

Roncaglia, G. (2004). *Il futuro del libro*. In: http://hdl.handle.net/2067/160 .

Roncaglia, G. (2005)..Quali e-book per la didattica. In: R. Delle Donne, a cura di, *I libri elettronici: pratiche della didattica e della ricerca*. Napoli: ClioPress, pp. 113-120 (http://hdl.handle.net/2067/71).

Roncaglia, G. (2007). *Supporti e interfacce per la didattica*. In: http://hdl.handle.net/2067/201 .

Roncaglia, G. (2007). *Weblog e didattica*. In: http://hdl.handle.net/2067/199 .

Roncaglia, G. (2008). *Quali repository per il courseware?* In: http://hdl.handle.net/2067/434 .

Roncaglia, G. (2008). *Scuola e nuove tecnologie: dall'aggiornamento tecnologico all'information literacy*. In: http://hdl.handle.net/2067/542 .

Roncaglia, G. (2010). *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro.* Roma - Bari: Giuseppe Laterza & Figli.

Roncaglia, G. (2010). *Web 2.0 and the Future of Research: New Tools for Research Networks*. In: http://hdl.handle.net/2067/946.

Roncaglia, G. (2011). *Il mercato editoriale e la sfida della rete: disintermediazione o opportunità?*. In: http://hdl.handle.net/2067/1133 .

Roncaglia, G.(2006). Leggere in formato digitale. In: C. Gamba e M.L. Trapletti, a cura di, *Le teche della lettura. Leggere in biblioteca al tempo della rete*. Milano: Editrice Bibliografica (http://hdl.handle.net/2067/158).

Roncaglia, G., Meschini, F. (2006). E-book per gli studenti: problemi di supporto, di formato e di distribuzione. In: S. Sangiorgi, A. Merlo, a cura di, *E-book: risorse attuali e prospettive future*. Roma: AIDA, pp. 23-42 (http://hdl.handle.net/2067/76).

Ronzon, F. (2008). *Sul campo. Breve guida alla ricerca etnografica*. Roma: Meltemi.

Rossi, P. (1970). a cura di, *Il concetto di cultura. I fondamenti teorici della scienza antropologica*. Torino: Einaudi.

Rossi, P. (1972). a cura di, *Idee e realtà di oggi. Antologia di letture interdisciplinari*. Firenze: Sansoni.

Rossi, P. (1979). *I segni del tempo.* Milano: Feltrinelli.

Rossi,C. (2003). *Antropologia culturale. Appunti di metodo per la ricerca nei "mondi contemporanei"*. Milano: Guerini.

Rossman, P. (2008). Future of online 'Textbooks' and Modules. In Id., *The future of Higher (Lifelong) Education: For All Worldwidw: A Holistic view* (Vol. III-Chapter 7): http://ecolecon.missouri.edu/globalresearch/chapters/3-07.html (accesso del 8.9.2011).

Rotta, M. (2011). Lo scenario. In: Bardi D., Castelli C., Cusconà S., Mora P., Morosini E., Rotta M., Testa S. & Testoni C., a cura di, *Oltre la carta: in aula con gli iPad e gli eBook Reader. Strategie, strumenti, appunti e riflessioni per una sperimentazione sull'uso integrato di mobile device e contenuti digitali personalizzati nella scuola secondaria superiore: il caso del Liceo "F. Lussana" di Bergamo*. Milano: Nova Multimedia Editore. pp. 12-19: http://sperimentando.liceolussana.com/ebooksperimentazione/PMLKE_eBook_sperimentazione_vdef3.pdf.

Roveda, D. (2009). Debiti California, Schwarzy vende lo stadio di LA e il carcere di San Quintino. *Il Sole 24 ore* , 15 maggio: http://www.ilsole24ore.com/art/SoleOnLine4/Mondo/2009/05/schwarzenegger-california-crisi-finanziaria.shtml?uuid=060c3368-4118-11de-bcb6-e2592521560f&DocRulesView=Libero (accesso del 10.9.2011).

Said, E. (2007). *Umanesimo e critica democratica.* Milano: Il Saggiatore.

Sala, V.B. (2001). *E-book. Dal libro di carta al libro elettronico*. Milano: Apogeo.

Sani, R. (2011). *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*. Macerata: EUM Edizioni.

