

STUDI SULL'ETÀ CONTEMPORANEA

9.

OLTRE L'E-LEARNING?

“UNIVERSITÀ APERTA”
E NUOVI MODELLI
DI FORMAZIONE

DONATELLA PALOMBA



PISA · ROMA
FABRIZIO SERRA EDITORE
MMIX

Volume pubblicato con il contributo del CNR.

★

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento, anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso e con qualsiasi mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, ecc., senza la preventiva autorizzazione scritta della *Fabrizio Serra editore*[®], Pisa · Roma, un marchio della *Accademia editoriale*[®], Pisa · Roma.
Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

★

Proprietà riservata · All rights reserved
© Copyright 2009 by
Fabrizio Serra editore[®], Pisa · Roma,
un marchio della *Accademia editoriale*[®], Pisa · Roma

www.libraweb.net

Uffici di Pisa: Via Santa Bibbiana 28 · I 56127 Pisa
Tel. +39 050542332 · Fax +39 050574888
E-mail: iepi@iepi.it

Uffici di Roma: Via Ruggiero Bonghi 11/b · I 00184 Roma
Tel. +39 0670493456 · Fax +39 0670476605
E-mail: iepi.roma@iepi.it

★

ISBN 978-88-6227-122-6

SOMMARIO

DONATELLA PALOMBA, <i>Introduzione</i>	9
--	---

PARTE PRIMA

L'INNOVAZIONE NELL'ISTRUZIONE SUPERIORE IN EUROPA FRA ANTICHE RADICI E NUOVE PROSPETTIVE

DONATELLA PALOMBA

Lo "spazio europeo dell'istruzione superiore"	17
Università, "e-Europe", e-learning: le prospettive	34
Nota bibliografica e sitografica	45

PARTE SECONDA

RIPIENSARE L'E-LEARNING. TERMINOLOGIA E SOSTANZA

FRANCESCO C. UGOLINI

Alcune definizioni di e-learning	49
Il prefisso "e-", la moda, e l'era delle speculazioni neologiche	58
Il lascito dell'e-learning aziendale	65
<i>What's really new with e-learning?</i>	75
L'elemento "distanza"	76
L'elemento "rete"	78
Il <i>blended learning</i>	80
Una visione complessiva delle problematiche dell'e-learning	88
Una possibile soluzione	91
Una postilla riguardo l'e-learning 2.0	93
Bibliografia	96

PARTE TERZA

DOCUMENTI

(A CURA DI DONATELLA PALOMBA)

SEZIONE I.

DALLA CONVENZIONE DI LISBONA A LONDRA 2007

I.1. Convenzione di Lisbona (1997)	103
------------------------------------	-----

I.2. Dichiarazione della Sorbona (1998)	114
I.3. Dichiarazione di Bologna (1999)	116
I.4. Comunicato di Praga (2001)	119
I.5. Comunicato di Berlino (2003)	124
I.6. Comunicato di Bergen (2005)	132
I.7. Comunicato di Londra (2007)	138

SEZIONE II.

LA "STRATEGIA DI LISBONA"

II.1. Consiglio Europeo di Lisbona, 23 e 24 marzo 2000, <i>Conclusioni della Presidenza</i>	147
---	-----

SEZIONE III.

E-LEARNING E INNOVAZIONE TECNOLOGICA

III.1. Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo, 28 marzo 2001, <i>Piano d'azione eLearning – Pensare all'istruzione di domani</i>	157
III.2. Risoluzione del Consiglio sulla e-learning, 13 luglio 2001	172
III.3. Decisione n. 2318/2003/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 5 dicembre 2003 recante adozione di un programma pluriennale (2004-2006) per l'effettiva integrazione delle tecnologie dell'informazione e delle comunicazioni (TIC) nei sistemi di istruzione e formazione in Europa (programma eLearning)	176

SEZIONE IV.

UNIVERSITÀ VERSO IL FUTURO: INNOVAZIONE, RIFORME, QUALITÀ

IV.1. Comunicazione della Commissione del 5 febbraio 2003, <i>Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza</i>	189
IV.2. Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 15 febbraio 2006 sul proseguimento della cooperazione europea in materia di certificazione della qualità nell'istruzione superiore	194
IV.3. Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo, <i>Portare avanti l'agenda di modernizzazione delle università: istruzione, ricerca e innovazione</i> , 10 maggio 2006	198
IV.4. European University Association, <i>Le Università d'Europa oltre il 2010. Diversità con un obiettivo comune</i> , 2007	210
IV.5. Risoluzione del Consiglio sulla modernizzazione delle università per la competitività dell'Europa in un'economia globale della conoscenza, 23 novembre 2007	218

INTRODUZIONE

DONATELLA PALOMBA

QUESTO lavoro intende soffermarsi su alcuni aspetti dei mutamenti che sono intervenuti in tempi recenti nell'istruzione superiore all'interno del contesto europeo, con particolare riferimento all'intreccio fra le trasformazioni strutturali innescate dal cosiddetto "processo di Bologna", da un lato, e l'affacciarsi sempre più prepotente dell'esigenza di misurarsi con le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, dall'altro, anche in relazione agli sviluppi dell'istruzione a distanza e dell'e-learning.

Sappiamo che l'emergere della "società della conoscenza", con quelle che si usano chiamare le sue sfide, obbliga a ripensare il ruolo dell'educazione e della formazione – specie superiore – nella società contemporanea. Questo ha un particolare rilievo per l'Unione Europea, che nel 2000, come è ben noto, si è posta il preciso obiettivo strategico di diventare entro dieci anni «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo».¹ Uno dei momenti centrali nella "strategia di Lisbona" è pertanto quello di puntare sull'istruzione e sulla formazione "per vivere e lavorare nella società dei saperi" – in stretta connessione con la promozione di una "società dell'informazione per tutti", fino a un *Piano d'azione "eEurope"*,² all'interno del quale la ricerca e la formazione hanno un ruolo cruciale.

Tuttavia, benché sia indubbio che l'Unione Europea abbia costituito e costituisca un riferimento importante, particolarmente per le evoluzioni e gli ampliamenti che ha conosciuto in anni recenti, le dinamiche che percorrono i sistemi europei di istruzione superiore, che si intrecciano fra di loro e con una serie di altre tendenze di sviluppo della politica educativa, non si fermano ai suoi confini, ma hanno anzi innescato un processo – il "processo di Bologna" – che ha coinvolto un numero crescente di paesi, costituendo un ambito di ricche interazioni che travalicano largamente i limiti dell'Unione, giungendo a comprendere pressoché tutti i

¹ *Conclusioni della Presidenza*, Consiglio Europeo di Lisbona, 23-24 marzo 2000, qui riportate nella seconda Sezione dei Documenti.

² *eEurope2002. Una società dell'informazione per tutti*. Piano d'azione preparato dal Consiglio e dalla Commissione Europea per il Consiglio europeo di Feira, 19-20 giugno 2000. Per il Consiglio europeo di Siviglia, 21 e 22 giugno 2002, fu poi presentato il *Piano eEurope2005*, che continuava e sviluppava il precedente.

paesi del continente europeo. E per altro verso, il movimento verso uno “spazio europeo dell’istruzione superiore”, che caratterizza appunto questo “processo”, viene sempre più a costituire un punto di attenzione e di riferimento nel più ampio contesto mondiale, nel quale si iscrive.

Ci troviamo qui dunque di fronte a un tema – quello dell’innovazione nell’istruzione superiore – che è cruciale per l’intera realtà contemporanea, e si colloca alla convergenza di diversi filoni di sviluppo e di riflessione.

Nel quadro della necessità di migliorare la formazione nel suo insieme, infatti, la formazione superiore ha un ruolo speciale, in collegamento con il *lifelong learning* e con l’assodata impossibilità di immaginare una formazione sequenziale che ad un certo punto si consideri “conclusa” e sufficiente per il resto della vita.

In sé, questo non costituisce una novità – la tendenza si è venuta affermando e sviluppando da decenni, e i problemi connessi sono studiati in maniera sistematica almeno dagli anni ’70 del secolo scorso. Quello che è certamente vero è che il processo accelera sempre di più e si fa sempre più pervasivo, fino a cambiare natura e divenire in qualche modo la cifra distintiva della formazione nella società contemporanea.

In questa chiave si riscontra un crescente interesse per quelle forme di insegnamento/ apprendimento che consentono una formazione continua in tutte le età e condizioni di lavoro, in specie per quelle che sono dette “non tradizionali”, anche se ormai possono vantare una storia ed un’esperienza notevoli.

La formazione aperta e a distanza si è trovata dunque al centro dell’interesse, anche per le prospettive aperte dall’e-learning, che sembra poter aggiungere una nuova dimensione alle “tradizionali” esperienze di *distance education*. Notiamo ad esempio che, nel quadro del già citato piano *eEurope*, l’Unione Europea ha dedicato programmi *ad hoc* a queste tematiche,¹ mirando da un lato alla diffusione delle competenze informatiche, dall’altro alla realizzazione di iniziative specifiche nell’ambito della formazione superiore.

Anche in tempi più recenti, quando alcuni degli entusiasmi della prima ora si sono attenuati, l’interesse non è venuto meno: proprio questa costante attenzione, tuttavia, sottolinea l’esigenza di studiare più a fondo

¹ Si vedano ad esempio il *Piano d’Azione eLearning – Pensare all’istruzione di domani*, del 2001, e la *Decisione n.2318/2003/EC del Parlamento Europeo e del Consiglio del 5 dicembre 2003, che adotta un programma pluriennale (2004-2006) per l’effettiva integrazione delle Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione (TIC) nei sistemi di istruzione e formazione in Europa (Programma eLearning)*, ambedue riportati nella terza sezione dei Documenti.

queste “nuove forme” di istruzione, e di analizzarne caratteristiche, potenzialità e limiti.

Da un punto di vista educativo infatti non ci si può ovviamente limitare a registrare esigenze e fornire possibili strumenti; si tratta bensì di capire i fini che ci si propone con le diverse politiche prospettate, e contribuire ad elaborarli.

Chi scrive ha da anni studiato l’evoluzione dell’istruzione a distanza nelle università – cercando di individuare come essa si collochi nella complessiva evoluzione storico-istituzionale dell’insegnamento superiore, illustrandone i caratteri rispetto alla natura pedagogico-didattica, all’impatto sociale, alle prospettive politico-istituzionali, e mettendone in luce le potenzialità per la “costruzione europea” ancor prima che il Trattato di Maastricht sancisse la nuova Unione.¹ Si tratta dunque di una storia tutt’altro che breve, rispetto alla quale l’attuale situazione si presenta come, al tempo stesso, una continuità e un’evoluzione significativa.

Il presente volume vuol dunque offrire un contributo di riflessione che prima di tutto cerchi di cogliere i punti qualificanti delle profonde trasformazioni che si sono verificate durante l’ultimo decennio nell’istruzione superiore europea nel suo complesso, e che inquadrino in questo contesto le possibilità, gli sviluppi e i problemi che si sono aperti e si aprono nell’ambito dell’istruzione superiore a distanza, con particolare riferimento alle implicazioni e al portato, sul piano sia didattico sia istituzionale, delle evoluzioni tecnologiche.

Queste ultime infatti hanno impresso una svolta a questo ambito di insegnamento, costringendo, si può dire, anche le istituzioni più antiche e con maggior esperienza a misurarsi con le implicazioni dell’e-learning, e a metterne in evidenza sia gli elementi di continuità sia quelli di rottura con le esperienze passate. E ci sembra assai significativo che questo sforzo di confrontarsi con il portato delle innovazioni tecnologiche abbia coinvolto, sia pure in misura e con modalità differenti, tanto le istituzioni in presenza quanto le Università a distanza “tradizionali”.

Negli anni a cavallo del 2000, l’istruzione superiore europea intraprendeva un impegnativo percorso verso la creazione di uno spazio europeo dell’istruzione superiore – sin dall’inizio pensato ben al di là dei limiti dell’Unione – che ha costituito il crogiuolo di una complessa trasformazione, che ha finito per chiamare in causa il concetto stesso di Università.

In particolare, nel sottolineare la crucialità della qualità dell’istruzione

¹ Cfr. DONATELLA PALOMBA, *Università a distanza. Una prospettiva per l’Europa*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

a tutti i livelli, viene in luce la peculiarità del rilievo che questo concetto acquista nell'istruzione superiore, con il suo delicato equilibrio fra didattica e ricerca e la sua naturale propensione all'eccellenza. La qualità costituisce anche una delle "sfide" più sentite per le forme più innovative di istruzione, che da un lato rivendicano lo specifico apporto che possono dare per elevarne il livello, dall'altro sono da molti guardate con diffidenza.

Né va dimenticato che la centralità della *quality issue* nel dibattito sull'istruzione superiore riguarda anche e soprattutto la collocazione europea nel contesto mondiale. Il senso della costruzione di uno "spazio europeo" infatti non deve essere ricercato solo nella pur presente e viva spinta a una dinamica intraeuropea che possa contribuire ad una feconda collaborazione fra i diversi paesi del continente, ma deve essere letto nel quadro di una dinamica mondiale dove il consolidamento di questo spazio deve anche costituire un polo di attrazione per coloro che sono interessati all'università e alla ricerca, che possa competere con altri grandi poli come quello nordamericano, e in misura crescente i poli asiatici e del Pacifico meridionale. Se è vero che il mondo della ricerca universitaria ha una lunga tradizione di contatti che non si fermano ai confini nazionali né continentali, è pur vero che, oggi in particolare, il rapporto fra collaborazione e competizione dà luogo a una situazione di notevole delicatezza, che presenta non di rado aspetti contraddittori.

Il presente volume si articola in tre parti:

nella prima parte, l'attenzione viene posta sulle politiche europee rispetto all'istruzione superiore, e al ruolo che le tecnologie e l'e-learning hanno avuto ed hanno al loro interno.

La seconda parte è dedicata ad un approfondimento specialistico, affidato a Francesco C. Ugolini, della nozione stessa di e-learning e delle sue evoluzioni.

Nella terza parte si trova una selezione di alcuni dei documenti più significativi cui si fa riferimento nel testo, sia documenti dell'Unione Europea che di altre associazioni e gruppi di lavoro europei, oltre ai testi di tutte le Dichiarazioni e i Comunicati rilasciati dai Ministri nelle successive riunioni che hanno scandito il "processo di Bologna". La scelta di pubblicare questi documenti è dovuta al loro interesse intrinseco ed anche al fatto che sono molto citati, ma ben di rado conosciuti con una qualche ampiezza (valga per tutti il caso della "strategia di Lisbona", espressa nelle Conclusioni del Consiglio europeo del 2000, di cui troppo spesso si citano solo le due righe più note).

La scelta è anche legata al fatto che in questo lavoro si segue la politica europea attraverso le istanze ufficiali – non solo i Ministri responsabili

dell'Istruzione superiore e l'Unione Europea, ma quell'insieme di Agenzie, Associazioni di università, gruppi di esperti, che sono stati progressivamente coinvolti nelle trasformazioni dell'insegnamento superiore europeo, o come partecipanti attivi o come responsabili di studi e ricerche. Riteniamo dunque che consentire un esame diretto delle fonti sia indispensabile: sappiamo bene infatti che uno sguardo critico sul processo di Bologna richiede una discussione e messa in questione dei presupposti stessi dell'azione politica che lo ha ispirato. Noi abbiamo scelto qui di seguire le evoluzioni di quella politica e di vederne gli sviluppi e gli intrecci – il che rende necessario un confronto continuo con i documenti.

PARTE PRIMA

L'INNOVAZIONE NELL'ISTRUZIONE SUPERIORE IN EUROPA FRA ANTICHE RADICI E NUOVE PROSPETTIVE

DONATELLA PALOMBA

LO "SPAZIO EUROPEO DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE"

NEL parlare delle riforme che in questo momento toccano la gran parte dei sistemi d'insegnamento superiore dei paesi europei, si usa riferirsi, come abbiamo fatto anche noi poco sopra, all'attuazione del "processo di Bologna", intendendo con questo l'attuazione dei principi e degli impegni formulati dai Ministri responsabili per l'Istruzione superiore di 29 paesi europei nel giugno 1999, con la firma della cosiddetta "Dichiarazione di Bologna".

In realtà, il primo momento di questo processo può essere individuato nell'incontro che l'anno precedente si era avuto a Parigi, alla Sorbona, fra i Ministri competenti di Francia, Italia, Gran Bretagna e Germania, la cui congiunta "Dichiarazione della Sorbona" conteneva già buona parte dei motivi ispiratori di quella successiva, e il cui valore trainante fu davvero ragguardevole, se è vero che nel giro di appena un anno i paesi coinvolti giunsero da quattro a quasi trenta.

Al di là dei contenuti degli accordi, su cui ci soffermeremo fra un momento, è di grande rilievo il fatto stesso che si sia arrivati a concluderli. Sappiamo infatti che tradizionalmente l'istruzione è una delle materie delle quali gli Stati europei sono stati più gelosi, e per la quale anche nel Trattato di Maastricht è stato riaffermato il principio di sussidiarietà.

È pur vero che proprio l'istruzione superiore, nel suo versante di formazione alle professioni, ha permesso fin dall'inizio un maggiore spazio per l'azione comunitaria; tuttavia si è rimasti sempre lontani da quella prospettiva di "armonizzazione" che pure di quando in quando è stata evocata.

Alla fine degli anni '90 del Novecento, il processo di avvicinamento dei sistemi conosce invece una decisa accelerazione, sia pur con modalità peculiari. Non si tratta infatti di una iniziativa comunitaria, bensì di un processo intergovernativo, che coinvolge dapprima un numero molto minore, e subito dopo molto maggiore, di Stati rispetto a quelli che formano l'Unione; ma che viene molto presto sostenuto e monitorato dall'Unione stessa.

Dopo il momento fondante dell'incontro di Bologna, ulteriori incontri dei Ministri responsabili per l'Istruzione superiore si sono tenuti con cadenza biennale: a Praga (2001), a Berlino (2003), a Bergen (2005) e infine a Londra nel 2007, mentre il prossimo è previsto per il 2009 a Leuven e Louvain-la-Neuve, in Belgio.¹ In questi incontri viene fatto il punto sul livello di avanzamento del processo iniziato, e si fissano attività, priorità e nuovi obiettivi per gli anni a venire. L'avanzamento del processo si basa anche su una intensa attività di studio, monitoraggio e disseminazione che si svolge fra un incontro e l'altro, coinvolgendo una pluralità di attori di diversa natura istituzionale, e dando luogo a una nutrita messe di documenti e rapporti.²

L'attività di monitoraggio si è venuta via via strutturando in modo sempre più preciso, ed è stata affidata prevalentemente al cosiddetto Bologna Follow-up Group, le cui successive strutturazioni possono essere seguite nei Comunicati dei Ministri da Praga a Bergen, e che comprende rappresentanti di tutti i paesi membri del Processo di Bologna, della Commissione europea, nonché di associazioni quali l'EUA, l'ENQA, l'ESIB.

Accanto ai documenti e ai rapporti in qualche modo ufficiali, anche se spesso affidati a gruppi di lavoro *ad hoc*, compaiono anche studi critici di diversa natura, che mirano ad una analisi portata avanti in modo autonomo rispetto al coinvolgimento nel processo. Questi studi analizzano diversi aspetti relativi all'origine, allo sviluppo e alle ricadute delle politiche di "Bologna", esaminando ad esempio come le dinamiche di trasformazione si presentano nei diversi contesti, le ragioni per cui di fronte ad un input analogo ciascun paese propone soluzioni distinte; estrapolando punti comuni e differenze e analizzando più a fondo le problematiche di riferimento, non trascurando altresì di porre in questione le ragioni che hanno portato alla nascita stessa del "processo", a partire dalla Dichiarazione

¹ Le Dichiarazioni e i Comunicati finali di tutti gli incontri dei Ministri svoltisi finora sono qui riportati nella sezione I dei Documenti.

² Fra i più importanti citiamo i rapporti elaborati da Eurydice (*Focus on the Structure of Higher Education in Europe. National Trends in the Bologna Process*) di cui finora sono state pubblicate due edizioni, relative rispettivamente al periodo 2004-2005 e 2005-2006 e i *Trends* elaborati dall'EUA – European University Association – sulla base di indagini che interpellano il punto di vista delle istituzioni di istruzione superiore (si vedano in particolare: *Trends III: Progress towards the European Higher Education Area*, 2003; *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, 2005; *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*, 2007). Sono anche da considerare i due Rapporti *Bologna with student eyes*, presentati nel 2005 e 2007 dall'ESIB, l'associazione che riunisce le rappresentanze studentesche; e gli *Stock-taking Reports 2005 e 2007*, citati più avanti.

zione della Sorbona.¹ È stato peraltro notato che in questo caso gli autori sono pressoché inevitabilmente anche attori nel processo, benché non direttamente coinvolti nella sua gestione, in quanto si tratta per lo più di docenti universitari o di ricercatori. Tali studi rivestono indubbiamente un notevole interesse; in questa sede, tuttavia, l'analisi che noi intendiamo svolgere verte sostanzialmente sui documenti ufficiali, per così dire "interni" al processo, in quanto il nostro intento è appunto quello di seguire e analizzare le linee delle politiche adottate, rimandando ad altro momento studi critici di diverso approccio.

Ma in che cosa consistono dunque gli accordi? Quali sono le linee che i Ministri si sono impegnati ad applicare nella politica universitaria dei propri paesi entro il 2010?

In realtà, a differenza di quanto talvolta sembra ritenersi, non è stato codificato un unico modello, ma piuttosto si è concordato su alcuni criteri alquanto cogenti per reimpostare l'architettura e il funzionamento del sistema superiore, nella prospettiva di creare uno "spazio europeo dell'istruzione superiore". Vediamo qui alcuni punti qualificanti, in particolare quelli che segnano l'evolversi dell'approccio adottato nel susseguirsi degli anni e degli accordi.

La Dichiarazione della Sorbona, firmata a Parigi nel maggio 1998 dai ministri di Francia, Germania, Italia e Gran Bretagna, è quella che ha espresso l'orientamento più ardito, dichiarando esplicitamente, fin dal titolo, l'intento di giungere ad una "armonizzazione" dei sistemi superiori in Europa, andando così ben oltre le caute posizioni precedenti.

Nel ricordare con orgoglio la grande tradizione universitaria europea (la firma è avvenuta in occasione della celebrazione dell'ottavo centenario della nascita della Sorbona), si richiama anche esplicitamente la mobilità che caratterizzava quella tradizione, e che deve essere riattivata in epoca contemporanea nelle dovute forme. Si fa esplicita menzione, come punto di partenza, della convenzione sul riconoscimento dei titoli di studio di istruzione superiore in Europa firmata l'anno precedente a Lisbona,² e ci si impegna a incoraggiare un quadro comune di riferimento, che consenta una più facile circolazione degli studenti e favorisca l'occupabilità in tutta Europa.

¹ Fra i più recenti, P. Maassen, J. P. Olsen (a cura di), *University Dynamics and European Integration*, Dordrecht, Springer, 2007; V. Tomusk (a cura di), *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery*, Dordrecht, Springer, 2006.

² Il testo della Convenzione di Lisbona è qui riportato nella prima sezione dei Documenti. L'Italia ha ratificato la Convenzione con la Legge 11 luglio 2002, n.148, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale 25 luglio 2002 n.173 – Supplemento Ordinario n.151/L.

Sono poi menzionati alcuni aspetti specifici su cui puntare, in particolare l'articolazione in due cicli, presentata come il modello emergente a livello internazionale, e quindi opportuna per il riconoscimento esterno degli studi superiori europei, e il sistema dei crediti.

La dichiarazione si conclude con un appello agli altri Stati dell'Unione e a tutti i paesi europei perché si uniscano nell'obiettivo della costruzione di questa nuova architettura – e il fatto che l'appello abbia trovato un'ampia eco è testimoniato appunto dal gran numero di paesi i cui rappresentanti si riunirono l'anno successivo a Bologna.

Tuttavia, il riferimento all'armonizzazione, benché accompagnato dalla riaffermazione del rispetto delle diversità culturali, suscitò alcune preoccupazioni, e non si ritrova infatti nella Dichiarazione di Bologna, firmata nel 1999 dai Ministri competenti di 29 Stati, dove si parla invece dell'obiettivo di raggiungere una maggiore "comparabilità e compatibilità" fra i sistemi europei di istruzione superiore.

La Dichiarazione del 1999 traduce gli intenti solennemente dichiarati di "creazione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore" in linee d'azione definite, anche se flessibili. Innanzitutto stabilisce un termine – la fine del primo decennio del Duemila – per raggiungere gli obiettivi enunciati, e poi specifica, all'interno degli obiettivi stessi, una serie di adempimenti necessari per renderli operativi (quale, ad esempio, l'adozione del *diploma supplement*, un documento che, allegato al diploma di laurea, permette di sapere quale sia stato l'effettivo contenuto degli studi e la loro articolazione, garantendo così una maggiore trasparenza delle qualificazioni). Inoltre, punto cruciale, afferma la necessità di una concezione condivisa della qualità degli studi universitari, introducendo fra gli obiettivi "la promozione della cooperazione europea nella valutazione della qualità al fine di definire criteri e metodologie comparabili".

Uno dei fini fondamentali rimane quello di giungere a una maggiore competitività e attrattività internazionale del sistema europeo, ma anche di favorire la mobilità degli studenti e l'occupabilità di coloro che hanno conseguito un titolo: obiettivi, questi due ultimi, visti come strettamente connessi fra loro.

Nella consapevolezza di avere iniziato un processo di lunga lena, i ministri stabilirono anche di ritrovarsi dopo due anni per valutare il cammino fatto, e a tal fine furono istituiti dei gruppi di monitoraggio di quello cui ormai ci si riferiva come il "processo di Bologna".

Coerentemente, nell'incontro di Praga del 2001, lo stato di avanzamento degli obiettivi venne esaminato punto per punto, registrando i progressi e dando indicazioni per una più completa attuazione dei vari

aspetti. Si continuò il processo di ampliamento, accettando l'adesione di altri tre paesi, e fu anche definita in modo più formale la composizione e l'attività del Follow-up Group (di cui entrava allora a far parte la Commissione Europea, che aveva già garantito una "costruttiva assistenza" nel periodo precedente). Ma gli aspetti di maggior rilievo di questo incontro riguardano una certa sottolineatura di aspetti per così dire politico-sociali, che saranno ulteriormente sviluppati successivamente.

Per un verso, il *lifelong learning*, menzionato nella precedente dichiarazione in relazione all'introduzione dei crediti, diventa un punto a sé, di cui si riafferma l'importanza strategica. D'altra parte, si sente il bisogno di riaffermare la natura pubblica dell'istruzione superiore ("l'istruzione superiore deve essere considerata un bene pubblico ed è e rimarrà una responsabilità pubblica") e il ruolo paritario degli studenti in essa ("gli studenti sono membri a pieno titolo della comunità di istruzione superiore"); ed è alla luce di questa concezione che i diversi punti vengono esaminati. La partecipazione degli studenti, in particolare, viene considerata essenziale, ed è su loro sollecitazione che viene riaffermata l'esigenza della "dimensione sociale" nel processo di Bologna.

L'attenzione per la "dimensione sociale" è ancor più accentuata nell'incontro di Berlino del 2003, nel cui documento finale si dichiara che "l'esigenza di aumentare la competitività deve essere bilanciata dall'obiettivo di migliorare le caratteristiche sociali dello spazio europeo dell'istruzione superiore, mirando a rinforzare la coesione sociale e a ridurre le disuguaglianze sociali e di genere a livello sia nazionale che europeo". Si riafferma la natura di "bene pubblico" dell'istruzione superiore, già esplicitata a Praga e si sottolinea che "nella cooperazione e gli scambi internazionali, devono prevalere i valori accademici". Pur facendo riferimento agli obiettivi dichiarati a Lisbona, di fare dell'Europa, entro il 2010, l'economia basata sulla conoscenza più dinamica e competitiva del mondo, si vuole comunque prendere le distanze da interpretazioni considerate troppo estreme nell'abbracciare la sfida della competizione.

Peraltro, uno degli aspetti più importanti dell'incontro di Berlino è la decisa riaffermazione del legame che deve esistere fra spazio europeo dell'istruzione superiore e spazio europeo della ricerca.

Inoltre, si esprime l'esigenza di fare una più accurata verifica dello stato di avanzamento del processo, in vista degli obiettivi fissati per il 2010, in modo da poter eventualmente "aggiustare il tiro", se necessario. A tal fine, in vista dell'incontro di Bergen 2005, che segna il momento di "meta cammino", si richiede al Follow-up Group di compiere una ricognizione precisa dei risultati ottenuti (*stocktaking process*), individuando anche delle

priorità intermedie su cui svolgere rapporti più dettagliati: l'accertamento della qualità (*quality assurance*), il sistema a due cicli e il riconoscimento di titoli e periodi di studio. Per quel che riguarda la qualità, in particolare, i Ministri fanno appello all'ENQA¹ affinché elabori una base condivisa di parametri, procedure e linee guida sui processi di assicurazione della qualità e presenti nel 2005 un rapporto in materia.

Il processo di attuazione del sistema a due cicli viene rilanciato, con l'impegno da parte di tutti ad iniziarne la messa in pratica al più tardi nel 2005; ma, nel quadro dell'attenzione posta alla connessione università/ricerca cui abbiamo fatto riferimento, si raccomanda uno sforzo per coinvolgere anche il terzo ciclo nel processo in atto, incrementando la mobilità e la cooperazione anche a livello dottorale.

Altro punto importante in questa evoluzione del "processo di Bologna" è la definizione di criteri qualitativi per l'ammissione di nuovi paesi nello "spazio europeo dell'istruzione superiore". Si dichiara che "i paesi che fanno parte della Convenzione culturale europea possono essere ammessi come membri dello Spazio europeo di istruzione superiore a patto che essi dichiarino contestualmente la loro volontà di perseguire e attuare gli obiettivi del Processo di Bologna nei propri sistemi di istruzione superiore".

Questa condizione, che pone alla base dell'allargamento innanzitutto la condivisione di principi e obiettivi, si colloca sulla lunghezza d'onda che caratterizza l'intera dinamica della "costruzione europea". Su questa base, a Berlino viene accettata la domanda di ammissione di altri membri, compresa la Santa Sede, il che porta a quaranta il totale dei paesi coinvolti fino a quel momento nel "processo di Bologna".

L'incontro di Bergen del 2005 – *half way there* – segna un momento importante rispetto ad alcuni punti nodali. La presentazione dello *Stocktaking Report*² consente di considerare lo stato di avanzamento del processo facendo riferimento a parametri definiti. Inoltre, i Ministri adottano le linee guida per l'accertamento della qualità, elaborate dall'ENQA su mandato ricevuto nell'incontro di Berlino,³ e recepiscono il documento sul Quadro Europeo di Riferimento per i titoli accademici,⁴ presentato da un

¹ L'acronimo sta per European Network for Quality Assurance, che era stato fondato nel 2000. Nel 2004 il Network si è trasformato in European Association for Quality Assurance in Higher Education, mantenendo però lo stesso acronimo.

² *Bologna Process Stocktaking. Report from a Working Group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers responsible for Higher Education*, Bergen 19-20 May 2005.

³ *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA*, ENQA, 2005.

⁴ *Report on A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, Bologna Working Group on Qualifications Framework, December 2004.

apposito Gruppo di lavoro, impegnandosi ad elaborare entro il 2010 dei Quadri nazionali con esso compatibili. Nel documento adottato sono presenti i cosiddetti “Descrittori di Dublino”, che mirano a descrivere gli outputs attesi per ogni titolo appartenente ad un determinato ciclo, in termini che prescindano da troppo anguste definizioni di contenuto e indichino invece tipi di conoscenze e competenze comparabili in un contesto più vasto.

Altro punto cruciale dell'incontro di Bergen è la riaffermazione dell'attenzione per gli studi di dottorato, sui “principi fondamentali” dei quali viene richiesto all'EUA di stilare un rapporto da presentare nel 2007. Fra le priorità da perseguire, sono poi ancora comprese la “dimensione sociale” e la mobilità di studenti e docenti, aspetti che, pur avendo conosciuto un notevole miglioramento, vanno ulteriormente sostenuti e sviluppati; mentre compare anche l'interesse per le relazioni fra lo spazio europeo dell'educazione e il resto del mondo.

Il Comunicato finale dell'incontro di Londra 2007 (i paesi presenti sono 46, comprendendo virtualmente tutto il continente europeo¹), si intitola, significativamente, “Rispondere alle sfide di un mondo globalizzato”. Nel documento, oltre a recepire e valutare i risultati del secondo *Stocktaking Report*² e degli altri rapporti preparati per l'occasione sullo stato di avanzamento del processo,³ si riscontra un grosso impegno prospettico, relativo alle linee-guida da seguire nell'azione futura, sia per proseguire nell'attuazione del processo sia per individuarne nuove prospettive. In particolare, va segnalata l'adozione della strategia “Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore in un contesto globale”, nonché l'impostazione di un prosieguo della collaborazione europea oltre quel 2010 che era stato fissato a Bologna come anno di riferimento per la conclusione del processo.

¹ Si tratta di Albania, Andorra, Armenia, Austria, Azerbaijan, Belgio, Bosnia e Herzegovina, Bulgaria, Cipro, Città del Vaticano, Croazia, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Georgia, Germania, Grecia, Irlanda, Islanda, Italia, Lettonia, Liechtenstein, Lituania, Lussemburgo, Malta, Moldavia, Montenegro, Norvegia, Olanda, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Repubblica ex-Yugoslava di Macedonia, Repubblica Slovacca, Romania, Russia, Serbia e Montenegro, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Turchia, Ucraina, Ungheria. Rimane fuori a tutt'oggi la Bielorussia.

² *Bologna Process Stocktaking Report 2007. Report from a Working Group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London, May 2007.* Come il precedente, anche questo Stocktaking Report si basa prevalentemente sui rapporti nazionali presentati dai singoli paesi, sostenuti e validati da dati provenienti da alcune altre fonti, fra le quali i citati rapporti di Eurydice, i *Trends* e i rapporti dell'ESIB.

³ Si veda ad esempio il documento *EUA's Contribution to the Ministerial Meeting, London 2007. The Lisbon Declaration. Executive Summary of the Trends V Report. Conclusions of the EUA Report on Doctoral Programs*, EUA Publications 2007.

Il 2010 “segnerà il passaggio dal Processo di Bologna allo Spazio europeo dell’istruzione superiore”, e i Ministri si impegnano a far sì che esso “rappresenti l’occasione per indirizzare i sistemi di istruzione superiore verso un percorso che vada al di là delle questioni contingenti e li renda idonei ad affrontare le sfide decisive per il nostro futuro”. Nel documento si invita dunque il Follow-up Group ad impegnarsi su questi temi ed a presentare un rapporto nell’incontro del 2009.

Se ci soffermiamo ora brevemente a considerare le linee dello sviluppo che abbiamo assai sinteticamente tracciato, possiamo fare alcune osservazioni di un qualche interesse.

Sul piano dell’attuazione pratica, indubbiamente gli ambiti che hanno visto le trasformazioni più evidenti, e un certo innegabile “avvicinamento” fra parecchi sistemi, sono quelli della struttura a due cicli, dell’introduzione dei crediti, e, anche se in misura più ridotta, del *diploma supplement*,¹ il che in qualche modo, pur con le molte difficoltà che tutt’ora si incontrano, va nella direzione auspicata di favorire la mobilità degli studenti, facilitando il confronto del loro *curriculum studii*.

D’altra parte però, via via che ci si inoltra nella realizzazione dei provvedimenti innovativi, ci si incontra con il porsi di nuovi e complessi problemi. Non vogliamo qui addentrarci in una analitica disamina delle singole questioni che si presentano nei diversi paesi.² Quello che ci interessa è piuttosto di vedere come, alla prova dei fatti, emergono alcuni nodi che in realtà riguardano le problematiche di fondo dell’Università, e che richiedono di essere affrontati, se non sciolti, se si vuole che le riforme intraprese in tutta Europa abbiano una ricaduta positiva.

Uno dei punti più delicati è il rapporto fra occupabilità e qualità accademica, ambedue obiettivi indicati come prioritari; in particolare, rimane aperta la questione di come si può calibrare l’intreccio fra preparazione pratica e preparazione teorica, in modo da poter formare i giovani a entrare efficacemente e rapidamente nel mercato del lavoro, offrendo loro al contempo basi teoriche sufficientemente solide.

Un altro punto che si è via via venuto rivelando come problematico è la contemporanea presenza, nella strategia perseguita, della spinta verso una maggiore cooperazione fra istituzioni e sistemi europei, e dell’impulso verso una sorta di competizione perché ogni singola Università, nella sua autonomia, raggiunga i livelli di qualità più elevati possibile.

¹ Si veda ad esempio *Trends v*, cit.

² Per un quadro più preciso delle singole situazioni rinviamo in particolare ai già citati rapporti di Eurydice e agli *Stocktaking Reports*.

Ancora più delicata è poi un'altra dicotomia, che emerge progressivamente nello svolgersi del "processo". La riaffermazione solenne della concezione, radicata in larghi settori culturali e politici europei, del carattere pubblico e della necessaria apertura sociale delle istituzioni di istruzione superiore non sempre trova un equilibrio con la ribadita necessità di una "eccellenza" necessaria per la competizione internazionale. Secondo Bernd Wächter, questo aspetto è particolarmente rilevante nel caso del *lifelong learning*, di cui egli mette in rilievo il duplice aspetto. "The concept – or rather concepts – of life long learning with regard to the role of higher education is not devoided of conflicting demands. Life long learning at university level includes both an 'access for many' element and a concept based on the earlier idea of 'continuing education' and 'professional development'". Questa seconda concezione, ad avviso dello stesso Wächter, "mainly targets highly specialised professionals and keeps them abreast of recent scientific developments".¹

Nel susseguirsi di Dichiarazioni e Comunicati, nonché nei diversi documenti collaterali, si può riscontrare una maggiore accentuazione dell'uno o dell'altro aspetto. Tuttavia, gli elementi coesistono, come rileva anche il citato *Trends v*, del 2007, il che mette ancora una volta in evidenza quanto articolato sia oggi il ruolo dell'istruzione superiore, che deve provvedere a una gamma amplissima di esigenze; e rende sempre più urgente una riflessione su quale tipo di modulazione dei profili istituzionali dell'istruzione superiore possa venire incontro a questa pluralità di funzioni, salvaguardando una sostanziale equità e ricomprendendo queste dicotomie in una dinamica che le mantenga comunque in relazione.

A fronte di questa molteplicità di funzioni, e della necessità di rispondere con efficacia, nasce la questione se davvero ogni singola istituzione possa adempierle tutte, o non debba piuttosto focalizzarsi su una propria specifica "mission". Molti dei documenti più recenti si soffermano sull'opportunità di una qualche differenziazione; ma qui si annida un rischio che insidia l'idea stessa di università come è storicamente maturata in Europa, ovvero il rischio di una scissione fra didattica e ricerca, fra elaborazione e trasmissione di conoscenza. Su questo punto il dibattito è particolarmente acceso, mettendo in luce, fra l'altro, come una ipotesi di mera "trasmissione di conoscenze" rischierebbe di essere insoddisfacente anche ai fini della preparazione di base. In una società che si vuole "della conoscenza". l'intreccio fra didattica e ricerca è più che mai necessario a

¹ BERND WÄCHTER, *The Bologna Process: developments and prospects*, «European Journal of Education», vol. 39, n. 3, 2004, p. 272.

tutti i livelli: le eventuali forme di differenziazione non possono prescindere da questa esigenza di fondo.

Nello svolgersi del “processo di Bologna”, un momento critico a questo proposito è costituito dal quel ciclo di studi di primo livello che pure rappresenta uno dei punti essenziali degli accordi, tanto da impegnare i paesi che non lo prevedono nel proprio ordinamento ad istituirlo, sia pure con modalità flessibili.

Nelle conclusioni del Seminario tenuto a Helsinki nel 2001 appunto per studiare le questioni legate a questo primo ciclo e per fare proposte per l'imminente riunione dei Ministri a Praga, si sottolineava come il modello di studi universitari a due cicli risponda alle esigenze espresse a Bologna, per una serie di ragioni.¹ In primo luogo, aiuta a ridurre il numero di coloro che lasciano gli studi senza aver conseguito nessun titolo, e favorisce l'inserimento nel mondo del lavoro. Inoltre, facilitando la modularizzazione degli studi, aiuta la mobilità e migliora le possibilità di rientro dopo un'esperienza lavorativa. Tale modello poi, se strutturato secondo un'articolazione simile, anche se non rigidamente identica, nei vari paesi europei, supporta la mobilità intraeuropea, ma facilita anche il riconoscimento e la comparabilità degli studi sul piano internazionale più ampio, e migliora quindi la forza di attrazione dei sistemi europei per gli studenti di altri continenti. Il sistema a due cicli, si dice infatti, è ormai uno standard mondiale cui l'Europa non può restare estranea se vuole interagire con i paesi extraeuropei.