Saviano, C. (2011). "Apertura fuori tempo massimo" La risposta degli studenti alla Gelmini. *la Repubblica* , 9 ottobre:

http://www.repubblica.it/scuola/2011/10/09/news/apertura_fuori_tempo_massimo_la_risposta_degli_studenti_alla_gelmini-22941659/index.html?ref=search. (accesso del 10.10.2011).

Sawyer, R. K. (2006). a cura di, *Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scardamalia, M., Bereiter, C. (1991). Higher levels of agency in knowledge building: A challenge for the design of new knowledge media. *Journal of the Learning Sciences*, 1, pp.37-68.

Scardamalia, M., Bereiter, C. (1996). Computer support for knowledge-building communities. In: T. Koschmann (Ed.), *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm*. Hillsdale, (NJ): Lawrence Erlbaum Associates. pp. 249-268.

Schensul, S., Schensul, J.J., LeCompte, M. (1999). *Essential Ethnographic Methods: Observations, Interviews and Questionnaires*. London: Altamira Press.

Schmid, H. (2010). 7 things you should know about open educational resources. *ICT-in-education Online Community*, 25 giugno: http://ict.unescobkk.org/forum/viewtopic.php?f=10&t=21725&p=24043&hilit=textbooks#p24043 (accesso 28.4 2011).

SCORM, (2011). voce di *Wikipedia.it*, (http://it.wikipedia.org/wiki/SCORM accesso del 30.09.2011).

Scuola Media Statale "Bertola" [s.d.]. Piano di diffusione delle LIM nelle scuole. http://www.smsbertola.it/barra_laterale/scuola_digitale/lim.htm (accesso del 5.10.2011).

Scuolachefarete, (2011). Alle scuole elementari, ma con l'e-Book. *Scuolachefarete.it* 19.gennaio: (http://www.scuolachefarete.it/?p=4448#more-4448 accesso del 15.2.2011).

SDTice. (2010). La géographie de plus en plus présente dans le domaine des TIC. *Ecole numérique*, n. 3, marzo, pp. 25-28: http://www.cndp.fr/ecolenumerique/tous-les-numeros/numero-3-mars-2010/classes-numeriques-geographie-et-tice/article/article/la-geographie-de-plus-en-plus-presente-dans-le-domaine-des-tic.html. (accesso del 10.9.2011).

Serres, M. (1980). *Hermes V. Le passage du Nord- Ouest.* Paris: Les Editions du Minuit; (ed. it. *Il passaggio a Nord Ovest*. Parma: Pratiche editrice, 1984).

Silverman, D. (2002). *Come fare ricerca qualitativa*. Roma: Carocci.

Simone, R. (1999). *La Terza Fase*. Roma – Bari: Giuseppe Laterza & Figli.

Simonin, D. (2007). Il Web 2.0. *Scribd*, 15 settembre: http://www.scribd.com/doc/283454/Il-Web-20 (accesso 25 luglio 2010).

Smith, M. [2009]. *Il vecchio e il nuovo. Una rivoluzione nei modi di apprendere*. Bologna: Opuscoli ADI.

Società Editrice Internazionale. (2008). *Procedimento I/692 (Mercato dell'editoria libraria scolastica per la scuola secondaria) – Articolo 14-ter della legge 287/1990* . 12.2.2008. In: AGCM, Procedimento I692, Provvedimento 17898S all. 9: (http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/download/41256297003874BD/A737E874D76552AFC125741E0055A4AC.html?a=P17898S_all9.pdf accesso del 20.1.2012).

Sofri, G. (2006). Storia dei Paesi afro-asiatici. In F.Frabboni, A.Genovese, A.Preti, W.Romani, a cura di, *Da Magistero a Scienze della formazione*. *Cinquant'anni di una Facoltà innovativa dell'Ateneo bolognese*, Bologna: CLUEB, 2006, pp. 583-588.

Sorrentino, F., Paganelli, F. (2006). *L'intelligenza distribuita. Ambient Intelligence: il futuro delle tecnologie invisibili*. Trento: Erickson.

Spindler, G. (1955). a cura di, *Education and anthropology*. Stanford: Stanford University Press.

Spindler, G. (1997).a cura di, *Education and Cultural Process. Anthropological Approaches*. Prospect Heights (Illinois): Waveland Press.

Spindler, G., Hammond L. (2006). a cura di, *Innovations in Educational Ethnography*. Mahwah: LEA.