Nel cercare di definire i caratteri essenziali che dovrebbero essere considerati degli “utili denominatori comuni” per un *bachelor degree* europeo, si dice che dovrebbero constare di un numero di crediti da 180 a 240, e durare dai tre ai quattro anni. Nella prospettiva del *lifelong learning*, l'acquisizione della capacità di “imparare ad imparare” dovrebbe costituire uno degli obiettivi centrali, sia che il corso venga impartito in una Università tradizionale sia che faccia parte di una istituzione superiore di natura più orientata professionalmente (ricordiamo che nella gran parte dei paesi europei il sistema di istruzione post-secondaria è molto più differenziato che in Italia, pur mantenendo in molti casi un livello a pieno titolo “superiore”).

Il punto centrale sottolineato dal Seminario di Helsinki è lo stretto nesso che si postula fra l'articolazione in cicli – in particolare l'istituzione di un primo ciclo – e le esigenze sociali e del mercato del lavoro. Ma è anche que-

¹ Seminar on Bachelor-Level Degrees, Helsinki, 16-17 Feb 2001, *Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Education Summit*.

sto il punto in cui si possono rilevare nodi non risolti. Il mercato del lavoro, si dice infatti, si attende qualificazioni più elevate da un numero sempre crescente di giovani, il che è difficile se l'istruzione superiore consta solo di corsi lunghi a ciclo unico. Si devono offrire diplomi più corti di tipo *bachelor*, con una differenziazione di curricula, alcuni orientati al proseguimento degli studi, altri all'immediata entrata nel mondo del lavoro, ma in tutti devono essere presenti "competenze trasversali" necessarie per una cittadinanza attiva. Tuttavia, anche se vi è l'esigenza di un'interazione stretta fra l'istruzione superiore e la società nel suo insieme, la rilevanza per il mercato del lavoro non dovrebbe indebolire il valore culturale degli studi.

È evidente nel documento il prevalere dell'interesse per un'entrata immediata ed efficace nel mondo del lavoro, ma l'intreccio qualità/occupabilità è dipanato in modo non del tutto adeguato. D'altra parte, non si tratta semplicemente di un difetto di analisi o di una visione eccessivamente ristretta, ma di un nodo che è in sé particolarmente delicato, specie nei paesi dove il modello a ciclo unico è percepito come l'unico "universitario", e si identifica praticamente con l'idea stessa di Università.

Il rapporto *Trends III* del 2003, ad esempio, mostrava come, nella maggior parte dei paesi europei, solo una piccola minoranza di istituzioni superiori si attendesse che i propri studenti lasciassero gli studi dopo il primo ciclo: una media del 17% in tutta Europa, percentuale che scende al 9% se si considerano solo le Università. Come sempre, la media nasconde oscillazioni importanti. In Gran Bretagna, dove il modello è affermato da ben prima degli accordi di Bologna, si arriva a circa la metà delle istituzioni; ma in Italia ci si ferma al 7%, e in Francia al 4%.

Si tratta qui di valutazioni che non registrano accadimenti, ma riflettono quel che ci si aspetta; tuttavia sono fortemente indicative dell'atteggiamento che gli stessi responsabili delle istituzioni superiori hanno su questo primo livello, che sembra essere considerato da molti un primo gradino, piuttosto che un titolo valido e spendibile in sé.

Di nuovo emerge qui il nodo cruciale cui ci siamo riferiti, ovvero la definizione dei criteri secondo i quali si riconosce la natura pienamente universitaria, ed in ultima analisi la qualità degli studi. È da notare peraltro che, seppure in realtà l'orientamento prevalente è quello di istituire primi cicli di durata triennale, seguendo il modello anglosassone, la Dichiarazione di Bologna parla di durata *almeno* triennale, e il documento sopra citato si riferisce a "cicli corti" di 180 o 240 crediti, il che consente una certa flessibilità, di cui molti paesi si sono avvalsi. Ma naturalmente la questione non riguarda tanto la durata, ma i contenuti e la natura stessa della formazione che si propone.

Anche ammettendo che il primo ciclo tenga conto in primo luogo dell' "occupabilità", come si combina questo con la preparazione per il secondo ciclo e le condizioni di accesso al medesimo? si dovranno prevedere percorsi differenziati, o una semplice articolazione verticale? Le risposte variano a seconda dei paesi e della struttura dei sistemi preesistenti, sui quali le nuove riforme si innestano; ma la questione rimane aperta, e si fa acuta quando ci si sofferma a considerare la relazione con il secondo ciclo, dove la preparazione universitaria dovrebbe raggiungere la sua pienezza.

Non a caso, se si prendono in esame le Conclusioni e Raccomandazioni della riunione sulle lauree di secondo livello (*master-level degrees*),¹ tenutasi a Helsinki due anni dopo quella relativa al primo livello, si possono ben individuare i nodi problematici e i punti delicati ancora da sciogliere, e d'altra parte si può apprezzare il tentativo di indicare almeno alcuni fondamentali criteri comuni che tutti i cicli di secondo livello europei dovrebbero rispettare, per rispondere alle esigenze di qualità e di mobilità che dovrebbero caratterizzare lo "spazio europeo dell'istruzione superiore".

Basandosi ancora una volta sugli studi compiuti dalla EUA, si nota che a fronte di un progressivo muoversi della maggior parte dei paesi europei verso una struttura degli studi articolata in primo, secondo e terzo ciclo (laurea di primo e secondo livello, e dottorato), vi sono comunque differenti soluzioni e differenti approcci. In particolare, rispetto alla questione da noi sollevata poc' anzi, del rapporto fra i due cicli, si rileva come in alcuni sistemi i due cicli sono visti come entità autonome e separate, mentre in altri piuttosto come un percorso cumulativo, sia pur con una sua scansione interna. Questo naturalmente si riallaccia a quanto già ricordato rispetto alla percezione del primo livello come, appunto, un "primo" livello, destinato a rimanere in qualche modo monco in mancanza di un proseguimento degli studi. Non sorprende constatare che la differenza nel modo di considerare i diplomi risponde in gran parte alla tradizione dei singoli paesi, e a quanto i diplomi di primo ciclo fossero, già prima di "Bologna", diffusi e apprezzati.

Secondo il documento in oggetto, "tali differenze possono essere accolte all'interno dello Spazio Europeo dell'Istruzione superiore se si conciliano con l'obiettivo di creare più flessibilità e possibilità di scelta individuale nelle qualificazioni dell'istruzione superiore". Il principale punto di vista assunto è quello di garantire flessibilità e mobilità all'interno e all'esterno dello "spazio europeo". Tuttavia, le difficoltà sono evi-

¹ Conference on Master-level Degrees, Helsinki, 14-15 March 2003, *Conclusions and Recommendations of the Conference*.

denti, in particolare quando si tratta di combinare il rispetto delle diversità che si trovano nei singoli contesti – come ben sappiamo, questa tradizionale “ricchezza” europea è ancora più da salvaguardarsi quando si tratta di istituzioni con una loro antica autonomia, come le università – con le esigenze di creare uno “spazio comune”.

A fronte di queste difficoltà, il documento cerca di tratteggiare un “quadro di riferimento” comune per i *master degrees* in Europa (definiti come “qualifica di istruzione superiore di secondo ciclo”); tentativo che mira a realizzare quella “struttura di lauree leggibile e comparabile” che la dichiarazione di Bologna indicava come obiettivo, proclamando, contemporaneamente, il rispetto per la attuale diversificazione di contenuti e profili dei corsi di istruzione superiore in Europa.

Ed è proprio nella definizione di un quadro di riferimento generale, relativo ai titoli di primo, secondo e terzo livello, che si può identificare uno degli sforzi più impegnativi che sono stati compiuti nell’ambito del *Bologna Process*. Tale sforzo è sfociato nella stesura del già citato Rapporto *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, adottato dai Ministri a Bergen, all’interno del quale si trovano anche i cosiddetti “Descrittori di Dublino”. L’importanza di tali Descrittori consiste nel fatto che essi costituiscono un tentativo di affrontare la questione della definizione di un “quadro comune europeo” offrendo dei criteri, più che stabilendo dei contenuti. Pur avendo suscitato inevitabilmente anche critiche e dissensi, ci sembrano essere uno sforzo degno di essere considerato – e comunque è sulla base di questi criteri che i Ministri si sono impegnati a costruire dei “quadri nazionali”. Ci sembra quindi opportuno riportarli con una certa ampiezza, ricordando che, come è precisato nel Rapporto, essi non vanno intesi come prescrizioni, ma devono essere letti come enunciazioni generali, e possono comunque essere ulteriormente elaborati.¹

I “descrittori di Dublino” sono costruiti sugli elementi seguenti:

- Conoscenza e capacità di comprensione (*knowledge and understanding*)
- Conoscenza e capacità di comprensione applicate (*applying knowledge and understanding*)
- Autonomia di giudizio (*making judgements*)
- Abilità comunicative (*communication skills*)
- Capacità di apprendere (*learning skills*).

I Descrittori:

I titoli finali di ISTRUZIONE SUPERIORE DI CICLO CORTO (INTERNO O COLLEGATO AL PRIMO CICLO) possono essere conferiti a studenti che:

¹ La versione che qui si riporta è la traduzione italiana che compare sul sito dei Bologna Promoters italiani, www.bolognaprocess.it

- abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione in un campo di studi di livello postsecondario caratterizzato dall'uso di libri di testo avanzati; tale conoscenza fornisce basi per un settore lavorativo o professionale, per la crescita personale e per studi ulteriori che consentano di completare un primo ciclo;
- siano capaci di applicare le loro conoscenze e capacità di comprensione in contesti lavorativi;
- possiedano l'abilità di reperire e usare dati per formulare risposte a problemi ben definiti di tipo concreto o astratto;
- siano in grado di comunicare in merito a comprensione, abilità e attività con i propri pari, con i superiori e con i clienti;
- possiedano la capacità di intraprendere studi più avanzati con una certa autonomia.

I titoli finali di PRIMO CICLO possono essere conferiti a studenti che:

- abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione in un campo di studi di livello postsecondario e siano a un livello che, caratterizzato dall'uso di libri di testo avanzati, include anche la conoscenza di alcuni temi d'avanguardia nel proprio campo di studi;
- siano capaci di applicare le loro conoscenze e capacità di comprensione in maniera da dimostrare un approccio professionale al loro lavoro, e possiedano competenze adeguate sia per ideare e sostenere argomentazioni che per risolvere problemi nel proprio campo di studi;
- abbiano la capacità di raccogliere e interpretare i dati (normalmente nel proprio campo di studi) ritenuti utili a determinare giudizi autonomi, inclusa la riflessione su temi sociali, scientifici o etici ad essi connessi;
- sappiano comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni a interlocutori specialisti e non specialisti;
- abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che sono loro necessarie per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia.

I titoli finali di SECONDO CICLO possono essere conferiti a studenti che:

- abbiano dimostrato conoscenze e capacità di comprensione che estendono e/o rafforzano quelle tipicamente associate al primo ciclo e consentono di elaborare e/o applicare idee originali, spesso in un contesto di ricerca;
- siano capaci di applicare le loro conoscenze, capacità di comprensione e abilità nel risolvere problemi a tematiche nuove o non familiari, inserite in contesti più ampi (o interdisciplinari) connessi al proprio settore di studio;
- abbiano la capacità di integrare le conoscenze e gestire la complessità, nonché di formulare giudizi sulla base di informazioni limitate o incomplete, includendo la riflessione sulle responsabilità sociali ed etiche collegate all'applicazione delle loro conoscenze e giudizi;
- sappiano comunicare in modo chiaro e privo di ambiguità le loro conclusioni, nonché le conoscenze e la ratio ad esse sottese, a interlocutori specialisti e non specialisti;

- abbiano sviluppato quelle capacità di apprendimento che consentano loro di continuare a studiare per lo più in modo auto-diretto o autonomo.

I titoli finali di TERZO CICLO possono essere conferiti a studenti che:

- abbiano dimostrato sistematica comprensione di un settore di studio e padronanza del metodo di ricerca ad esso associati;
- abbiano dimostrato capacità di concepire, progettare, realizzare e adattare un processo di ricerca con la probità richiesta allo studioso;
- abbiano svolto una ricerca originale che amplia la frontiera della conoscenza, fornendo un contributo che, almeno in parte, merita la pubblicazione a livello nazionale o internazionale; siano capaci di analisi critica, valutazione e sintesi di idee nuove e complesse;
- sappiano comunicare con i loro pari, con la più ampia comunità degli studiosi e con la società in generale nelle materie di loro competenza;
- siano capaci di promuovere, in contesti accademici e professionali, un avanzamento tecnologico, sociale o culturale nella società basata sulla conoscenza.”

L'elaborazione dei descrittori non ha evidentemente in nessun modo diminuito lo sforzo di analizzare e definire in profondità le problematiche specifiche dei singoli cicli; anzi è piuttosto avvenuto il contrario. In specie, negli ultimi anni, particolare attenzione è stata dedicata al terzo ciclo e al dottorato, come abbiamo già visto trattando dei più recenti incontri dei Ministri. Secondo il mandato ricevuto, l'EUA ha condotto studi specifici sul tema, basati anche sul lavoro svolto in diversi Seminari organizzati con il contributo di partecipanti delle istituzioni universitarie, e ha prodotto rapporti e raccomandazioni che tentano di tracciare una configurazione condivisa di questo delicato settore, dove l'autonomia universitaria conosce la massima affermazione.¹

È in questo settore che il problema della qualità della formazione si riaffaccia con maggior vigore, ponendo fra l'altro la questione della definizione del concetto di “qualità”, che viene continuamente richiamato come fondamentale, ma è tutt'altro che univoco.

Nella promozione della cooperazione europea nella valutazione della qualità al fine di definire criteri e metodologie comparabili, si tratta di trovare un accordo fra concezioni diverse ed articolate, ciascuna con un suo fondamento, e di trovare altresì un accordo sugli obiettivi che ci si pongono.

Una conferma della difficoltà – per non dire dell'impossibilità – di dare definizioni univoche è venuta anche da un interessante progetto, il “Qual-

¹ Si veda, fra i più recenti, *Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges. Report prepared for European Universities and Ministers of Higher Education*, EUA Publications 2007.

ity culture project”, promosso dall’EUA e svolto nel periodo 2002-2006, che ha coinvolto complessivamente 134 istituzioni di diversi paesi raggruppate in 18 reti tematiche. Nella consapevolezza della pluralità delle concezioni, il fine del progetto era quello di promuovere una “cultura della qualità”, più che di darne una interpretazione unica. Non se ne è dunque data alcuna definizione iniziale, ma si è invece offerta una “lista di possibilità”, chiedendo alle diverse reti di indicare quale ritenessero di poter adottare, o se eventualmente intendessero proporre un’altra non prevista.¹

L’eterogeneità delle concezioni è stata pienamente confermata nello svolgersi del progetto, in cui forse l’unica conclusione unanimemente condivisa è stata la considerazione che la qualità è un concetto relativo, e particolarmente legato ai diversi contesti culturali.²

La definizione del concetto di qualità viene così in qualche modo rinviiata alla responsabilità di ogni singola istituzione, che nella sua autonomia stabilisce i propri obiettivi e deve solo rendere conto della misura in cui li raggiunge. Questo risponde da un lato al principio dell’autonomia universitaria, dall’altro a quella molteplicità di funzioni che l’istruzione superiore è chiamata a svolgere, che ben giustifica la scelta, da parte delle singole istituzioni, di uno specifico ambito in cui operare. Secondo questo approccio dunque la qualità è legata alla scelta di obiettivi validi e chiaramente definiti da parte di ciascuna istituzione, che nella propria autonomia può scegliere uno specifico percorso, secondo la propria “mission” e i propri obiettivi di apprendimento.

Questo riporta ai problemi legati alla possibile individuazione di profili istituzionali distinti, che, per quanto sia una prospettiva in questo momento largamente sostenuta, apre delle problematiche ancora da esplorare in tutte le loro implicazioni. Quello che vorremmo fare qui è accennare brevemente ad alcuni punti messi in luce dalla rete tematica forse più rilevante ai fini del discorso che stiamo facendo, ovvero quella denominata *Implementing Bologna Reforms*, che verte appunto sul possibile impatto degli accordi di Bologna ai fini del miglioramento della qualità.

Rispetto alla questione della diversificazione degli obiettivi, questa rete

¹ La lista comprende le seguenti possibili definizioni: “quality as fitness for purpose; quality as compliance (zero errors); quality as customer satisfaction; quality as excellence; quality as value for money; quality as transformation (process of changing the customer); quality as enhancement (process of changing the institution); quality as control (punitive/rewarding process of quality assurance).” Cfr. *Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach, Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002-2006*, EUA Publications 2006, p. 9.

² *Ibidem*.

ha elaborato un approccio che ci sembra interessante, in quanto si ritrova poi nei successivi sviluppi di tutta la riflessione sull'evoluzione dell'istruzione superiore come viene svolta dentro il "processo".

Si assume, coerentemente con il tema centrale della rete, che gli obiettivi fondamentali da perseguire da parte delle istituzioni superiori siano quelli enunciati dalla Dichiarazione, ovvero promuovere la qualità accademica, sostenere l'occupabilità e assicurare la mobilità; e rispetto al punto cruciale del rapporto fra qualità accademica e occupabilità, si afferma che in realtà si tratta di due obiettivi del tutto compatibili, che anzi per certi versi si sovrappongono.

"La qualità accademica è probabilmente il più tradizionale degli obiettivi dell'istruzione universitaria, ma è comunque ancora valido. In termini di competenze, la qualità accademica fornisce le competenze necessarie per la ricerca accademica, come il pensiero analitico, e le competenze metodologiche e di ricerca. Inoltre, naturalmente deve essere acquisita la conoscenza del campo accademico in questione. Un importante scopo della qualità accademica è la formazione dei futuri accademici." D'altra parte, "in termini di formazione universitaria, occupabilità significa insieme acquisizione di expertise relativa a una disciplina in un campo accademico e – cosa che è di pari importanza ma spesso non osservata – acquisizione di importanti competenze che sono rilevanti sia nel campo accademico sia nel lavoro, dando ai laureati competenze per l'innovazione e la leadership. Questo si ottiene promuovendo pensiero analitico, ragionamento competente, capacità di strutturare i problemi e abilità di interagire in un contesto sociale. Ciò implica una visione a lungo termine dell'occupabilità, giacché queste competenze sono altamente trasferibili nel tempo ma anche in diversi campi e settori". E più oltre: "Se si guarda alle competenze per innovazione, leadership e indipendenza si vede che sostanzialmente non c'è differenza fra quelle necessarie per l'occupabilità e quelle che costituiscono la qualità accademica. I due obiettivi di apprendimento che a prima vista sembrano diversi – e sono visti come antonimi – sono solo due facce dello stesso insieme di competenze. Le abilità necessarie in ambedue i campi sono in linea di principio gli stessi: pensiero analitico, innovazione, ragionamento, transfer, apprendimento autonomo e abilità sociali".¹

Questa connessione fra i due aspetti si basa in primo luogo sull'assunto che, nella "società della conoscenza", le elevate competenze e le capacità di innovazione e ricerca siano richieste tanto nell'ambito della ricerca

¹ EUA Quality Culture Project, *Implementing Bologna Reforms – Network Report*, pp. 8-10.

accademica quanto in quello professionale, e che dunque compito di una formazione superiore di qualità sia quello di promuoverle ambedue.

Questo approccio è stato ulteriormente sviluppato negli anni, e segnatamente si ritrova nella concezione del Dottorato che si è venuta via via elaborando. Il primo dei principi stabiliti nelle conclusioni del Seminario di Salisburgo del 2005¹ – che sono considerate quasi il “manifesto” delle posizioni sul terzo ciclo – afferma infatti che “la componente centrale della formazione dottorale è l’avanzamento della conoscenza attraverso una ricerca originale. Al tempo stesso, si riconosce che il dottorato deve rispondere in misura crescente alle necessità di un mercato del lavoro più ampio di quello strettamente accademico”, assumendo dunque che le due finalità non siano contraddittorie, ma che si possano invece far coesistere.

È un punto che rimane scottante, e anche controverso, ma non c’è dubbio che la concezione odierna di università vi si debba misurare: e per tornare a quella tradizione plurisecolare che è stata evocata nelle solenni Dichiarazioni formulate nelle sedi delle più antiche Università d’Europa – la Sorbona e Bologna – non si può dimenticare che alla radice stessa della nascita delle Università si trovava la creazione di grandi Facoltà professionali, come Medicina e Giurisprudenza.

UNIVERSITÀ, “E-EUROPE”, E-LEARNING: LE PROSPETTIVE²

Dalla breve disamina compiuta finora, si vede dunque come l’intento di creare lo spazio europeo dell’istruzione superiore sia una forza trainante, secondo una dinamica che, nel ridisegnarne l’architettura, va anche incontro alle innovazioni che la società contemporanea rende indispensabili. Alcuni dei punti nodali che abbiamo individuato riguardano la pluralità di funzioni che l’istruzione superiore è chiamata a svolgere, in particolare il rapporto qualità-occupabilità, e il *lifelong learning* nelle sue diverse accezioni, con le forti implicazioni che queste problematiche hanno sulla concezione della stessa natura dell’istruzione universitaria.

In questo quadro, assumono un particolare rilievo le forme innovative di istruzione, e fra queste molta attenzione è stata dedicata al possibile impatto delle nuove tecnologie nella riorganizzazione del sistema di istru-

¹ Nel febbraio 2005 si è tenuto a Salisburgo un Seminario sul tema *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*, al termine del quale sono stati enunciati dieci principi di base per lo sviluppo di programmi di dottorato: questi, oggi noti come i “*principi di Salisburgo*”, sono divenuti punti di riferimento nel processo di Bologna.

² Si adotta qui, fra le varie possibili, la grafia “e-learning”. Tuttavia, nel riportare titoli e citazioni, si rispettano le diverse grafie adottate nei singoli casi.

zione superiore, anche in funzione delle prospettive aperte dall'e-learning, che sembra venire incontro in modo particolarmente appropriato ad una serie di esigenze di una popolazione studentesca ormai differenziata, secondo una gamma di opportunità che va dalla possibilità di offrire una istruzione "su misura" ad adulti che lavorano, fino alla maggiore attrattiva che un insegnamento che si avvale largamente delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione può avere per i giovani "nativi digitali".

Ma non è tutto qui. Le nuove tecnologie sono anche considerate cruciali per migliorare l'efficienza gestionale e amministrativa delle istituzioni formative; mentre sul versante didattico molte voci si sono levate a indicare che esse possono dare un grande contributo anche al miglioramento della qualità dell'istruzione. Infine, ma forse per primo in importanza, si deve menzionare il fatto che nulla come le nuove tecnologie – la rete in particolare, che ridefinisce lo spazio in termini di contatti e legami – sembra offrire suggestioni affascinanti in vista di quello "spazio comune europeo" cui si vuole mirare.

E in realtà, se si guarda ai provvedimenti e alle iniziative intraprese in ambito europeo nello stesso arco temporale in cui è nato e si è affermato il "processo" relativo all'università, i cui sviluppi abbiamo fin qui seguito, si vede come i diversi filoni si intersechino e si intreccino, costituendo un articolato quadro complessivo.

Ci riferiamo qui, in particolare, alla "strategia di Lisbona", fissata nel 2000,¹ che, dichiarando per l'Unione Europea il notissimo obiettivo di "diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale", colloca lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e del "potenziale elettronico" dell'Europa come uno degli elementi chiave della strategia globale per raggiungere l'obiettivo. In questo quadro, largo spazio è dedicato al settore della formazione, vista come risorsa basilare, giacché "le persone sono la principale risorsa dell'Europa", e l'"istruzione e la formazione sono necessarie per vivere e lavorare nella società dei saperi". Si punta quindi a promuovere la diffusione dell'istruzione ("il numero dei giovani tra i 18 e i 24 anni che hanno assolto solo il primo ciclo di studi secondari e che non continuano gli studi né intraprendono altro tipo di formazione do-

¹ Le *Conclusioni della Presidenza* del Consiglio Europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000, dove questa strategia è illustrata e adottata, sono qui riportate nella seconda sezione dei Documenti.

vrebbe essere dimezzato entro il 2010”), istruzione che non può prescindere dalla capacità di usare le tecnologie, (“Il Consiglio invita... gli Stati membri a garantire che tutte le scuole dell’Unione abbiano accesso a Internet e alle risorse multimediali entro la fine del 2001 e che tutti gli insegnanti necessari siano in grado di usare Internet e le risorse multimediali entro la fine del 2002”). Per l’altro verso, le tecnologie possono essere preziose per diffondere l’accesso all’istruzione (“le scuole e i centri di formazione, tutti collegati a Internet, dovrebbero essere trasformati in centri locali di apprendimento plurifunzionali accessibili a tutti, ricorrendo ai mezzi più idonei per raggiungere un’ampia gamma di gruppi bersaglio; tra scuole, centri di formazione, imprese e strutture di ricerca dovrebbero essere istituiti partenariati di apprendimento a vantaggio di tutti i partecipanti”).

L’importanza che le tecnologie dell’informazione e la comunicazione elettronica rivestono nella “strategia di Lisbona” del 2000, è ulteriormente sottolineata dalla decisione, presa al suo interno, di elaborare un piano d’azione globale *eEurope*, da presentarsi al successivo Consiglio, piano che fu effettivamente presentato e adottato, e in cui la formazione rivestiva ancora una volta un ruolo fondamentale.¹

Nel quadro complessivo della *eEurope*, si sviluppa poi lo specifico *Piano d’azione eLearning*,² secondo linee che ben rivelano il ruolo centrale che l’e-learning stesso riveste.

La Commissione gestirà gli interventi specifici per l’istruzione nel quadro dell’iniziativa complementare denominata eLearning (apprendimento per via elettronica). Tale iniziativa, attualmente in fase di avvio, riunirà gli obiettivi di *eEurope* in una strategia dedicata all’istruzione, rispondendo alla richiesta di adeguare i sistemi europei d’istruzione e formazione, formulata in occasione del Consiglio di Lisbona.

Il Piano si attua progressivamente, e nel 2003 dà luogo all’adozione di un programma pluriennale 2004-2006.³ Tale programma ribadisce fra l’altro il legame con la Dichiarazione di Bologna e l’importanza dell’e-learning

¹ Gli obiettivi erano a tempo relativamente breve (2002). Nel 2002 il piano fu rinnovato con il nome di *eEurope 2005* con l’elaborazione di obiettivi fissati appunto per il 2005.

² Si vedano il *Piano d’azione eLearning – Pensare all’istruzione di domani*, nonché la *Risoluzione del Consiglio del 13 luglio 2001 sulla e-learning*, ambedue qui riportati nella sezione III dei Documenti.

³ *Decisione n.2318/2003/ce del Parlamento Europeo e del Consiglio del 5 dicembre 2003, recante adozione di un programma pluriennale (2004-2006) per l’effettiva integrazione delle tecnologie dell’informazione e delle comunicazioni (TIC) nei sistemi di istruzione e formazione in Europa (programma eLearning)*, qui riportata nella sezione III dei Documenti.

per l'istruzione superiore. Gli obiettivi specifici che si pone sono significativi per mostrare l'ampiezza delle ambizioni la cui soddisfazione sembrava poter essere affidata all'e-learning:

Identificare i soggetti interessati e informarli su vie e mezzi per usare l'elearning allo scopo di promuovere l'alfabetizzazione digitale e contribuire con ciò a rafforzare la coesione sociale e lo sviluppo personale, nonché a incoraggiare il dialogo interculturale; sfruttare il potenziale dell'elearning per migliorare la dimensione europea dell'istruzione; fornire meccanismi per sostenere lo sviluppo di prodotti e servizi europei di qualità, e per favorire lo scambio e il trasferimento delle buone prassi; sfruttare il potenziale dell'elearning nel contesto dell'innovazione nei metodi di insegnamento allo scopo di migliorare la qualità del processo di apprendimento e di favorire l'autonomia degli insegnanti.

Gli specifici campi di intervento selezionati sono tre, ovvero la promozione dell'alfabetizzazione digitale, i campus virtuali europei, nonché il gemellaggio elettronico delle scuole in Europa e la promozione della formazione dei docenti.

Ai fini del nostro discorso, è rilevante l'impostazione che si dà all'azione sui campus virtuali europei: "le azioni in questo settore saranno volte ad una migliore integrazione della dimensione virtuale nell'istruzione superiore: l'obiettivo è quello di incoraggiare lo sviluppo di nuovi modelli organizzativi per l'istruzione superiore in Europa (campus virtuali) e per i programmi europei di scambio e collaborazione (mobilità virtuale), facendo tesoro delle strutture europee di cooperazione già esistenti (programma Erasmus, processo di Bologna) e fornendo una «dimensione elearning» ai loro strumenti operativi (sistema europeo di trasferimento di crediti accademici – ECTS – master europei; garanzia della qualità; mobilità)".

Si riscontra dunque un netto orientamento verso l'integrazione fra Piano e-learning e Processo di Bologna, che naturalmente non nasce nel vuoto, ma si appoggia su un insieme di studi e di iniziative promossi da una pluralità di soggetti. E qui arriviamo a un altro dei "fili" che si intrecciano nel discorso, ovvero il ruolo e l'azione di quelle istituzioni superiori e di quelle associazioni che, avendo già alle spalle una grande esperienza di forme "aperte" di insegnamento, in particolare insegnamento a distanza e uso di tecnologie, sono naturalmente interessate a mettere la propria esperienza al servizio di questi nuovi sviluppi. In particolare l'EADTU, European Association of Distance Teaching Universities,¹ aveva già in precedenza colto

¹ L'EADTU, fondata nel 1987, è l'organizzazione che rappresenta sia le università a distanza che i consorzi nazionali attivi nell'ambito dell'istruzione superiore aperta e a distanza nel contesto europeo. Al 2007 comprendeva 21 membri, tutti *non profit*, provenienti da 19 paesi.

l'occasione di ribadire il proprio ruolo e di avanzare proposte nel nesso Bologna-innovazione- *eEurope*.

Già nel 2000, questa associazione aveva formulato una propria "Dichiarazione della Sorbona", *Istruzione aperta e a distanza nello spazio europeo dell'istruzione superiore*, dove si afferma che "seguendo la propria lunga tradizione ed esperienza, l'EADTU e i suoi membri contribuiranno alla creazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore utilizzando i metodi dell'istruzione aperta e a distanza; metteranno i cittadini europei in condizione di avere facile accesso a opportunità di istruzione e formazione di alta qualità in tutta Europa; si impegnano nel miglioramento per tutto l'arco della vita delle competenze dei cittadini europei, e della loro occupabilità, offrendo una istruzione e una formazione mirate". E più oltre "Pertanto, l'EADTU e i suoi membri esprimono il proprio pieno impegno e il proprio sostegno alla concezione del Consiglio europeo dei Ministri dell'Istruzione e dei Rettori Europei, come è espressa nelle Dichiarazioni della Sorbona e di Bologna, di creare uno Spazio europeo dell'istruzione superiore specialmente nella prospettiva del *lifelong learning*, e sottolineano la necessità di valorizzare l'*Open Distance Learning* come uno degli strumenti forti per realizzare questo spazio europeo".

A questa dichiarazione di intenti del 2000 segue poi un impegno più preciso, che si definisce nella conferenza tenuta nel 2003 a Madrid "*e-Bologna. Progressing the European Learning Space*", il cui Comunicato finale prospetta un quadro analitico e articolato delle possibili azioni da svolgere in vista appunto della costruzione di uno "spazio europeo dell'apprendimento" che rimanga nell'ambito del processo di Bologna ma che si dedichi particolarmente ai suoi possibili sviluppi rispetto all'*e-learning* e all'apprendimento virtuale nel contesto del *lifelong learning*.

Dalla pur breve sintesi fin qui tracciata, non è difficile evincere l'entusiasmo con il quale venivano salutate nella politica europea dei primi anni del millennio le prospettive aperte per la formazione dalle nuove tecnologie, e dall'*e-learning* in particolare. Ma già negli stessi anni, e ancor più in quelli immediatamente successivi, risultò evidente quanto molti di quegli apprezzamenti fossero in realtà alquanto fuori misura nella loro convinzione di aver trovato finalmente una panacea, se non per tutti i mali, certo per molti di quelli che ostacolavano un trionfale cammino verso una piena partecipazione alla "società della conoscenza"; e quanto fosse quindi necessaria una riflessione più approfondita per valutare i modi e le condizioni in cui le nuove tecnologie potessero davvero dare un utile contributo alla promozione dell'istruzione e della formazione nello "spazio europeo".

Del resto, la “bolla” delle *dot.com* era già scoppiata, con i suoi riflessi sul mondo della formazione. In un rapporto del 2001 l'OCSE – Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico – aveva notato: “Nonostante che i paesi dell'OCSE abbiano speso nel 1999 16 miliardi di dollari sulle TIC, ci sono pochi riscontri che le TIC mantengano la promessa iniziale di una migliore educazione per più persone a un costo inferiore.” “Tuttavia, c'è un generale accordo che le opportunità offerte dalle TIC siano ancora valide, e un'accettazione del fatto che esse fanno parte della vita quotidiana, cambiando per sempre il modo in cui le persone imparano, lavorano e giocano.”¹ Non si vuol dire dunque che le TIC siano tramontate, piuttosto si riconosce che si sono integrate nell'esperienza complessiva, e quindi si richiede ora uno studio ben più sottile delle loro caratteristiche e del loro apporto ai diversi campi delle attività umane.

Nel 2005, un altro rapporto dell'OCSE ribadisce come “gli originali e ambiziosi metodi di insegnamento e apprendimento che dovevano scaturire dalle TIC siano allo stato embrionale” e nota come l'impatto delle TIC nell'istruzione superiore sia stato maggiore nei servizi amministrativi che nella didattica.² Nel frattempo, un buon numero di istituzioni superiori fornitrici di e-learning, che sulla spinta dell'entusiasmo erano state lanciate sia negli Stati Uniti che in Europa, avevano visto assai ridimensionati i propri obiettivi, e alcune, come la UkeU (United Kingdom e-University) avevano malinconicamente chiuso i battenti.³ Altre invece si sono affermate e continuano con successo. Si tratta dunque di capire quali sono le condizioni del successo, quale o quali modelli didattici, organizzativi, istituzionali, sono in grado di offrire davvero istruzione di qualità sfruttando le potenzialità delle TIC.

Ed è qui che bisogna andare “oltre l'e-learning”, non per negarlo, ma per meglio comprenderne il senso. In primo luogo, è fondamentale chiarire il concetto, con una analisi approfondita dei diversi significati che il termine ha assunto e assume tutt'oggi, nonché delle sue valenze pedagogiche: e a questa analisi è specificamente dedicato il saggio che costituisce la seconda parte di questo volume.

Inoltre, per guardare avanti, è spesso opportuno anche volgere lo sgar-

¹ Organisation for Economic Cooperation and Development, *E-learning: The Partnership Challenge*, Paris, OECD, 2001.

² Organisation for Economic Cooperation and Development, *E-learning in Tertiary Education. Where do we stand?*, Paris, OECD, 2005, pp. 14-15, cit. in JOERGEN BANG, *L'e-learning riveduto. L'e-learning e le università virtuali corrispondono alle aspettative?* In *elearning-europainfo*, <http://elearningeuropa.info/>, data di pubblicazione 30 maggio 2006.

³ Un quadro rapido ma interessante di questi sviluppi si trova in Joergen Bang, *art. cit.*

do verso il passato, per individuare le linee di continuità, oltre che quelle di trasformazione, e meglio comprendere i fenomeni che si osservano. Nel caso dei temi che stiamo trattando, le linee di continuità sono infatti rilevanti, e meritano una sia pur breve considerazione.

In realtà, l'intreccio fra trasformazione dell'istruzione superiore e impatto delle tecnologie, nonché il rilievo che questo ha nella politica europea, può essere rintracciato già ben prima del 2000, quando, negli anni '60 del secolo scorso, si manifestava l'esigenza di un modello di università che tenesse conto delle trasformazioni di una società che cambiava, (anche allora uno dei punti cruciali era l'esigenza di formare gli adulti inseriti nel mondo del lavoro) e d'altra parte la diffusione di tecnologie innovative, e particolarmente della televisione, faceva immaginare ampie opportunità di raggiungere facilmente e a costi contenuti un vasto pubblico, offrendo una istruzione superiore di qualità. Non a caso, il primo documento che lanciò quella che sarebbe diventata la Open University britannica aveva come titolo *A University of the Air*.¹

Non passò molto tempo prima che ci si rendesse conto di come in realtà una mera "università per televisione" non potesse avere quella qualità che ci si aspettava. Va detto che lo sforzo per giungere ad una qualità didattica dell'istruzione a distanza degna del livello universitario, attraverso una strutturazione ben più complessa del processo di insegnamento, è stato intensissimo, ed ha conosciuto un indubbio successo, come è dimostrato dai riconoscimenti ottenuti dalla stessa Open University e da altre istituzioni che nel corso degli anni furono fondate in altri paesi europei, quali ad esempio la UNED spagnola, la FernUniversität tedesca o la Open Universiteit dei Paesi Bassi.

D'altra parte, via via che nella politica di quella che era allora la Comunità Europea si faceva strada la consapevolezza del rilievo della formazione ai fini degli obiettivi economici e politici che ci si proponevano, non sfuggirono le potenzialità dell'istruzione a distanza. Il processo conobbe una decisa accelerazione quando la Comunità stessa iniziò una più rapida evoluzione, con la firma dell'Atto Unico (1987) e poi nel 1992 con il Trattato di Maastricht, che sancì la nascita dell'Unione Europea: nell'articolo 126, dedicato all'istruzione (da notare che per la prima volta questo ambito entra a far parte di un Trattato europeo), si fa esplicita menzione della cooperazione europea nell'istruzione a distanza.

In quegli anni compare anche la Risoluzione sulle università aperte

¹ Si tratta del *White Paper* che apparve nel febbraio 1966 a conclusione dei lavori di una Commissione Parlamentare appositamente insediata.

nella Comunità europea (1987), nonché la Relazione sull'insegnamento universitario aperto e a distanza (1991); nello stesso 1991 fu diffuso dalla Commissione europea un *Memorandum sull'insegnamento aperto e a distanza nella Comunità Europea*, che costituisce un documento di grande interesse ai fini del nostro discorso, in quanto vi compaiono molti dei motivi che si ritroveranno poi nel decennio successivo circa l'importanza di investire nella formazione, il potenziale dell'istruzione aperta e a distanza a tal fine e il particolare interesse della Comunità per il settore. Fra l'altro, il documento adotta la dizione *open distance learning*¹ che a tutt'oggi costituisce probabilmente la più soddisfacente espressione per designare quel complesso di opportunità di apprendimento che sono, come è stato detto, "open as to people, as to places, as to methods, as to ideas".²

Gli anni '90 videro poi l'esplosione di Internet, delle TIC e, nel campo della formazione, dell'*e-learning*; e non è certo sorprendente che tutto questo suscitasse molte speranze, anche se ancora una volta va notato che esse erano probabilmente eccessive.

Non bisogna dunque trascurare l'esigenza di collocare i più recenti sviluppi all'interno di un quadro storico-istituzionale che tenga conto della lunga storia della istruzione a distanza a livello universitario, anche con specifico riferimento al contesto europeo. Infatti, pur senza sottovalutare l'importanza del cambiamento indotto dall'avanzamento tecnologico, non si capiscono le evoluzioni in atto se non se ne capisce il background, che peraltro influenza anche molte delle situazioni presenti.

Questo aiuta anche a distinguere fra i diversi modelli istituzionali e didattici, all'interno e all'esterno del sistema di istruzione superiore, modelli che pure incidono in maniera rilevante sulla natura stessa del processo formativo. Nell'istruzione universitaria, c'è una gamma di possibilità – dall'università "virtuale" a singoli corsi offerti da università tradizionali passando per università a distanza che fanno ancora largo uso di packages d'insegnamento basati sulla multimedialità non web, anche se usano largamente la rete a fini amministrativi e gestionali.³ D'altra parte, all'esterno del sistema di istruzione superiore propriamente detto, il ruolo crucia-

¹ Il Memorandum, il cui testo in versione italiana si trova pubblicato in «Scuola democratica», n 1-2, gen.-giugno 1993, pp. 185-201, offre anche una definizione interessante che distingue l'aspetto di "apertura" da quello della "distanza", mettendone però in luce le connessioni.

² Questa espressione fu usata nel 1969 da Lord Crowther per la Open University, di cui era Foundation Chancellor; ed è ancora oggi quello che potremmo chiamare il "motto" di tale istituzione.

³ Si vedano ad esempio il rapporto *Virtual models of European Universities*, commissionato dalla Commissione Europea all'agenzia danese PLS Ramboll e presentato nel marzo 2004,

le della formazione ha portato un importante interesse da parte delle imprese per il suo miglioramento e per la ricerca di modalità didattiche nuove e più efficaci; e spesso contributi importanti vengono dalla ricerca fatta in questo contesto.

Tuttavia una valutazione delle esperienze deve saper distinguere fra gli elementi generalizzabili e quelli specifici – sia rispetto alla “filosofia” della formazione, sia rispetto agli aspetti pedagogici, nonché riguardo ad alcuni aspetti relativi all’organizzazione concreta e ai rapporti costi/efficacia.

Va da sé infatti che una formazione che fa capo ad una azienda in una situazione già strutturata anche sul piano dei tempi e degli obiettivi, è ben diversa sul piano pedagogico dalla formazione offerta da una istituzione universitaria alla quale ci si iscrive liberamente, a partire da una serie potenzialmente illimitata di situazioni personali, e all’interno di una gamma di opzioni variamente configurate.

Questi aspetti incidono poi anche sulla possibilità stessa di ottenere quelle economie di scala e quella *cost-effectiveness* che spesso vengono evocate, ma che non sempre si possono conseguire in ambito universitario.¹

La questione è che, da un punto di vista pedagogico, rimane centrale il processo formativo nel suo insieme, con le finalità educative che si propone e la responsabilità istituzionale cui fa capo; e solo in questo quadro le modalità didattiche acquistano il loro senso.

Del resto, chiunque si occupi di educazione sa che periodicamente, all’affacciarsi di nuove tecnologie, queste vengono salutate da molti come la soluzione definitiva rispetto a una varietà di problemi educativi e didattici, mentre un’altra schiera di diffidenti e sospettosi ne denuncia i limiti, i rischi, l’inefficacia, e così via. Va detto che è ormai ampiamente riconosciuto che qualunque modalità di percorso didattico che tenda ad appoggiarsi pressoché esclusivamente su un solo mezzo è destinata ad essere decisamente povera e scarsamente efficace, mentre “the best outcomes for learning are usually achieved by striking a balance between using traditional and new media, individually selecting and developing the products that are best suited for each purpose.”²

e *Analyses of European Mega-Providers of e-learning*, rapporto basato sui risultati di un progetto Leonardo da Vinci finanziato dalla Commissione Europea, pubblicato nel 2007 dalla NKI Publishing House.

¹ Si veda ad esempio FRANÇOIS ORIVEL, ESTELLE ORIVEL, *Analyse économique pour l’e-learning: quelques pistes pour le futur*, in Miguel A. Pereyra (ed.) *Changing Knowledge and Education. Communities, Mobilities and New Policies in Global Societies*, Peter Lang, 2008, pp. 185-203.

² NEIL COATEN, *Blended e-learning*, «Formación virtual», 5 Oct. 2003, n. 69, <http://educaweb.com/esp/servicios/monografico/formacionvirtual/1181076.asp>

Ma, ancor più, si deve riconoscere che, tendenzialmente, tutte le situazioni formative sono miste, e tutti i processi formativi si avvalgono di più canali. È in questa chiave che ci sembra opportuno leggere quello che vorremmo chiamare “modello integrato”. Con questa espressione intendiamo un modello che acquisisca pienamente il fatto che è l'insieme dei mezzi e delle opportunità disponibili che può e deve far parte del processo formativo, e dunque la singola “offerta” che viene di volta in volta proposta sarà modulata secondo quella combinazione di elementi (distanza/presenza, media tradizionali/nuove tecnologie, e così via) che meglio risponde alle singole situazioni, a seconda degli obiettivi fissati e delle risorse disponibili.

Si tratta di assimilare una volta per tutte questa lezione, considerando come le opportunità tecnologiche che via via si presentano offrono certamente sempre nuove opportunità per il miglioramento e l'arricchimento dell'istruzione, ma, oltre a non avere i poteri quasi magici che talvolta capita di veder loro attribuiti, danno i contributi più fecondi solo all'interno di un progetto complessivo integrato.

Si potrebbe dire in un certo senso, riecheggiando l'andamento dell'*hype cycle* individuato dal Gartner Group,¹ che le tecnologie all'interno del sistema formativo raggiungono il massimo di utilità quando, finita la “frenesia”, se ne fa un uso più meditato e più maturo, e quasi si smette di parlarne.

Questa ipotesi trova conforto se si riprende l'esame delle tendenze europee nell'istruzione superiore, seguendo il filo degli sviluppi più recenti. L'Università rimane al centro dell'attenzione, secondo un approccio che non è difforme, ma è anzi strettamente collegato a quello precedente, ribadendo la necessità di una sua “modernizzazione”² per rafforzare il nesso con la “società della conoscenza” e per consolidare il peso e il ruolo dell'area europea nel più ampio consesso internazionale.

In specie, rimangono in primo piano alcuni dei temi che abbiamo precedentemente indicato: la necessità di dare risposte soddisfacenti alle domande di formazione da parte di un pubblico sempre più differenziato, la conseguente centralità del *lifelong learning*, l'assoluta esigenza di salvaguardare la qualità dell'insegnamento superiore, ma anche in qualche modo di ridefinirla; la possibilità di una diversificazione dei profili istituzionali – e in ultima analisi le implicazioni che tutto questo ha per il tradizionale

¹ Vedi Parte seconda.

² Si veda la Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento Europeo *Portare avanti l'agenda di modernizzazione delle università*, qui riportata nella Sezione Quarta dei Documenti.

modello universitario europeo, che dovrebbe essere al tempo stesso salvaguardato e ripensato, in un equilibrio che è ancora tutto da trovare.

Questo è strettamente collegato al crescente rilievo che assume la questione della “internazionalizzazione” dello spazio europeo dell’istruzione superiore. In realtà, come abbiamo visto, la stessa spinta iniziale che, a cavallo del 2000, mosse sia il processo di Bologna sia la strategia di Lisbona, era mirata alla necessità di rilanciare le opportunità dell’Europa (non solo dell’Unione Europea) nel mondo. Ora si giunge a un altro momento cruciale rispetto all’istruzione superiore, in quanto la sostanziale affermazione del processo di Bologna, che, come abbiamo visto, ha continuato a svilupparsi e ad ampliarsi sia geograficamente sia per gli ambiti che tocca, ha suscitato l’attenzione – e in qualche misura anche una certa preoccupazione – in molti paesi extraeuropei, che si chiedono quali ricadute l’emergere di uno spazio europeo dell’istruzione superiore possa avere per loro, e, in alcuni casi, si muovono verso la creazione di “aree comuni” nella propria parte di mondo. Si apre dunque un nuovo scenario di collaborazione/competizione internazionale, che costituirà uno dei punti di attenzione per i prossimi anni.

Le tendenze qui brevemente tracciate si pongono dunque in sostanziale continuità con quelle degli anni precedenti – ma se si scorrono i relativi documenti, si può constatare come il ricorso alle tecnologie non venga più posto al centro dell’attenzione; è talvolta menzionato, ma senza particolare enfasi. Ora, noi non crediamo che questo indichi una rinuncia o una scarsa considerazione dell’uso che se ne può fare – anzi risulta evidente come esse siano costitutive nelle strategie che si vengono definendo; riteniamo piuttosto che siano date in qualche modo per scontate, secondo appunto quella visione integrata che prima evocavamo.

Non bisogna peraltro cadere nella trappola di un approccio riduttivo: integrazione non vuol dire in nessun modo che la ricerca e l’approfondimento del ruolo che le nuove tecnologie, la rete, l’e-learning possono avere nella formazione debbano essere trascurati; anzi la ricerca è sempre più necessaria tenendo conto della velocità con cui le conoscenze si evolvono, e delle prospettive che via via si aprono. Non è vero che “non c’è niente di nuovo sotto il sole” – ma difficilmente al “nuovo” può essere affidata la soluzione miracolistica di problemi che affondano le loro radici in realtà complesse. Forse mai come in questo momento bisognerebbe poter e saper coniugare “saggezza e gioventù”: quella che, secondo Edgar Lee Masters, è la caratteristica del genio.¹

¹ Nella lirica dell’*Antologia di Spoon River* dedicata ad Alexander Throckmorton.

NOTA BIBLIOGRAFICA E SITOGRAFICA

- Analyses of European Mega-Providers of e-learning*, NKI Publishing House, 2007.
- J. BANG, *L'e-learning riveduto. L'e-learning e le università virtuali corrispondono alle aspettative?* in *elearningeuropa.info*, *elearningeuropa.info*, data di pubblicazione 30 maggio 2006.
- Bologna Process Stocktaking. Report from a Working Group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers responsible for Higher Education*, Bergen, 19-20 May 2005.
- Bologna Process Stocktaking Report 2007. Report from a Working Group appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in London*, May 2007.
- Bologna Working Group on Qualifications Framework, *Report on A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, December 2004.
- Commissione Europea, *Memorandum sull'insegnamento aperto e a distanza nella Comunità Europea*, 1991, pubbl. in italiano in «Scuola democratica», n 1-2, genn.-giugno 1993, pp.185-201.
- Conclusions and Recommendations of the Conference*, Conference on Master-level Degrees, Helsinki, 14-15 March 2003.
- Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges. Report prepared for European Universities and Ministers of Higher Education*, EUA Publications 2007.
- ENQA, *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA*, 2005.
- EUA (European University Association), *Trends III: Progress towards the European Higher Education Area*, 2003.
- , *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, 2005.
- , *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area*, 2007.
- EUA's Contribution to the Ministerial Meeting, London 2007. *The Lisbon Declaration. Executive Summary of the Trends V Report. Conclusions of the EUA Report on Doctoral Programs*, EUA Publications, 2007.
- EUA Quality Culture Project: *Implementing Bologna Reforms – Network Report*.
- Eurydice, *Focus on the Structure of Higher Education in Europe. National Trends in the Bologna Process* (ed. 2004-2005 e 2005-2006).
- P. Maassen, J. P. Olsen (a cura di), *University Dynamics and European Integration*, Dordrecht, Springer, 2007.
- OECD, *E-learning: The Partnership Challenge*, Paris, OECD, 2001.
- , *E-learning in Tertiary Education. Where do we stand?*, Paris, OECD, 2005.
- F. ORIVEL, E. ORIVEL, *Analyse économique pour l'e-learning: quelques pistes pour le futur*, in Miguel A. Pereyra (a cura di), *Changing Knowledge and Education. Communities, Mobilities and New Policies in Global Societies*, Peter Lang, 2008, pp. 185-203.
- PLS Ramboll, *Virtual Models of European Universities. Final Report to the European Commission*, March 2004.

Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach, Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002-2006, EUA Publications 2006.

Seminar on Bachelor-Level Degrees, Helsinki, 16-17 Feb 2001, *Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Education Summit*.

V. Tomusk (a cura di), *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Periphery*, Dordrecht, Springer, 2006.

B. WÄCHTER, *The Bologna Process: developments and prospects*, «European Journal of Education», v. 39, n. 3, 2004, p. 272.

www.bolognaprocess.it

www.eadtu.nl

ec.europa.eu

elearningeuropa.info

www.enqa.eu

www.eua.be

www.eurydice.org

PARTE SECONDA

RIPENSARE L'E-LEARNING. TERMINOLOGIA E SOSTANZA

FRANCESCO C. UGOLINI*

ALCUNE DEFINIZIONI DI E-LEARNING¹

L'E-LEARNING è l'utilizzo delle nuove tecnologie multimediali e di Internet per migliorare la qualità dell'apprendimento agevolando l'accesso a risorse e servizi nonché gli scambi e la collaborazione a distanza (Piano d'azione europeo 2001²).

Il termine sta per Electronic Learning ma, più in generale, indica il legame crescente tra offerta formativa e new economy e suggerisce quindi l'idea che conoscenza e formazione costituiscano uno dei business della rete. Il termine è quindi equiparabile, nell'assunto anche se non nel significato, a e-commerce. Dal punto di vista del significato il termine equivale a Online Learning, anche se presuppone un concetto più ampio e un'articolazione più complessa dell'offerta formativa (Form@re³).

Apprendimento sostenuto dalle ICT, le tecnologie dell'informazione e della comunicazione – ovvero sistema organizzativo per l'apprendimento, finalizzato alla massimizzazione dell'efficacia e dell'efficienza delle esperienze di apprendimento attraverso l'uso delle ICT (Dino Pedreschi, Emanuela Stefani,⁴ CRUI).

* Francesco Claudio Ugolini è ricercatore di Pedagogia Sperimentale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Perugia. Per questa collana ha già pubblicato *Il Codice De Folt. Cambiare linguaggio per l'insegnamento dell'informatica*, 2006.

¹ Riportiamo qui alcune definizioni di "e-learning" presenti in letteratura. Abbiamo voluto omettere quelle che lo assimilano semplicemente alla formazione a distanza e quelle che lo riportano al semplice uso delle tecnologie informatiche in ambito educativo.

² Commission of the European Communities, *The eLearning Action Plan. Designing tomorrow's education*, 2001, eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0172:FIN:EN:PDF, p. 2, pubblicato nella terza parte di questo stesso volume nella versione italiana.

³ Newsletter per la formazione in rete, a cura di Antonio Calvani. La definizione è riportata nel glossario formare.erickson.it/glossario.html.

⁴ D. PEDRESCHI, E. STEFANI, *Quale e-learning per quale università? Spunti di riflessione*, www.fondazionecriui.it/e-learning/data/allegati/table/258/quale_e-learning.pdf, p. 1.

Uso sistematico e integrato delle ICT [...] nelle azioni formative finalizzate a sostenere e ottimizzare i processi di apprendimento (Luciano Galliani¹).

In prima approssimazione, lo si può definire come un insieme di strategie che consentono di definire percorsi di formazione assistita dalle ICT (Roberto Trincherò).²

L'e-learning può essere visto come un nuovo approccio che, sfruttando le proprietà delle tecnologie digitali e utilizzando materiali didattici predisposti per ambienti di apprendimento aperti, flessibili e distribuiti, consente l'erogazione di ambienti di apprendimento ben progettati, incentrati sullo studente, interattivi e di facile uso per tutti, in ogni luogo e in ogni tempo (Badrul H. Khan³).

Possiamo dire in prima approssimazione che con questa espressione ci riferiamo all'insieme di *metodologie* e *tecnologie* che consentono di attuare percorsi di *formazione a distanza*, avvalendosi prevalentemente, anche se non esclusivamente, della rete (Maria Ranieri⁴).

Metodologia didattica che offre la possibilità di erogare contenuti formativi elettronicamente (e-learning) attraverso Internet o reti Intranet. Per l'utente rappresenta una soluzione di apprendimento flessibile, in quanto fortemente personalizzabile e facilmente accessibile.

Il termine e-learning copre un'ampia serie di applicazioni e processi formativi, quali computer based learning, Web-based learning e aule virtuali. In effetti, sviluppare un sistema di e-learning significa sviluppare un ambiente integrato di formazione utilizzando le tecnologie di rete per progettare, distribuire, scegliere, gestire e ampliare le risorse per l'apprendimento. Le modalità più utilizzate per realizzare tale integrazione sono:

- l'autoapprendimento asincrono attraverso la fruizione di contenuti preconfezionati disponibili sulla piattaforma (vedi) di erogazione;
- l'apprendimento in sincrono attraverso l'utilizzo della videoconferenza e delle aule virtuali;

¹ L. GALLIANI, *E-learning: scenari e ricerca* in L. GALLIANI, R. COSTA, *Valutare l'e-learning*, Lecce, Pensa Multimedia, 2003, pp. 11-12. Nella citazione originale, Galliani adotta l'acronimo italiano "TIC" che noi abbiamo qui armonizzato alle altre definizioni usando quello inglese ICT.

² R. TRINCHERO, *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Trento, Erickson, 2006, p. 11.

³ B. H. KHAN, *E-learning: progettazione e gestione*, Trento, Erickson, 2004 (ed. or. *E-learning strategies*, 2003), p. 17.

⁴ M. RANIERI, *E-learning: modelli e strategie didattiche*, Trento, Erickson, 2005, p.33.

- l'apprendimento collaborativo attraverso le attività delle comunità virtuali di apprendimento (vedi Community) (Glossario ASFOR¹).

Utilizzare le tecnologie di rete per progettare, distribuire, scegliere, gestire e ampliare l'apprendimento (Elliott Masie²).

Complesso insieme di metodologie e tecnologie rivolte all'erogazione di contenuti didattici attraverso Internet o, più in generale, attraverso qualsiasi tecnologia informatica o delle comunicazioni. Per l'utente esso rappresenta una soluzione di apprendimento particolarmente flessibile, a causa del facile accesso, dell'assenza di vincoli spazio-temporali e dell'alto grado di personalizzazione ottenibile. L'e-learning costituisce un'evoluzione della formazione a distanza caratterizzata dall'uso delle reti di comunicazione (Antonio Fini³).

L'e-learning è un termine oggi molto usato per riferirsi ad un nuovo modo di intendere la FAD, ponendo l'accento sull'apprendimento dell'allievo, visto al centro dell'azione formativa, protagonista e co-costruttore del processo di conoscenza (Floriana Falcinelli⁴).

L'e-learning [...] raccoglie in sé tutti quei momenti di insegnamento, studio, apprendimento e valutazione effettuati tramite l'ausilio delle tecnologie tipiche dell'*Information & Communication Technology* (Maurizio Pattoia⁵).

¹ ASFOR Associazione Italiana per la Formazione Manageriale, *Il glossario e-learning di Asfor. Le parole dell'e-Learning; un linguaggio di riferimento della terminologia della nuova formazione*, in *Lettera Asfor. Formazione Manageriale*, a. xv, n. 3, luglio-dicembre 2003, p. 13, www.asfor.it/sitonuovo/LETTERA_ASFOR/Lettera_Asfor_2003_nr_3.pdf. Il glossario Asfor è stato "integrato e sviluppato" in una seconda edizione: ASFOR Associazione Italiana per la Formazione Manageriale, *Il glossario e-learning di Asfor. Le parole dell'e-learning; edizione 2006*, supplemento speciale a *Lettera Asfor. Formazione Manageriale*, a. xviii, n. 1, 2006, p. 15, www.asfor.it/sitonuovo/LETTERA_ASFOR/Asfor_Glossario_2006.pdf. La definizione di e-learning dell'asfor è stata presa come riferimento dal CNIPA (Centro Nazionale per l'Informatica nella Pubblica Amministrazione) nel suo *Vademecum per la realizzazione di progetti formativi in modalità e-learning nelle pubbliche amministrazioni*, «I Quaderni», n. 2, a. 1 – aprile 2004, p. 7, www.cnipa.gov.it/site/_contentfiles/01377500/1377508_cnipa_quaderno_2.pdf.

² Citato da C. Pisani in V. Eletti (a cura di), *Che cos'è l'e-learning*, Roma, Carocci, 2002, p. 65.

³ A. FINI, L. VANNI, *Learning object e metadati. Quando come e perché avvalersene*, Trento, Erickson, 2004, p. 182.

⁴ F. FALCINELLI, *L'e-learning: un nuovo modo di intendere la FAD*, in F. Falcinelli (a cura di), *E-Learning. Aspetti pedagogici e didattici*, Perugia, Morlacchi, 2005, pp. 1-18, p. 1.

⁵ M. PATTOIA, *E-didattica. Dalla FaD alla formazione aperta in rete*, Perugia, Morlacchi, 2004, p. 1.

Tutto ciò che fa riferimento a qualsiasi cosa distribuita, resa possibile o mediata dalle tecnologie elettroniche con la finalità esplicita di generare apprendimento (ASTD¹).

Cos'è oggi l'e-learning? Appare quantomeno curioso che un ambito nel quale operano un numero importante di persone, con figure professionali sempre più articolate, conosca una evidente difficoltà di fondo nel trovare una definizione condivisa del termine stesso. Accade non di rado che se ne parli senza un reale accordo su cosa sia o cosa non sia e-learning.

Abbiamo voluto riportare alcune tra le definizioni che sono state fornite in questi anni non già per discuterne la validità – ogni definizione mette maggiormente in risalto tale o tal altro aspetto – ma per evidenziare una sostanziale divergenza che, anche tra i maggiori esperti del settore, si viene a verificare sulla natura stessa di quanto indicato con il termine e-learning.

Tentativi di armonizzazione lessicale non sono mancati. In particolare possiamo segnalare quello compiuto dall'Associazione Italiana per la Formazione Manageriale (ASFOR) con il suo *Glossario e-learning*, realizzato nel 2003 e poi integrato e sviluppato nel 2006, che “intende rafforzare la costruzione di un ‘linguaggio comune’ che faciliti e guidi l'azione di tutta la Comunità Scientifica italiana per consolidare lo sviluppo dell'e-Learning”.² Tale glossario è ancora più significativo dal momento che il Centro Nazionale per l'Informatica nella Pubblica Amministrazione (CNIPA) ha voluto utilizzarlo per le proprie attività istituzionali; esso quindi funge in qualche modo da riferimento per l'e-learning nella pubblica amministrazione.

Un altro glossario è stato realizzato nel 2004³ dallo psicologo Adriano De Vita, operante nell'ambito della formazione professionale e degli adulti, che denuncia a sua volta la difficoltà dei formatori nel parlare con un lessico comune (“I formatori si capiscono sempre meno quando parlano tra loro e spesso non se ne accorgono perché usano le stesse parole ma con significati diversi”⁴); difficoltà che è stata vieppiù accentuata con l'introduzione nel mondo della formazione di terminologie derivanti dall'informatica e dal Web.

¹ American Society for Training & Development, www.astd.org.

² *Il glossario e-learning di Asfor. Le parole dell'e-learning*; edizione 2006, cit., p. 1.

³ A. DE VITA, *E-learning: parole e concetti. Glossario ragionato della formazione e del lavoro in rete*, Milano, Franco Angeli, 2004.

⁴ *Ivi*, p. 12.

Tuttavia, se l'esplicitazione delle definizioni di molte delle parole, spesso di matrice anglosassone, che vengono usate in ambito e-learning – siano esse prettamente informatiche come server, chat, applet oppure più orientate all'aspetto pedagogico, come courseware, on line learning, Web based training – si è rivelata un utile strumento per fare chiarezza in un ambito in cui la proliferazione di neologismi ha contribuito non poco a generare una notevole confusione, lo stesso non è avvenuto per il termine e-learning, ovvero sull'essenza stessa del contributo di novità che le nuove tecnologie hanno introdotto nell'ambito della formazione.¹

Sono pochi gli elementi condivisi da tutte le definizioni. Ovviamente vi è la presenza delle ICT (Information and Communication Technologies), acronimo con il quale vengono solitamente indicati gli strumenti informatici e la connettività in rete – in particolare la rete Internet – dei diversi terminali. La definizione basilare di e-learning è infatti “formazione che fa appello a mezzi di comunicazione elettronici”. Tale definizione è probabilmente quella di accezione più ampia ed è quella che solitamente viene adottata in contesti non specialistici.² Essa deriva direttamente dall'etimologia stessa della parola e-learning, nella quale il prefisso “e-” sta per “electronic”. Tuttavia, nell'elenco proposto, abbiamo ommesso tale definizione molto riduttiva in quanto vi è concordia sul fatto che l'e-learning ha portato con sé diversi aspetti pedagogici di rilevante importanza, che tale definizione non mette in risalto. In parole povere, abbiamo due punti per i quali si registra un sostanziale accordo: che l'e-learning riguarda l'introduzione delle ICT nel mondo della formazione, e che ciò non è sufficiente a definirlo.

Su quali siano questi fondamentali aspetti dell'e-learning, ogni autore ha la propria visione ed è su questo che divergono le definizioni proposte. Una conseguenza di ciò è che è più facile condividere che cosa non sia e-learning, generando, per dirla con Rivoltella, “un'idea dell'e-learning apofatica [...] e oppositiva”.³

¹ Diversi volumi che trattano di e-learning contengono un glossario ma solo pochi tra questi contengono il termine stesso e-learning. Uno tra questi è il lavoro di Fini e Vanni (*Learning object e metadati*, cit.) la cui definizione di e-learning è compresa tra quelle da noi riportate.

² La definizione proposta è una nostra traduzione di quella data di *formation en ligne* – considerato in tale sede come equivalente di e-learning, e-training e on-line training – tratta dall'equivalente francese della Gazzetta Ufficiale (*Journal Officiel* del 14 maggio 2005, consultabile on line su www.journal-officiel.gouv.fr). L'approccio francese è indicativo in questo caso in quanto è allo stesso tempo centralista e molto attento all'introduzione di terminologie straniere nei documenti ufficiali.

³ P. ARDIZZONE, P. C. RIVOLTELLA, *Didattiche per l'e-learning*, Roma, Carocci, 2003, p. 43.

Tra le definizioni citate, tuttavia, ve n'è una che merita una maggiore attenzione proprio per il tipo di storia che la accompagna, ovvero quella presente nel Piano d'Azione per l'e-learning della Commissione Europea ("L'eLearning è l'uso delle nuove tecnologie multimediali e di Internet per migliorare la qualità dell'apprendimento facilitando l'accesso alle risorse e ai servizi così come gli scambi e la collaborazione a distanza"). Essa in effetti è il frutto di una riflessione complessiva avvenuta a livello europeo sulla cosiddetta economia della conoscenza, che ha avuto il suo apice nel Consiglio Europeo di Lisbona del 23 e 24 marzo 2000 e che, nel quadro di una strategia chiamata da allora con il nome della capitale lusitana, è stata motore di numerose iniziative che, in ambito europeo, hanno portato allo sviluppo dell'e-learning nei vari paesi.

La definizione di e-learning proposta nel Piano d'Azione europeo viene quindi considerata "ampiamente accreditata" – l'espressione è di Patrizia Ghislandi, che la adotta nel quadro della ricerca PRIN¹ "eUniversity" da lei coordinata² – e diversi autori vi fanno riferimento (come la stessa Patrizia Ghislandi, Luciano Galliani³ e Adriano De Vita, nella voce "e-learning" del suo glossario precedentemente citato⁴). La definizione è quindi "accreditata", ma ciò non implica che sia condivisa. Se non possiamo negare il credito di cui senza dubbio gode la Commissione Europea, anche in ragione delle molteplici iniziative promosse in questo settore, e se appare quindi naturale prendere le mosse da tale definizione, non per questo ne discende la piena condivisione del merito. Gli stessi tre autori precedentemente citati ne sottolineano aspetti differenti: Patrizia Ghislandi pone l'accento sui "servizi connessi con la didattica" e "sulle possibilità di scambio e di collaborazione anche remoti",⁵ Galliani sugli obiettivi specifici di politica educativa ("l'integrazione completa delle tecnologie nell'insegnamento e nella formazione; l'ampliamento di infrastrutture

¹ Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale.

² P. GHISLANDI, *Il caso dell'Università di Trento. Rapporto di ricerca* in P. Ghislandi (a cura di), *Verso la eUniversity. Contributi per una nuova didattica universitaria*, Trento, Editrice Università degli Studi di Trento, 2007, pp. 516-517.

³ Galliani si rifà a tale definizione in più sedi: L. GALLIANI, *Introduzione*, in L. Galliani, R. Costa (a cura di), *E-learning nella didattica universitaria. Modelli, ricerche ed esperienze della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2005, p. 10; L. GALLIANI, *E-learning: formazione, modelli, proposte* in P. Crispiani, P. G. Rossi (a cura di), *E-learning. formazione, modelli, proposte*, Roma, Armando Editore, 2006, p. 31; L. GALLIANI, *E-learning: scenari e ricerca*, cit., p. 12. Egli elabora comunque una propria definizione, che abbiamo riportato nel precedente elenco.

⁴ A. DE VITA, *e-learning: parole e concetti*, cit., pp. 72-73.

⁵ P. GHISLANDI, *Il caso dell'Università di Trento*, cit., p. 517.

flessibili per mettere l'e-learning a disposizione di tutti, problema che richiama il 'digital divide' e i modi con cui superarlo; la definizione della 'cultura digitale', con i connessi problemi relativi a concetti e a pratiche non certamente condivise; la promozione di una cultura dell'apprendimento per tutta la vita, che non è solo problema di *lifelong learning* ma anche *lifewide learning*, essendo uno degli elementi determinanti del cambiamento l'integrazione educativa dei luoghi formali, non formali e informali; lo sviluppo di servizi educativi e contenuti educativi di qualità attraverso le tecnologie"¹) mentre De Vita sottolinea l'elemento di qualità che segna una controtendenza (un "passaggio culturale importante") rispetto a un passato nel quale la formazione a distanza veniva considerata "un ripiego, una seconda scelta rispetto alla formazione in presenza".²

Noi non entreremo nei dettagli né della definizione, né delle osservazioni che le vengono fatte; ci limitiamo però ad osservare che essa, ponendo l'accento sulla "qualità dell'apprendimento", di fatto sposta il problema su che cosa possa essere definito "apprendimento di qualità" aprendo un nutrito dibattito tra gli specialisti del settore. Che cosa possa definirsi "e-learning di qualità" è a tutt'oggi argomento d'attualità a livello europeo, che meriterebbe una trattazione che travalica i nostri scopi.³

Comunque sia, l'interesse della Commissione Europea per questo settore ha costituito uno spartiacque importante per la storia dell'e-learning, un vero e proprio rilancio, se non altro per questo specifico nome. In effetti, fino al 2000, il termine e-learning si era diffuso alla stregua di molti altri neologismi contenenti il prefisso "e-". Questi ultimi, però, per gran parte, non sono sopravvissuti all'esplosione della cosiddetta "bolla speculativa" di fine millennio, bolla che aveva gonfiato oltre misura le aspettative riguardo gli effetti dell'introduzione delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, e di Internet in particolare, nei più diversi ambiti. Ma l'e-learning – il termine e-learning – ha superato questa impasse e, anzi, ha finito per prevalere su altri termini a tutt'oggi considerati come sinonimi o quasi (come on line learning o Web en-

¹ L. GALLIANI, *Introduzione*, cit., p. 11.

² A. DE VITA, *E-learning: parole e concetti* cit., p. 73.

³ Segnaliamo comunque, nell'ambito dell'istruzione superiore, la creazione, nel 2000, dell'ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education) che dal 2004 è poi diventato, pur mantenendo l'acronimo originale, European Association for Quality Assurance in Higher Education (www.enqa.eu) che ha lo scopo di individuare delle procedure di certificazione della qualità condivise a livello europeo. A livello più specifico di e-learning possiamo citare il progetto e-excellence promosso dall'associazione europea delle università a distanza (EADTU, www.eadtu.nl).

hanced learning), e parte del merito è anche del piano di azione europeo e delle iniziative che lo hanno seguito.¹

Questo è peraltro particolarmente vero per ciò che attiene la letteratura italiana. Le prime pubblicazioni che trattano in modo teorico l'argomento sul finire del secolo scorso ancora non adottano il termine "e-learning" nel titolo. Parliamo qui del lavoro di Guglielmo Trentin apparso nel 1998 (*Insegnare e apprendere in rete*²) e quelli di Antonio Calvani e Mario Rotta del 1999 (*Comunicazione ed apprendimento in Internet. Didattica costruttivistica in rete*³) e del 2000 (*Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*⁴). In quest'ultimo, viene esplicitamente usata l'espressione e-learning, ma come una delle possibili alternative sopra citate:

Si è ormai delineata una nuova area di ricerca teorica e di applicazione, designata variamente nella letteratura internazionale con espressioni del tipo *e-learning* o *online learning* (ma anche *online education*, *computer mediated distance education*, *Web based training*), a cui possiamo far corrispondere in italiano le espressioni 'didattica basata su Internet' o 'formazione in rete', che coniuga istanze provenienti dalle teorie dell'educazione aperta e distribuita, del *lifelong learning*, della *multimedia education* e, più in generale, si collega ad alcuni scenari aperti della *new economy*.⁵

Il riferimento alla *new economy* era pertinente nel 2000, anno in cui sarebbe esplosa la bolla che aveva caratterizzato il precedente biennio, durante il quale l'introduzione delle ICT in qualsiasi settore si proponeva come una sorta di panacea di tutti i mali oltre che come un investimento sicuro per guadagni importanti. Non è un caso che fino a quel momento fosse essenzialmente il mondo aziendale ad orientarsi verso l'e-learning. Queste due caratteristiche – la frenesia del momento storico nel quale è nato e il particolare settore nel quale si è inizialmente sviluppato – hanno segnato, nel bene o nel male, alcuni importanti aspetti del significato che tutt'ora viene attribuito alla parola e-learning. Per questo motivo dedicheremo loro la prima parte del presente lavoro.

Anche se alcune distorsioni di significato si sono mantenute, dai primi anni del nuovo secolo l'e-learning è poi ritornato in quello che poteva considerarsi da principio il suo alveo naturale, ovverosia il mondo della formazione e dell'istruzione. È curioso come, proprio nel momento in cui il termine "e-learning" prendeva il sopravvento su altri termini con-

¹ Una nota curiosa: il piano di azione europeo parla di eLearning, con la "e" in corsivo, mentre altrove (anche nella traduzione italiana di altri documenti resi pubblici dall'Unione Europea), si parla di eLearning senza il corsivo o addirittura di elearning senza la maiuscola. L'opzione più frequente è comunque quella qui adottata (e-learning). Come si può vedere, la mancanza di condivisione inizia con la stessa grafia del termine!

² Bologna, Zanichelli

³ Trento, Erickson.

⁴ Trento, Erickson.

⁵ Ivi, p. 7.

siderati equivalenti, cominciava ad emergere la non adeguatezza del prefisso “e-” a caratterizzare l’impatto di novità introdotto da questo modo di fare formazione.

Iniziarono ad apparire in Italia le prime pubblicazioni miranti a far prevalere l’aspetto “learning” sull’aspetto “e-”:

Se si pensa all’e-learning enfatizzandone la “e” iniziale [...] probabilmente si è portati a leggere questa attività formativa solo attraverso il mezzo che ne consente l’erogazione, appunto la rete, e quindi a considerarla una sottocategoria, al pari dell’autoapprendimento e della teledidattica.

In realtà la componente più importante è *learning*, apprendimento che, svolto attraverso la rete, si affranca da una serie di caratteristiche negative tipiche della FAD [Formazione A Distanza]: autoapprendimento in solitudine senza feedback e formazione a distanza come surrogato della formazione in presenza.¹

L’idea che la discriminante sia l’ICT rischia di configurare come e-learning anche forme di presenza sul Web come il sito o il portale che invece hanno una funzione più informativa che formativa senza indicare lo specifico didattico che qualifica questo tipo di attività rispetto a quelle tradizionali.²

Sono comparse riletture alternative del prefisso “e-”, iniziate probabilmente da Elliott Masie, che ha parlato di Experience Learning alla conferenza TechLearn del 1999.³ Alcuni studiosi del Masie Center hanno poi interpretato la “e-” come “exchange of information”, “exploratory”, “express themselves”, “exciting”,⁴ fino ad arrivare a quanto descritto dal sito LearnFrame per cui la “e-” sta per exploration, experience, engagement, ease of use, empowerment.⁵ Altrove si parla anche di enriched learning, expanded learning...

Ma il punto nodale è che il mondo pedagogico ha finalmente rotto gli indugi, iniziando a riflettere in modo sistematico su una problematica che fino ad allora sembrava appannaggio degli informatici, che parevano avere il monopolio sugli “e-ambiti”. A sintetizzare questo passaggio riportiamo una quanto mai esplicita presa d’atto di Roberto Maragliano:

Su questo fronte [dell’e-learning] s’impone una realistica presa d’atto. Troppe volte la pedagogia si è illusa di trovare fuori di sé la soluzione dei suoi problemi interni. Non saranno dunque gli ingegneri o i guru del digitale ad alleggerirla dei suoi doveri e delle sue responsabilità.⁶

¹ C. PISANI in V. Eletti (a cura di), *Che cos’è l’e-learning*, cit., p. 53.

² P. C. RIVOLTELLA in *Didattiche per l’e-learning*, cit., p. 43.

³ Citiamo da Giovanni Bonaiuti (G. Bonaiuti (a cura di), *E-learning 2.0. Il futuro dell’apprendimento in rete, tra formale e informale*, Trento, Erickson, 2006, p. 28)

⁴ Citiamo da Floriana Falcinelli (*L’e-learning: un nuovo modo di intendere la FAD*, cit., p. 2).

⁵ www.learnframe.com/aboutelearning/page3.asp.

⁶ R. Maragliano (a cura di), *Pedagogie dell’e-learning*, Bari, Laterza, 2004, p. XIII.

Da allora la diffusione dell'e-learning si è palesata in Italia con una copiosa letteratura di stampo pedagogico (che riportiamo in bibliografia) e con numerose altre iniziative;¹ tuttavia non sembra essersi ancora risolta la questione di fondo, ovvero la convivenza con un neologismo ingombrante e fastidioso i cui presupposti appaiono oggi anacronistici e inappropriati.

Sarà forse questo il motivo per cui in queste pubblicazioni appaiono tante difficoltà ogni volta che, pur continuando a parlare di e-learning, ci si trova a dover stabilire una definizione di fondo di questo termine.

A dieci anni dall'introduzione dell'e-learning² ci sembra che i tempi siano ormai maturi per stabilire quali effettive novità esso ha rese possibili nel mondo della formazione, quali reali pratiche innovative, quali nuove professionalità, quali opportunità, non già per stabilire una nuova definizione di e-learning che non farebbe altro che allungare il precedente elenco, bensì per capire finalmente quali aspetti meritano di sopravvivere, di andare "oltre" questo neologismo, che oggi si può percepire come scomodo e anacronistico, ed entrare a far parte dell'apprendimento e della didattica *tout court*.

I. IL PREFISSO "E-", LA MODA E L'ERA DELLE SPECULAZIONI NEOLOGICHE

"Un prefisso piccolo piccolo ma denso di suggestioni e carico di significati politici. E di grandi aspettative, non di rado seguite da brusche disillusioni

¹ Per un panoramica sintetica di quanto avvenuto in questi anni in Italia si può vedere l'introduzione di Maria Ranieri all'edizione italiana – da lei curata e tradotta – di B. H. Khan, *E-learning: progettazione e gestione*, cit., pp. 7-9.

² Non esiste una data di nascita dell'e-learning ufficialmente riconosciuta. Secondo il ciclo della moda elaborato da Nacamulli (R. C. D. Nacamulli (a cura di), *La formazione, il cemento e la rete. E-learning, management delle conoscenze e processi di sviluppo organizzativo*, Milano, ETAS, Fondazione IBM Italia, 2003, p. 193) basato sul database di pubblicazioni ProQuest e di cui parleremo più avanti, i primi articoli sull'e-learning datano addirittura 1995. Kruse fa iniziare l'*hype cycle* dell'e-learning dal 1996 (K. KRUSE, *The State of e-Learning: Looking at History with the Technology Hype Cycle*, 2002-2004, www.e-learningguru.com/articles/hype1_1.htm). Bonaiuti (*E-learning 2.0*, cit., p. 28) in una nota indica invece il più recente 1999 in base al database di pubblicazioni raccolte dall'Educational Resources Information Centre (www.eric.ed.gov) e all'intervento di Elliott Masie alla conferenza TechLearn nell'ottobre-novembre di quell'anno. Noi, che in questa sede facciamo risalire la diffusione dei neologismi con il prefisso "e-" alla bolla speculativa degli anni 1998-2000, prendiamo come riferimento il 1998 come anno dell'introduzione dell'e-learning, consapevoli del fatto che si tratta di una data indicativa.

e, ancora, da rinnovati entusiasmi”.¹ In questo modo Cristiana Rita Alfonsi e Dino Pedreschi descrivevano il prefisso “e-” in un punto sull’introduzione di e-learning e ICT nel mondo universitario nel 2004. In effetti, se è vero da una parte che etimologicamente la quinta lettera dell’alfabeto sta in questo caso per “electronic” e che quindi indica per lo più la presenza di strumenti legati alle ICT, è anche vero per l’altro verso che il prefisso è rivelatore di un’epoca nella quale i neologismi in ambito informatico fiorivano, epoca che non si è limitata ad arricchire il nostro lessico.