Spindler, G., Spindler, L. (1987). *Interpretative Ethnography of Education: At Home and Abroad*. Hillsade (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

Spinelli, A., Chai Chai Sing (2011). Inquadramento epistemologico del Knowledge Building. *QWERTY*, Vol. 6(2), pp. 15–31.

Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehaert & Winston.

Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehaert & Winston.

Squarcina, E. (2007). *Un mondo di carta e di carte.* Milano: Guerini scientifica.

Stahl, G. (2006). *Group cognition: Computer support for building collaborative knowledge*. Cambridge (MA): MIT Press.

Stahl, G., Koschmann, T., Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In: R. K. Sawyer , a cura di, *Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 409-426: http://GerryStahl.net/cscl/CSCL_English.pdf .

Steinberg, S., Kincheloe J.L. (2006). a cura di, *What You Don't Know about School*. New York: Palgrave/Macmillan.

Studio Legale Ruccellai & Raffaelli. (2008). *Presentazione degli impegni ai sensi degli impegni ai sensi dell'articolo 14 TER della legge N. 287/90 MONDADORI EDUCATION SpA* . 18.2.2008. In:AGCM, Procedimento I692, Provvedimento 17898S all.5: (http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/download/41256297003874BD/A737E874D76552AFC125741E0055A4AC.html?a=P17898S_all5.pdf accesso del 20.1.2012).

Susi, T., Johannesson, M., Backlund, P. (2007). Serious Games - An Overview - Technical Report School of Humanities and Informatics University of Skovde, Sweden. *autozones.com*, 2 maggio: http://www.autzones.com/din6000/textes/semaine12/SusiEtAl(2005).pdf (accesso 9.10.2011).

Tagliagambe, S. (1997). *Epistemologia del confine*. Milano: Il Saggiatore.

Tagliagambe, S. (2000). *La didattica e la rete*. Bologna: Pitagora Editrice.

Tagliagambe, S. (2001). L'introduzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nell'insegnamento scolastico, *TD – Tecnologie Didattiche*, n.3, pp. 16-25.

Tagliagambe, S. (2002). La riforma dei cicli scolastici. In: AA.VV. *Verso una Costituente toscana per la scuola*. Firenze: Giunti. pp.33-59.

Tagliagambe, S. (2002). Le intelligenze e i saperi. In: A. Monasta, a cura di, *Organizzazione del sapere, discipline e competenze*. Roma: Carrocci, pp. 61-98.

Tagliagambe, S. (2005). La riforma della scuola, la rete e i due modelli della comunicazione. *TD. Tecnologie didattiche*, n.34, pp. 26-34.

Tagliagambe, S. (2008). *Lo spazio intermedio. Rete, individuo e comunità.* Milano: EGEA Università Bocconi.

Tagliagambe, S. (2010). Le radici dell'interdisciplinarità. *Riflessioni sistemiche*, 3, 99-111.

Talbot, D. (2008). Una Laptop Por Nino. *MIT Technological Review*, maggio-giugno, pp. 8-16.

Tamburrino, C. (2011). Libri di testo digitali, si amplia l'offerta su iPad. *Punto informatico*, 24 marzo: http://punto-informatico.it/3114885/PI/News/libri-testo-digitali-si-amplia-offerta-ipad.aspx (accesso del 7.10.2011).

Textbooks. (2011). voce da: *Education Commission of the States*: http://www.ecs.org/html/issue.asp?issueid=141 (accesso 12.8.2011).

Thompson, J.B. (2005). *Books in the Digital Age*. Cambridge: Polity.

Tiriticco, M. (2011). Competenze e obbligo di istruzione: la scadenza di giugno. *Didaweb.net*, 18 gennaio: (http://www.didaweb.net/fuoriregistro/leggi.php?a=14542 accesso del 4.2.2011).

Tissoni, F. (2009). *Lineamenti di editoria multimediale*. Milano: Unicopli.

Toffler, A. (1980). *The Third Wave.* New York: Morrow.

Tremonti, G. (2004). L'e-Book, una rivoluzione a scuola. *Corriere della Sera*, 29 agosto, p. 1 e 16.

Tremonti, G. (2008). Il passato e il buon senso. *Corriere della Sera*, 22 agosto, p. 32.

Trentin, G. (2004). *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo dinamiche e tecnologie delle comunità professiponali online*. Milano: Franco Angeli.

Trinchero, R. (2006). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*. Trento: Erickson.

TRINITAS, [post 1999]. *Delivering the promise - The case for rapidly expanding the digital curriculum resources available in Australian classrooms and for developing the digital content industry.* Hobart: Trinitas Pty. Ltd.: http://www.ndlrn.edu.au/verve/_resources/trinitas.pdf (accesso 10.10.2011).

Trinkle, D.A. (2005). The 361°Model for Transforming Teaching and Learning with Technology. *Educause Quarterly*, vol 28, n.4: http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Quarterly/EDUCAUSEQuarterlyMagazineVolum/The361ModelforTransformingTeac/157371 (accesso del 3.5.2011).

Trovati, G. (2010). Riforma dell'istruzione, riordino con posti a rischio. *Il Sole 24ore*, febbraio: (http://www.ilsole24ore.com/art/SoleOnLine4/Italia/2010/02/riforma-istruzione.shtml accesso 15.9.2011).

Trucano, M. (2010). What happens when all children and teachers have ther own laptops. *EduTech – Worldbank*, 5 maggio: http://blogs.worldbank.org/edutech/ceibal-archives (accesso del 28.8.2011).

Trucano, M. (2011). Wat happens when all textbooks are (only) digital? Ask the Koreans! *EduTech - World Bank*, 7 giugno: http://blogs.worldbank.org/edutech/korea-digital-textbooks (accesso del 28.8.2011).

Trueba, H., Delgado-Gaitan, C. (1988). *School and Society: Learning Content through Culture*. New York: Praeger Publishers.

Turgot, A.R.J. (1768). *Observations sur le mémoire de M. de Saint-Péravy en faveur de l'impôt indirect*, 1768. In: Id. *Oeuvres de Turgot (Réimpr. de l'édition du 1844)*. Osnabrück: O. Zeller, 1966.

Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire: l'histoire-géographie dans le secondaire français. In: F. Audigier, N. Tutiaux-Guillon, a cura di, *Compétences et contenus. Les curriculums en question*. Bruxelles: De Boeck, pp. 117-146.

Tuttoscuola (2010). Libri di testo. Il quasi flop dell'obiettivo "blocco delle adozioni. *TuttoscuolaNews* , N. 437, 26 aprile.

UNESCO Bangkok. (2007). *Initiating and Managing SchoolNets: Lessons Learned.* Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education: http://www2.unescobkk.org/elib/publications/111/Schoolnet_LLVol.3.pdf (accesso del 10.9.2011).

UNESCO. (1990). Framework for Action to Meet Basic Learning Need. *World Conference on Education for All. Meeting Basic Learning Needs* (§ 27). New York: Inter- Agency Commission for the World Conference on Education for All.

UNESCO. (1998). *World education report 1998. Teachers and teaching in a changing world.* Paris: UNESCO publishing.

UNESCO. (2002). *Information and communication technologies in teacher education.* Paris: Division of Higher Education, UNESCO.

Unione delle Province Italiane. (2010). Edilizia scolastica, le Province chiedono lo sblocco dei fondi CIPE. *Edilportale*, 30 marzo: http://www.edilportale.com/news/2010/03/finanziamenti/edilizia-scolastica-le-province-chiedono-lo-sblocco-dei-fondi-cipe_18304_ (accesso del 15.10.2011).

Unione Europea. (2010). *Conclusioni del consiglio dell'11 maggio 2010 sulla dimensione sociale dell'istruzione e della formazione (2010/C 135/02).* Bruxelles: Unione Europea.

Vallega, A. (2004). *Gli spazi dell'uomo. Europa. Paesaggi* (Vol. 1). Firenze: Le Monnier.

Vallega, A. (2004). *Gli spazi dell'uomo. Gli stati d'Europa e l'Unione Europea* (Vol. 1-2B). Firenze: Le Monnier.

Varenne, H. (2007). a cura di, Explorations in the theory of education: Anthropological perspectives. *Teachers College Record,* 109, (numero monografico).

Varenne, H. (2011). Culture as education. Main Entry into the site- Various anthropological explorations into a theory of education as it relates to a theory of culture.: http://varenne.tc.columbia.edu/hv/edu/edu.html (accesso 20.4.2011).

Varenne, H., McDermott, R. (1998). *Successful failure.* Boulder (CO): Westview.

Vaufrey, C. (2010). Manuel numérique et manuel interactif: de quoi s'agit-il? *Thot Cursus - Formation et culture numérique*, 27 gennaio: http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/9765/manuel-numerique-manuel-interactif-quoi-agit/ (accesso del 28.8.2011.