Quello che si vuole qui affermare, cioè, è che essendo l’e-learning nato in quel particolare periodo storico – la fine dell’ultimo decennio del xx secolo – che ha conosciuto una diffusione delle tecnologie informatiche molto importante, addirittura frenetica riguardo quelle relative al World Wide Web e alla rete Internet, molte caratteristiche che ancora oggi – a torto o a ragione – gli vengono associate, sono conseguenza di quanto è avvenuto in tale periodo.

Come spesso accade quando si affaccia una innovazione tecnologica – non necessariamente di tipo informatico – di portata significativa, è il mondo economico e aziendale il primo a recepire i possibili vantaggi che essa può portare nelle proprie attività. Come è nella natura di tale mondo, i vantaggi considerati sono soprattutto di tipo economico, in termini di riduzione di costi, di aumento della produttività etc. L’avvento del World Wide Web si è rivelato qualcosa di più di una semplice innovazione tecnologica di portata significativa: è stata una vera e propria rivoluzione che ha stravolto il concetto di distanza, da quella euclidea tradizionale continua (quanti metri ci sono tra due persone che si trovano a Roma e New York) ad una discreta (quanti clic sono necessari affinché queste due persone comunichino²). Siamo quindi ben oltre la semplice introduzione di strumenti informatici per migliorare la produttività di un’azienda.³

¹ C. R. ALFONSI, D. PEDRESCHI, *e-università. Facciamo il punto*, 2004, Roma, fondazione CRUI, p. 9. Presente on line su www.cru.it/data/allegati/links/902/ICT.pdf.

² Si tenga presente che ogni volta che, per esempio, viene effettuata una ricerca su Google, nel giro di pochi secondi (spesso anche meno di un secondo) un messaggio viene trasmesso da un terminale in Italia a uno che si trova negli Stati Uniti e quest’ultimo in risposta trasmette un messaggio al terminale di origine. Una conversazione in una chat può avvenire in tempo reale tra persone che si trovano nei diversi continenti. Sulle conseguenze che questo nuovo concetto di distanza comporta si può vedere A.-L. BARABASI, *Link. La scienza delle reti*, Torino, Einaudi, 2004 (ed. or. 2002) mentre per una panoramica non completamente tecnica del concetto matematico di topologia, si veda K. DEVLIN, *I problemi del millennio*, Milano, Longanesi & C., 2004 (ed. or. 2002), pp. 199-235.

³ Per un quadro teorico delle dinamiche che l’introduzione di una tecnologia può portare all’interno delle attività di un’azienda, si può vedere P. DESINANO, *Imprese turistiche*,

Quindi, volendo riassumere, se un'innovazione tecnologica può portare vantaggi economici una volta integrata in un'attività produttiva, una rivoluzione tecnologica come quella provocata dal World Wide Web, può comportare un vero e proprio sconvolgimento di un'intera economia. E questo è infatti quello che è accaduto.

I vari ambiti cui è stato dato un nome che inizia con il prefisso “e-”, primo fra tutti l'e-commerce, sono per lo più nati e si sono sviluppati durante un periodo, quello tra il 1998 e il 2000, caratterizzato da forti speculazioni sull'inserimento delle nuove tecnologie, durante il quale molto presto si è venuto a perdere il collegamento con le reali capacità di una tecnologia, mentre apparivano tendenze a gonfiare le potenzialità finanziarie che, si supponeva, aziende di servizi informatici potessero avere. E che in effetti avevano, ma in quantità minore rispetto a quante gliene furono attribuite a parole.

Gli effetti sull'economia di quella che viene chiamata “bolla speculativa” sono stati devastanti tanto che ci sono voluti diversi anni prima che si potesse verificare un ritorno agli investimenti – in modo più maturo – nell'ambito tecnologico.

Per una panoramica sugli effetti di questa bolla speculativa e sulle problematiche che la sua esplosione ha comportato, il giornalista del Sole 24 Ore Luca De Biase ha pubblicato un libro dal titolo *edeologia: critica al fondamentalismo digitale*,¹ nel quale descrive l'ascesa e la caduta di una vera e propria ideologia:

Si tratta di un complesso intreccio di fenomeni. Alcuni estremamente seri, altri forse meno. Come quelli che si sono verificati tra il 1998 e il 2000, periodo peraltro molto più sereno del presente, allorché il centro della scena è stato conquistato dalla faccia oscura, speculativa, del concetto di progresso tecnologico nella sua declinazione digitale. Opportunità immensa di sviluppo, dalle radici culturali di grande profondità e dalle prospettive di importanza decisiva per l'organizzazione del mondo, l'innovazione digitale è stata in quel periodo strumentalizzata per sostenere la credibilità di una nuova ideologia, sottile e attraente come una sirena: egualitaria, liberista, ricca, divertente, totalizzante. Molto adatta alla capacità finanziaria. Un'ideologia dell'elettronica: un'edeologia.²

Non è un caso che De Biase adotti il prefisso “e-” per coniare un neologismo critico nei confronti di quel periodo. In effetti durante il periodo in questione si è venuta a creare una messe di nuove parole, per lo più

informatica e vantaggio competitivo. Quadro concettuale e metodologico, III ediz., Milano, Franco Angeli, 2006.

¹ Bari, Laterza, 2003.

² Ivi, p. 4.

inglesi, alcune volte pertinenti, altre meno, nell'ambito della cosiddetta *new economy*. Molte di esse avevano originariamente un senso concreto – per quanto possa essere concreto qualcosa di strutturalmente intangibile come un'applicazione software – sul quale poi si ebbe gioco a speculare per ragioni per lo più economiche o finanziarie.¹

Al riguardo, significativo è il modello di evoluzione di una nuova tecnologia, introdotto nel 1995 dalla società di ricerca e consulenza in ambito ICT, Gartner Group, che prende il nome di *hype cycle*. “*Hype*” è una parola che ben esprime il tipo di atteggiamento e di speculazioni che ruotavano intorno alle innovazioni digitali, in quanto può essere tradotta con: “esaltazione rumorosa e generalizzata per il fenomeno digitale”.²

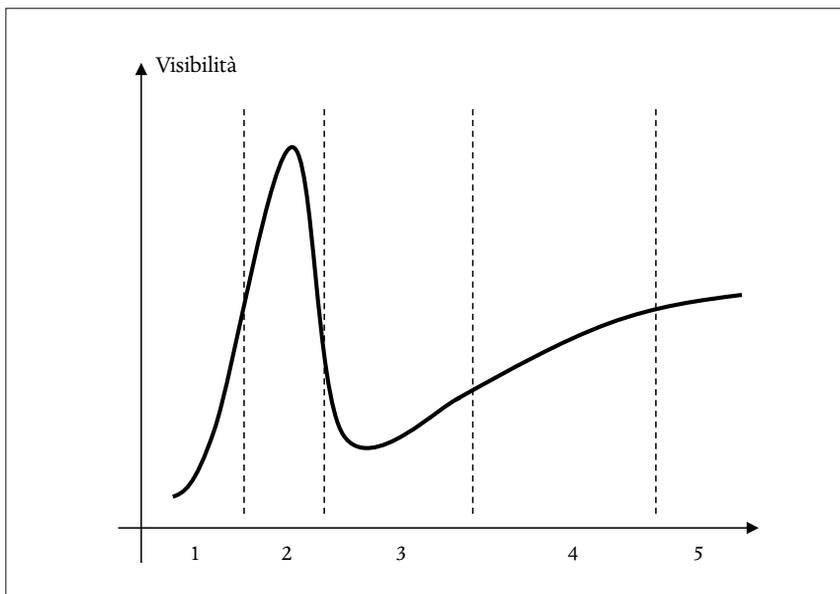
Le cinque fasi dell'*hype cycle*, dagli efficaci nomi idiomatici, sono le seguenti:³

1. innesco della tecnologia (*technology trigger*); si genera un “significativo interesse” da parte della stampa;
2. picco delle aspettative gonfiate (*peak of the inflated expectations*); una “frenesia di pubblicità genera tipicamente un eccessivo entusiasmo e aspettative non realistiche”;
3. avvallamento della disillusione (*trough of disillusionment*); le tecnologie non sono all'altezza delle aspettative (il che nasce dal fatto che in precedenza queste ultime erano eccessive) e quindi vanno nel dimenticatoio a livello mediatico;
4. il pendio dello schiarimento (*slope of enlightenment*); alcune realtà continuano a tenere in considerazione una data tecnologia. Questo è il punto cruciale: non tutte le tecnologie, infatti, superano l'avvallamento della disillusione;
5. l'altopiano della produttività (*plateau of productivity*); “i benefici della tecnologia diventano ampiamente dimostrati e accettati”.

¹ Una delle spiegazioni di questa “fioritura di concetti straordinariamente creativi” che fa De Biase è la necessità di primeggiare in una classifica per poter anche solo sopravvivere sul Web. Non essendo questo sempre possibile, le classifiche venivano spesso inventate di sana pianta. “La competizione nei portali generalisti era ormai stata vinta dai grandi Yahoo!, AOL, Msn? Poco male, perché si poteva inventare la nuova categoria dei portali verticali, i *vortal*, che a sua volta si suddivideva in decine di categorie diverse: *vortal* per la nautica, per l'abbigliamento, per l'astronomia, per gli animali domestici e così via. Chi perdeva la competizione nei siti di informazione sul lavoro poteva sempre riproporsi come sito *job posting*. O viceversa. E chi comunque aveva difficoltà a trovare una classifica nella quale primeggiare poteva sempre saltare il problema alla radice e proporsi come consulente che aiutava i clienti a diventare *category builder*.” (Ivi, p. 59)

² La traduzione è sempre di De Biase, ivi, p. 10.

³ Tratto da www.gartner.com/pages/story.php.id.8795.s.8.jsp. I numeri fanno riferimento allo schema in figura.



Gartner Group: modello dell'*hype cycle* (nostra riproduzione)

Abbiamo riportato i nomi originali, molto evocativi rispetto a una traduzione italiana; appaiono spesso dei giochi di parole in quanto molte denominazioni topografiche sono di fatto entrate nel gergo tecnico nella lettura dei grafici. Ad esempio, *trough* nei grafici identifica un minimo ma può voler dire “valle”, con *slope* si indica la pendenza ma anche un pendio ... Discorso a parte merita l'uso della parola *enlightenment* – letteralmente “schiarimento” – ma che vuol dire anche Illuminismo (*the Age of Enlightenment*, “l'età dell'Illuminismo”); qui la traduzione poco letterale che fa Nacamulli¹ – “pendio delle spiegazioni razionali” – ci pare efficace nell'evidenziare il nesso.

Tale modello viene di volta in volta applicato da Gartner Group per spiegare lo stato di avanzamento delle tecnologie, secondo due modalità principali:

- Nel primo caso, il modello viene applicato ad una singola tecnologia, e, di conseguenza, in ascissa sono riportati gli anni.
- Nel secondo caso, il modello fotografa lo stato dell'arte di un dato anno e lungo la curva sono riportate le varie tecnologie, compresa una

¹ *La formazione, il cemento e la rete*, cit., p. 184.

previsione di quando queste raggiungeranno l'altopiano della produttività.¹

Abbiamo voluto introdurre il modello dell'*hype cycle* in questo contesto perché riteniamo possa spiegare molte delle evoluzioni legate all'uso delle tecnologie nel mondo aziendale. Gartner Group si fa un vanto del fatto che, applicando tale modello, il loro ricercatore Alex Drobik fin dall'autunno del 1999 ha potuto prevedere, con l'*e-business hype cycle*, l'esplosione della bolla speculativa che avrebbe avuto luogo nella primavera del 2000.

L'e-learning – come anche il termine stesso e-learning – si è sviluppato durante il periodo della bolla speculativa, e da esso ha ereditato alcune caratteristiche, prima fra tutte l'obbedienza ad un *hype cycle*. La Gartner Group ha iniziato a pubblicare annualmente – a pagamento – un *hype cycle* specifico per l'e-learning. Un primo grafico di questo tipo è però stato pubblicato da Kevin Kruse in un articolo del 2002.²

Un'interessante analisi del rapporto tra realtà e moda con specifico riferimento all'e-learning è stata svolta da Nacamulli e Ghirlinghelli³ dove si evidenzia come spesso i cicli della moda si susseguono dando vita a una sorta di sostituzione tra argomenti attinenti, ognuno dei quali aventi un picco di visibilità.

In quanto fenomeno sociale, l'e-learning si inserisce all'interno di un processo nel quale determinanti di natura psicosociale [...] danno luogo a processi di sostituzione di mode e discorsi retorici, e quindi a un susseguirsi nel tempo di mode diverse. In tale prospettiva, l'analisi del ciclo di vita dell'e-learning richiede di essere analizzato alla luce di tali processi di sostituzione allo scopo di rendere conto tanto dei suoi progenitori quanto dei suoi successori, ovvero del processo attraverso il quale l'e-learning sia giunto a sostituire le mode, che qui si sono identificate nel telelavoro e nel groupware, affermatesi in epoche precedenti, e come probabilmente si apprestati a essere a sua volta sostituito (in quanto moda, e non certo come applicazione pratica) da una nuova moda, che qui si è identificata nell'e-HR [e-Human Resources].⁴

A distanza di quasi 10 anni dal periodo della bolla speculativa, è possibile che molto di quanto vi è stato introdotto abbia perso di valore. Come è

¹ Un esempio di questo caso si può vedere in www.gartner.com/DisplayDocument?doc_cd=130115, per quello che riguarda il 200. Purtroppo, al di là dell'esempio riportato, la visione dei vari *hype cycles* è a pagamento.

² Questo articolo (K. KRUSE, *The State of e-Learning: Looking at History with the Technology Hype Cycle*), è invece consultabile on line gratuitamente su www.e-learningguru.com/articles/hype1_1.htm

³ Si tratta del capitolo 7 (*Il fenomeno dell'e-learning tra realtà e moda*) in R. C. D. Nacamulli, *op. cit.*, pp. 179-207.

⁴ Ivi, pp. 206-207.

nello spirito dell'*hype cycle*, molto è anche stato recuperato e selezionato e ad oggi abbiamo alcuni aspetti che possono considerarsi ben maturi. Ci resta però in eredità questo termine, dotato del famigerato prefisso "e-", indicatore di un ben definito periodo storico del quale ci rimane tutto sommato ben poco, sul cui significato oggi vi è scarsa condivisione.

Non sarà forse il sintomo che occorre andare oltre? "Oltre" non nell'inseguimento di nuovi neologismi anglicizzanti. Abbiamo già accennato alle nuove declinazioni di significato della stessa lettera "e-" tendenti ad attenuare l'impatto che l'aspetto tecnologico ha sull'intero movimento,¹ così come, per l'altro verso, ai molti altri anglicismi, più o meno sinonimi, che vengono solitamente accostati a questo ambito.

Andare oltre tutto questo non vuol dire, a nostro parere, individuare un nuovo neologismo che metta tutti d'accordo (coloro che ci hanno provato non hanno avuto molto successo in tal senso) oppure rassegnarsi all'uso del termine e-learning e cercare di raffinarne il significato. Andare oltre vuol dire accettare il fatto che quella "e-" sia ormai superflua perché le tecnologie da rivoluzionarie che erano alla fine del secolo scorso, sono diventate, con l'uso, abituali.

In fondo, quando venne introdotto il ritrovato tecnologico "libro" all'interno dell'attività didattica, fu anche allora una rivoluzione tecnologica. Ma si è mai sentito parlare di "biblioapprendimento" o di *printed learning*?² Ci sono forse discussioni se in questa tipologia rientrano le dispense o solo i libri? Oppure se questi ultimi possono esser letti anche in classe o solo a casa? E che dire delle cartine del mondo appese ai muri delle aule?

D'altronde, se si prendono a esempio gli altri "e-ambiti" nati nello stesso periodo dell'e-learning (per esempio, l'e-business, l'e-commerce, la e-society ...), raramente vengono ancora utilizzati al giorno d'oggi. In un recente intervento del 18 aprile 2008 su un blog³ ci si chiede "c'è ancora del business che non sia anche e-business?", facendo riferimento al fatto che anche i negozi del mercato sotto casa hanno dei computer che permettono il pagamento con la carta di credito.

Possiamo chiederci in modo retorico se "c'è del *learning* che non sia anche e-learning"? Probabilmente esistono delle situazioni in cui questo

¹ Qualcuno ha anche raddoppiato la "e-" nell'extended e-learning o e-e-learning. Si veda V. Eletti (a cura di), *Che cos'è l'e-learning*, cit., pp. 75-77 e 127-136.

² Non ci sentiamo di escludere che ciò sia storicamente accaduto, ma di certo non ha raggiunto i giorni nostri, per lo meno nell'uso comune.

³ Il blog del professore di informatica canadese Daniel Lemire www.daniellemire.com/blog/archives/2008/04/18/the-e-prefix-is-obsolete.

è possibile, in quei casi in cui l'introduzione delle tecnologie non ha inciso nelle pratiche pedagogiche, ossia quando la metodologia rimane la stessa, anche se con strumenti nuovi. In questo primo caso possiamo parlare, con Bruschi, di "adattamento" e non di "novità".¹

Oppure, secondo un altro punto di vista, è ancora opportuno considerare il prefisso "e-" tutte le volte (ancora molto frequenti anche se tendenti a diminuire) in cui l'impatto con la tecnologia costituisce un problema a sé stante e che come tale deve essere affrontato. In questo caso, in effetti, la "e-" di "elettronico" mantiene tutto il suo impatto sia in termini di barriere, sia per l'esigenza di supporto e formazione del personale (soprattutto del personale docente).²

Volendo però fare un discorso "al netto" di questi due distinguo, rimangono degli aspetti pedagogici di notevole rilievo che, anche se non sono stati propriamente introdotti dall'e-learning, grazie ad esso si sono diffusi e sviluppati nei diversi ambiti di formazione. La riflessione che qui proponiamo non potrà che concentrarsi su di essi, partendo proprio dall'e-learning aziendale³ che ha caratterizzato una metà, la prima, del decennio di vita di questo settore. È infatti possibile oggi individuare quegli aspetti sopravvissuti all'*hype cycle* (o meglio, giunti all'altopiano della produttività) che hanno avuto importanti influenze sul dibattito pedagogico.

II. IL LASCITO DELL'E-LEARNING AZIENDALE

Anche se in questa sede ci concentriamo in particolare sulla formazione di tipo universitario, è necessario ripartire da quel mondo che ha segnato in profondità – nel bene e nel male – molte delle pratiche relative all'e-learning, e che è stato l'assoluto protagonista dei primi anni di vita di questo ambito: il mondo delle aziende.

Benché l'incontro con la bolla speculativa di fine millennio abbia comportato delle distorsioni, che hanno di volta in volta amplificato oltre misura alcuni aspetti (come quelli legati alla componente tecnologica) e ridimensionato alcuni altri, le esigenze del mondo aziendale nascono co-

¹ B. BRUSCHI, M. L. ERCOLE, *Strategie per l'e-learning*, Roma, Carocci, 2005, pp. 39-42.

² Possiamo citare la frase, significativa in tal senso, di alcuni corsisti della fine degli anni '90 ma riportata ancora di recente da Trentin: "Il primo corso a distanza che si frequenta bene è il secondo a cui si partecipa" (G. TRENTIN, *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning. Social networking e apprendimento attivo*, Milano, FrancoAngeli, 2008, p. 18).

³ Sovente indicato con il neologismo *corporate e-learning*, che qui evitiamo di adoperare in un tentativo di semplificazione lessicale.

munque da presupposti concreti, e lo sviluppo frenetico dell'e-learning non ha potuto che esserne strutturalmente connotato.

Precisiamo subito che non intendiamo qui trattare in modo specifico le tematiche legate all'e-learning aziendale, che, anch'esso, si trova ormai nell'altopiano della produttività e che merita ben altri approfondimenti ad esso dedicati.¹ Ci rivolgiamo semplicemente a quegli aspetti che, nati e sviluppatisi inizialmente nel mondo aziendale, hanno poi influenzato la diffusione dell'e-learning in generale e che, di conseguenza, ci possono aiutare a delineare meglio lo stesso concetto di e-learning.

Iniziamo da alcune osservazioni di carattere generale.

La prima, macroscopica, riguarda i forti risparmi di carattere economico che l'introduzione delle ICT ha comportato nella gestione delle attività formative delle organizzazioni aziendali. Questo aspetto, per quanto non pedagogicamente prioritario, ha senza dubbio contribuito allo sviluppo di questo nuovo modo di erogare formazione, anche se, come si è detto, ciò è spesso avvenuto alla stessa stregua delle numerose altre situazioni nelle quali l'uso del computer e della rete ha rivoluzionato la vita delle aziende.

Come ormai è noto, lo stesso risparmio non si può ottenere in ambito universitario e ciò è dovuto a diversi fattori: tra questi, vi sono la scarsa riusabilità dei contenuti didattici e la limitata incidenza in termini di risparmio dell'elemento distanza, che invece è presente nel mondo aziendale nel quale il personale doveva sottoporsi a faticose – e costose – trasferte per seguire i corsi di aggiornamento.

Un altro discorso generale riguarda il ruolo delle aziende informatiche. In effetti, nel periodo della bolla speculativa, esse costituivano il riferimento per l'introduzione delle ICT nei diversi ambiti, e ciò era dovuto alle difficoltà che spesso gli specialisti dei diversi settori incontravano nel gestire delle innovazioni a forte carattere tecnologico e di impatto comunque rivoluzionario. Nei fatti, quando un'azienda doveva gestire l'integrazione delle ICT in alcuni settori delle proprie attività, si rivolgeva ad aziende informatiche che gestivano tutto il processo.

Anche se, di volta in volta, tali aziende facevano appello a specialisti dei singoli ambiti in guisa di esperti di dominio, esse mantenevano saldamente l'iniziativa organizzativa ed economica. Ciò ha contribuito non poco a "gonfiare" la componente "e-" dell'e-learning a scapito della componente "learning", tradizionalmente ambito di ricerca di altre istituzioni. In que-

¹ Ad esempio, si veda R. ORAZI, *Il ruolo delle TIC nella progettazione ed erogazione dei corsi on-line: il caso azienda*, Perugia, Morlacchi, 2007.

sta ottica, non è raro che anche alcuni ricercatori universitari di estrazione non tecnica bensì pedagogica si siano occupati di e-learning su sollecitazione del mondo informatico, sia esso accademico o aziendale.

Infine, l'ultima caratteristica di livello generale riguarda il piano organizzativo. Esso, in effetti, raramente ha costituito un problema in ambito aziendale, dove la *governance* è tradizionalmente molto forte. Molte delle problematiche organizzative sollevate dall'introduzione di un dispositivo di e-learning, siano esse l'acquisto di infrastrutture hardware o software, l'assunzione di personale specialistico per l'erogazione dei corsi, il reperimento delle risorse necessarie, la collaborazione del personale docente, hanno un impatto assai minore in un ambito aziendale di quanto non l'abbiano in altri ambiti (scolastico, universitario, di pubblica amministrazione). Ciò ha contribuito allo sviluppo vertiginoso dell'e-learning aziendale.

La conseguenza di queste questioni di carattere generale è che spesso hanno dato vita ad una distorsione nella percezione dell'e-learning, inteso quindi come introduzione delle ICT nella formazione, con un forte accento sulla "e-" e quindi sugli aspetti tecnologici, dei quali venivano esaltate le potenzialità miracolose che però raramente, nella percezione generale, venivano realmente quantificate. In questo quadro, l'unica cosa che appariva chiara è che c'erano grossi vantaggi in termini di risparmio economico e di conseguenza si sarebbero configurati grossi investimenti che facevano gola a molti. La consapevolezza del fatto che, al contrario, in ambito universitario l'introduzione dell'e-learning si configurasse come tutt'altro che economica ha fatto molta fatica a farsi strada.

Infine le tematiche di tipo organizzativo erano spesso sottovalutate. A molti appariva chiaro che vi fossero due "gambe" principali per l'e-learning, una tecnologico-informatica e una pedagogica (che peraltro spesso si trovavano a confliggere), ma solo pochi ponevano l'accento sulla "dimensione organizzativa" che invece oggi, con la realizzazione più diffusa di esperienze concrete in varie realtà, inizia ad avere la giusta considerazione.¹

In conclusione, quindi, se molto si deve all'ambito aziendale per ciò che riguarda lo sviluppo dell'e-learning, non bisogna però dimenticarsi di correggere alcune visioni semplicistiche indotte da un contesto pro-

¹ La componente organizzativa non era certo ignorata nei sistemi di formazione a distanza (si veda ad esempio E. BARCHECHATH, *La progettazione dei sistemi formativi a distanza dal punto di vista economico, pedagogico e organizzativo*, in M. A. Garito (a cura di), *La multimedialità nell'insegnamento a distanza*, Roma, Garamond, 1996), ma all'affermarsi dell'e-learning, nell'euforia della bolla speculativa, gli aspetti tecnologici ed economici hanno avuto il netto sopravvento.

fondamento diverso da quelli in cui tradizionalmente ha sede la formazione: l'università e la scuola.

Veniamo invece adesso ad analizzare alcuni aspetti più prettamente pedagogici dell'e-learning aziendale che hanno avuto poi ripercussioni su tutto il movimento in generale.

Il primo "lascito" del mondo aziendale è un aspetto che è proprio della gestione delle conoscenze all'interno di questo mondo: l'orientamento ai contenuti. In effetti, molta della formazione aziendale, proprio per la sua natura, trae enormi vantaggi dalla definizione di corsi che possano essere erogati più volte e in condizioni anche differenti.

Per dare un'idea anche quantitativa di questi vantaggi, riportiamo le parole di Elio Catania, presidente di IBM Italia nel 2003:

In IBM, ad esempio, i dipendenti di oltre centosessanta paesi accedono via Intranet a un portale web che fornisce circa settecento corsi. Stimiamo che il risparmio sia pari a quattrocentomila dollari per ogni mille giornate di corso. Ai risparmi si unisce la flessibilità che la tecnologia consente: tempi, luoghi, modalità di apprendimento possono adattarsi alle esigenze del singolo, con ovvi riflessi sull'efficacia dei corsi, soprattutto nelle aziende e nella pubblica amministrazione.¹

Questa flessibilità nella fruizione dei contenuti ha portato a una granularità anche maggiore fino ad arrivare alla definizione di unità di contenuto, autoconsistenti e riusabili, che prendono il nome, ormai consolidato, di *learning objects*.

Lo scopo dei *learning objects* è proprio quello di permettere un risparmio nella creazione dei contenuti, risparmio dovuto al fatto che a partire da un catalogo di *learning objects* è possibile creare percorsi originali, commisurati alle esigenze dei singoli discenti, utilizzando di volta in volta dei contenuti già creati, evitando le inefficienze che inevitabilmente si verrebbero a verificare qualora gli stessi contenuti dovessero essere creati più volte, da più docenti...²

Nell'ambito di un'organizzazione, l'insieme dei *learning objects* costituisce un patrimonio vero e proprio e può constare di numerose unità. Per poter gestire un tale archivio, è necessario fornire ogni unità di metadati, ovvero di informazioni indicizzate riguardanti le unità stesse,³ che segua-

¹ Prefazione a R. C. D. Nacamulli, *La formazione, il cemento e la rete*, cit., p. xi.

² Per una definizione delle linee guida per la creazione dei *learning objects*, si veda C. J. HAMEL, D. R. JONES, *Designing Instruction with Learning Objects*, in *International Journal of Education Technology*, v. 3, n. 1, novembre 2002, accessibile sul web a www.ed.uiuc.edu/ijet/v3n1/hamel.

³ Spesso per definire i metadati si usa la formula sintetica: "dati sui dati".

no degli opportuni schemi di indicizzazione che siano comuni a tutto l'archivio, e che, possibilmente, seguano anche un formato standard.

Quello dell'individuazione di uno standard per i metadati di una qualsiasi tipologia di unità di contenuto è un problema che si pone ogniqualvolta ci si trovi a voler intercambiare tali unità tra diversi sistemi. In particolare, se si vuole che un *learning object* possa essere trasferito da una piattaforma ad un'altra, diventando immediatamente organico all'interno del nuovo archivio, occorre che questo sia indicizzato secondo lo stesso formato adoperato da entrambe le piattaforme. Riguardo ai *learning objects* esiste uno standard dell'ente standardizzatore IEEE: il *Learning Object Metadata Standard* (LOM), dal codice di standardizzazione IEEE 1484.12.1 – 2002.¹

Quello della gestione dei contenuti è un ambito più ampio che riguarda la gestione della conoscenza in generale, ambito cui spesso si fa riferimento con la traduzione inglese di *Knowledge Management*. In ambito aziendale non è raro che l'e-learning venga considerato niente più che una branca del *Knowledge Management*.

A livello di definizione, quest'ultimo è “quel tipo di processo che in un'organizzazione permette di raccogliere, organizzare, immagazzinare la conoscenza e l'esperienza, generata dai singoli individui e dai gruppi, per renderli accessibili ad ogni componente dell'organizzazione stessa.”²

Rispetto a quello che è comunque un ambito teorico, appare chiaro che una sua applicazione è per l'appunto la gestione dei contenuti (o *content management*). Le problematiche legate a questi temi derivano dalla proliferazione incontrollata di informazioni ormai disponibili a ciascuno di noi. In effetti, dalla seconda metà degli anni '90, la crescita esponenziale dello spazio disponibile nelle memorie elettroniche e la possibilità di accesso, tramite Internet, che ha consentito in qualche modo di “fare la somma” tra le memorie dei diversi terminali, sono state conseguentemente accompagnate da una crescita esponenziale delle informazioni di cui può disporre un singolo utente. Non si è dovuto aspettare tanto

¹ www.ieeeltsc.org/working-groups/wg12LOM/lomDescription. Riguardo alle problematiche relative ai *learning objects* e ai metadati si può vedere A. FINI, L. VANNI, *Learning object e metadati*, cit.. In particolare per gli standard per i metadati si veda la relativa scheda di approfondimento (ivi, pp. 125-151).

² Paolo Chighine in V. Eletti (a cura di), *Che cos'è l'e-learning*, cit., p. 91. La definizione riportata da De Vita nel suo glossario (*E-learning: parole e concetti*, cit., p. 109) è pressoché equivalente: “l'insieme dei metodi espliciti e sistematici utilizzati per sviluppare, diffondere, conservare, condividere la conoscenza e le capacità professionali rilevanti per la vita di una organizzazione”.

tempo per giungere a una situazione nella quale la mole di queste informazioni superasse le umane possibilità di lettura; citiamo, a titolo di esempio, una stima secondo cui nei quattro anni trascorsi tra il 1999 e il 2003 siano state prodotte informazioni digitali equivalenti a tutta l'informazione prodotta dall'inizio dell'umanità.¹ Stiamo parlando di dimensioni dell'ordine dell'Exabyte (10^{18} byte, ossia 10 miliardi di gigabyte).

Il problema non si pone più quindi a livello di produzione di informazione, bensì a livello di selezione dell'informazione. "Un'informazione si può considerare un insieme di dati riconoscibile con una propria identità propositiva. Si può iniziare a parlare di conoscenza quando emergono collegamenti tra complessi selezionati di informazioni con contesti di informazioni che una comunità di soggetti già possiede e di cui si avvale costruttivamente".² Appare evidente come le tematiche relative alla catalogazione e alla determinazione dell'autorevolezza delle informazioni assumano un'importanza sempre maggiore man mano che la mole di queste ultime a disposizione degli utenti conosce crescite della portata che abbiamo visto.

In questo quadro, i *learning objects* ereditano le tematiche del *content management*, che valgono per delle generiche unità di contenuto,³ aggiungendo loro gli aspetti più specifici del mondo della formazione, come ad esempio gli obiettivi didattici di una singola unità, altre unità attigue ... Ne consegue che una gestione dei contenuti didattici derivante dal *content management* andrà a sfruttare una tipologia di piattaforme, quella dei *learning content management systems* (LCMS), che deriva direttamente dai *content management systems* (CMS), software specifici per la gestione di archivi indicizzati con un opportuno standard di metadati.

Occorre precisare che per gli archivi di unità di contenuti molta della flessibilità dovuta a una simile organizzazione deriva dalla loro riusabilità. Se un *learning object* non fosse riusabile, vorrebbe dire che esso vivrebbe solo all'interno di un unico contesto didattico, per cui si rivelerebbe sostanzialmente inutile interscambiarlo tra diversi sistemi, inquadrandolo in diversi percorsi, fino ad arrivare, eventualmente alla sua commercializzazione. Il problema della non riusabilità raramente si pone in ambito aziendale, in cui gli

¹ Riportiamo le stime citate nell'intervento di M. DECINA, *Il futuro delle reti* nel Convegno organizzato dall'Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni nell'ottobre 2003 dal titolo *La rivoluzione digitale. Come cambia la nostra vita e quali regole per tutelarla*. L'intervento è disponibile in rete su www.agcom.it/eventi/RivoluzDigit_161003/contributi/decina.pdf.

² A. CALVANI, M. ROTTA, *Comunicazione e apprendimento in Internet*, cit., p. 12. Sul rapporto tra informazione e conoscenza si può vedere l'intero capitolo primo, ivi, pp. 11-28.

³ All'atto pratico, dei singoli files.

interventi sono commisurati ad una operatività su specifici obiettivi e competenze, ma è al contrario molto forte in ambito accademico. Motivo per cui si tende a usare un distinguo anche nel nome e capita di incontrare la sigla RLO (*reusable learning object*) dal momento che, in ambito universitario, quello della riusabilità è un problema a sé stante.

Un'altra caratteristica propria dell'e-learning aziendale è l'attenzione verso un approccio formativo fortemente incentrato sul discente sul lungo periodo. In effetti, trattandosi prevalentemente di formazione volta all'aggiornamento del personale, che difficilmente può essere collocata temporalmente in un intervallo definito (come può esserlo invece la formazione universitaria "iniziale" tradizionale) essa adotta il paradigma del *lifelong learning*.

Questo ha come ripercussione che un sistema di gestione dell'e-learning deve gestire i discenti, nella misura in cui deve tenere traccia delle loro competenze in modo da adeguare ogni intervento alle effettive esigenze aziendali.¹ Questo tipo di approccio ha ancora poca influenza sul mondo accademico, nel quale il paradigma del *lifelong learning* sta prendendo piede più lentamente. Le problematiche del riconoscimento delle competenze già in possesso di un discente vengono solitamente ancora gestite da uffici "umani", in virtù della peculiarità di ogni singola situazione, spesso facente riferimento ad esperienze esterne alla singola organizzazione.

Da questo tipo di gestione è però nata la tipologia di piattaforme dette *learning management system* (LMS), acronimo che, di fatto, si è rivelato il più comune per individuare una piattaforma per l'e-learning al di fuori del mondo aziendale. In letteratura e nella pratica ha finito per acquistare l'accezione più generale di sistema software per l'e-learning. Riportiamo la definizione del glossario curato da Antonio Fini² (quelle dei glossari ASFOR³ e di Adriano De Vita⁴ sono sostanzialmente equivalenti).

Sistema software che incorpora varie funzioni amministrative necessarie per la gestione completa di un sistema e-learning, normalmente suddivise tra funzioni di gestione dei corsi e degli utenti, di erogazione dei contenuti (con eventuale tracciatura delle attività svolte dagli allievi) e di gestione delle attività.⁵

¹ Un esempio in questo senso è la cosiddetta *Skill-gap analysis* (analisi del *gap* di competenze), nell'ambito della quale si considerano le competenze già in possesso di un dipendente commisurandole a quelle necessarie al corretto svolgimento di un ruolo lavorativo. In base allo scarto viene calibrato l'intervento formativo.

² *Learning object e metadati*, cit., pp. 179-188.

³ *Il glossario e-learning di Asfor* (ed. 2006), cit., p. 23.

⁴ *E-learning: parole e concetti*, cit., p. 111.

⁵ *Learning object e metadati*, cit., p. 183.

A fronte di ciò, sono gli LCMS a caratterizzarsi come aventi anche funzioni avanzate di gestione dei contenuti: in effetti, anche se sono nati con presupposti diversi,¹ allo stato attuale gli LCMS possono essere considerati un'evoluzione degli LMS² in quanto, molto spesso, integrano anche le funzionalità degli LMS mentre il contrario non sempre è vero.³

Nonostante alcune sfumature di questo tipo, è però possibile individuare alcune caratteristiche che sono presenti nella grande maggioranza di quelle che, più diffusamente, prendono il più semplice nome di “piattaforme per l'e-learning”.

Dal punto di vista informatico, si usa il termine “piattaforma” per indicare “un insieme complesso di software raccolti in un ambiente coerente a punto di ingresso unico”.⁴ Quando si parla di ambiente possiamo immaginarlo come una stanza dotata di diversi strumenti (non a caso si usa la parola ambiente per indicare appunto le stanze di un appartamento) mentre il “punto di ingresso unico” fa sì che il sistema sia in grado di riconoscere l'utente per tutta la durata della sua permanenza nell'ambiente stesso. In questo modo, esso può innanzi tutto permettere o no l'accesso ad un dato utente, quindi è in grado di adattare l'ambiente stesso alle esigenze di quest'ultimo, favorendo l'uso di alcuni degli strumenti e, eventualmente, negando o limitando l'uso di alcuni altri. Infine il sistema è in grado di tenere traccia delle azioni che ogni utente fa all'interno del sistema.

Il particolare utente che si occupa di impostare le politiche in tal senso è chiamato solitamente *amministratore del sistema*. Raramente però l'amministratore va a impostare i cosiddetti “permessi” utente per utente. Ciò che solitamente avviene è che esistono dei profili, chiamati *ruoli*, alcuni propri della piattaforma, altri creabili dall'amministratore stesso. Ogni ruolo ha delle caratteristiche proprie che definiscono il tipo di attività che deve svolgere all'interno dell'ambiente e dalle quali derivano come conseguenza gli strumenti che dovrà o potrà usare. Una volta definiti questi ruoli, l'amministratore dovrà unicamente procedere all'associazione tra gli utenti e i ruoli stessi.⁵

¹ Per una disamina delle differenze tra LMS e LCMS si può vedere R. C. D. NACAMULLI, *op. cit.*, 143 e sgg.

² *Learning object e metadati*, cit., p. 183, voce di glossario “LCMS”.

³ C. Pisani dice (nel 2002) “80% dei LCMS include le funzionalità degli LMS; mentre le più diffuse soluzioni di LMS sul mercato sono interoperabili con gli LCMS” (C. Pisani in V. Eletti, *op. cit.*, p. 70). Una piattaforma *open source* che è sia LMS, sia LCMS è Docebo, www.docebo.com.

⁴ M. SIDIR, G.-M. COCHARD, *Méthodes et outils de gestion en e-formation in Enseignement à distance: épistémologie et usages*, Hermès-Lavoisier, 2004, pp. 93-114 (nostra traduzione).

⁵ Quello dell'amministratore di sistema è un ruolo tecnico. L'utente che lo ricopre è unicamente deputato all'impostazione dei dati sulla piattaforma, operazione solitamente

Se vogliamo prendere l'esempio di un sistema simile nella vita reale, possiamo immaginare l'ambiente "aeroplano", nel quale abbiamo tre ruoli principali: il pilota, lo steward/hostess e il passeggero. Sappremo che ogni ruolo ha delle caratteristiche: il pilota deve pilotare l'aereo, e per questo motivo avrà accesso alla cabina di pilotaggio, che invece è negato al passeggero. Quest'ultimo, al contrario, avrà, per esempio, delle cuffie e una radio per ascoltare la musica. Ogni "utente" verrà associato a un ruolo, e di conseguenza ne eredita i permessi. Si osservi che l'aereo è anch'esso a punto di ingresso unico: in effetti il sistema conosce tutti i nomi delle persone che sono a bordo e i ruoli a loro assegnati.

Quanto detto finora riguarda ogni tipo di piattaforma informatica e non unicamente quelle per l'e-learning. È però possibile individuare delle caratteristiche che sono proprie delle piattaforme per l'e-learning e da esse possiamo cominciare a delineare meglio questo ambito.