Vettori, F. (2009). Comunicazione. In: Master in Editoria dell'Università Cattolica - Milano, a cura di, *A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e Internet – Atti del convegno, Venerdì 8 maggio 2009*. Milano: C.R.E.L.E.B. – Università Cattolica – Edizioni CUSL . pp. 12-14.

Vise, D., Malseed, M. (2007). *Google Story*. Milano: Egea.

Vita, V. (1998). *L'inganno multimediale*. Roma: Meltemi.

Vygotsky, L. (1930/1978). *Mind in society*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Watson, J.B. (1913). Psychology as the Behaviorist Views. *Psychological Review*, 20, pp.158 – 177.

Wenger, E. (1998) Communities of Practice. Learning as a social system, *Systems Thinker*: (http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml. accesso del 15.9.2011).

Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

Williams, M., Humphrys, G. (2003). a cura di, *Citizenship education and lifelong learning Power and Place*. New York: Nova Science Publishers.

Wilson, R., Landoni, M., Gibb, F. (2003). The WEB book experiments in electronic textbook design. *Journal of Documentation*, 59 (4), pp. 454-77.

Wimax Italia (Redazione) (2011). Obama annuncia il piano per portare la banda larga wireless al 98 percento degli americani. *Wimax Italia News*, 11 febbraio: http://www.wimax-italia.it/2011/02/11/obama-annuncia-il-piano-per-portare-la-banda-larga-wireless-al-98-per-cento-degli-americani/ (accesso del 14.2.2011).

Wittel, Andreas. (2000). Ethnography on the move: From field to net to Internet. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1): http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1131/2517 (accesso del 9.9.2011).

World Bank. (2008). *Textbooks and School Library Provision in Secondary Education in Sub- Saharan Africa.* Washington, D.C.: The International Bank for Recontruction and development/World Bank: http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPSEIA/Resources/OtherTextbooks.pdf (accesso del 28.8.2011).

Wortham, S. (2006). *Learning identity: The joint emergence of social identification and academic learning*. New York: Cambridge University Press.

Zagardo, G. (2010). *La punta di diamante. Scenari di scolarizzazione e formazione in Europa.* Roma: Ediguida, ISFOL.

Zampaglione, A. (2011). Obama: tagli a spese inutili, più lavoro. Serve unità per le sfide del futuro. *la Repubblica*, 26 gennaio: http://www.repubblica.it/esteri/2011/01/26/news/obama_discorso-11660833/ (accesso del 12.11.2011).

Zanette, E. (2009). Comunicazione. In: Master in Editoria dell'Università Cattolica - Milano, a cura di, *A scuola senza libri? Emergenza educativa, libri di testo e*

Internet – Atti del convegno, Venerdì 8 maggio 2009. Milano: C.R.E.L.E.B. – Università Cattolica – Edizioni CUSL . pp. 30-32.

Zanichelli Editore S.p.A. [2008]. *Formulario per la presentazione degli impegni ai sensi dell'articolo 14 TER della legge N. 287/90* AGCM, Procedimento I692, Provvedimento 17898S all. 10, (http://www.agcm.it/ricerca-avanzata/download/41256297003874BD/A737E874D76552AFC125741E0055A4AC.html?a=P17898S_all10.pdf accesso del 20.1.2012

INTERVISTE

Audigier, F. (2009)Intervista al Prof. Francois Audigier, Professore ordinario di Didattica delle scienze sociali presso la Facoltà di psicologia e di scienze dell'educazione dell'Università di Ginevra (allora – ora in 'retraite') – Senigallia 4- settembre 2009, al termine di un convegno.

Biondi, G. (2010) Intervista al Dott. Giovanni Biondi, Capo Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane, finanziarie e strumentali MIUR (oggi Direttore Generale del MIUR) – Roma, 26.3.2010, al termine del "*Congresso SIREM - Media Tecnologie, scuola*".

Bocchi, G. (2009) Intervista Prof. Gianluca Bocchi, Professore Ordinario del Dipartimento di Scienze della persona, Facoltà di Scienze della Formazione per l'insegnamento di Epistemologia delle scienze umane e Filosofia della scienza, dell'Università di Bergamo – Bergamo, 10.6.2009, presso la sede universitaria.