I ruoli principali contemplati da tutte le piattaforme per l'e-learning sono essenzialmente due: il discente e il docente. Per esempio, un docente dovrà essere messo in condizione di creare dei materiali didattici multimediali mentre a un discente questo dovrà essere vietato. Perciò, quando a un utente verrà assegnato il ruolo di discente, egli non potrà creare nuovi materiali didattici.

Quello della creazione/fruizione di materiali didattici multimediali è solo uno degli strumenti presenti in una piattaforma per l'e-learning. Vi sono in effetti tutti gli strumenti per la comunicazione, siano essi sincroni (chat) o asincroni (forum), molti a molti (chat, forum) oppure uno a molti (bacheca virtuale). Vi sono poi degli strumenti per la valutazione, tipicamente per la valutazione formativa, che permettono al discente di partecipare a un test o di "caricare" del materiale relativo a un compito svolto, e al docente di predisporre i test e di correggere i compiti.

Molte piattaforme hanno poi un supporto alle attività di tipo collaborativo, permettendo il caricamento di semilavorati modificabili da piccoli gruppi di discenti, in base al modello didattico scelto dai docenti.

Abbiamo qui messo a fattor comune alcune caratteristiche che è possibile riscontrare in diverse piattaforme per l'e-learning volendone trarre di conseguenza un nucleo di proprietà condivise attribuibili all'e-learning.¹ In effetti, lo sviluppo di queste piattaforme, specie di quelle open

più complessa dal punto di vista tecnico rispetto a quelle comunemente svolte dagli utenti "normali". L'impostazione delle politiche in tal senso viene stabilita dagli organi preposti.

¹ Va però detto che negli ultimi anni si sta facendo largo un nuovo filone di ricerca che prende il nome di e-learning 2.0 che ha tra i suoi scopi proprio quello di superare le impo-

source, scaricabili gratuitamente da Internet, viene svolto su basi del tutto generali e non dipendenti da una particolare situazione didattica come può esserlo per esempio la formazione professionale di un'azienda con delle richieste specifiche di merito e che commissiona ad una casa produttrice di software una piattaforma in base alle proprie esigenze.

Tuttavia, proprio questa caratteristica di generalità lascia ad ogni singola situazione educativa – ma anche in molti casi ad ogni singolo docente – ampie possibilità di personalizzazione sia nelle impostazioni *una tantum* della piattaforma sia soprattutto nelle modalità d'uso dei vari strumenti, permettendo un'autonomia di scelta che rientra nelle prerogative del docente al momento della progettazione didattica del proprio corso.

Questa è precisamente la maggiore differenza tra l'e-learning aziendale e l'e-learning universitario. Nel primo caso è possibile stabilire delle specie di standard didattici basati sugli obiettivi, che sono pratici e operativi, ai quali i diversi docenti devono attenersi, mentre ciò è assolutamente incompatibile con il tipo di formazione accademica nella quale il docente ha completa autonomia didattica. Nel primo caso lo strumento può essere commissionato espressamente in base alle specifiche esigenze mentre nel secondo caso, non solo lo strumento, ma l'intero modello di e-learning adottato in una singola istituzione deve essere il più possibile flessibile per venire incontro alle esigenze dei diversi docenti.

Questa situazione non aiuta a trovare una definizione condivisa di e-learning dal punto di vista didattico perché pressoché ogni docente ha legittimamente una sua particolare visione di come le ICT possano favorire il proprio specifico modello didattico, anche in modo non esclusivo ma come ausilio alle attività in presenza. Ed ecco perché ci piacerebbe asserire che l'e-learning non esiste, che l'integrazione degli strumenti informatici nell'istruzione superiore è solo una naturale evoluzione di quest'ultima e che uno strumento, per quanto rivoluzionario esso sia, non merita l'onore di un neologismo, tanto importante da sopravvivere ai cicli di moda tecnologici che hanno accompagnato i suoi omologhi.

Tuttavia, ciò che in realtà è accaduto è che l'introduzione di questi strumenti ha influenzato notevolmente le pratiche pedagogiche, aprendo nuove possibilità, rafforzando alcuni modelli già presenti ma poco praticati nei fatti, permettendo quindi una diffusione di alcuni paradigmi dell'apprendimento fino ad allora molto minoritari.

Cercheremo quindi adesso di stabilire quali siano questi aspetti carat-

sizioni delle singole piattaforme aprendosi agli strumenti del cosiddetto Web 2.0. Si veda G. BONAIUTI, *E-learning 2.0*, cit..

terizzanti che non sono direttamente riferibili all'uso delle ICT, anche se è stata la loro introduzione ad averli fatti maturare. E lo vedremo con gli occhi del mondo universitario, ambito dove, come abbiamo detto, vi sono maggiori difficoltà a delineare delle caratteristiche portanti condivise a livello didattico.

III. WHAT'S REALLY NEW WITH E-LEARNING?

Abbiamo riassunto ciò che l'introduzione del termine e-learning ha comportato nella storia recente della formazione così come abbiamo espresso perplessità circa l'appropriatezza di questa parola in uno scenario più maturo. Tuttavia non possiamo negare che in questi anni un cambiamento forse rivoluzionario dal punto di vista più prettamente pedagogico ha effettivamente avuto luogo.

Questo cambiamento non dipende dalle mode e neanche dai nomi che gli vengono dati e già durante il periodo della bolla speculativa veniva evidenziato anche nel nostro paese.¹ Tuttavia allora veniva ancora sotto-stimato, come denunciano Calvani e Rotta:

Nei riguardi della formazione a distanza esiste ancora, soprattutto nel mondo accademico, una generale prevenzione: è ancora molto diffusa l'idea secondo cui essa rimane qualcosa di strutturalmente inferiore alla didattica in presenza, considerata il riferimento ottimale.²

Non possiamo perciò negare che la definizione della parola "e-learning" compresa nel piano d'azione europeo del 2001,³ che parla esplicitamente di "migliorare la qualità dell'apprendimento" abbia contribuito a fornire credito a questo modo di erogare e di fruire formazione, favorendone indiscutibilmente la diffusione e lo sviluppo per mezzo di scelte strategiche e finanziamenti importanti. All'"ombra" della parola e-learning sono quindi nate pubblicazioni, collane, convegni, iniziative, progetti...

A distanza di dieci anni, tuttavia, comincia a nascere l'esigenza di guardare in maniera più distaccata questo termine che – a ben voler vedere –

¹ Abbiamo già segnalato le pubblicazioni di Trentin del 1998 (*Insegnare e apprendere in rete*, cit.) e di Calvani e Rotta del 1999 (*Comunicazione ed apprendimento in Internet*, cit.) e del 2000 (*Fare formazione in Internet*, cit.). Importante in tal senso è stata anche la III Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria "Riscrivere i percorsi della formazione" svoltasi nell'ottobre del 2000 a Padova alla quale hanno partecipato molti tra coloro i quali hanno contribuito alla letteratura italiana sull'argomento. Gli Atti del convegno sono stati poi successivamente pubblicati nel 2002 (L. Galliani (a cura di), *L'università aperta e virtuale*, Lecce, Pensa Multimedia, 2002).

² A. CALVANI, M. ROTTA, *Fare formazione in Internet*, cit., pp. 7-8.

³ *The eLearning Action Plan*, cit..

a lungo andare finisce per penalizzare proprio quei cambiamenti che in altri tempi ha contribuito a sviluppare. Abbiamo evidenziato due principali motivi per cui riteniamo ciò possa avvenire: la non condivisione della definizione, e il sostanziale accento sulla “e-”, cioè sullo strumento tecnologico,¹ come differenza qualificante rispetto alle forme di apprendimento tradizionali.

C'è un terzo motivo di tipo storico. Abbiamo parlato dell'origine della grafia figlia di un'epoca in cui i cambiamenti erano frenetici e poco inquadrati. Ma il punto è che anche successivamente l'e-learning – proprio il termine e-learning – ha portato grosse novità all'interno del mondo dell'istruzione, che sono ancora più evidenti in quello dell'istruzione superiore, ed è probabile che su questa caratteristica innovativa – finanche rivoluzionaria – dell'e-learning sia possibile registrare un pieno accordo. Ma un nome che è sinonimo di novità ha senso fino a che dura il periodo del cambiamento, della rivoluzione, mentre ciò che è necessario adesso è un consolidamento di questi cambiamenti, ed esso mal si concilia con un termine che, al contrario, indurrebbe a pensare a un cambiamento ulteriore e continuo.

Diventa quindi tanto più fondamentale mettere pienamente a fuoco gli aspetti cruciali, realmente innovativi, che l'e-learning ha contribuito a sviluppare, in modo da definirli meglio e portarli così “oltre” la situazione attuale nella nuova fase storica che questo ambito deve conoscere.

1. L'elemento “distanza”

Una possibile caratterizzazione dell'e-learning, forse la più palese e facile da percepire e condividere, è quella che si riallaccia alla tradizione della formazione a distanza. Proprio per sottolineare questa continuità si usa definire la formazione che si avvale di strumenti propri di Internet e del World Wide Web come *formazione a distanza di terza generazione* (o, più brevemente, FAD di terza generazione). Tale dicitura intende sottolineare un'evoluzione rispetto alla FAD di prima generazione (didattica per corrispondenza) e a quella di seconda generazione (strumenti di comunicazione plurimediali, come la televisione o materiale audio).

La definizione è stata introdotta in Italia da Trentin² e su di essa si è ve-

¹ I vari nuovi significati attribuiti al prefisso, cui abbiamo già fatto riferimento, non riescono a scalfire l'associazione “e-” uguale “elettronico” uguale “ICT”, non foss'altro perché anch'essi sono fra di loro molto eterogenei.

² G. TRENTIN, *Insegnare e apprendere in rete*, cit. e G. Trentin, (a cura di) *Telematica e formazione a distanza. Il caso Polaris*, Milano, Franco Angeli, 1999. Essa prende però spunto dai

nuta a creare una ampia condivisione in letteratura,¹ per cui è possibile assumerla come punto acquisito.

In pratica, nell'evoluzione della formazione a distanza, Trentin² pone l'accento sul fatto che in un primo momento si era venuto a verificare una sorta di rapporto uno a uno tra docente e discente che veniva realizzandosi attraverso l'uso della posta ordinaria, mentre in un secondo momento, con l'ausilio delle tecnologie della comunicazione, si veniva a creare una traduzione a distanza del rapporto uno a molti che caratterizza la lezione frontale tradizionale. La terza generazione, di conseguenza, si distingue dalle prime due dal fatto che viene a crearsi un rapporto molti a molti tra tutti i partecipanti ad una data situazione educativa.

Il fattore "distanza" è senza dubbio un importante caratteristica che viene sottolineata nell'e-learning, anche perché è un tipo di approccio che è ormai presente da oltre un secolo e i suoi vantaggi risultano abbastanza evidenti. Si tratta di una delle chiavi di volta che, in ambito aziendale, hanno comportato i maggiori risparmi per quelle organizzazioni che hanno diverse sedi, dal momento che era consuetudine per questo tipo di aziende tenere i corsi di formazione del personale aziendale in una sola di queste, alla quale affluivano i dipendenti "in trasferta" con i costi aggiuntivi che da ciò derivavano.

In ambito universitario, l'azzeramento delle distanze ha permesso il raggiungimento di un pubblico più ampio rispetto a quello relativo alla fascia di età immediatamente post-scolastica che tradizionalmente fruiva

lavori pre-Web di G. R. Garrison (*Three generations of technological innovation*, in *Distance Education*, n. 6, 1985, pp. 235-241) e S. Nipper (*Third generation distance learning and computer conferencing* in R. D. Mason e A. R. Kaye (a cura di), *Mindweave: Communication, computers and distance education*, Oxford, UK, Pergamon Press, 1989). Per una disamina storica si veda Calvani e Rotta (*Fare formazione in Internet*, cit., pp. 61-63, in forma più sintetica sulla newsletter Form@re, formare.ericsson.it/archivio/maggio/online.html).

¹ Oltre a Trentin, (*Insegnare e apprendere in rete*, cit., p. 9) e a Calvani e Rotta (*Fare formazione in Internet*, cit., pp. 61-63), fa riferimento ad essa anche De Vita (*E-learning: parole e concetti*, cit., p. 86) e Rivoltella (si veda il materiale presente su www.nataliavisalli.it/livelloB/modulo10/laboratori/Laboratorio1.pdf) che dice esplicitamente "Tutti i formati didattici esposti prendono corpo on line, ma solo quelli collaborativi caratterizzano la terza generazione della FAD, altrimenti il processo formativo si riduce ad un modello di seconda generazione (courseware, ovvero semplice distribuzione di materiale in autoapprendimento)". Leggermente diversa è invece l'opinione di Pizzaleo (in V. Eletti (a cura di), *Che cos'è l'e-learning*, cit., p. 25) che incorpora nella terza generazione anche i materiali off-line, pur distinguendo al suo interno. Noi ci atteniamo alla definizione più comune perché sottolinea la differenza pedagogicamente più rilevante.

² *Telematica e formazione a distanza. Il caso Polaris*, cit.

di questa tipologia di istruzione, alimentando così il paradigma del *lifelong learning* anche al di fuori dell'ambito aziendale.

Possiamo dunque equiparare l'e-learning alla formazione a distanza di terza generazione? Una scelta in tale direzione non sarebbe del tutto erronea, purché venga evidenziato a dovere il ruolo centrale della rete che, nei fatti, provoca una netta frattura nell'evoluzione di quella che viene semplicemente chiamata formazione "a distanza".¹ D'altro canto, però, le interazioni molti a molti si caricano di nuovi interessi proprio perché accoppiate a questo elemento (nella formazione in presenza già ci sono).

Peraltro, occorre precisare che sotto il nome di e-learning spesso vengono annoverate esperienze miste che contemplano una componente in presenza più o meno importante, anche se ad esse viene spesso associato un nome più specifico, *blended learning*, di cui parleremo più avanti.

2. L'elemento "rete"

Laddove l'e-learning si stacca decisamente dalla semplice evoluzione della formazione a distanza è rispetto all'elemento di "rete". In effetti, il fatto che la formazione a distanza si avvicini sempre più per caratteristiche a quella in presenza è solo l'elemento di partenza per una piena lettura delle potenzialità dell'e-learning.

Grazie agli strumenti di comunicazione sincrona sia audio che video, questi ultimi resi ormai alla portata di ciascun utente grazie alle Web Cam, è possibile riprodurre in via telematica la situazione propria della lezione frontale. Tale situazione prende solitamente il nome di *virtual classroom* o, in italiano, aula virtuale.²

Tuttavia, la capacità di coniugare in un sistema integrato strumenti sincroni (chat, a volte anche videochat) e asincroni (forum), ha reso possibile un uso più articolato, a fini didattici, delle interazioni, in particolare di quelle tra studenti. In questo ambito si è spesso sentito parlare di cooperazione, collaborazione, comunità virtuali e, in un'accezione più generale, di ambiente di apprendimento.

Questi concetti si riallacciano alla teoria del costruttivismo, che asserisce, per dirla con Piaget, che la conoscenza è attivamente costruita da chi apprende e non passivamente ricevuta dall'ambiente. Riportiamo alcune tra le implicazioni elencate da De Vita nel suo glossario:

¹ Ecco una situazione nella quale l'introduzione di un nuovo termine si è rivelata cruciale.

² Si veda per una trattazione approfondita il capitolo 6 di A. CALVANI, M. ROTTA, *Fare formazione in Internet*, cit., pp. 143-191.

- gli allievi dovrebbero essere posti di fronte a compiti/problemi significativi per loro (rispetto a quello che già conoscono, all'ambiente in cui vivono, agli obiettivi che si pongono);
- gli allievi dispongono in partenza di una base di conoscenze ed esperienze che deve essere valorizzata;
- la conoscenza si sviluppa attraverso l'esperienza; la teoria e la pratica sono inseparabili e il loro sviluppo dovrebbe procedere di pari passo;
- l'apprendimento è un fenomeno sociale e quindi gli allievi dovrebbero collaborare tra loro più che dipendere dal docente.¹

Le strategie didattiche per sfruttare le potenzialità di interazione tra i diversi attori coinvolti in una situazione educative sono diverse.² Possiamo distinguere due principali categorie: l'apprendimento collaborativo e la discussione.

Le situazioni di apprendimento collaborativo si verificano quando un docente assegna uno specifico lavoro che deve essere realizzato da un gruppo di studenti che, di conseguenza, sono costretti a interagire. Ciò non di meno, non sempre questa interazione è forte: a seconda delle modalità operative, possono verificarsi situazioni in cui ciascun componente realizza il proprio contributo in modo indipendente o debolmente dipendente dagli altri mentre possono al contrario essere necessarie frequenti comunicazioni tra tutti i partecipanti.³ Vista la presenza di uno scopo comune, in un'attività di collaborazione vengono sviluppate "capacità relazionali e comunicative, capacità di pensiero critico, di leadership e di negoziazione, capacità interpersonali e cooperative attraverso lo scambio con gli altri membri del gruppo".⁴

Di portata più generale è la discussione:

[La discussione] consente agli studenti di analizzare le informazioni, di confrontare le idee e di condividere le emozioni tra loro e con i docenti. I discenti possono stabilire una comunicazione sulla base di un interesse condiviso, non

¹ A. DE VITA, *E-learning: parole e concetti*, cit., p. 61. Per un quadro sintetico delle principali teorie dell'apprendimento, rimandiamo al contributo di A. G. Pizzaleo in V. Eletti (a cura di), *Che cos'è l'e-learning*, cit., pp. 28-52.

² Si veda G. TRENTIN, *Insegnare e apprendere in rete*, cit., pp. 105-136.

³ G. Trentin (ivi), prendendo spunto da S. Hooper (*Cooperative Learning and Computer-Based Instruction in Educational Technology Research and Development*, vol. 40, n. 3, 1992) distingue tra cooperazione e collaborazione, laddove la prima implica che ogni elemento del gruppo deve svolgere una porzione definita dell'intero lavoro mentre la seconda prevede un lavoro di tutti su ogni parte del lavoro.

⁴ B. KHAN, *E-Learning: progettazione e gestione*, cit., p. 186.

solamente sulla base della condivisione di uno spazio geografico. Un forum di discussione ben progettato può consentire la creazione di un ambiente di apprendimento attivo, interattivo e partecipativo. I partecipanti a un forum di discussione sperimentano molteplici prospettive su uno stesso problema e questo li stimola ad analizzare e apprezzare modi alternativi di pensare. Gli studenti possono così migliorare la loro capacità di pensare criticamente.¹

Una discussione può prendere forma su problemi specifici all'interno di un corso così come al contrario può vertere su argomenti di carattere generale che non abbiano altro presupposto che non la creazione e lo sviluppo della comunità di apprendimento. Vi possono essere gruppi di studenti più o meno predisposti alle discussioni. Per questo motivo, è opportuno stimolarle o, come spesso si usa in ambito e-learning, "facilitarle". Questo compito è solitamente svolto da una nuova figura professionale che prende il nome di e-tutor.

I compiti dell'e-tutor sono molteplici; non è raro che con questo nome vengano etichettate indifferentemente le diverse professionalità che, all'interno di un dispositivo di e-learning, si collocano a metà strada tra il docente e lo studente. Tuttavia il compito socialmente e quindi pedagogicamente più rilevante è quello che solitamente viene riassunto nell'espressione "facilitatore di apprendimento" e che, a grandi linee, consiste nel contribuire alla costruzione di un gruppo di discenti e orientarlo verso le problematiche oggetto del corso. Non ci addentriamo oltre nel profilo dell'e-tutor e rimandiamo a pubblicazioni più specializzate.²

3. *Il blended learning*

Avendo illustrato quelli che possono essere considerati i due principali elementi, andiamo a proporre alcune delle schematizzazioni dell'e-learning che sono state proposte in questi anni, in particolare quelle che riguardano il *blended learning*, nell'accezione più ampia di questo termine.

Iniziamo dal significato più basilare: l'aggettivo *blended* (letteralmente "mescolato") associato all'apprendimento indica per lo più una modalità di intervento didattico integrante al suo interno una parte erogata a di-

¹ Ivi, pp. 172-173.

² Citiamo M. ROTTA, M. RANIERI, *E-tutor: identità e competenze. Un profilo professionale per l'e-learning*, Trento, Erickson, 2005 e P. C. Rivoltella (a cura di), *E-tutor. Profilo, metodi, strumenti*, Roma, Carocci, 2006. Sulle varie professionalità legate al mondo dell'e-learning si può vedere C. LAICI, *Le figure professionali dell'e-learning* in F. Falcinelli (a cura di), *E-Learning. Aspetti pedagogici e didattici*, cit., pp. 19-63.

stanza e una parte erogata in presenza. Su questo semplice assunto possiamo riscontrare un'ampia condivisione in letteratura.¹

Laddove ci sono dei distinguo è sul rapporto tra l'importanza delle due parti.

Occorre precisare che, passata l'euforia dei primi tempi nei quali l'esagerazione sulle potenzialità dello strumento alimentava visioni apocalittiche di un futuro nel quale non ci sarebbe stato più bisogno di docenti in carne e ossa, sempre più di rado ci si ritrova ad utilizzare modelli didattici completamente a distanza. Nel caso più estremo, è consuetudine procedere alla valutazione sommativa finale in modalità presenziale.

Significativa è la descrizione che fa Kruse, nella sua già citata analisi dell'*hype cycle* dell'e-learning, del momento in cui il ciclo entra nell'avvalimento della disillusione:

Il 2001 portò l'aspra, ripida pendenza delle promesse non mantenute. Diversi providers di alto profilo chiusero le loro porte mentre molti altri annunciarono licenziamenti di massa, il mancato raggiungimento dei ricavi programmati e il crollo delle quotazioni in borsa. I sostenitori dell'e-learning si ritirarono sul terreno maggiormente difendibile del "blended learning".²

In quel momento, il termine stesso e-learning, che fino ad allora poteva essere equiparato alla FAD di terza generazione, conobbe la sua prima grande crisi, in quanto prendeva decisamente corpo un modello didattico misto, non completamente a distanza, che tuttavia conservava una gran parte delle caratteristiche innovative dell'e-learning. Come il fiorire della letteratura sull'argomento può dimostrare, l'uso di questo termine non si è limitato a indicare le sole modalità completamente a distanza, mentre si è venuto, per contrasto, a configurare il rischio opposto, ovvero che qualsiasi intervento didattico supportato dalle ICT possa fregiarsi del nome di e-learning.³

¹ Alcuni possono adottare nomi alternativi, come ad esempio Ferri (in R. C. D. Nacamura (a cura di), *La formazione, il cemento e la rete*, cit., pp. 21-46) che parla di *complex learning*, in una definizione probabilmente più calzante, se non altro dal punto di vista matematico. Giovannella preferisce invece parlare di *augmented learning*, (si veda ad esempio l'editoriale *Osservare il presente, futuro, colmare i gap*, «Je-LKS. Journal of e-Learning and Knowledge Society: rivista della SLe-L, Società Italiana di e-Learning», vol. 2 (2006), n. 1, pp. 5-12, accessibile on line su www.je-lks.it).

² *The State of e-Learning*, cit.

³ Al riguardo, citiamo Rivoltella: "Semplicisticamente intesa come mix di formazione d'aula e on line, la categoria del blended si è estesa a qualsiasi processo o modello di formazione adattandovisi, con il risultato che, nella misura in cui oggi è difficile pensare a un corso che non impieghi anche marginalmente materiale on line, blended diviene sinonimo di formazione *tout court*. Il rischio è di perdere di vista il significato reale dell'e-learning." (*E-tutor*, cit., p. 12).

Ovviamente non è neanche semplice stabilire una sorta di percentuale tra le attività in presenza e le attività a distanza, dato che queste ultime non possono per loro natura essere misurate in ore, come invece avviene tradizionalmente per le prime.¹

Il governo francese, che storicamente è abituato ad adottare soluzioni centralizzate “dall’alto”, ha proposto una classificazione, che, se non altro, ha il pregio di dirimere i problemi di condivisione lessicale.²

Presenziale arricchito:

Prevede l’ “arricchimento” della lezione frontale tradizionale con materiale audiovisivo proiettato oppure con esercitazioni guidate su personal computer.

Presenziale migliorato:

Lo studente può accedere prima o dopo le lezioni frontali a materiali di supporto, comprese schede di autovalutazione, così come può scambiare messaggi telematici con il docente o con gli altri studenti.

Presenziale alleggerito:

In un impianto sostanzialmente in presenza, alcune attività (lezioni o esercitazioni) vengono svolte a distanza. Tali attività sono pianificate dal docente ma possono avere luogo con l’ausilio di tutor diversi dal docente stesso.

Presenziale ridotto:

Qui al contrario l’impianto è sostanzialmente a distanza laddove la componente in presenza è prevista, come alternativa, su alcuni aspetti puntuali (definizione degli obiettivi, “precisazione o spiegazione in modo diverso delle nozioni” e valutazione finale).

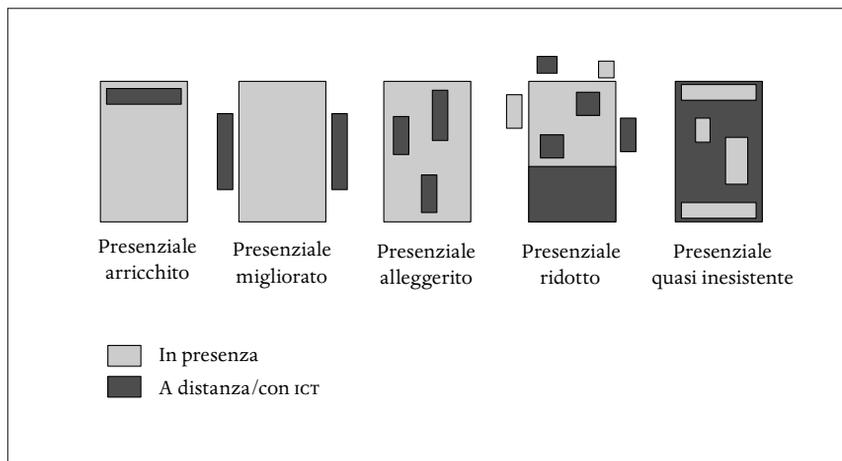
Presenziale quasi inesistente:

La componente in presenza si riduce alla sola valutazione.

La classificazione in questione, come si può vedere, è molto poco ambiziosa, essendo peraltro stata messa a punto in occasione dei bandi per il pro-

¹ La questione della non misurabilità in ore delle erogazioni a distanza ha dalle notevoli ricadute, in particolare per ciò che riguarda l’accorpamento delle attività di docenza e tutoring on line nell’orario di servizio dei docenti. Si tratta di una problematica particolarmente sentita in Francia, e rimandiamo perciò al contributo di B. Albéro e F. Thibault in *L’Università verso l’e-learning: Finlandia, Francia e Italia a confronto*, a cura di CRUI, CPU, FVU (progetto ELUE), Maggio 2006 ([www.cruir.it / / data / allegati / links / 3143 / E-LUE%202006%20ita.pdf](http://www.cruir.it/data/allegati/links/3143/E-LUE%202006%20ita.pdf)), pubblicato anche a stampa, Roma, Tipografia Città Nuova, 2006, pp. 63-100.

² Sito per le ICT del Ministero per l’Educazione Nazionale, www.educnet.education.fr/bd/competice/superieur/competice/index.php



getto “campus numérique” che, nei primi anni 2000 stanziava dei finanziamenti ingenti¹ per la digitalizzazione delle università francesi. In quanto tale, si tratta di una classificazione più orientata alle pratiche realizzative che non a una concettualizzazione di tipo strettamente pedagogico. Pur non di meno, le differenze tra le varie tipologie didattiche sono di tipo qualitativo piuttosto che quantitativo, nella misura in cui vengono evidenziate le differenti modalità di utilizzo della componente a distanza nei casi in cui quella in presenza è prevalente e viceversa.

La discussione sul *blended learning*, si è poi ampliata a trattare non solo del “mescolamento” tra le attività in presenza e a distanza, ma anche alle diverse tipologie di intervento didattico rese possibili dalle ICT. Possiamo qui riportare la classificazione delle “cinque aule dell’agire didattico” di Rivoltella.² In effetti, Rivoltella concorda con Peters sul fatto che l’e-learning rende possibile la combinazione delle «migliori esperienze dell’educazione a distanza, gli elementi maggiormente promettenti dell’apprendimento in rete e il piacere e l’immenso beneficio dei discorsi scientifici in presenza».³

ponendo in conseguenza l’accento sulla maggiore flessibilità garantita dall’utilizzo dei diversi strumenti informatici, e in questa chiave, utilizza il concetto di “aula” come “categoria operativa [...] per restituire la gamma

¹ In milioni di euro, 2,7 nel 2000, 6 nel 2001 e 4,5 nel 2002.

² P. ARDIZZONE, P. C. RIVOLTELLA, *Didattiche per l’e-learning*, cit., pp. 51 e sgg.

³ O. PETERS, *L’università flessibile e virtuale*, in L. Galliani (a cura di), *L’università aperta e virtuale*, cit., p. 56.

di opportunità formative flessibilmente disponibili per questo modello di università”.¹

Secondo Rivoltella, quindi, le “cinque aule dell’agire didattico” sono le seguenti:²

Presenza

Teledidattica: materiale audio-video fruibile dal discente in modo sincrono o asincrono

Corso on line: accesso del discente a materiali in piattaforma, preparati e aggiornati dal docente

Gruppo virtuale: attività collaborativa degli studenti, stimolata e organizzata dai docenti

Community: attività “svincolata da mandati didattici precisi” e “di iniziativa individuale, nella logica dell’auto-organizzazione”³

Secondo Rivoltella, nel “mescolare” opportunamente l’uso di queste cinque aule in base agli obiettivi di apprendimento, si aggiunge ad un “blended di situazione”, relativo all’uso integrato di situazioni in presenza e situazioni on line, un “blended di modalità”. “Così sarà blended un corso in grado di ricorrere tendenzialmente a tutte o in parte [...] le ‘cinque aule’ dell’e-learning”.⁴

In particolare, oltre all’elemento presenza vs. distanza, si dà ampio rilievo in letteratura all’elemento sincrono vs. asincrono. Possiamo citare, ad esempio, la classificazione dei formati didattici, proposta da Singh⁵ e ripresa da Bruschi:⁶

Formati dalla fruizione sincrona e fisica

Formati dalla fruizione sincrona e on line

Formati dalla fruizione asincrona e al proprio passo

La classificazione di Bellier,⁷ ripresa da Ranieri,⁸ evidenzia invece il gra-

¹ P. ARDIZZONE, P. C. RIVOLTELLA, *Didattiche per l’e-learning*, cit., p. 47.

² Ivi, pp. 51-62.

³ Ivi, p. 59.

⁴ P. C. RIVOLTELLA, *Un perfezionamento per la Media Education: idee, finalità, organizzazione* in P. C. Rivoltella (a cura di), *Educare per i media. Strumenti e metodi per la formazione del media educator*, Milano, Pubblicazioni dell’ISU – Università Cattolica, 2005, p. 23.

⁵ H. SINGH, *Building effective blended learning programs*, «Educational Technology», vol. 43, n. 6, (novembre-dicembre 2003), pp. 51-54, disponibile anche in rete su www.bookstoread.com/framework/blended-learning.pdf.

⁶ B. BRUSCHI, M. L. ERCOLE, *Strategie per l’e-learning*, cit., p. 32.

⁷ S. BELLIER, *Le e-learning*, Paris, Éditions Liaison, 2001.

⁸ M. RANIERI, *E-learning: modelli e strategie didattiche*, cit., pp. 37-40.

do di autonomia del discente, in particolare in base alla presenza di un tutor:

- Completamente a distanza senza l'intervento di un tutor
- Completamente a distanza, ma con il supporto di un tutor
- Misto distanza/presenza con autoformazione a distanza
- Misto distanza/presenza con attività complementari a distanza
- Lavoro collaborativo a distanza

Tuttavia, per ritornare alla nostra tematica principale, non è chiaro, in queste classificazioni, che cosa si possa intendere per e-learning e che cosa no. Se poniamo l'accento sulla "e-", allora tutto è e-learning, anche l'aula in presenza in quanto occorre comprendere anche quello che nella scala "francese" è il presenziale arricchito, che, per quanto faccia uso di strumenti derivati dalle ICT, non comporta significative modifiche nell'impostazione didattica.

Se invece, volendo ragionare in base alla classificazione di Rivoltella, stabilissimo un' "aula" dalla quale possiamo iniziare a parlare di e-learning, verrebbe a svalutarsi l'apporto delle precedenti, apporto che invece deve essere considerato in una progettazione didattica universitaria che deve sapere calibrare opportunamente il "mix". Nella classificazione di Singh-Bruschi, potremmo dire che l'e-learning è quella parte che fa uso dei formati a distanza, ma avremmo ancora una volta una sinonimia tra e-learning e FAD di terza generazione.

Ricordiamo anche che appare assai laborioso stabilire dei metri di misurazione per stabilire una sorta di "quota significativa" che una delle aule, o uno dei formati, debba avere sul modello complessivo per poter iniziare a parlare di e-learning. Anche se delle tabelle di equivalenza possono essere messe a punto,¹ non è pensabile derivarne una definizione semplice e condivisa. Per l'altro verso, se volessimo incentrare la nostra definizione sulla semplice presenza di una data opzione, in alcuni corsi questa potrebbe rivelarsi marginale nell'impianto didattico complessivo, senza che vi sia obbligatoriamente perdita di qualità.

Il punto è che sia la classificazione di Rivoltella, sia quella di Singh-Bruschi, propongono un modello che ha effetto sul quadro complessivo, come peraltro è opportuno che sia quando si progetta un intervento

¹ In un precedente lavoro abbiamo riportato quella in uso presso la *Direction de l'Éducation Permanente* dell'Università di Piccardia Jules Verne, per misurare in "ore" l'impegno dei docenti e dei tutor. Si veda F. C. UGOLINI, *L'e-learning e le ICT nell'istruzione superiore europea. Un caso di studio*, Roma, Aracne, 2007, pp. 86-90.

didattico e non si vuole essere schiavi di tale o tal altro strumento per potersi meritare l'etichetta di "e-learning". Siamo tornati al punto di partenza: come possiamo definire una caratterizzazione per l'e-learning?

Molto interessante in tal senso è la tripartizione proposta da Campi durante il III congresso nazionale della Sie-L.¹ In essa vengono divisi nettamente i tre concetti di e-content, e-teaching e e-learning.² Premettendo che l'analisi di Campi proviene dall'e-learning aziendale,³ ha se non altro il dono di fare chiarezza e di contemplare al suo interno l'e-learning.

Campi opera la seguente suddivisione:

- e-content L'e-content si riallaccia alle problematiche che abbiamo trattato in precedenza, con massima attenzione ai contenuti, alla produzione, gestione e condivisione di *learning objects*.
"Un progetto finalizzato allo sviluppo di e-content privilegia gli aspetti metodologici e tecnologici che ruotano attorno alla *rappresentazione della conoscenza* e tende a mantenere sullo sfondo le variabili socio-organizzative e psico-sociali influenzanti il processo di apprendimento."⁴
- e-teaching L'e-teaching (insegnamento elettronico) si contrappone lessicalmente all'e-learning (apprendimento elettronico) proprio per la componente più orientata alla trasmissione di conoscenze dal docente agli studenti, usando la rete più come "canale trasmissivo" che non come "spazio sociale". Nell'e-teaching rientrano il Web-based training e la teledidattica.
"Pur avendo varie configurazioni applicative, le soluzioni di e-teaching fanno riferimento a sistemi di conoscenza predefiniti, anche se i discenti sono chiamati ad interagire in modo significativo con i contenuti"⁵.
- e-learning In questa tripartizione, il termine e-learning qualifica gli interventi non basati su contenuti precedentemente predisposti, bensì sulla costruzione sociale della conoscenza, secondo

¹ Società Italiana di e-Learning, www.sie-l.it.

² A. CAMPI, *E-learning: evoluzione o riposizionamento?*, in *E-learning: formazione e professioni. Modelli, politiche e strumenti.*, Roma 12-13-14 luglio 2006, Sie-L, 2006, pp. 17-19. Sono anche presenti on line le diapositive dell'intervento al III Congresso Nazionale della Sie-L, sul sito www.sie-l.it.

³ Proviene dalla società Giunti Labs (www.giuntilabs.com) che offre prodotti e servizi in ambito aziendale riguardo all'e-learning e al knowledge management.

⁴ A. CAMPI, *op. cit.*, p. 18.

⁵ *Ibidem*.

il paradigma costruttivista. Gli strumenti di ICT che vengono adoperati sono quelli “che facilitano e sostengono lo scambio di conversazioni e la condivisione e co-generazione di conoscenza”¹

In quest’ottica, l’organizzazione di interventi di e-learning prevede la predisposizione di ambienti di apprendimento, nei quali “i contenuti agiscono sullo sfondo e servono ad innescare il processo sociale da cui essi sostanzialmente derivano”² mentre in primo piano si collocano le “variabili socio-organizzative e psico-sociali”.

Questa suddivisione è convincente, a parer nostro, perché evidenzia, da un lato, il vero nocciolo della questione e-learning, ovvero la possibilità di avvalersi in modo sistematico delle interazioni che avvengono tra i discenti, e dall’altro canto non manca di sottolineare il valore che ancora hanno gli altri due approcci, quello orientato alla creazione e fruizione dei contenuti e quello legato alla trasmissione del sapere. Se consideriamo quindi l’e-learning nella sua accezione più generale di apprendimento mediato dalle ICT, esso comprende sia l’e-content, sia l’e-teaching, ma se vogliamo andare ad individuare quali sono le caratteristiche davvero rivoluzionarie che l’introduzione delle ICT in educazione hanno portato, allora non possiamo fare a meno di definire l’e-learning con un’accezione più ristretta che è poi quella data da Campi.

Pur non di meno, rimaniamo d’accordo con la posizione largamente condivisa che un intervento didattico deve saper modulare i vari elementi. Appare evidente che un intervento in e-learning possa avvalersi di contenuti gestiti da un LCMS così come di video-lezioni registrate, tuttavia è l’impostazione generale alla base della progettazione che cambia. Campi, in base alla sua esperienza in ambito aziendale, reputa che siano tutto sommato poche le situazioni nelle quali si possa fare dell’e-learning, realizzando degli ambienti di apprendimento, limitando le interazioni alle comunità professionali che devono partecipare all’intervento.³ Questo tipo di situazioni sono invece molto più frequenti nel mondo accademico nel quale il confronto tra i discenti è tradizionalmente uno dei principali *atout*.⁴

¹ Ivi, p. 19.

² *Ibidem*.

³ Si veda anche A. CAMPI, *La costruzione di ambienti virtuali di apprendimento in E-learning & Knowledge Management*, n. 10, 2005, pp. 8-15, disponibile in rete all’indirizzo <https://www.cesdaldspace.it/retrieve/4282/costruzione+di+ambienti+virtuali.pdf>.

⁴ Per evidenziare l’importanza delle interazioni tra studenti nell’e-learning universitario, possiamo citare la tassonomia proposta da Patrizia Ghislandi (in *eLearning. Didattica e im-*

4. Una visione complessiva delle problematiche dell'e-learning

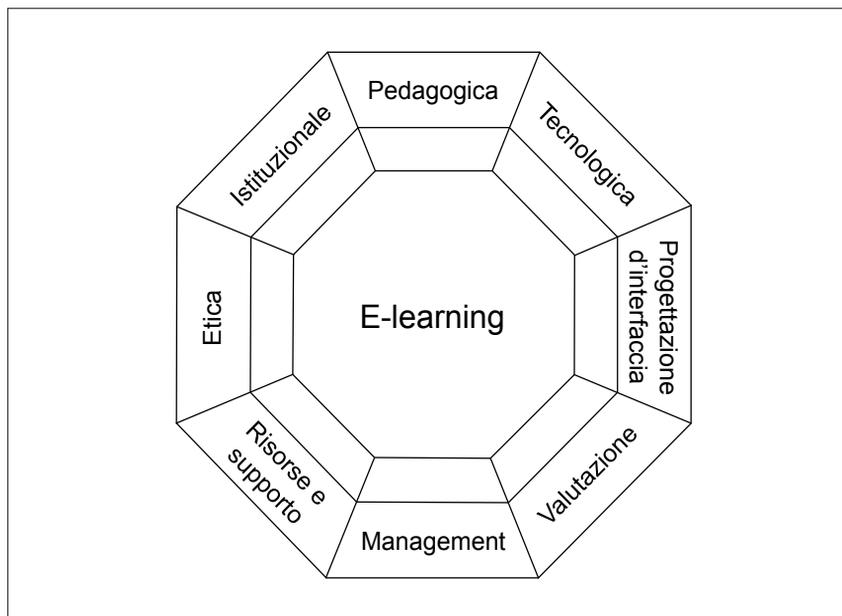
Nel tentativo di chiarire che cosa sia realmente l'e-learning, abbiamo voluto sottolineare i due elementi principali, la "distanza" e la "rete", che possiamo considerare costitutivi dell'e-learning, e alcune classificazioni proposte in letteratura che li declinano. Tuttavia a partire da questi elementi molto si è scritto sulle problematiche che si vengono a porre quando un'organizzazione – e in particolare un ateneo – si trova a dover mettere in piedi un dispositivo di e-learning.

Lo schema forse più completo proposto dalla letteratura internazionale è il cosiddetto "ottagono di Khan", dal nome del suo ideatore Badrul H. Khan,¹ che riassume i fattori che intervengono nella progettazione e nella gestione di un sistema di e-learning. Riportiamo di seguito lo schema e la descrizione sintetica delle otto dimensioni, rimandando al testo originale per ulteriori articolazioni.

Dimensione istituzionale	La dimensione istituzionale riguarda le questioni amministrative e accademiche e i servizi per gli studenti
Dimensione pedagogica	La dimensione pedagogica concerne l'insegnamento e l'apprendimento. Essa riguarda le problematiche relative all'analisi del contenuto, dell'utenza, dello scopo, del medium, dell'approccio progettuale, all'organizzazione e ai metodi e alle strategie dell'e-learning.
Dimensione tecnologica	La dimensione tecnologica prende in esame le problematiche legate all'infrastruttura tecnologica degli ambienti e-learning, includendo la pianificazione dell'infrastruttura hardware e software.
Progettazione d'interfaccia	Questa dimensione riguarda il <i>look and feel</i> complessivo dei corsi e-learning, comprendendo la progettazione delle pagine e del sito, la progettazione del contenuto, la navigazione, l'accessibilità e il test di usabilità.

vazione in *Università*, Trento, Editrice Università degli Studi di Trento, 2002, pp. 96-97 e rielaborata in *Il caso dell'Università di Trento*, cit., pp. 557-558) nella quale, al livello più alto, il decimo, viene collocato il lavoro collaborativo e la creazione di comunità di apprendimento.

¹ Lo schema è introdotto e sviluppato in B. H. KHAN, *E-learning: progettazione e gestione*, cit.

Ottagono di Khan¹

Valutazione	Nell'e-learning riguarda sia gli studenti che l'ambiente di apprendimento.
Gestione	La gestione dell'e-learning concerne la manutenzione dell'ambiente di apprendimento e la diffusione di informazioni.
Risorse e supporto	Questa dimensione esamina il supporto online e le risorse necessarie per favorire forme di apprendimento significative.
Etica	Le considerazioni etiche riguardano l'influenza del contesto sociale e politico, la diversità culturale, i punti di vista e gli eventuali pregiudizi, la diversità geografica, la diversità degli studenti, il <i>digital divide</i> , la <i>netiquette</i> , e le problematiche legali. ²

Non possiamo trattare in questa sede tutti gli aspetti qui esposti per ovvi motivi di sintesi. Vi sono però alcune tematiche importanti su cui è opportuno effettuare alcune riflessioni.

¹ Ivi, p. 21.² Ivi, p. 22.

La prima riguarda la valutazione. Fermo restando che la valutazione finale, avente valore certificativo, ha luogo ancora molto spesso in presenza, assume tuttavia una notevole importanza nell'e-learning la valutazione formativa che, per sua natura, ha il fondamentale compito di indirizzare la personalizzazione dell'intervento formativo, più che mai necessaria in situazioni come quelle di e-learning nelle quali la flessibilità dell'erogazione dei contenuti consente una maggiore personalizzazione.

Esistono due forme molto diffuse – presenti nella gran parte delle piattaforme per l'e-learning – che sono i test in autovalutazione e le domande a risposta aperta che necessitano della correzione da parte del docente. Sia gli studenti sia i docenti possono così avere importanti forme di feedback. Le problematiche di valutazione formativa sono molto importanti in qualsiasi forma di intervento formativo, anche in presenza, e le ICT contribuiscono a rendere più facile la loro realizzazione.¹ Per una specifica trattazione delle problematiche valutative in ambito e-learning rimandiamo al recente lavoro di Roberto Trinchero.²

Un altro aspetto che è opportuno menzionare riguarda la cosiddetta dimensione organizzativa dell'e-learning che viene affiancata, in schemi più sintetici di quello di Khan, a quelle pedagogica e tecnologica. Tale tripartizione è ricorrente in ambito economico e aziendale,³ ma inizia ad essere giustamente considerata in ambito universitario, dove capita non di rado che l'e-learning si sviluppi più per le iniziative di singoli docenti che non per vere e proprie strategie a livello di ateneo come invece viene raccomandato a livello europeo.⁴ La dicitura “dimensione organizzativa” che viene utilizzata da Cochard e Sidir⁵ parte dal presupposto che un di-

¹ La tassonomia di Patrizia Ghislandi citata in precedenza (*Il caso dell'Università di Trento*, cit., pp. 557-558) pone le verifiche di apprendimento formative al nono livello (su dieci), laddove, lo ricordiamo, al decimo e più alto livello vi è la creazione di comunità di apprendimento.

² R. TRINCHERO, *Valutare l'apprendimento nell'e-learning*, cit.

³ Si veda R. C. D. Nacamulli (a cura di), *La formazione, il cemento e la rete*, cit. e M. BOCOLIN, C. PERICH, *I costi dell'e-learning. Metodi e applicazioni per l'analisi costo efficacia*, Trento, Erickson, 2004.

⁴ Si può vedere a tale proposito il rapporto commissionato dalla Commissione Europea, PLS Ramboll, *Virtual Models of European Universities*, Final Report to the European Commission, Marzo 2004, (ec.europa.eu/education/programmes/elearning/studies_en.html#Virtual%20models%20Universities) da noi analizzato in un precedente lavoro (F. C. UGOLINI, *E-learning e ICT nelle università europee. Modelli e prospettive*, Rivista Scuola IaD, n. 0, rivista.scuolaiaad.it).

⁵ M. SIDIR, G-M. COCHARD, *Op. cit.*, Hermès-Lavoisier, 2004, pp. 93-114. Lo schema rappresentativo ivi compreso (p. 95) raffigurante i tre assi corrispondenti alle tre dimensioni pedagogica, tecnologica e organizzativa è stato da noi riportato e tradotto in F. C. UGOLINI, *L'e-learning e le ICT nell'istruzione superiore europea*, cit., p. 72.

spositivo di e-learning necessita di aspetti organizzativi importanti, siano essi di tipo gestionale o economico, o anche a livello di diritti d'autore (ricopriamo qui le dimensioni istituzionale e di gestione nello schema di Khan). Molta dell'importanza ricoperta da questi aspetti è dovuta alla varietà di figure professionali che devono lavorare insieme e spesso all'unisono in un dispositivo di e-learning funzionante, dai tecnici, agli autori dei contenuti, ai tutor, ai docenti... Sempre seguendo una metafora di Sidir e Cochard, i corsi in modalità e-learning vengono erogati "in orchestra" a fronte dell'erogazione "solista" della lezione frontale tradizionale.¹

IV. UNA POSSIBILE SOLUZIONE

Una definizione che non abbiamo incluso fra quelle finora proposte è la seguente:

Dispositivo organizzato, finalizzato, riconosciuto come tale dagli attori, che tiene conto della singolarità delle persone nelle loro dimensioni individuale e collettiva e si fonda su situazioni di apprendimento complementari e plurali in termini di tempo, di luoghi, di mediazioni pedagogiche umane e tecnologiche, e di risorse.²

Il motivo di questa non inclusione è che questa definizione in realtà non è stata formulata in riferimento all'e-learning bensì alla formazione aperta e a distanza, meglio conosciuta con gli acronimi di FOAD in area francofona (*Formation Ouverte et A Distance*) o di ODL (*Open Distance Learning*) in area anglofona (quest'ultimo acronimo è anche il più adottato dalla letteratura in lingua italiana). La definizione è stata messa a punto nel 2000 dal "collettivo di Chasseneuil", ovvero da 15 esperti di formazione aperta e a distanza³ chiamati, in una conferenza di tre giorni che ha fatto seguito a quattro mesi di lavori, a definire le questioni legate a tale tipologia di formazione e rilanciarne lo sviluppo.⁴ Il nome della conferenza, "Conferenza di consenso", è emblematico ai nostri fini.

Se ci si basa sulla definizione sopra riportata, si può assumere che l'e-learning non è altro che l'ODL realizzato per mezzo delle ICT e, in particolare, attraverso la rete Internet. Questa ultima definizione è adottata, ad esempio, da Cochard e Sidir⁵ in un contesto – quello della realtà fran-

¹ M. SIDIR, G-M. COCHARD, *op. cit.*, p. 95.

² Collectif de Chasseneuil, *Formation ouverte et à distance: l'accompagnement pédagogique et organisationnel*, Conférence de consensus, 27, 28 e 29 marzo 2000, nostra traduzione.

³ M. Benailly, B. Blandin, C. Burriel, P. Carré, H. Choplin, A. Coulon, A. Jézégou, P. Landry, T. Langouet, B. Lebatteux, C. Lépineux, P. Morin, D. Paquelin, M. Tetard, G. Weidenfeld.

⁴ È possibile trovare on line il documento conclusivo, su archives.ffod.org/ptitdej/ccfod.pdf.

⁵ *Op. cit.*, p. 94.

cese – in cui il termine “e-formation”, ormai considerato equivalente a “e-learning”, nasce come sottoinsieme della stessa FOAD.¹

Al riguardo, in Italia, possiamo citare la posizione di Luciano Galliani:

Il termine “e-learning”, letteralmente “apprendimento elettronico”, oggi tanto di moda e diffuso, è l’ultimo ritrovato di fine millennio del semplificatorio lessico americano, accettato purtroppo dalla stessa cultura europea, che pure aveva elaborato per tutti gli anni ’90 un proprio costruito (ODL – Open Distance Learning) pedagogicamente più significativo.

La povertà semantica del termine “e-learning” rasenta, infatti, nel suo funzionalismo tecnologico, l’insignificanza educativa e formativa, poiché l’apprendimento è un processo – non elettronico – ma psichico complesso e costitutivo del soggetto che, incorporando conoscenze attraverso esperienze contestualizzate e socializzate, modifica capacità, comportamenti, competenze.²

Scendendo maggiormente nel dettaglio, Galliani, separando la “I” (“Informazione”) e la “C” (“Comunicazione”) dell’acronimo ICT, dice:

Le tecnologie dell’informazione, passando attraverso la multimedialità arrivano a definire la FAD come un tipo di formazione che ha privilegiato e che tuttora privilegia il trasferimento di contenuti secondo una linea logica: costruzione dei saperi – costruzione degli oggetti multimediali come mediatori – trasferimento dei contenuti informativo-scientifici.

Intendere le tecnologie come percorso critico di comunicazione interattiva conduce all’Open Distance Learning, verso una modalità di formazione che ha l’apprendimento on-line come pratica determinante. Non è che nella FAD in cui vi è trasferimento di contenuti non si generi apprendimento, ma è un apprendimento di conoscenze dichiarative e procedurali relativo ad un percorso individuale di confronto con contenuti e materiali predefiniti e strutturati.

Nell’Open Learning mettiamo in rilievo quale elemento fondamentale lo studio e il lavoro di gruppo e comunità, allora è corretto pensare che l’e-learning sia un processo integrato di azioni comunicative che riguardano il trasferimento di contenuti + il lavoro di comunità.³

La tesi che intendiamo qui sostenere è che, se analizziamo l’e-learning al di là dello strumento elettronico – al di là della “e-” – ciò che rimane non è semplice “learning” bensì Open Distance Learning, termine che in fin dei conti sintetizza meglio le novità pedagogiche che hanno conosciuto il loro massimo sviluppo grazie alle ICT.

¹ Si veda il glossario del Ministero dell’Educazione, www2.educnet.education.fr/sections/superieur/glossaire.

² L. GALLIANI, *E-Learning: scenari e ricerca*, cit., p. 11.

³ L. GALLIANI, *E-learning: formazione, modelli, proposte*, cit., p. 37.

Ovviamente, non si tratta di tornare *sic et simpliciter* all'ODL nato alla fine degli anni '60,¹ che è molto diverso dall'ODL che qui auspichiamo come ambito generale dal quale prendere le mosse per l'apprendimento attuale. Tuttavia riteniamo che la differenza fra i due sia meno sostanziale rispetto a quella che c'è con l'e-learning della bolla speculativa, così focalizzato sulle problematiche tecnologiche ed economiche.

Riteniamo, cioè, che sia più opportuno ragionare partendo dall'ODL, e analizzando l'influenza che sulla sua evoluzione hanno avuto e hanno problematiche pur complesse legate alle ICT, alla rete Internet, alla trasformazione del concetto di distanza e molto altro ancora, piuttosto che prendere le mosse dalla rivoluzione tecnologica e capire che effetti può avere sul mondo della formazione, approccio che è stato comprensibilmente predominante negli anni passati.

V. UNA POSTILLA RIGUARDO L'E-LEARNING 2.0

Pur avendo in questa sede denunciato alcuni limiti dell'e-learning che, a parer nostro, possono rallentarne lo sviluppo nei prossimi anni, non possiamo tuttavia ignorare quella che ad oggi appare la frontiera della ricerca in questo ambito, che è conosciuta con il nome di e-learning 2.0. Esso è stato introdotto da Stephen Downes in un articolo del 2005,² per cui, a differenza di quanto accade per il semplice e-learning, abbiamo una pubblicazione di riferimento, una data di nascita e una definizione.

In realtà, anche in questo caso occorre procedere con una certa prudenza. Ciò che la dicitura suggerisce è che l'e-learning 2.0 è un'applicazione all'e-learning degli strumenti del Web 2.0, ma Downes nel suo articolo non formula la definizione in questo modo e, d'altro canto, non esistono definizioni condivise né di e-learning, come abbiamo visto, né di Web 2.0. Con quest'ultima formulazione, mutuata dallo sviluppo del

¹ Si veda ad esempio il rapporto N. MacKenzie, R. Postgate, J. Scuphan (a cura di), *Open Learning. Systems and problems in post-secondary education*, Parigi, The Unesco Press, 1975, che compie una rassegna di numerose importanti esperienze del decennio precedente; né va dimenticato che la più importante Università a distanza dell'Europa Occidentale, la britannica *Open University*, fondata nel 1969, assunse, appunto, il nome di "università aperta" riferendosi alla propria funzione didattica e sociale. La dicitura cumulativa *Open Distance Learning* ha poi conosciuto una certa popolarità negli anni '90 in particolare grazie alla pubblicazione nel 1991, da parte della Commissione Europea, del *Memorandum sull'Open Distance Learning* (COM 91 388), pubblicato in italiano su «Scuola Democratica», a. XVI, n. 1/2, (gennaio-giugno 1993), pp. 186-201.

² *E-learning 2.0* in *eLearn Magazine*, 17 ottobre 2005, elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1.

software,¹ viene solitamente intesa un'evoluzione del Web evidenziandone cambiamenti significativi. Ancora una volta, la grafia richiama il mondo dell'informatica, ma è ormai opinione diffusa che il passaggio dal Web al Web 2.0 non è stato provocato da fondamentali innovazioni tecnologiche; anzi, con ogni probabilità è stato una conseguenza del fatto che le interfacce tra gli utenti e la rete, risultando sempre meno ostiche in particolare nella scrittura di propri contributi, hanno di fatto permesso la realizzazione di vere e proprie reti sociali che obbediscono quindi più a criteri sociologici e di comunicazione che informatici.

Volendo fornire una visione forse semplicistica, il "vecchio" Web, chiamato per contrasto Web 1.0, prevedeva la pubblicazione di contenuti su un sito da parte del responsabile di quest'ultimo. Tutti gli altri utenti della rete potevano unicamente collegarsi a tale sito per fruirne: la loro "personalizzazione" risiedeva solo nelle scelte in sede di lettura ipertestuale. Di fatto non vi era nessun modo per due diversi lettori di comunicare tra di loro o con l'autore.² Un esempio di "filosofia" Web 2.0, invece, si manifesta quando, leggendo un contenuto, un utente lo integra con propri commenti che diverranno immediatamente leggibili per tutti gli altri utenti, compreso l'autore originale, oppure quando contribuisce alla catalogazione del contenuto sulla rete, creando quelle che vengono chiamate *folksonomies*.³

In poche parole, ciò che accadde fu che il Web si trasformò da un medium, nel quale l'informazione veniva trasmessa e consumata, in una piattaforma, nella quale il contenuto veniva creato, condiviso, rimescolato, reindirizzato e passato di mano in mano. E quello che la gente faceva con il Web non era solo leggere libri, ascoltare la radio o guardare la televisione, ma avere una conversazione con un vocabolario composto non solo di parole ma anche di immagini, video,

¹ Precisiamo il senso della grafia "2.0". Tradizionalmente, nello sviluppo delle applicazioni software, come principio non si suppone che ne esista una "versione finale". Ogni buona progettazione di un prodotto software prevede che questo possa essere migliorato o ampliato anche dopo la sua distribuzione. Come abitudine, quando la prima versione di un prodotto viene migliorata in qualche sua parte, viene distribuita una versione "1.1" che a sua volta può essere migliorata in altre parti in un'ulteriore versione "1.2", e così via. Quando i miglioramenti sono tali che l'intero prodotto si discosta dalla prima versione distribuita in modo giudicato significativo, essi vengono integrati in una nuova versione complessiva, spesso indicata con il numero 2.0.

² A questi fini, ovviamente, vi era la posta elettronica che, lo ricordiamo, pur usufruendo della rete Internet, è cosa ben diversa dal World Wide Web. Inoltre, per inviare un messaggio di posta elettronica, occorre conoscere l'indirizzo del destinatario.

³ In contrapposizione alle tassonomie tradizionali decise dall'alto. La componente *folk* (gente, popolo), oltre a ricreare il suono "x" di *taxonomy* (tassonomia), indica una catalogazione dal basso.

multimedia e qualsiasi cosa avessero a portata di mano. E questo diventò, e sembrò, e si comportò come una rete.¹

Queste nuove potenzialità della rete aprono indubbiamente nuovi scenari anche nell'ambito della formazione. L'e-learning 2.0 che ne deriva può sì essere inteso come una contrazione di "e-learning" e "Web 2.0", ma è soprattutto un cambiamento per il primo che, in quanto tale, merita il suffisso 2.0.

Lo scopo dell'e-learning 2.0 è quello di studiare le possibilità offerte dall'intera rete Internet per mettere in comunicazione delle reti sociali di studenti per fuoriuscire da situazioni di apprendimento eccessivamente formali, spesso vincolate dalle strutture delle piattaforme, ed entrare al contrario in una situazione in cui l'unica piattaforma è la stessa Internet. Una conseguenza di questa nuova visione è una più consistente presenza delle persone come veri e propri nodi della rete, situazione che ha comportato lo sviluppo e l'evoluzione degli e-portfolio² e dei blog. Il maggiore incentramento sul discente ha quindi comportato allo sviluppo di quelli che vengono chiamati *Personal Learning Environments* (PLE) in contrapposizione ai *Virtual Learning Environments* (VLE), uno degli acronimi tradizionalmente adoperati per indicare le piattaforme per l'e-learning.

L'approccio *learner centered*, prevede che siano i singoli individui gli attivi costruttori del PLE, *Personal Learning Environment*, che contiene sia il deposito complessivo del lavoro svolto e delle conoscenze maturate, sia la fitta rete di connessioni che il soggetto ha intessuto con gli altri. [...] Il PLE, che di fatto si pone come un approccio alternativo alle piattaforme di e-learning, prevede la costruzione attiva da parte del soggetto della propria formazione, in buona parte resa possibile dalla ricca varietà di risorse e funzioni offerte oggi dal Web. È in rete che il soggetto sedimenta i numerosi frammenti di conoscenza che rappresentano il suo processo di sviluppo. È nel Web, attraverso la fitta rete di rapporti (colleghi, comunità amicali, comunità di studio), che la sua identità poliedrica si sostanzia e si costruisce.³

Le tematiche relative all'e-learning 2.0 sono oggi di attualità nel panorama scientifico riguardante l'e-learning, e sono oggetto di pubblicazioni specifiche. Il principale riferimento in lingua italiana è il volume curato da Giovanni Bonaiuti,⁴ cui rimandiamo per approfondimenti. Ai fini del pre-

¹ S. DOWNES, *op. cit.*

² Per una panoramica sull'e-portfolio, si veda il contributo nella newsletter *Form@re: E-portfolio e supporto alla didattica frontale* di G. Alessandri, P. Magnoler e P. G. Rossi.

³ G. BONAIUTI, *Dalle piattaforme all'ambiente di apprendimento personale. Integrazione tra sfera individuale e sociale*, in G. Bonaiuti (a cura di), *e-learning 2.0*, cit., p. 72.

⁴ G. Bonaiuti (a cura di), *e-learning 2.0*, cit.

sente lavoro, che si propone di tracciare un quadro complessivo sullo stato dell'e-learning nella sua piena maturità, a dieci anni dalla nascita, tali tematiche rivestono un ruolo più defilato anche se di sicuro interesse per l'evoluzione della formazione in rete negli anni a venire.

BIBLIOGRAFIA

Riportiamo separatamente i riferimenti bibliografici direttamente riconducibili alle tematiche dell'e-learning, rispetto agli altri titoli di interesse citati nel testo.

- C. R. ALFONSI, D. PEDRESCHI, *e-università. Facciamo il punto*, 2004, Roma, fondazione CRUI. Presente on line su www.cruai.it/data/allegati/links/902/ICT.pdf.
- P. ARDIZZONE, P. C. RIVOLTELLA, *Didattiche per l'e-learning*, Roma, Carocci, 2003.
- ASFOR Associazione Italiana per la Formazione Manageriale, *Il glossario e-learning di Asfor. Le parole dell'e-Learning; un linguaggio di riferimento della terminologia della nuova formazione*, in *Lettera Asfor. Formazione Manageriale*, a. xv, n. 3, luglio-dicembre 2003, www.asfor.it/sitonuovo/LETTERA ASFOR/Lettera Asfor 2003 nr 3.pdf.
- ASFOR Associazione Italiana per la Formazione Manageriale, *Il glossario e-learning di Asfor. Le parole dell'e-learning; edizione 2006*, supplemento speciale a *Lettera Asfor. Formazione Manageriale*, a. XVIII, n. 1, 2006, p. 15, WWW.ASFOR.IT/SITONUOVO/LETTERA ASFOR/Asfor_Glossario_2006.pdf
- E. BARCHECHATH, *La progettazione dei sistemi formativi a distanza dal punto di vista economico, pedagogico e organizzativo*, in M. A. Garito (a cura di), *La multimedia nella insegnamento a distanza*, Roma, Garamond, 1996.
- S. BELLIER, *Le e-learning*, Paris, Éditions Liaison, 2001.
- M. BOCCOLIN, C. PERICH, *I costi dell'e-learning. Metodi e applicazioni per l'analisi costo efficacia*, Trento, Erickson, 2004.
- G. Bonaiuti (a cura di), *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Trento, Erickson, 2006.
- B. BRUSCHI, M. L. ERCOLE, *Strategie per l'e-learning*, Roma, Carocci, 2005.
- A. Calvani, M. Rotta, *Comunicazione ed apprendimento in Internet. Didattica costruttivistica in rete*, Trento, Erickson, 1999.
- A. Calvani, M. Rotta, *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica online*, Trento, Erickson, 2000.
- A. CAMPI, *La costruzione di ambienti virtuali di apprendimento in E-learning & Knowledge Management*, n. 10, 2005, pp. 8-15, <https://www.cesdaldspace.it/retrieve/4282/costruzione+di+ambienti+virtuali.pdf>.
- A. CAMPI, *E-learning: evoluzione o riposizionamento?*, in *E-learning: formazione e professioni. Modelli, politiche e strumenti.*, Roma 12-13-14 luglio 2006, Sie-I, 2006.
- CNIPA (Centro Nazionale per l'Informatica nella Pubblica Amministrazione), *Vademecum per la realizzazione di progetti formativi in modalità e-learning nelle pubbliche amministrazioni in I Quaderni*, n. 2, a. 1 – aprile 2004, www.cnipa.gov.it/site/contentfiles/01377500/1377508_cnipa_quaderno_2.pdf.

- Collectif de Chasseneuil, *Formation ouverte et à distance: l'accompagnement pédagogique et organisationnel*, Conférence de consensus, 27, 28 e 29 marzo 2000, archives.ffod.org/ptitdej/ccfod.pdf.
- Commission of the European Communities, *The eLearning Action Plan. Designing tomorrow's education*, 2001, eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0172:FIN:EN:PDF.
- P. Crispiani, P.G. Rossi (a cura di), *E-learning. formazione, modelli, proposte*, Roma, Armando Editore, 2006, pp. 31-45.
- A. DE VITA, *E-learning: parole e concetti. Glossario ragionato della formazione e del lavoro in rete*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- S. DOWNES, *E-learning 2.0 in eLearn Magazine*, 17 ottobre 2005, elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1.
- V. Eletti (a cura di), *Che cos'è l'e-learning*, Roma, Carocci, 2002.
- F. Falcinelli (a cura di), *E-Learning. Aspetti pedagogici e didattici*, Perugia, Morlacchi, 2005.
- F. FALCINELLI, *L'e-learning: un nuovo modo di intendere la FAD*, in F. Falcinelli (a cura di), *E-Learning. Aspetti pedagogici e didattici*, Perugia, Morlacchi, 2005, pp. 1-18.
- A. FINI, L. VANNI, *Learning object e metadati. Quando come e perché avvalersene*, Trento, Erickson, 2004.
- L. Galliani (a cura di), *L'università aperta e virtuale*, Lecce, Pensa Multimedia, 2002.
- L. GALLIANI, R. COSTA, *Valutare l'e-learning*, Lecce, Pensa Multimedia, 2003.
- L. Galliani, R. Costa (a cura di), *E-learning nella didattica universitaria. Modelli, ricerche ed esperienze della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane, 2005.
- L. GALLIANI, *E-learning: formazione, modelli, proposte* in P. Crispiani, P.G. Rossi (a cura di), *E-learning. formazione, modelli, proposte*, Roma, Armando Editore, 2006, pp. 31-45.
- G. R. GARRISON, *Three generations of technological innovation*, in *Distance Education*, n. 6, 1985, pp. 235-241.
- P. GHISLANDI, *eLearning. Didattica e innovazione in Università*, Trento, Editrice Università degli Studi di Trento, 2002.
- P. Ghislandi (a cura di), *Verso la eUniversity. Contributi per una nuova didattica universitaria*, Trento, Editrice Università degli Studi di Trento, 2007.
- P. GHISLANDI, *Il caso dell'Università di Trento. Rapporto di ricerca* in P. Ghislandi (a cura di), *Verso la eUniversity. Contributi per una nuova didattica universitaria*, Trento, Editrice Università degli Studi di Trento, 2007, pp. 505-562.
- C. GIOVANNELLA, *Osservare il presente, futuro, colmare i gap in Je-LKS. Journal of e-Learning and Knowledge Society: rivista della Sle-L, Società Italiana di e-Learning*, vol. 2 (2006), n. 1, pp. 5-12, www.je-lks.it.
- C. J. HAMEL, D. R. JONES, *Designing Instruction with Learning Objects*, «International Journal of Education Technology», v. 3, n. 1, novembre 2002, www.ed.uiuc.edu/ijet/v3n1/hamel.

- S. HOOPER, *Cooperative Learning and Computer-Based Instruction in Educational Technology Research and Development*, vol. 40, n. 3, 1992.
- Journal Officiel del 14 maggio 2005, www.journal-officiel.gouv.fr.
- B. H. KHAN, *E-learning: progettazione e gestione*, Trento, Erickson, 2004 (ed. or. *E-learning strategies*, 2003).
- K. KRUSE, *The State of e-Learning: Looking at History with the Technology Hype Cycle, 2002-2004*, www.e-learningguru.com/articles/hype1_1.htm.
- C. LAICI, *Le figure professionali dell'e-learning* in F. Falcinelli (a cura di), *E-Learning. Aspetti pedagogici e didattici*, cit., pp. 19-63.
- L'Università verso l'e-learning: Finlandia, Francia e Italia a confronto*, a cura di CRUI, CPU, FVU (progetto ELUE), Maggio 2006 (www.cruir.it/data/allegati/links/3143/E-LUE%202006%20ita.pdf), pubblicato anche a stampa, Roma, Tipografia Città Nuova, 2006.
- N. MacKenzie, R. Postgate, J. Scuphan (a cura di), *Open Learning. Systems and problems in post-secondary education*, Parigi, The Unesco Press, 1975.
- R. Maragliano (a cura di), *Pedagogie dell'e-learning*, Bari, Laterza, 2004.
- R. C. D. Nacamulli (a cura di), *La formazione, il cemento e la rete. E-learning, management delle conoscenze e processi di sviluppo organizzativo*, Milano, ETAS, Fondazione IBM Italia, 2003.
- S. NIPPER, *Third generation distance learning and computer conferencing* in R. D. Mason e A. R. Kaye (a cura di), *Mindweave: Communication, computers and distance education*, Oxford, UK, Pergamon Press, 1989.
- R. ORAZI, *Il ruolo delle TIC nella progettazione ed erogazione dei corsi on-line: il caso azienda*, Perugia, Morlacchi, 2007.
- M. PATTOIA, *E-didattica. Dalla FaD alla formazione aperta in rete*, Perugia, Morlacchi, 2004.
- D. PEDRESCHI, E. STEFANI, *Quale e-learning per quale università? Spunti di riflessione*, www.fondazionecruir.it/e-learning/data/allegati/table/258/quale_e-learning.pdf
- O. PETERS, *L'università flessibile e virtuale*, in L. Galliani (a cura di), *L'università aperta e virtuale*, Lecce, Pensa Multimedia, 2002, pp. 17-56.
- PLS Ramboll, *Virtual Models of European Universities. Final Report to the European Commission*, Marzo 2004, ec.europa.eu/education/programmes/elearning/studies_en.html#Virtual%20models%20Universities.
- M. RANIERI, *E-learning: modelli e strategie didattiche*, Trento, Erickson, 2005.
- P. C. RIVOLTELLA, *Un perfezionamento per la Media Education: idee, finalità, organizzazione* in P. C. Rivoltella (a cura di), *Educare per i media. Strumenti e metodi per la formazione del media educator*, Milano, Pubblicazioni dell'ISU – Università Cattolica, 2005, pp. 11-34.
- P. C. Rivoltella (a cura di), *E-tutor. Profilo, metodi, strumenti*, Roma, Carocci, 2006.
- M. ROTTA, M. RANIERI, *E-tutor: identità e competenze. Un profilo professionale per l'e-learning*, Trento, Erickson, 2005.
- M. Sidir, G.-M. Cochard, *Méthodes et outils de gestion en e-formation in Enseignement à distance: épistémologie et usages*, Hermès-Lavoisier, 2004.

- H. SINGH, *Building effective blended learning programs*, in *Educational Technology*, vol. 43, n. 6, (novembre-dicembre 2003), pp. 51-54, www.bookstoread.com/framework/blended-learning.pdf.
- G. Trentin, (a cura di) *Insegnare e apprendere in rete*, Bologna, Zanichelli, 1998.
- G. Trentin, (a cura di) *Telematica e formazione a distanza. Il caso Polaris*, Milano, FrancoAngeli, 1999.
- G. TRENTIN, *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning. Social networking e apprendimento attivo*, Milano, FrancoAngeli, 2008.
- R. TRINCHERO, *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Trento, Erickson, 2006.
- F. C. UGOLINI, *E-learning e ICT nelle università europee. Modelli e prospettive*, Rivista Scuola IaD, n. 0, rivista.scuolaiaad.it.
- F. C. UGOLINI, *L'e-learning e le ICT nell'istruzione superiore europea. Un caso di studio*, Roma, Aracne, 2007.

Altri riferimenti bibliografici

- A.-L. BARABASI, *Link. La scienza delle reti*, Torino, Einaudi, 2004 (ed. or. 2002).
- L. DE BIASE, *edeologia. Critica del fondamentalismo digitale*, Bari, Laterza, 2003.
- M. DECINA, *Il futuro delle reti* nel Convegno organizzato dall'Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni nell'ottobre 2003 dal titolo *La rivoluzione digitale. Come cambia la nostra vita e quali regole per tutelarla*, www.agcom.it/eventi/RivoluzDigit_161003/contributi/decina.pdf.
- P. DESINANO, *Imprese turistiche, informatica e vantaggio competitivo. Quadro concettuale e metodologico*, III ediz., Milano, Franco Angeli, 2006.
- K. DEVLIN, *I problemi del millennio*, Milano, Longanesi & C., 2004 (ed. or. 2002).

Riferimenti sitografici

www.astd.org
www.bookstoread.com
www.eadtu.nl
ec.europa.eu
www.educnet.education.fr
www.e-learningguru.com
www.enqa.eu
www.eric.ed.gov
formare.erickson.it
www.gartner.com
www.giuntlabs.com
www.iceeltsc.org
www.je-lks.it
www.learnframe.com/aboutelearning
www.sie-l.it

PARTE TERZA

DOCUMENTI

Si riportano qui alcuni fra i più significativi documenti cui si fa riferimento nel testo, suddivisi in quattro sezioni.

Si tratta per lo più di documenti ufficiali, tratti dalla Gazzetta Ufficiale italiana o da quella comunitaria (in questo caso, si è riportata la versione ufficiale in lingua italiana).

I testi delle Dichiarazioni e dei Comunicati del Processo di Bologna sono disponibili in diverse raccolte di documenti e siti web ufficiali. Per la versione italiana, ci siamo rifatti prevalentemente al sito del MIUR. Il Comunicato di Praga, che ivi appare in lingua inglese, è stato tradotto per questo lavoro da Alessandra Rantucci.

DALLA CONVENZIONE DI LISBONA A LONDRA 2007

I. 1. CONVENZIONE DI LISBONA (1997) (SEZIONI I-IX)

CONVENZIONE SUL RICONOSCIMENTO DEI TITOLI DI STUDIO RELATIVI ALL'INSEGNAMENTO SUPERIORE NELLA REGIONE EUROPEA¹

Lisbona 11 aprile 1997

LE Parti alla presente Convenzione,

Consapevoli del fatto che il diritto all'istruzione è uno dei diritti dell'uomo e che l'insegnamento superiore, che è fondamentale per perseguire e migliorare il sapere, rappresenta un patrimonio culturale e scientifico eccezionalmente ricco tanto per i singoli che per la società;

Considerando che l'insegnamento superiore dovrebbe svolgere un ruolo vitale per la promozione della pace, della comprensione reciproca e della tolleranza, nonché per creare fiducia reciproca fra i popoli e le nazioni;

Considerando che l'ampia diversificazione dei sistemi di istruzione nella regione europea riflette la sua eterogeneità culturale, sociale, politica, filosofica, religiosa ed economica, un patrimonio eccezionale che dovrebbe essere pienamente rispettato;

Desiderando consentire a tutti i popoli della regione di sfruttare appieno tale ricco patrimonio di eterogeneità, agevolando l'accesso degli abitanti di ogni Stato e degli studenti di tutti gli istituti di insegnamento di ogni Parte alle risorse educative delle altre Parti, e più specificamente rendendo meno gravoso l'impegno di continuare gli studi o completare un periodo di studi presso gli istituti di insegnamento superiore di quelle altre Parti;

Considerando che il riconoscimento di studi, certificati, diplomi e lauree rilasciati da un altro paese della regione europea rappresenta una misura importante per promuovere la mobilità accademica fra le Parti,

Annettendo grande importanza al principio dell'autonomia degli istituti e consapevoli della necessità di sostenere e proteggere tale principio;

Convinte che un equo riconoscimento dei titoli di studio è un elemento chiave del diritto all'istruzione ed una responsabilità della società;

Avendo preso atto delle Convenzioni del Consiglio d'Europa e dell'UNESCO in materia di riconoscimento accademico in Europa:

la Convenzione Europea sull'equipollenza dei Diplomi che consentono l'ammissione alle Università (1953, ETS n. 15) ed il relativo Protocollo (1964, ETS n. 49);

¹ Pubblicato nel Supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale, Serie generale, n. 173, del 25 luglio 2002. La convenzione consta di 11 Sezioni, di cui pubblichiamo qui le prime nove.

la Convenzione Europea sull'Equipollenza dei Periodi di Studio Universitario (1956, ETS n. 21);

la Convenzione Europea sul Riconoscimento Accademico dei Titoli di Studio Universitari (1959, ETS n. 32);

la Convenzione sul Riconoscimento di Studi, Diplomi e Lauree relativi all'insegnamento Superiore negli Stati della Regione Europea (1979);

la Convenzione Europea sull'Equipollenza Generale dei Periodi di Studio Universitario (1990, ETS n. 138);

Avendo altresì preso atto della Convenzione Internazionale sul Riconoscimento di Studi, Diplomi e Lauree di Insegnamento superiore negli Stati Arabi ed Europei che si affacciano sul Mediterraneo (1976), adottata nell'ambito dell'UNESCO e che tratta in parte del riconoscimento accademico in Europa;

Ricordando che tale Convenzione dovrebbe essere considerata anche nel contesto delle Convenzioni e della Raccomandazione Internazionale dell'UNESCO relative alle altre Regioni del mondo, nonché che è necessario migliorare lo scambio di informazioni fra tali Regioni;

Consapevoli che, da quando sono state adottate tali Convenzioni, nell'insegnamento superiore della regione europea sono intervenuti mutamenti di ampia portata che hanno comportato un notevole incremento della diversificazione all'interno e fra i sistemi di insegnamento superiore nazionale, nonché della necessità di adattare gli strumenti e le prassi giuridiche per tenere conto di tali sviluppi;

Consapevoli della necessità di trovare soluzioni comuni ai problemi pratici relativi al riconoscimento nella regione europea;

Consapevoli della necessità di migliorare le attuali prassi relative ai riconoscimenti e di renderle più trasparenti ed adatte alla situazione attuale dell'insegnamento superiore nella regione europea;

Fiduciose circa la positiva rilevanza di una Convenzione che fornisca un quadro per lo sviluppo ulteriore delle prassi relative al riconoscimento nella regione europea, elaborata ed adottata sotto gli auspici congiunti del Consiglio d'Europa e dell'UNESCO;

Consapevoli dell'importanza di offrire meccanismi attuativi permanenti, al fine di mettere in pratica i principi e le disposizioni dell'attuale Convenzione;

Hanno concordato quanto segue:

Sezione I – Definizioni

Articolo 1

Ai fini della presente Convenzione, i seguenti termini avranno i significati seguenti:

Accesso (all'insegnamento superiore). Il diritto dei candidati in possesso dei titoli di

studio richiesti di fare domanda e di venire presi in considerazione per l'ammissione all'insegnamento superiore.

Ammissione (ad istituti e programmi di insegnamento superiore). L'atto di, o il sistema atto a consentire ai candidati qualificati di proseguire gli studi superiori presso un determinato istituto e/o un determinato programma.

Valutazione (di istituti o programmi). Il processo tramite il quale si determina la qualità didattica di un istituto o di un programma di insegnamento superiore.

Valutazione (dei titoli di studio individuali). La valutazione scritta dei titoli di studio stranieri di un singolo da parte di un organo competente.

Autorità competente in materia di riconoscimento. Un organo ufficialmente incaricato di adottare decisioni vincolanti sul riconoscimento dei titoli di studio stranieri.

Insegnamento superiore. Tutti i tipi di corsi di studio, formazione o formazione per la ricerca, al livello post-secondario, che siano riconosciuti dalle autorità competenti di una Parte come appartenenti al suo sistema di insegnamento superiore.

Istituti di insegnamento superiore. Un istituto che offra insegnamento superiore e sia riconosciuto dall'autorità competente di una Parte come appartenenti al suo sistema di insegnamento superiore.

Programma di insegnamento superiore. Un corso di studi riconosciuto dall'autorità competente di una Parte come appartenente al proprio sistema di insegnamento superiore, ed al cui termine lo studente ottiene un titolo di studio superiore.

Periodo di studio. Qualunque componente di un programma di insegnamento superiore che sia stata valutata e documentata e che, pur non essendo un programma di studi completo in se stesso, consista in un'acquisizione significativa di conoscenze e competenze.