Brusa, A (2009) Intervista al Prof. Antonio Brusa, ricercatore del Dipartimento Scienze Storiche dell'Università di Bari, per l'insegnamento di Didattica della storia (allora – ora consulente editoriale per Palumbo) – Senigallia, 4.9.2009.

Castellano, A. (2009) Intervista al Dott. Alberto Castellano, Vice Presidente delle Edizioni Il Capitello – Torino, 20.4.2009, sede della Casa Editrice.

Cattaneo, A. (2009) Intervista alla Dott.ssa Angela Cattaneo, Direzione Team Giunti Scuola – Assago (Mi), 3.7.2009, sede della Casa Editrice.

Coutsoucos, S. (2009) Intervista al Dott. Spiro Coutsoucos, responsabile Progetti ICT della RCS (allora – oggi partner di Read-me.

Enriques, F. (2009) Intervista al Dott. Federico Enriques, Presidente della Casa editrice Zanichelli – Bologna, 27.4.2009 sede della Casa Editrice.

Gatteschi, G. (2009) Intervista al Dott.Gino Gatteschi, Responsabile del settore commerciale della Casa Editrice Zanichelli – Bologna, 17.6.2009, presso la sede della Casa Editrice.

Guaita, C. (2009) Intervista al Dott. Carlo Guaita, Responsabile Editoriale De Agostini Scuola – Milano, 8.5.2009, sede della casa Editrice.

Gulli, R. (2009) Intervista al Dott. Roberto Gulli, Amministratore Delegato del Gruppo Editoriale Pearson Paravia Bruno Mondadori – Milano, 3.6.2009, sede della Casa Editrice.

Invernici, R. (2009) Intervista al Prof. Roberto Invernici, direttore editoriale di ATLAS - Bergamo, 10.9.2009, sede della Casa Editrice.

Lanza, C. (2009) Intervista alla Prof.ssa Carla Lanza, docente e autrice di libri di testo di geografia – Torino 15.6.2009 presso il suo appartamento.

Musazzi, M. (2009) Intervista a Marco Musazzi, agente monomandatario per la propaganda editoriale del Gruppo De Agostini Scuola, - Pavia 5.5.2009 presso il Liceo Scientifico Copernico.

Orlandi, G. (2009) Intervista al Dott. Giuseppe Orlandi, redattore, Loescher – Torino, 20.4.2009, sede della Casa Editrice.

Quadrino, A. (2009) Intervista al Dott. Agostino Quadrino, Amministratore Delegato e Direttore Editoriale di Garamond – Roma, 25.5.2009, nel corso di un convegno Garamond.

Rappoccio, P. (2009) Intervista a Paolo Rappoccio, agente per la propaganda editoriale del gruppo RCS Scuola – Pavia, 3.6.2009 in un locale pubblico.

Rosato, I. (2009) Intervista a Italo Rosato, Responsabile Editoriale della Bruno Mondadori (allora – oggi lavora presso l'editore Palumbo), 15.9.2009, sede della Casa Editrice.

Saviori, S. (2009) Intervista al Dott. Sergio Saviori, Direttore Editoriale di Mondadori Educational (allora – oggi pensionato) – Milano, 7.4.2009, sede della Casa Editrice.

Serravalle, E. (2009) Intervista alla Prof.ssa Ethel Serravalle, Responsabile del settore della editoria Scolastica dell'Associazione Italiane Editori(allora- ora solo consulente)- Roma, 9.4.2009, presso la sede romana della AIE.

Sofri, G. (2009). Intervista al Prof. Gianni Sofri, già docente di Storia dei paesi afroasiatici, di Storia moderna e di Storia Contemporanea presso gli Atenei di Bologna e di Sassari, autore di numerosi corsi di geografia per la Casa Editrice Zanichelli – Bologna, 17.6.2009, presso la sua abitazione.

Tagliagambe, S. (2009) Intervista telefonica Prof. Silvano Tagliagambe, Professore Ordinario presso la Facoltà di architettura dell'Università di Sassari per l'insegnamento di Filosofia della scienza - da Pavia ad Alghero, 16.6.2009.

Tomassini, G. (2009) Intervista a Graziano Tomassini, titolare dell'omonima Agenzia di propaganda editoriale – Cremona, 15.6.2009, presso la sede dell'agenzia.

Turletti, F. (2009) Intervista al Dott. Francesco Turletti, Responsabile Editoriale Garzanti Scuola – Milano, 8.5.2009, sede della Casa Editrice.