Titolo di studio

A. Titolo di studio di insegnamento superiore. Qualunque laurea, diploma o altro certificato rilasciato da un'autorità competente che attesti il superamento di un programma di insegnamento superiore.

B. Titolo di studio che consente l'accesso all'insegnamento superiore. Qualunque diploma o altro certificato rilasciato da un'autorità competente che attesti il superamento di un programma di istruzione e che conferisca al titolare del titolo di studio il diritto a partecipare all'ammissione all'insegnamento superiore (cfr. la definizione di accesso).

Riconoscimento. Attestazione formale da parte di un'autorità competente del valore di un titolo di studio estero ai fini dell'accesso ad attività educative e/o occupazionali.

Requisiti

A. Requisiti generali. Condizioni che devono in ogni caso essere soddisfatte per avere accesso all'insegnamento superiore, ovvero ad un determinato livello di insegnamento superiore, ovvero per ottenere un titolo di studio di insegnamento superiore ad un determinato livello.

B. Requisiti specifici. Condizioni che devono essere soddisfatte, oltre ai requisiti generali per ottenere l'ammissione ad un particolare programma di insegnamento superiore, ovvero per ottenere uno specifico titolo di studio di insegnamento superiore in un settore particolare.

Sezione II – Competenza delle autorità

Articolo II.1

1. Nei casi in cui le autorità centrali di una Parte abbiano facoltà di adottare decisioni in casi di riconoscimento, tale Parte sarà immediatamente vincolata dalle disposizioni della presente Convenzione e prenderà le iniziative necessarie a garantire che alle sue disposizioni venga data attuazione nel proprio territorio.
Nei casi in cui le decisioni su casi di riconoscimento spettano ad organismi della Parte, quest'ultima, al momento della firma, ovvero del deposito dello strumento di ratifica, accettazione, approvazione o adesione, ovvero in qualunque momento successivo, presenterà ad uno dei depositari una breve dichiarazione sulla propria situazione o struttura costituzionale. In tali casi, le autorità competenti degli organismi delle Parti interessate adotteranno i provvedimenti necessari a garantire che venga data attuazione alle disposizioni della presente Convenzione sul loro territorio.
2. Nei casi in cui le decisioni su casi di riconoscimento spettano a singoli istituti di insegnamento superiore o ad altri organismi, ciascuna delle Parti, in base alla propria situazione o struttura costituzionale, inoltrerà il testo della presente Convenzione a quegli istituti o organismi ed adotterà tutti i provvedimenti possibili al fine di incoraggiare l'analisi e l'applicazione delle sue disposizioni.
3. Le disposizioni dei paragrafi 1 e 2 del presente Articolo si applicheranno, *mutatis mutandis*, agli obblighi delle Parti contenuti nei successivi articoli della presente Convenzione.

Articolo II.2

Al momento della firma o del deposito del proprio strumento di ratifica, accettazione, approvazione o adesione, ovvero in qualsiasi momento successivo, ogni Stato, la Santa Sede o la Comunità Europea comunicheranno ad un depositario della presente Convenzione quali sono le autorità competenti ad adottare le varie categorie di decisioni nei casi di riconoscimento.

Articolo II.3

Nulla nella presente Convenzione sarà considerata una deroga dalle disposizioni più favorevoli relative al riconoscimento dei titoli di studio rilasciati da una delle Parti e che siano contenute o derivanti da un trattato esistente o futuro di cui una Parte alla presente Convenzione può essere o diventare parte.

Sezione III – Princípi di base relativi alla valutazione dei titoli di studio

Articolo III.1

1. I possessori di titoli di studio rilasciati da una delle Parti, su richiesta dell'organismo preposto, avranno adeguato accesso ad una valutazione di tali titoli di studio.
2. Al riguardo non saranno effettuate discriminazioni per alcun motivo, quali sesso, razza, colore, disabilità, lingua, religione, opinioni politiche o di altra natura, origini nazionali, etniche o sociali, appartenenza a minoranze nazionali, proprietà, nascita o altro stato civile, ovvero per motivi di altro genere non attinenti al valore del titolo di studio del quale si chiede il riconoscimento. Per garantire tale diritto, ogni Parte si impegna ad adottare i provvedimenti atti a valutare adeguatamente una richiesta di riconoscimento dei titoli di studio esclusivamente sulla base delle conoscenze e delle competenze acquisite.

Articolo III.2

Ciascuna delle Parti assicurerà che le procedure ed i criteri impiegati per valutare e procedere al riconoscimento dei titoli di studio siano trasparenti, coerenti ed affidabili.

Articolo III.3

1. Le decisioni relative al riconoscimento saranno adottate sulla base di adeguate informazioni sui titoli di studio di cui si chiede il riconoscimento.
2. In prima istanza, il compito di fornire adeguate informazioni spetta al richiedente, che le fornirà in buona fede.
3. Ferma restando la responsabilità del richiedente, gli istituti che hanno rilasciato i titoli di studio in questione hanno il dovere di fornire, su richiesta del richiedente ed entro limiti di tempo ragionevoli, le informazioni pertinenti al titolare del titolo di studio, all'istituto o alle autorità competenti del paese in cui si chiede il riconoscimento.
4. Le Parti ordineranno o incoraggeranno, a seconda dei casi, tutti gli istituti di insegnamento che fanno parte del loro sistema a dar seguito ad ogni richiesta ragionevole di informazioni affinché i titoli di studio ottenuti presso detti istituti possano essere valutati.
5. All'organismo che effettua la valutazione spetta dimostrare che un richiedente non soddisfa i requisiti.

Articolo III.4

Allo scopo di facilitare il riconoscimento dei titoli di studio, ogni Parte garantirà che vengano fornite adeguate e chiare informazioni sul proprio sistema di istruzione.

Articolo III.5

Le decisioni relative al riconoscimento saranno adottate entro un lasso di tempo ragionevole, specificato in anticipo dall'autorità competente in materia e calcolato a partire dal momento in cui sono state fornite tutte le informazioni necessarie. Nel caso in cui il riconoscimento non venga concesso, saranno spiegate le motivazioni che hanno determinato il rifiuto e saranno date informazioni sui possibili provvedimenti che il richiedente può adottare per ottenerlo in un ulteriore momento. Nel caso in cui il riconoscimento non venga concesso, ovvero non venga adottata alcuna decisione, il richiedente potrà ricorrere in appello entro un lasso di tempo ragionevole.

Sezione IV – Riconoscimento dei titoli di studio che danno accesso all'insegnamento superiore

Articolo IV.1

Ciascuna Parte riconoscerà i titoli di studio rilasciati da altre Parti e che soddisfano i requisiti generali di accesso all'insegnamento superiore in quelle Parti ai fini dell'accesso a programmi facenti parte del suo sistema di insegnamento superiore, a meno che non sussistano sostanziali, comprovate differenze fra i requisiti generali di accesso nella Parte che ha rilasciato il titolo di studio ed in quella a cui si chiede il riconoscimento dello stesso.

Articolo IV.2

In alternativa, sarà sufficiente che una Parte consenta al titolare di un titolo di studio rilasciato da una delle altre Parti di ottenere una valutazione di quel titolo di studio, su richiesta dell'interessato, e le disposizioni dell'Articolo IV.1 si applicheranno, *mutatis mutandis*, a quel caso.

Articolo IV.3

Nel caso in cui un titolo di studio dia accesso solo a tipi particolari di istituti o programmi di insegnamento superiore nella Parte in cui esso è stato rilasciato, ciascuna delle altre Parti concederà ai titolari di quei titoli di studio l'accesso ad analoghi programmi specifici negli istituti facenti parte del suo sistema di istruzione superiore, a meno che non possa essere dimostrata l'esistenza di differenze sostanziali fra i requisiti di accesso nella Parte che ha rilasciato il titolo di studio ed in quella a cui si chiede il riconoscimento.

Articolo IV.4

Nei casi in cui l'ammissione a programmi particolari di insegnamento superiore dipenda dalla presenza di requisiti specifici, oltre a quelli generali previsti per l'accesso, le autorità competenti della Parte interessata potranno imporre la presenza di requisiti ulteriori anche ai titolari de titoli di studio rilasciati dalle altre Parti o valutare se i richiedenti in possesso di titoli di studio rilasciati da altre Parti soddisfano requisiti equivalenti.

Articolo IV.5

Nei casi in cui, nella Parte che ha rilasciato diplomi di scuole secondarie, questi diano accesso all'insegnamento superiore solo se si superano ulteriori esami di ammissione, le altre Parti possono concedere l'accesso se tali requisiti vengono soddisfatti, ovvero offrire un'alternativa per poterli soddisfare nell'ambito dei loro sistemi di istruzione. Ogni Stato, la Santa Sede o la Comunità Europea, al momento della firma o del deposito dello strumento di ratifica, accettazione, approvazione o adesione, ovvero in qualsiasi momento successivo, possono comunicare ad uno dei depositari che si avvarranno delle disposizioni del presente Articolo, specificando quali sono le Parti nei confronti delle quali si intende applicarle, spiegandone altresì le motivazioni.

Articolo IV.6

Ferme restando le disposizioni degli Articoli IV.1, IV.2, IV.3, IV.4 E IV.5, l'ammissione ad un determinato istituto di insegnamento superiore, ovvero ad un determinato programma nell'ambito di tale istituto, può essere limitata o selettiva. Nei casi in cui l'ammissione a istituti e/o programmi di insegnamento superiore sia selettiva, le procedure di ammissione dovrebbero essere concepite in modo tale da assicurare che la valutazione dei titoli di studio stranieri venga effettuata in base ai principi di equità e non discriminazione enunciati alla Sezione III.

Articolo IV.7

Ferme restando le disposizioni degli Articoli IV.1, IV.2, IV.3, IV.4 E IV.5, l'ammissione ad un determinato istituto di insegnamento superiore può essere subordinata alla dimostrazione data dal richiedente di avere una conoscenza sufficiente della lingua o delle lingue in cui viene impartito l'insegnamento presso l'istituto interessato, ovvero in altre lingue specificate.

Articolo IV.8

Nelle Parti che concedono l'accesso all'insegnamento superiore in base a titoli di studio non tradizionali, i titoli di studio analoghi rilasciati da altre Parti saranno valutati analogamente ai titoli di studio non tradizionali rilasciati dalla Parte a cui si chiede il riconoscimento.

Articolo IV.4

Ai fini dell'ammissione a programmi di insegnamento superiore, ogni Parte può stabilire che il riconoscimento dei titoli di studio rilasciati dagli istituti di insegnamento stranieri che operano nel suo territorio sia subordinata a condizioni specifiche previste dalla legislazione nazionale o ad accordi particolari firmati con la Parte a cui tali istituti appartengono.

Sezione v – Riconoscimento dei periodi di studio

Articolo v.1

Ogni Parte riconoscerà i periodi di studio compiuti nell'ambito di un programma di insegnamento superiore di un'altra Parte. Tale riconoscimento comprenderà i periodi di studio volti a completare un programma di insegnamento superiore della Parte a cui si chiede il riconoscimento a meno che non sussistano comprovate, sostanziali differenze fra periodi di studio compiuti in un'altra Parte e la parte del programma di insegnamento superiore che essi sostituirebbero nella Parte a cui si chiede il riconoscimento.

Articolo v.2

In alternativa, sarà sufficiente che una Parte consenta a colui che ha compiuto un periodo di studio nell'ambito di un programma di insegnamento superiore di un'altra Parte di ottenere una valutazione di quel periodo di studio su richiesta dell'interessato, e le disposizioni dell'Articolo V.1 si applicheranno, *mutatis mutandis*, a quel caso.

Articolo v.3

In particolare, ogni Parte agevolerà il riconoscimento dei periodi di studio nei casi in cui

- a. ci sia stato un precedente accordo da un lato fra gli istituti di insegnamento superiore o l'autorità competente responsabile del periodo di studi in questione e dall'altro lato, gli istituti di insegnamento superiore o l'autorità competente in materia e che ha ricevuto la domanda di riconoscimento;
- b. l'istituto di insegnamento superiore presso il quale è stato compiuto il periodo di studio abbia rilasciato un certificato o una copia del libretto accademico in cui si attestano che lo studente ha soddisfatto i requisiti richiesti per detto periodo di studio

Sezione VI – Riconoscimento dei titoli di studio di insegnamento superiore

Articolo VI.1

Nella misura in cui una decisione relativa al riconoscimento si basi sulle conoscenze e le competenze dichiarate nel titolo di studio di insegnamento superiore, ogni Parte riconoscerà i titoli di studio di insegnamento superiore rilasciati da un'altra Parte, a meno che non sussista una sostanziale differenza comprovata fra i titoli di studio di cui si chiede il riconoscimento ed il corrispondente titolo di studio della Parte a cui si chiede il riconoscimento.

Articolo VI.2

In alternativa, sarà sufficiente che una Parte consenta al titolare di un titolo di studio di istruzione superiore rilasciato da una delle altre Parti di ottenere una valutazione di quel titolo di studio, su richiesta dell'interessato, e le disposizioni dell'Articolo VI.1 si applicheranno, *mutatis mutandis*, a quel caso.

Articolo VI.3

Il riconoscimento dato da una Parte ad un titolo di studio di istruzione superiore rilasciato da un'altra Parte avrà una o entrambe le conseguenze seguenti:

- a. l'accesso ad ulteriori studi di insegnamento superiore, ivi compresi relativi esami, e/o alla preparazione per il dottorato, alle stesse condizioni che possono essere applicate ai titolari di titoli di studio della Parte a cui si chiede il riconoscimento;
- b. l'uso di un titolo accademico, ferme restando le leggi ed i regolamenti della Parte a cui si chiede il riconoscimento o di una sua giurisdizione.

Inoltre, ferme restando le leggi ed i regolamenti della Parte a cui si chiede il riconoscimento o di una sua giurisdizione, il riconoscimento può agevolare l'accesso al mercato del lavoro.

Articolo VI.4

La valutazione di un titolo di studio di insegnamento superiore rilasciato da una Parte effettuata in un'altra Parte, può avvenire sotto forma di:

- a. parere ai fini dell'occupazione in generale;
- b. parere ad un istituto accademico ai fini dell'ammissione ai suoi programmi;
- c. parere a qualunque altra autorità competente in materia di riconoscimento.

Articolo VI.5

Ogni Parte può subordinare il riconoscimento dei titoli di studio di insegnamento superiore rilasciati da istituti accademici stranieri che operano nel suo territorio a requisiti specifici di legislazione nazionale o ad accordi specifici firmati con la Parte a cui appartengono tali istituti.

Sezione VII – Riconoscimento dei titoli di studio in possesso di rifugiati, profughi e persone in condizioni simili a quelle dei rifugiati

Articolo VII

Ogni Parte, nell'ambito del proprio sistema di istruzione ed in conformità con le proprie disposizioni costituzionali, giuridiche e normative, adotterà tutti i provvedimenti possibili e ragionevoli per elaborare procedure atte a valutare equamente ed efficacemente se i rifugiati, i profughi e le persone in condizioni simili a quelle dei rifugiati soddisfano i requisiti per l'accesso all'insegnamento superiore, a programmi complementari di insegnamento superiore o ad attività lavorative, anche nei casi in cui i titoli di studio rilasciati da una delle Parti non possono essere comprovati dai relativi documenti.

Sezione VIII – Informazioni sulla valutazione di istituti e programmi di insegnamento superiore

Articolo VIII.1

Ogni Parte fornirà adeguate informazioni su tutti gli istituti facenti parte del suo sistema di insegnamento superiore, nonché su ogni programma da esso gestito, al fine di consentire alle autorità competenti delle altre Parti di verificare se la qualità dei titoli di studio rilasciati da tali istituti giustifichi il riconoscimento della Parte a cui quest'ultimo viene chiesto. Tali informazioni consisteranno in:

- a. nel caso di Parti che hanno definito un sistema di valutazione formale degli istituti e dei programmi di insegnamento superiore: informazioni sui metodi e sui risultati di tale valutazione, nonché degli standard di qualità specifici di ciascun tipo di istituto di insegnamento superiore che rilascia titoli di studio di insegnamento superiore, ovvero dei relativi programmi;
- b. nel caso di Parti che non hanno definito un sistema di valutazione formale degli istituti e dei programmi di insegnamento superiore: informazioni sul riconoscimento dei vari titoli di studio rilasciati da ogni istituto di insegnamento superiore, ovvero nell'ambito di ogni programma di insegnamento superiore facente parte dei loro sistemi di istruzione superiore.

Articolo VIII.2

Ogni Parte si adopererà per mettere a punto, mantenere e divulgare:

- a. una tipologia dei vari tipi di istituti di insegnamento superiore facenti parte del proprio sistema di istruzione superiore, con le caratteristiche tipiche di ogni tipo di istituto;
- b. un elenco di istituti riconosciuti (pubblici o privati) facenti parte del proprio sistema di istruzione superiore, indicando la facoltà che hanno di rilasciare vari tipi di titoli di studio ed i requisiti per ottenere l'accesso a ciascun tipo di istituto e programma;
- c. una descrizione dei programmi di insegnamento superiore;
- d. un elenco di istituti ubicati al di fuori del proprio territorio, che la Parte considera facenti parte del suo sistema accademico.

Sezione IX – Informazioni su questioni relative al riconoscimento

Articolo IX.1

Al fine di rendere più agevole il riconoscimento dei titoli di studio relativi all'insegnamento superiore, le Parti si impegnano a stabilire un sistema trasparente per la descrizione completa dei titoli di studio di cui si è in possesso.

Articolo IX.2

1. Riconoscendo che è necessario disporre di informazioni pertinenti, accurate ed aggiornate, ogni Parte istituirà o manterrà un centro nazionale di informazioni e ne

comunicerà ad uno dei depositari la creazione od eventuali cambiamenti ad esso relativi.

2. In ciascuna Parte, il centro nazionale di informazioni:
 - a. renderà più agevole l'accesso alle informazioni, autorevoli ed accurate, sul sistema ed i titoli di studio di insegnamento superiore del paese in cui esso si trova;
 - b. renderà più agevole l'accesso alle informazioni sui sistemi ed i titoli di studio di insegnamento superiore delle altre Parti;
 - c. darà pareri o informazioni su questioni relative al riconoscimento ed alla valutazione dei titoli di studio in conformità con le leggi ed i regolamenti nazionali.

Ogni centro nazionale di informazione disporrà dei mezzi necessari a consentirgli di assolvere alle sue funzioni.

Articolo IX.3

Le Parti, tramite i centri nazionali di informazioni o in altro modo, promuoveranno l'uso del Supplemento al Diploma dell'UNESCO/Consiglio d'Europa o di qualunque altro documento ad esso paragonabile da parte degli istituti di insegnamento superiore delle Parti.

I.2. DICHIARAZIONE DELLA SORBONA (1998)

Dichiarazione congiunta su:

L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa
da parte dei Ministri competenti di Francia,
Germania, Gran Bretagna ed Italia.

Parigi, la Sorbona, 25 Maggio 1998

IL processo europeo ha compiuto recentemente importantissimi passi in avanti. La loro rilevanza non deve far dimenticare che l'Europa non è solamente quella dell'Euro o delle banche e dell'economia: deve essere anche un'Europa della conoscenza. Dobbiamo consolidare le dimensioni intellettuali, culturali, sociali e tecniche del nostro continente e su di esse costruire. Per larga parte esse sono state modellate dalle Università, le quali continuano a giocare un ruolo chiave per il loro sviluppo.

Le Università sono nate in Europa, circa tre quarti di millennio fa. I nostri quattro Paesi vantano alcune tra le più antiche, le quali stanno celebrando in questi anni importanti anniversari, come sta accadendo oggi all'Università di Parigi. A quei tempi gli studenti e gli accademici potevano circolare liberamente e diffondere rapidamente il sapere attraverso l'Europa. Al giorno d'oggi troppi dei nostri studenti ancora si laureano senza aver avuto il beneficio di un periodo di studi fuori dai confini nazionali.

Stiamo andando incontro ad un periodo di grandi cambiamenti nel campo dell'istruzione e formazione e delle condizioni di lavoro, ad una diversificazione dei percorsi delle carriere professionali; la formazione e l'istruzione lungo l'arco della vita chiaramente imponendosi come un obbligo. Noi dobbiamo ai nostri studenti ed alle nostre società in generale un sistema d'istruzione superiore nel quale a ciascuno siano offerte le migliori opportunità per individuare il proprio campo d'eccellenza.

Uno spazio europeo aperto dell'istruzione superiore comporta una ricchezza di prospettive positive – nel rispetto, certo, delle nostre diversità – ma richiede, per contro, sforzi continui per rimuovere le barriere e sviluppare un quadro per l'insegnamento e l'apprendimento che rafforzi la mobilità ed una sempre più stretta cooperazione.

Il riconoscimento internazionale e il potenziale d'attrazione dei nostri sistemi sono direttamente connessi alla loro trasparenza esterna ed interna. Sembra emergere un sistema in cui due cicli universitari principali, uno di primo ed uno di secondo livello saranno riconosciuti ai fini dell'equiparazione e l'equivalenza in ambito internazionale.

Gran parte dell'originalità, e della flessibilità, usando questo sistema, sarà ottenuta attraverso l'utilizzazione dei crediti (così come propone ECTS) e dei semestri. Ciò consentirà di convalidare i crediti acquisiti per coloro che scelgono di iniziare o continuare la propria formazione in Università europee differenti o che desiderano acquisire titoli accademici in qualsiasi momento della loro vita. Gli studenti dovranno poter entrare nel circuito universitario in qualsiasi momento della loro vita professionale e provendo dagli ambiti più diversi.

Gli studenti del primo ciclo universitario dovranno avere accesso ad una gamma diversificata di programmi, che includa la possibilità di seguire studi multidisciplinari e di acquisire competenza nell'uso delle lingue e delle nuove tecnologie informatiche.

Il riconoscimento internazionale del titolo di primo ciclo come appropriato livello di qualificazione è importante per il successo di questo sforzo, attraverso il quale noi desideriamo rendere il nostro sistema d'istruzione superiore chiaro a tutti.

Il secondo ciclo universitario dovrebbe prevedere una scelta tra un percorso più breve ed uno più lungo, anche con possibilità di trasferimento dall'uno all'altro. In entrambi, giusta enfasi dovrebbe essere data alla ricerca e al lavoro individuale.

In ambedue i cicli, gli studenti saranno incoraggiati a trascorrere almeno un semestre in Università fuori del proprio Paese. Allo stesso tempo, un maggior numero di docenti dovrebbe lavorare negli altri Paesi europei. Il crescente aiuto dell'Unione Europea alla mobilità degli studenti e dei docenti dovrà essere utilizzato al massimo.

Molti Paesi, non solo in Europa, hanno preso pienamente coscienza della necessità di favorire tale evoluzione. Le Conferenze dei Rettori delle Università europee come pure gruppi di esperti e accademici nei nostri rispettivi Paesi sono impegnati in una diffusa riflessione su queste linee.

Una convenzione sul riconoscimento accademico dei titoli di studio di istruzione superiore in Europa è stata approvata l'anno scorso a Lisbona. La convenzione ha stabilito un numero di requisiti base ed ha riconosciuto che ogni Paese si possa impegnare in ipotesi anche più favorevoli. Possiamo partire da queste conclusioni, che sosteniamo, per andare oltre. Il mutuo riconoscimento dei diplomi di istruzione superiore, d'altra parte, trova già ampie basi comuni nelle direttive dell'Unione Europea sulle professioni.

I nostri governi, tuttavia, continuano ad avere un ruolo significativo da svolgere a questo scopo, incoraggiando modalità attraverso le quali le conoscenze acquisite possano essere convalidate e i rispettivi titoli possano più agevolmente essere riconosciuti. Ci aspettiamo che questo promuova ulteriori accordi interuniversitari. La progressiva armonizzazione del quadro complessivo dei nostri titoli e cicli può essere raggiunta attraverso il potenziamento delle esperienze già esistenti, i corsi congiunti, le iniziative pilota ed il dialogo con tutti gli interessati.

Ci impegniamo qui a incoraggiare un quadro comune di riferimento, finalizzato a migliorare il riconoscimento esterno e a favorire sia la mobilità degli studenti sia la loro "occupabilità". L'anniversario dell'Università di Parigi, oggi qui alla Sorbona, ci offre una solenne opportunità per impegnarci nello sforzo di creare uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, in cui le identità nazionali e gli interessi comuni possano interagire e rafforzarsi l'un l'altro a beneficio dell'Europa, dei suoi studenti e più generalmente dei suoi cittadini. Ci appelliamo agli altri Stati Membri dell'Unione e agli altri Paesi europei, affinché si uniscano a noi in questo obiettivo ed alle Università europee, affinché consolidino il ruolo dell'Europa nel mondo, migliorando ed aggiornando continuamente la formazione dei suoi cittadini.

CLAUDE ALLEGRE, Ministro dell'Educazione Nazionale e della Ricerca e della Tecnologia (Francia)

LUIGI BERLINGUER, Ministro della Pubblica Istruzione, dell'Università e della Ricerca Scientifica e Tecnologica (Italia)

TESSA BLACKSTONE, Ministro dell'Istruzione superiore e della Scienza (Regno Unito)

JUERGEN RUETTIGERS, Ministro dell'Educazione, della Ricerca e della Tecnologia (Germania)

Parigi, la Sorbona, 25 Maggio 1998

I.3. DICHIARAZIONE DI BOLOGNA (1999)

Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore

Dichiarazione congiunta dei Ministri Europei dell'Istruzione Superiore

Bologna, 19 Giugno 1999

IL processo europeo, grazie agli straordinari progressi registrati negli ultimi anni, è divenuto per l'Unione ed i suoi cittadini una realtà sempre più concreta e determinante, cui le prospettive di allargamento e l'intensificazione dei rapporti con gli altri Paesi europei, conferiscono dimensioni ancor più vaste. Al tempo stesso in ampi settori del mondo politico, accademico e dell'opinione pubblica si va affermando la consapevolezza della necessità di conferire alla costruzione europea una articolazione maggiormente differenziata e completa, rinforzandone in particolare le dimensioni intellettuali, culturali, sociali, scientifiche e tecnologiche.

L'Europa della Conoscenza è ormai diffusamente riconosciuta come insostituibile fattore di crescita sociale ed umana e come elemento indispensabile per consolidare ed arricchire la cittadinanza europea, conferendo ai cittadini le competenze necessarie per affrontare le sfide del nuovo millennio insieme alla consapevolezza dei valori condivisi e dell'appartenenza ad uno spazio sociale e culturale comune.

L'istruzione e la cooperazione si confermano ulteriormente come strumenti essenziali per lo sviluppo ed il consolidamento di società democratiche, stabili e pacifiche, tanto più guardando alla tormentata area dell'Europa sud orientale.

La Dichiarazione della Sorbona del 25 Maggio '98, fondata su tali considerazioni, ha posto l'accento sul ruolo centrale delle Università per lo sviluppo della dimensione culturale europea ed ha individuato nella costruzione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore uno strumento essenziale per favorire la circolazione dei cittadini, la loro occupabilità, lo sviluppo del Continente.

Sottoscrivendo la dichiarazione o esprimendo la loro adesione di principio, molti Paesi europei hanno raccolto l'invito ad impegnarsi per il raggiungimento degli obiettivi in essa prefigurati. La direzione assunta dalle numerose riforme dell'istruzione superiore intraprese nel frattempo in Europa ha dimostrato la determinazione di diversi Governi di operare concretamente in tal senso.

Le Istituzioni di istruzione superiore europee, per parte loro, hanno saputo raccogliere la sfida assumendo un ruolo di primo piano nella costruzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, sulla scorta anche dei principi fondamentali sanciti nel 1988 nella Magna Charta Universitatum di Bologna. Ciò è da ritenersi della massima importanza, in quanto l'indipendenza e l'autonomia delle Università garantiscono il costante adeguamento del sistema dell'istruzione superiore e della ricerca all'evolversi dei bisogni e delle esigenze della società e della conoscenza.

Il cammino è stato intrapreso nella giusta direzione e con significativa determinazione. Il conseguimento di una maggiore compatibilità e comparabilità dei sistemi dell'istruzione superiore necessita peraltro di un costante impulso per potersi realizzare compiutamente. Occorre sostenerlo promuovendo misure concrete che consentano di realizzare tangibili avanzamenti. L'incontro del 18, che ha visto impegnati autorevoli studiosi ed accademici provenienti da tutti i nostri Paesi, fornisce utilissime indicazioni sulle iniziative da intraprendere.

Dobbiamo guardare in modo particolare all'obiettivo di accrescere la competitività internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore. L'efficacia e la vitalità di ogni civiltà viene infatti valutata anche con il metro dell'attrazione che il suo sistema culturale riesce ad esercitare nei riguardi degli altri Paesi. Occorre che il sistema dell'istruzione superiore europeo acquisti nel mondo un grado di attrazione corrispondente alla nostra straordinaria tradizione scientifica e culturale.

Nell'affermare il nostro sostegno ai principi generali enunciati nella Dichiarazione della Sorbona, ci impegniamo a coordinare le nostre politiche per conseguire in tempi brevi, e comunque entro il primo decennio del 2000, i seguenti obiettivi, che consideriamo di primaria importanza per l'affermazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore e per la promozione internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore:

- Adozione di un sistema di titoli di semplice leggibilità e comparabilità, anche tramite l'implementazione del Diploma Supplement, al fine di favorire l'occupabilità dei cittadini europei e la competitività internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore.
- Adozione di un sistema essenzialmente fondato su due cicli principali, rispettivamente di primo e di secondo livello. L'accesso al secondo ciclo richiederà il completamento del primo ciclo di studi, di durata almeno triennale. Il titolo rilasciato al termine del primo ciclo sarà anche spendibile quale idonea qualificazione nel mercato del lavoro europeo. Il secondo ciclo dovrebbe condurre ad un titolo di master e/o dottorato, come avviene in diversi Paesi Europei.
- Consolidamento di un sistema di crediti didattici- sul modello dell'ECTS acquisibili anche in contesti diversi, compresi quelli di formazione continua e permanente, purché riconosciuti dalle università di accoglienza, quale strumento atto ad assicurare la più ampia e diffusa mobilità degli studenti.
- Promozione della mobilità mediante la rimozione degli ostacoli al pieno esercizio della libera circolazione con particolare attenzione:
 - per gli studenti, all'accesso alle opportunità di studio e formazione ed ai correlati servizi;
 - per docenti, ricercatori e personale tecnico amministrativo, al riconoscimento e alla valorizzazione dei periodi di ricerca, didattica e tirocinio svolti in contesto europeo, senza pregiudizio per i diritti acquisiti
- Promozione della cooperazione europea nella valutazione della qualità al fine di definire criteri e metodologie comparabili.
- Promozione della necessaria dimensione europea dell'istruzione superiore, con particolare riguardo allo sviluppo dei curricula, alla cooperazione fra istituzioni, agli schemi di mobilità e ai programmi integrati di studio, formazione e ricerca.

Ci impegniamo ad assicurare il raggiungimento di tali obiettivi – ciascuno nell'ambito delle rispettive competenze istituzionali e nel pieno rispetto della diversità delle culture, delle lingue, dei sistemi educativi nazionali e della autonomia delle Università – per il consolidamento dello spazio europeo dell'istruzione superiore. A tal fine perseguiremo sia le vie della cooperazione intergovernativa sia quelle degli altri organismi non governativi che a livello europeo hanno competenze in materia di istruzione superiore.

Ci aspettiamo da parte delle Università una ulteriore pronta e positiva risposta ed un attivo contributo al successo del nostro impegno.

Nella convinzione che l'affermazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore necessiti di costante sostegno, supervisione ed adeguamento alle esigenze in continua evoluzione, decidiamo di ritrovarci entro due anni per valutare i progressi raggiunti e le nuove iniziative da intraprendere.

La Dichiarazione è stata firmata dai Ministri competenti dei seguenti Stati: Austria, Belgio (Comunità francese e fiamminga), Bulgaria, Repubblica Ceca, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Ungheria, Islanda, Irlanda, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Paesi Bassi, Norvegia, Polonia, Portogallo, Romania, Repubblica Slovacca, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Regno Unito.

I.4. COMUNICATO DI PRAGA (2001)

Verso lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore
Comunicato della riunione dei Ministri europei
responsabili dell'Istruzione Superiore
Praga, 19 maggio 2001

ADUE anni dalla firma della Dichiarazione di Bologna e tre anni dopo la Dichiarazione della Sorbona, i Ministri europei responsabili dell'istruzione superiore, in rappresentanza di 32 firmatari, si sono incontrati a Praga con l'obiettivo di valutare i progressi realizzati, e di stabilire orientamenti e priorità per il futuro del processo. I Ministri hanno riaffermato il proprio impegno nei confronti dell'obiettivo di realizzare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore entro il 2010. La scelta di Praga come sede dell'incontro costituisce un simbolo della volontà di coinvolgere tutta l'Europa nel processo, alla luce dell'allargamento dell'Unione Europea.

I Ministri hanno accolto con favore ed esaminato il rapporto "Furthering the Bologna Process", commissionato dal Gruppo di follow-up, ed hanno accertato che gli obiettivi individuati nella Dichiarazione di Bologna sono stati ampiamente accettati ed utilizzati come base per lo sviluppo dell'istruzione superiore dalla maggior parte dei firmatari, ma anche da università ed altre istituzioni di istruzione superiore. I Ministri hanno riaffermato che gli sforzi destinati a promuovere la mobilità devono proseguire per consentire a studenti, insegnanti, ricercatori e personale amministrativo di trarre beneficio dalla ricchezza dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, ivi compresi i suoi valori democratici, la diversità culturale e linguistica, e la diversità dei sistemi di istruzione superiore.

I Ministri hanno preso nota della Convenzione delle Istituzioni Europee di Istruzione Superiore tenutasi a Salamanca dal 29 al 30 marzo, e delle raccomandazioni della Convenzione degli Studenti Europei, tenutasi a Göteborg dal 24 al 25 marzo, ed hanno apprezzato l'attivo coinvolgimento della European University Association (EUA) e delle National Unions of Students in Europe (ESIB) nel processo di Bologna. Hanno inoltre avuto modo prendere nota e di apprezzare le molte altre iniziative che consentiranno di sviluppare ulteriormente il processo. I Ministri hanno anche rilevato la costruttiva assistenza garantita dalla Commissione Europea.

I Ministri hanno osservato che le attività raccomandate nella Dichiarazione riguardanti la struttura dei titoli sono state realizzate in modo intenso e capillare nella maggior parte dei paesi. Hanno in particolar modo apprezzato i progressi delle attività incentrate sull'assicurazione della qualità. I Ministri hanno riconosciuto il bisogno di cooperare per affrontare le sfide poste dall'istruzione transnazionale. Hanno inoltre riconosciuto il bisogno di una prospettiva di apprendimento lungo tutto l'arco della vita in materia di istruzione.

Azioni future basate sui sei obiettivi del processo di Bologna

Come stabilito nella Dichiarazione di Bologna, i Ministri hanno affermato che la costruzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore costituisce una condizione essenziale per migliorare la capacità di attrazione e la competitività delle istituzioni di

istruzione superiore in Europa. Sostengono l'idea che l'istruzione superiore debba essere considerata un bene pubblico, ed è e deve restare di competenza pubblica (regolamenti, etc.), e che gli studenti sono membri a pieno titolo della comunità dell'istruzione superiore. Da questo punto di vista i Ministri hanno commentato il processo di sviluppo futuro come segue:

Adozione di un sistema di titoli facilmente leggibili e comparabili

I Ministri incoraggiano fortemente università ed altre istituzioni di istruzione superiore a trarre il massimo vantaggio dalle leggi nazionali in vigore e dagli strumenti europei destinati a facilitare il riconoscimento accademico e professionale dei corsi, dei diplomi e di altri titoli, in modo che i cittadini possano utilizzare in modo efficace i propri titoli, competenze ed abilità in tutto lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore.

I Ministri hanno esortato le organizzazioni e le reti esistenti, quali NARIC ed ENIC, a promuovere a livello istituzionale, nazionale ed europeo, un riconoscimento semplice, efficiente ed equo, che rifletta le diversità di fondo nei titoli.

Adozione di un sistema basato su due cicli principali

I Ministri hanno rilevato con soddisfazione che l'obiettivo di una struttura di titoli basata su due cicli principali, che articola l'istruzione superiore in studi di primo e di secondo livello, è stato affrontato e discusso. Alcuni paesi hanno già adottato tale struttura, e molti altri la stanno considerando con grande interesse. È importante rilevare che in molti paesi i titoli Bachelor e Master, oppure titoli comparabili a due cicli, possono essere conseguiti in università ma anche in altre istituzioni di istruzione superiore. I programmi che portano al conseguimento di un titolo possono, o comunque dovrebbero, presentare diversi orientamenti e profili vari, al fine di rispondere ai diversi bisogni individuali, accademici e del mercato del lavoro, come concluso in occasione del seminario di Helsinki sui titoli di livello Bachelor (febbraio 2001).

Istituzione di un sistema di crediti

In vista di una maggiore flessibilità dei processi di apprendimento e qualificazione, i Ministri hanno sottolineato la necessità di adottare capisaldi comuni in relazione ai titoli, sostenuti da un sistema di crediti come l'ECTS, oppure da un sistema compatibile con quest'ultimo, che rendano possibile sia la funzione di trasferibilità sia quella di accumulazione. Insieme a sistemi di assicurazione della qualità riconosciuti reciprocamente, tali disposizioni faciliteranno l'accesso da parte degli studenti al mercato del lavoro europeo, incrementando la compatibilità, la capacità di attrazione e la competitività dell'istruzione superiore europea. L'utilizzo generalizzato di un simile sistema di crediti e del Supplemento al Diploma promuoveranno i progressi in tale direzione.

Promozione della mobilità

I Ministri hanno riaffermato che l'obiettivo del miglioramento della mobilità di studenti, insegnanti, ricercatori e personale amministrativo, nei termini stabiliti dalla Dichiarazione di Bologna, riveste la massima importanza. Hanno pertanto confermato il proprio impegno a perseguire la rimozione tutti gli ostacoli alla libera circolazione di studenti, insegnanti, ricercatori e personale amministrativo, ed hanno sottolineato

la dimensione sociale della mobilità. Hanno preso nota delle possibilità di mobilità offerte dai programmi della Comunità europea, e dei progressi ottenuti in tale settore, ad esempio attraverso il Piano di azione per la mobilità approvato dal Consiglio europeo di Nizza nel 2000.

Promozione della cooperazione europea nell'assicurazione della qualità

I Ministri hanno riconosciuto il ruolo vitale che i sistemi di assicurazione della qualità svolgono nel garantire livelli qualitativi elevati e nel facilitare la comparabilità dei titoli in tutta Europa. Incoraggiano inoltre una più stretta collaborazione tra le reti di riconoscimento e di assicurazione della qualità. Sottolineano la necessità di una stretta collaborazione a livello europeo e di fiducia reciproca ed accettazione dei sistemi nazionali di assicurazione della qualità. Incoraggiano inoltre le università ed altre istituzioni di istruzione superiore a diffondere esempi di "buone pratiche" ed a progettare scenari relativi all'accettazione reciproca dei meccanismi di valutazione ed accreditamento/certificazione. I Ministri esortano le università e le altre istituzioni di istruzione superiore, le agenzie nazionali e la European Network of Quality Assurance in Higher Education (ENQA), in collaborazione con i corrispondenti enti di paesi che non sono membri dell'ENQA, a collaborare per dare vita ad un schema comune di riferimento, e per diffondere le "buone pratiche".

Promozione delle dimensioni europee nell'istruzione superiore

Al fine di rafforzare ulteriormente le importanti dimensioni europee dell'istruzione superiore e dell'occupabilità dei laureati, i Ministri hanno esortato il settore dell'istruzione superiore ad incrementare lo sviluppo di moduli, corsi e curricula ad ogni livello, che presentino contenuti, orientamenti ed un'organizzazione di stampo "europeo". Ciò riguarda in particolare moduli, corsi e curricula offerti in partenariato da istituzioni appartenenti a paesi diversi, e che portino al conseguimento di un titolo congiunto riconosciuto.

Inoltre, i Ministri hanno sottolineato i seguenti punti:

Apprendimento lungo tutto l'arco della vita

L'Apprendimento lungo tutto l'arco della vita costituisce un elemento fondamentale nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Nell'Europa del futuro, costruita su una società e su un'economia basate sulla conoscenza, le strategie relative all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita sono necessarie per affrontare le sfide della competitività e l'utilizzo di nuove tecnologie, e per migliorare la coesione sociale, le pari opportunità e la qualità della vita.

Le istituzioni di istruzione superiore e gli studenti

I Ministri hanno sottolineato che il coinvolgimento delle università e di altre istituzioni di istruzione superiore, nonché degli studenti in quanto partner competenti, attivi e costruttivi, nel realizzare e dare forma allo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, è necessario e auspicato. Le istituzioni hanno dimostrato l'importanza che attribuiscono alla creazione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore compatibile ed

efficiente, nonché diversificato ed adattabile. I Ministri hanno inoltre sottolineato che la qualità costituisce la condizione fondamentale per la fiducia, la rilevanza, la mobilità, la compatibilità e la capacità di attrazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. I Ministri hanno espresso il proprio apprezzamento in relazione ai contributi allo sviluppo di programmi di studio che uniscano qualità accademica e rilevanza ad un'occupabilità duratura, ed hanno auspicato che le istituzioni di istruzione superiore svolgano un ruolo proattivo continuo.

I Ministri hanno affermato che gli studenti dovrebbero partecipare ed influenzare l'organizzazione ed i contenuti dell'istruzione impartita in università ed altre istituzioni di istruzione superiore. I Ministri hanno inoltre riaffermato il bisogno, richiamato dagli studenti, di tenere conto della dimensione sociale nel processo di Bologna.

Promozione della capacità di attrazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore

I Ministri concordano sull'importanza di incrementare la capacità di attrazione dell'istruzione superiore europea per studenti provenienti dall'Europa e da altre parti del mondo. La leggibilità e la comparabilità dei titoli europei di istruzione superiore a livello mondiale deve essere incrementata attraverso lo sviluppo di uno schema comune dei titoli, ma anche attraverso un'assicurazione della qualità e meccanismi di accreditamento/certificazione coerenti, oltre che grazie ad attività informative più ampie.

In particolare, i Ministri sottolineano che la qualità dell'istruzione superiore e della ricerca costituisce e deve costituire un fattore determinante per la capacità di attrazione e competitività dell'Europa a livello internazionale. I Ministri concordano sull'opportunità di garantire una maggiore attenzione ai benefici di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore che abbia istituzioni e programmi caratterizzati da profili diversi. Chiedono una maggiore collaborazione tra i paesi europei in relazione alle possibili implicazioni e prospettive dell'istruzione transnazionale.

Follow-up continuo

I Ministri si impegnano a dare seguito alle loro attività di cooperazione sulla base degli obiettivi stabiliti nella Dichiarazione di Bologna, costruendo sulle similarità e beneficiando delle differenze tra culture, lingue e sistemi nazionali, ed attingendo a tutte le possibilità di collaborazione intergovernativa ed al dialogo continuo con le università europee ed altre istituzioni di istruzione superiore ed organizzazioni studentesche, ma anche a programmi comunitari.

I Ministri vedono con favore l'ingresso di nuovi membri nel processo di Bologna a seguito delle domande di adesione presentate dai Ministri che rappresentano paesi che hanno accesso ai programmi comunitari Socrates e Leonardo da Vinci, o Tempus-Cards, ed hanno accolto le domande presentate da Croazia, Cipro e Turchia.

I Ministri hanno deciso che un nuovo incontro di follow-up si terrà nella seconda metà del 2003 a Berlino per valutare i progressi e stabilire orientamenti e priorità per le fasi successive del processo che porta alla realizzazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Hanno confermato la necessità di una struttura per le attività di follow-up, che consiste in un Gruppo di follow-up ed in un gruppo preparatorio. Il Gruppo di follow-up dovrà essere composto da rappresentanti di tutti i firmatari, dei

nuovi membri e della Commissione Europea, ed essere presieduto dalla Presidenza dell'UE del momento. Il Gruppo preparatorio dovrà essere composto dai rappresentanti dei paesi che hanno ospitato i precedenti incontri a livello ministeriale e che ospiteranno quelli futuri, due stati membri dell'UE e due stati non membri; i quattro rappresentanti di questi ultimi saranno eletti dal Gruppo di follow-up. La Presidenza dell'UE del momento e la Commissione Europea faranno inoltre parte del Gruppo preparatorio. Quest'ultimo sarà presieduto dal rappresentante del paese che ospiterà il prossimo incontro a livello ministeriale.

Nelle attività di follow-up, saranno consultate la European University Association, la European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) e le National Unions of Students in Europe (ESIB), e il Consiglio d'Europa.

Al fine di far progredire ulteriormente il processo, i Ministri hanno incoraggiato il Gruppo di follow-up ad organizzare seminari per esplorare le seguenti aree: cooperazione in materia di accreditamento e di assicurazione di qualità, questioni relative al riconoscimento ed all'utilizzo dei crediti nell'ambito del Processo di Bologna, lo sviluppo di titoli congiunti, la dimensione sociale, con specifica attenzione agli ostacoli alla mobilità ed all'allargamento del processo di Bologna, l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita ed il coinvolgimento degli studenti.

I.5. COMUNICATO DI BERLINO (2003)

Realizzare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore
 Comunicato della Conferenza dei Ministri europei
 responsabili per l'Istruzione Superiore
 Berlino, 19 settembre 2003

PREAMBOLO

IL 19 giugno 1999, un anno dopo la Dichiarazione della Sorbona, i Ministri dell'Istruzione Superiore di 29 paesi europei hanno firmato la dichiarazione di Bologna. Così facendo, hanno stabilito di comune accordo una serie di importanti obiettivi il cui raggiungimento consentirà di costruire entro il 2010 uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore coerente e coeso. Nella prima conferenza dei Seguiti, tenutasi a Praga il 19 maggio 2001, hanno accresciuto il numero degli obiettivi ed hanno riaffermato il loro impegno a realizzare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore entro il 2010. Il 19 settembre 2003 i Ministri dell'Istruzione Superiore di 33 paesi europei si sono incontrati a Berlino per esaminare i progressi fatti e per stabilire le priorità ed i nuovi obiettivi per gli anni a venire, allo scopo di accelerare la realizzazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. In questa occasione hanno trovato un'intesa sulle seguenti considerazioni, principi e priorità:

I Ministri ribadiscono l'importanza della dimensione sociale del Processo di Bologna. L'esigenza di accrescere la competitività deve essere bilanciata dall'intento di potenziare le caratteristiche sociali dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, rafforzando la coesione sociale e riducendo le disparità sociali e di genere sia a livello nazionale che europeo. In tale contesto i Ministri ribadiscono la loro convinzione che l'Istruzione Superiore sia un bene pubblico e una responsabilità pubblica. Essi sottolineano che negli scambi e nella cooperazione accademica internazionale dovrebbero essere sempre i valori accademici a prevalere.

I Ministri prendono in dovuta considerazione le conclusioni dei Consigli Europei di Lisbona (2000) e Barcellona (2002), il cui obiettivo è fare dell'Europa "l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, capace di una crescita economica sostenibile con maggiore e migliore occupazione ed una più forte coesione sociale", sollecitando altresì un impegno ulteriore ed una più stretta cooperazione nell'ambito del Processo di Bologna.

I Ministri prendono atto del Rapporto sullo stato di avanzamento (Progress Report) commissionato dal Gruppo dei Seguiti, relativo all'evoluzione del Processo di Bologna tra Praga e Berlino.

Prendono atto inoltre del Rapporto Trends III, preparato dall'European University Association (EUA) e dei risultati dei seminari organizzati da numerosi Stati membri – con la collaborazione di Istituzioni d'Istruzione Superiore, organizzazioni e studenti – nell'ambito del programma di lavoro previsto tra Praga e Berlino. I Ministri prendono atto anche dei Rapporti Nazionali, che dimostrano il considerevole progresso ad oggi compiuto nell'applicazione dei principi del Processo di Bologna. Infine, prendono atto dei messaggi pervenuti dalla Commissione Europea e dal Consiglio d'Eu-

ropa ed esprimono apprezzamento per il sostegno da essi fornito all'attuazione del Processo.

I Ministri concordano che occorre impegnarsi per garantire legami più stretti e completi tra i sistemi di istruzione superiore e i sistemi di ricerca dei rispettivi Paesi. Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore che si va delineando non potrà che beneficiare dalle sinergie con lo Spazio Europeo della Ricerca, rafforzando così le basi dell'Europa della conoscenza. L'intento è di preservare la ricchezza culturale e la diversità linguistica dell'Europa, frutto del suo patrimonio di tradizioni diversificate, e di accrescerne il potenziale di innovazione e sviluppo economico e sociale attraverso una maggiore cooperazione tra le istituzioni di istruzione superiore.

I Ministri riconoscono il ruolo fondamentale giocato dalle istituzioni di istruzione superiore e dalle organizzazioni studentesche nella costruzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore.

Prendono atto del messaggio dell'European University Association (EUA), elaborato nell'Assemblea di Graz, dei contributi dell'Associazione Europea degli Istituti di Istruzione Superiore (EURASHE) e delle comunicazioni dell'ESIB – Associazioni Nazionali degli Studenti in Europa.

I Ministri accolgono positivamente l'interesse mostrato da altre regioni del mondo per la costruzione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e apprezzano in particolare la presenza dei rappresentanti dei Paesi europei che ancora non fanno parte del Processo di Bologna, così come dei rappresentanti del Comitato dei Seguiti dello Spazio Comune per l'Istruzione Superiore dell'Unione Europea, dell'America Latina e dei Caraibi (EULAC), che sono ospiti della conferenza.

STATO DI AVANZAMENTO DEL PROCESSO

I Ministri accolgono positivamente le molteplici iniziative intraprese dopo il vertice sull'Istruzione Superiore di Praga per innalzare i livelli di comparabilità e compatibilità, per rendere più trasparenti i sistemi di istruzione superiore e per migliorare la qualità dell'istruzione superiore europea a livello istituzionale e nazionale. Essi apprezzano la cooperazione e l'impegno di tutti i partner – istituzioni di istruzione superiore, studenti e altri portatori d'interesse – per il raggiungimento di questi obiettivi.

I Ministri ribadiscono l'importanza di tutti gli elementi del Processo di Bologna per la costituzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e sottolineano la necessità di intensificare gli sforzi a livello istituzionale, nazionale e europeo. Al fine di accelerare il processo, tuttavia, essi individuano delle priorità di medio periodo, che si impegnano a raggiungere nei prossimi due anni.

Stabiliscono quindi di accrescere i loro sforzi per promuovere processi efficaci di assicurazione della qualità, per incoraggiare un uso efficace della struttura basata su due cicli e per migliorare il sistema di riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio.

Processi di assicurazione della qualità

È ormai chiaro che la qualità dell'Istruzione Superiore sia il fulcro della creazione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. I Ministri si impegnano a sostenere il rafforzamento dei processi di assicurazione della qualità a livello istituzionale, nazionale ed europeo. Sottolineano anche la necessità di elaborare a riguardo criteri e metodi ampiamente condivisi.

I ministri ribadiscono inoltre che, nel pieno rispetto del principio dell'autonomia istituzionale, la responsabilità di assicurare la qualità dell'Istruzione Superiore spetta in primo luogo alle singole istituzioni e ciò costituisce la base per una reale assunzione di responsabilità del sistema accademico nell'ambito del sistema nazionale di assicurazione della qualità.

Per questo motivo essi concordano che per il 2005 i sistemi nazionali per l'assicurazione della qualità dovrebbero includere:

- Una definizione delle responsabilità delle strutture e delle istituzioni coinvolte
- La valutazione di corsi di studio o istituzioni, che includa una valutazione interna, una revisione esterna, la partecipazione degli studenti e la pubblicazione dei risultati
- Un sistema di accreditamento, certificazione o procedure analoghe
- Partecipazione internazionale, cooperazione e appartenenza a reti

A livello europeo, i Ministri fanno appello all'ENQA affinché attraverso i suoi membri, e con la collaborazione di EUA, EURASHE e ESIB, elabori una base condivisa di parametri, procedure e linee guida sui processi di assicurazione della qualità, cerchi soluzioni adatte a garantire un adeguato sistema di "peer review" per le agenzie o strutture che si occupano di assicurazione della qualità e/o di accreditamento, e presenti un rapporto ai Ministri su questi temi nel 2005, attraverso il Gruppo dei Seguiti. Verrà presa nella dovuta considerazione anche l'expertise di altre associazioni e reti attive nel settore.

Struttura dei titoli: adozione di un sistema basato essenzialmente su due cicli principali

I Ministri sono lieti di prendere atto che, a seguito dell'impegno da loro assunto nella Dichiarazione di Bologna per l'adozione di un sistema basato su due cicli, è in corso un'ampia ristrutturazione dell'architettura dell'istruzione superiore europea. Tutti i Ministri si impegnano ad avviare l'attuazione del sistema dei due cicli entro il 2005.

I Ministri sottolineano l'importanza di consolidare i progressi fatti nel settore, come pure di migliorare la comprensione e l'accettazione dei nuovi titoli dando maggiore impulso al dialogo sia all'interno delle istituzioni che fra queste e i datori di lavoro.

I Ministri incoraggiano gli Stati membri ad elaborare un quadro nazionale di riferimento per tutti i titoli comparabili e compatibili dei loro sistemi di istruzione superiore, il quale dovrebbe mirare a definire i titoli in termini di carico di lavoro, livello, risultati dell'apprendimento, competenze e profilo professionale. Essi inoltre si impegnano ad elaborare un quadro generale di riferimento per tutti i titoli esistenti nell'ambito dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore.

All'interno di tali quadri di riferimento, gli esiti dei titoli di diverso ciclo dovrebbero essere chiaramente definiti e differenziati. I titoli di primo e secondo ciclo dovrebbero avere diversi orientamenti e una varietà di profili professionali in modo da soddisfare bisogni diversi, siano essi personali, accademici o inerenti al mercato del lavoro. I titoli di primo ciclo dovrebbero dare accesso, secondo la Convenzione di Lisbona per il riconoscimento, ai corsi di studio di secondo ciclo. I titoli di secondo ciclo dovrebbero dare accesso agli studi di dottorato.

I Ministri invitano il Gruppo dei Seguiti ad indagare se e come l'istruzione superiore "a ciclo breve" possa essere collegata al primo ciclo nel quadro generale di riferimento dei titoli dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore.

I Ministri sottolineano il loro impegno a rendere l'istruzione superiore accessibile a tutti in base alla capacità, facendo ricorso a tutti i mezzi necessari.

Promozione della mobilità

La mobilità degli studenti, dei docenti e del personale amministrativo costituisce il fondamento della costruzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. I Ministri ne sottolineano l'importanza sia in ambito accademico e culturale che in ambito politico, sociale ed economico.

Prendono atto con soddisfazione che dal loro ultimo incontro le cifre relative alla mobilità sono cresciute, grazie anche al rilevante sostegno dei programmi dell'Unione Europea, e stabiliscono di comune accordo di intraprendere tutte le azioni necessarie per migliorare la qualità e la quantità dei dati statistici relativi alla mobilità studentesca.

Essi ribadiscono la loro intenzione di impegnarsi in ogni modo per rimuovere gli ostacoli che ancora si frappongono alla mobilità entro lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Allo scopo di accrescere la mobilità degli studenti, i Ministri intraprenderanno tutte le azioni necessarie per consentire la portabilità di prestiti e borse di studio nazionali.

Costituzione di un sistema di crediti

I Ministri sottolineano l'importante ruolo svolto dal Sistema Europeo di Trasferimento di Crediti (ECTS) nel facilitare la mobilità studentesca e la costruzione di curricula a carattere internazionale.

Prendono atto che l'ECTS sta diventando sempre più una base di riferimento per i sistemi di crediti nazionali e invitano a perseguire l'obiettivo che l'ECTS diventi non solo un sistema di trasferimento ma anche di accumulazione di crediti, da applicare in maniera uniforme mano a mano che esso prende piede nell'ambito dell'emergente Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore.

Riconoscimento dei titoli: adozione di un sistema di titoli di facile leggibilità e comparabilità.

I Ministri sottolineano l'importanza della Convenzione di Lisbona sul riconoscimento che dovrebbe essere ratificata da tutti i paesi partecipanti al Processo di Bologna, e fanno appello alle reti ENIC e NARIC, congiuntamente alle competenti autorità nazionali, per incoraggiarne l'applicazione.

I ministri stabiliscono inoltre l'obiettivo che a partire dal 2005 ogni studente, al compimento dei suoi studi, riceva il Supplemento al Diploma automaticamente e senza spese. Il Supplemento dovrebbe essere rilasciato in una lingua europea ad ampia diffusione.

Essi fanno quindi appello alle istituzioni e ai datori di lavoro affinché facciano un uso sempre più esteso del Supplemento al Diploma. Potranno così trarre vantaggio dalla maggiore trasparenza e flessibilità dei sistemi di titoli di istruzione superiore sia per favorire l'occupabilità dei laureati che per facilitare il riconoscimento accademico ai fini del proseguimento degli studi.

Istituzioni di istruzione superiore e studenti

I Ministri accolgono positivamente l'impegno delle istituzioni di istruzione superiore e degli studenti per la realizzazione del Processo di Bologna e riconoscono che un

successo duraturo potrà solo essere garantito dalla partecipazione attiva di tutte le componenti interessate.

Consapevoli del contributo che le istituzioni forti possono dare allo sviluppo economico e sociale, i Ministri accettano che le istituzioni debbano avere il potere di prendere decisioni sulla loro organizzazione ed amministrazione interna. I Ministri fanno ancora appello alle istituzioni perché assicurino la piena integrazione delle riforme nelle funzioni e nei processi fondamentali delle istituzioni.

I Ministri prendono atto della costruttiva partecipazione delle organizzazioni studentesche al processo di Bologna e sottolineano la necessità di coinvolgere gli studenti nelle future attività in maniera continuativa e sin dalle fasi iniziali.

Gli studenti sono partecipi a pieno titolo del governo delle istituzioni di istruzione superiore. I Ministri

prendono atto che sono già entrate in vigore in gran parte dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore delle normative nazionali che garantiscono la partecipazione studentesca agli organi di governo. Essi fanno tuttavia appello alle istituzioni ed alle organizzazioni studentesche perché trovino il modo di accrescere l'effettivo coinvolgimento degli studenti nel governo dell'istruzione superiore.

I Ministri sottolineano la necessità che gli studenti abbiano condizioni di vita e di studio adeguate, in modo tale da completare con successo i loro studi in un periodo di tempo ragionevole e senza ostacoli derivanti dalla loro estrazione economica e sociale. Essi sottolineano inoltre la necessità di acquisire dati più omogenei sulle condizioni socio-economiche degli studenti.

Promozione della dimensione europea nell'istruzione superiore

I Ministri prendono atto che dopo il loro appello di Praga si stanno elaborando nuovi moduli, corsi e curricula con contenuto, orientamento e organizzazione di carattere europeo.

Essi prendono atto altresì che istituzioni d'istruzione superiore di diversi paesi europei hanno preso l'iniziativa di mettere insieme le loro risorse accademiche e le loro tradizioni culturali per proporre programmi integrati di studio di primo, secondo e terzo ciclo.

A tale riguardo, essi sottolineano la necessità di includere nei programmi congiunti un consistente periodo di studio all'estero nonché una varietà di lingue ed i mezzi per l'apprendimento delle stesse, affinché gli studenti possano sviluppare nella maniera più completa il loro potenziale, per un'identità, cittadinanza e occupabilità europee.

I Ministri stabiliscono di comune accordo di impegnarsi a livello nazionale per rimuovere gli

ostacoli legali che ancora si frappongono alla creazione e al riconoscimento dei titoli congiunti, nonché di sostenere attivamente l'espansione e la qualità dei curricula integrati per i quali essi sono attribuiti

Aumentare l'attrattiva dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore

I Ministri concordano sul principio che occorrerebbe ulteriormente potenziare l'attrattiva e l'apertura dell'istruzione superiore europea verso l'esterno. Essi confermano la loro volontà di espandere i programmi di borse di studio per gli studenti provenienti da Paesi terzi.

I Ministri dichiarano che gli scambi transnazionali nell'istruzione superiore dovrebbero essere governati sulla base della qualità accademica e dei valori accademici, e sono d'accordo per impegnarsi a tal fine in tutte le sedi deputate. Ritengono inoltre che in ogni occasione di incontro e dibattito tali sedi dovrebbero aprirsi anche alle parti sociali ed ai partner economici.

I ministri intendono inoltre incoraggiare la cooperazione con regioni di altre parti del mondo aprendo i seminari e i congressi su Bologna anche ai rappresentanti di tali regioni.

La formazione continua e ricorrente

I Ministri sottolineano l'importante contributo offerto dall'istruzione superiore per tradurre in azioni concrete l'idea di una formazione continua e ricorrente. Gli stessi ministri stanno assumendo i provvedimenti necessari per far convergere le loro politiche nazionali verso la realizzazione di tale obiettivo; esortano quindi le istituzioni di istruzione superiore, e tutti coloro che sono interessati al problema, ad accrescere le possibilità di conseguire una formazione continua e ricorrente a livello di istruzione superiore con il riconoscimento della formazione precedente. I ministri ribadiscono che tale funzione deve costituire una parte integrante delle attività dell'istruzione superiore.

I Ministri inoltre chiedono a coloro che lavorano sul quadro generale di riferimento dei titoli per lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore di includervi anche l'ampia serie di percorsi, opportunità e tecniche di apprendimento caratterizzate da grande flessibilità, e di fare un uso appropriato dei crediti ECTS.

Essi sottolineano la necessità di offrire a tutti i cittadini maggiori opportunità di seguire, secondo le loro aspirazioni e abilità, dei percorsi di formazione continua e ricorrente sia in collegamento con l'istruzione superiore che all'interno della stessa.

AZIONI ULTERIORI

Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e lo Spazio Europeo della Ricerca – due pilastri della società basata sulla conoscenza

Consapevoli dell'esigenza di promuovere legami più stretti tra l'EHEA e l'ERA in un'Europa della conoscenza, e dell'importanza della ricerca come parte integrante dell'istruzione superiore in tutta l'Europa, i Ministri ritengono indispensabile estendere l'attenzione, finora concentrata sui due cicli principali dell'istruzione superiore, anche al livello di dottorato per includerlo come terzo ciclo nel Processo di Bologna. Sottolineano infatti l'importanza della ricerca, della formazione alla ricerca e della promozione dell'interdisciplinarietà non solo per il mantenimento e lo sviluppo della qualità dell'istruzione superiore in quanto tale ma anche per l'arricchimento della competitività dell'istruzione superiore europea ad un livello più generale. I Ministri chiedono un aumento della mobilità a livello di dottorato e post-dottorato e incoraggiano le istituzioni coinvolte ad accrescere la loro cooperazione sia nell'ambito degli studi di dottorato che nella formazione dei giovani ricercatori.

I Ministri faranno gli sforzi necessari per far sì che le istituzioni europee di istruzione superiore diventino partner sempre più attraenti ed efficienti. Per questo motivo i Ministri chiedono alle istituzioni stesse di potenziare il ruolo della ricerca rendendola

sempre più attinente allo sviluppo tecnologico, sociale e culturale ed ai bisogni della società.

I Ministri comprendono che ci sono ostacoli al raggiungimento di questi obiettivi che non possono essere superati dalle istituzioni di istruzione superiore da sole. Occorre un forte appoggio, anche di carattere finanziario, e decisioni appropriate da parte dei Governi nazionali e delle organizzazioni Europee.

Infine i Ministri riaffermano la necessità di sostenere le reti di istituzioni a livello di dottorato per incentivarne la propensione all'eccellenza e farne una caratteristica inconfondibile dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore.

Inventario dei risultati

Pur guardando agli obiettivi fissati per il 2010, sembra opportuno prevedere un inventario dei risultati finora ottenuti nel Processo di Bologna. Una ricognizione di medio termine potrebbe fornire informazioni affidabili sullo stato di avanzamento del Processo e offrirebbe la possibilità di introdurre misure correttive, laddove necessario.

I Ministri incaricano il Gruppo dei Seguiti di organizzare una ricognizione dei risultati ottenuti prima del vertice del 2005 e di preparare dei rapporti dettagliati sullo stato di realizzazione delle priorità intermedie stabilite per i prossimi due anni:

- processo di assicurazione della qualità
- sistema basato su due cicli
- riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio

Da parte loro i Paesi partecipanti consentiranno agevolmente l'accesso alle informazioni necessarie per la ricerca sull'istruzione superiore in relazione agli obiettivi del Processo di Bologna. Sarà anche facilitato l'accesso alle banche dati sulla ricerca in corso e sui risultati della ricerca.

ALTRI SEGUITI

Nuovi membri

I Ministri considerano necessario modificare come segue la clausola contenuta nel Comunicato di Praga sulle richieste di adesione:

I Paesi facenti parte della Convenzione Culturale Europea potranno richiedere l'adesione allo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore purché essi dichiarino allo stesso tempo la loro intenzione di perseguire e realizzare gli obiettivi del Processo di Bologna nell'ambito dei propri sistemi di istruzione superiore. Le loro domande di adesione dovranno contenere informazioni circa il modo in cui essi attueranno i principi e gli obiettivi della dichiarazione.

I Ministri decidono di accogliere le richieste di adesione dell'Albania, dell'Andorra, della Bosnia- Herzegovina, dell'ex Repubblica Jugoslava di Macedonia, della Russia, della Santa Sede, della Serbia e Montenegro e di accogliere tali Stati come nuovi membri, estendendo così il processo a 40 Paesi europei.

I Ministri riconoscono che l'appartenenza al Processo di Bologna implica cambiamenti e riforme sostanziali per tutti i Paesi firmatari. Essi si trovano concordi nell'impegno di sostenere i nuovi Paesi firmatari nel corso di tali cambiamenti e riforme, accogliendoli nel sistema di scambi di opinioni e reciproca assistenza previsto dal Processo di Bologna

Struttura dei Seguiti

I Ministri affidano i risvolti pratici ed attuativi di tutte le questioni trattate nel Comunicato, la guida generale del Processo di Bologna e la preparazione del prossimo incontro ministeriale, a un Gruppo dei Seguiti che dovrà essere composto dai rappresentanti di tutti i membri del Processo di Bologna e dalla Commissione Europea e, come membri consultivi, dal Consiglio d'Europa, l'EUA, l'EURASHE, l'ESIB e l'UNESCO/CEPES. Questo gruppo, che dovrebbe incontrarsi almeno due volte l'anno, dovrà essere presieduto dalla Presidenza Europea, mentre il Paese che ospiterà la successiva Conferenza ministeriale avrà il ruolo di vicepresidente.

Un Consiglio, anch'esso presieduto dalla Presidenza dell'UE, sovrintenderà il lavoro nei periodi compresi tra le riunioni del Gruppo dei Seguiti. Il Consiglio sarà composto dal presidente, dal prossimo Paese ospitante con funzioni di vicepresidente, dalle precedenti e dalle successive Presidenze dell'UE, da tre paesi partecipanti eletti per un anno dal Gruppo dei Seguiti, dalla Commissione europea e, come membri consultivi, dal Consiglio d'Europa, dall'EUA, dall'EURASHE e dall'ESIB. Sia il Consiglio che il Gruppo dei Seguiti possono convocare, quando lo ritengono necessario, dei gruppi di lavoro ad hoc.

Il lavoro complessivo dei seguiti sarà sostenuto da una Segreteria messa a disposizione dal paese che ospiterà la successiva Conferenza ministeriale.

Al Gruppo dei Seguiti si richiede di meglio definire le responsabilità del Consiglio e i compiti della Segreteria nella sua prima riunione dopo la Conferenza di Berlino.

Programma di Lavoro 2003-2005

I Ministri chiedono al Gruppo dei Seguiti di coordinare le attività per lo sviluppo del Processo di Bologna, così come indicato nei temi e nelle azioni incluse in questo Comunicato ufficiale, e di riferire su di esse in tempo utile per la prossima riunione ministeriale del 2005.

Prossima Conferenza

I Ministri hanno deciso che la prossima conferenza si terrà nella città di Bergen (Norvegia) nel maggio del 2005.

I.6. COMUNICATO DI BERGEN (2005)

Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore – Raggiungere gli obiettivi
Comunicato della Conferenza dei Ministri europei
responsabili per l'Istruzione Superiore,
Bergen, 19-20 Maggio 2005

NOI, Ministri dell'Istruzione Superiore dei Paesi partecipanti al Processo di Bologna, ci siamo riuniti per una verifica di medio termine e per definire gli obiettivi e le priorità da perseguire da qui al 2010. In questa Conferenza, abbiamo dato il benvenuto ad Armenia, Azerbaigian, Georgia, Moldova e Ucraina come nuovi Paesi partecipanti al Processo di Bologna. Tutti noi condividiamo pienamente i principi, gli obiettivi e gli impegni del Processo, così come sono stati definiti nella Dichiarazione di Bologna e nei successivi Comunicati delle Conferenze Ministeriali di Praga e Berlino. Ribadiamo l'impegno a coordinare le nostre politiche attraverso il Processo di Bologna per creare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA) entro il 2010, e ci impegniamo a sostenere i nuovi Paesi partecipanti nell'attuazione degli obiettivi del Processo.

I. PARTENARIATO

Sottolineiamo il ruolo centrale degli istituti d'istruzione superiore, del loro personale docente, tecnico-amministrativo e degli studenti, quali partner nel Processo di Bologna. Il loro contributo all'attuazione del Processo diventa fondamentale in questa fase in cui le necessarie riforme legislative sono state ampiamente attuate: li incoraggiamo quindi ad impegnarsi sempre di più per la creazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA). Rileviamo con soddisfazione il forte coinvolgimento nel Processo degli istituti d'istruzione superiore di tutta l'Europa; condividiamo altresì l'opinione che occorra del tempo per applicare al meglio nei corsi di studio le riforme strutturali attuate e, quindi, per introdurre in pieno i processi innovativi di insegnamento ed apprendimento di cui l'Europa ha bisogno

Apprezziamo il sostegno che ci viene offerto dalle organizzazioni che rappresentano il mondo produttivo e le parti sociali, auspicando al tempo stesso di poter intensificare la nostra cooperazione per il raggiungimento degli obiettivi del Processo di Bologna. Esprimiamo inoltre apprezzamento per i contributi delle istituzioni e delle organizzazioni internazionali che sono partner del Processo.

II. VERIFICA

Prendiamo atto dei significativi progressi compiuti nel perseguimento dei nostri obiettivi, così come emerge dal Rapporto Generale 2003-2005 del Follow-Up Group (Gruppo dei Seguisti), dal Quarto Rapporto *Trends* (Tendenze) dell'EUA e dal Rapporto dell'ESIB "Bologna con gli occhi di uno studente".

Nel nostro incontro a Berlino, avevamo chiesto al Follow-Up Group di effettuare una verifica del progresso compiuto a metà percorso, incentrata su tre priorità – il sistema dei titoli, l'assicurazione della qualità e il riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio. Dal rapporto sulla verifica notiamo che è stato compiuto un notevole pro-

gresso in queste tre aree prioritarie. Occorrerà fare in modo che si avanzi con lo stesso ritmo in tutti i Paesi membri. Ravvisiamo pertanto l'esigenza di una più ampia condivisione di buone pratiche, al fine di creare ovunque le condizioni necessarie per un'effettiva attuazione delle riforme sia a livello degli istituti che dei governi.

Sistema dei titoli

Notiamo con soddisfazione che il sistema di titoli basato su due cicli è attuato su larga scala, e più della metà degli studenti iscritti sono inseriti in tale sistema nella maggior parte dei Paesi. Tuttavia, vi sono ancora alcuni ostacoli al passaggio tra i cicli. Ed è anche necessario instaurare un dialogo più concreto ed approfondito fra i governi, gli istituti e le parti sociali, per accrescere l'occupabilità dei laureati di primo livello, prevedendo anche adeguate collocazioni nel pubblico impiego.

Adottiamo il Quadro europeo di riferimento per i titoli (*Overarching framework for qualifications*) dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA), comprendente tre cicli (con la possibilità di includere nell'ambito di contesti nazionali anche titoli intermedi), descrittori generici per ciascun ciclo basati sui risultati di apprendimento attesi (*learning outcomes*) e sulle competenze acquisite, un intervallo ben definito entro cui debba collocarsi il numero di crediti per il primo ed il secondo ciclo. Ci impegniamo ad elaborare entro il 2010 Schemi nazionali di riferimento per i titoli (*National frameworks for qualifications*) che siano compatibili con il Quadro europeo, e ad iniziare tale lavoro entro il 2007. Chiediamo al Follow-Up Group di predisporre per tale data anche un rapporto sull'effettiva attuazione del Quadro europeo di riferimento e sull'ulteriore evoluzione dello stesso.

Sottolineiamo l'importanza di assicurare la complementarietà tra il Quadro europeo di riferimento per i titoli dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA) ed il più ampio quadro di riferimento per i titoli acquisibili lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning*) nell'ambito sia dell'istruzione generale che dell'istruzione e formazione professionale, attualmente in corso di definizione nell'Unione Europea e tra i Paesi partecipanti. Chiediamo alla Commissione Europea di proseguire tale lavoro in stretta e continua consultazione con tutti gli attori del Processo di Bologna.

Assicurazione della Qualità

Quasi tutti i Paesi hanno messo in atto sistemi di assicurazione della qualità basati sui criteri descritti nel Comunicato di Berlino, con un alto livello di cooperazione e di lavoro in rete. Tuttavia, c'è ancora del lavoro da fare, soprattutto per accrescere il coinvolgimento degli studenti e rafforzare la cooperazione internazionale. Sollecitiamo, inoltre, gli istituti d'istruzione superiore ad impegnarsi sempre di più per migliorare la qualità delle loro attività accademiche, introducendo in maniera sistematica dei meccanismi interni di assicurazione della qualità direttamente correlati ai sistemi di assicurazione della qualità esterni.

Adottiamo gli standard e le linee guida proposti dall'ENQA per l'assicurazione della qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA) e ci impegniamo ad introdurre – come proposto – il modello di “valutazione tra pari” (“peer review”) su base nazionale delle Agenzie di assicurazione della qualità, nel rispetto delle linee guida e dei criteri da tutti condivisi. Accogliamo il principio di un Registro Europeo di Agenzie di assicurazione della qualità basato su valutazioni nazionali.

Chiediamo che le questioni relative all'attuazione pratica dei principi adottati siano ulteriormente esaminate dall'ENQA in cooperazione con EUA, EURASHE e ESIB e che le risultanze di questo lavoro ci vengano riferite attraverso il Follow-Up Group. Sottolineiamo l'importanza della cooperazione tra Agenzie riconosciute a livello nazionale per agevolare il mutuo riconoscimento delle decisioni assunte su accreditamenti o assicurazione della qualità.

Riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio

Prendiamo atto che 36 dei 45 Paesi partecipanti hanno ratificato la Convenzione di Lisbona sul Riconoscimento. Sollecitiamo quelli che ancora non l'hanno fatto a ratificare la Convenzione senza ulteriori indugi. Ci impegniamo ad assicurare la piena attuazione dei suoi principi, e ad incorporarli nella legislazione nazionale nella maniera più appropriata. Chiediamo inoltre a tutti i Paesi partecipanti di affrontare i problemi relativi al riconoscimento che sono stati evidenziati dalle Reti ENIC/NARIC. Per migliorare la qualità delle procedure per il riconoscimento dei titoli esteri, stenderemo dei piani d'azione nazionali che faranno parte del rapporto nazionale di ogni Paese alla prossima conferenza ministeriale. Siamo in favore dei testi che integrano la Convenzione di Lisbona sul Riconoscimento ed esortiamo tutte le autorità nazionali e gli altri attori coinvolti a riconoscere i titoli congiunti rilasciati in due o più Paesi dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA).

Consideriamo l'elaborazione del Quadro europeo e degli Schemi nazionali di riferimento per i titoli un'ottima opportunità per incardinare sempre di più nell'istruzione superiore l'apprendimento svolto lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning*). Lavoreremo con gli istituti d'istruzione superiore ed altri istituti per agevolare il riconoscimento dell'apprendimento precedente, incluso laddove possibile l'apprendimento non formale e informale, sia per l'accesso ai corsi di studio nell'ambito dell'istruzione superiore che come componente degli stessi.

III. ULTERIORI SFIDE E PRIORITÀ

Istruzione Superiore e Ricerca

Sottolineiamo l'esigenza che l'istruzione superiore dia ulteriore impulso alla ricerca e che la ricerca costituisca un elemento sostanziale dell'istruzione superiore, al fine di agevolare lo sviluppo economico e culturale delle nostre società ed accrescerne la coesione sociale. Notiamo altresì che l'impegno richiesto per introdurre cambiamenti strutturali e migliorare la qualità dell'insegnamento non deve andare a detrimento di quello necessario per rafforzare la ricerca e stimolare l'innovazione. Poniamo quindi l'accento sull'importanza della ricerca – e della formazione alla ricerca – non solo per mantenere e migliorare la qualità dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA) ma anche per consolidarne la competitività e la capacità di attrazione. Al fine di ottenere migliori risultati, riconosciamo la necessità di migliorare le sinergie tra il settore dell'istruzione superiore e altri settori di ricerca sia all'interno dei nostri rispettivi Paesi che tra lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA) e lo Spazio Europeo della Ricerca (ERA).

Per raggiungere questi obiettivi, i titoli rilasciati a livello di dottorato devono essere pienamente in linea con il Quadro europeo di riferimento per i titoli dello Spazio

Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA), ed adottare quindi un approccio basato sui risultati di apprendimento attesi (*learning outcomes*). La componente fondamentale della formazione dottorale è l'avanzamento della conoscenza attraverso la ricerca originale. Vista l'esigenza di programmi di dottorato strutturati e quella di una supervisione e di una valutazione trasparente, segnaliamo che il carico di lavoro normale per una formazione di terzo ciclo nella maggior parte dei Paesi corrisponde ad un periodo di 3-4 anni a tempo pieno. Sollecitiamo inoltre le Università ad assicurare che i loro programmi di dottorato promuovano una formazione interdisciplinare e l'acquisizione di competenze trasferibili, andando incontro in tal modo alle esigenze di un più ampio mercato del lavoro. Ci sembra indispensabile ottenere un incremento complessivo del numero dei candidati che vogliono intraprendere una carriera di ricerca nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA). A nostro parere, coloro che intraprendono una formazione di terzo ciclo sono da ritenersi non solo studenti ma anche ricercatori in una fase iniziale. Incarichiamo il Bologna Follow-Up Group di invitare l'Associazione Europea delle Università (EUA) insieme con le altre parti sociali interessate, a redigere un rapporto contenente un'ulteriore elaborazione dei principi di base relativi ai programmi di dottorato. Tale rapporto, la cui responsabilità resta al Follow-Up Group, sarà presentato ai Ministri nel 2007. Dovrà comunque essere evitata una regolamentazione eccessivamente minuziosa della formazione di terzo ciclo.

Dimensione sociale

La dimensione sociale del Processo di Bologna è un elemento costitutivo dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA) e condizione necessaria per accrescerne la capacità di attrazione e di competizione. Rinnoviamo pertanto il nostro impegno a rendere un'istruzione superiore di qualità ugualmente accessibile a tutti e sottolineiamo la necessità di garantire agli studenti condizioni adeguate per il completamento dei loro studi, senza ostacoli derivanti dalla loro condizione sociale ed economica. La dimensione sociale include tutte le misure prese dai governi sia per sostenere gli studenti – specialmente quelli appartenenti a gruppi sociali svantaggiati – dal punto di vista finanziario ed economico, che per fornire loro servizi di guida ed orientamento allo scopo di ampliare le loro possibilità di accesso.

Mobilità

Riconosciamo che la mobilità fra i Paesi partecipanti degli studenti e del personale docente e tecnico-amministrativo rimane uno degli obiettivi fondamentali del Processo di Bologna.

Consapevoli delle numerose sfide ancora da affrontare, riaffermiamo il nostro impegno a facilitare attraverso azioni congiunte la trasferibilità delle borse di studio e dei prestiti in tutti i casi opportuni, con lo scopo di fare della mobilità una realtà concreta all'interno dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA). Intensificheremo i nostri sforzi per eliminare gli ostacoli alla mobilità, facilitando il rilascio dei visti e dei permessi di lavoro ed incoraggiando la partecipazione ai programmi di mobilità. Esortiamo gli istituti e gli studenti a utilizzare pienamente i programmi di mobilità esistenti, e richiediamo con forza il pieno riconoscimento dei periodi di studio svolti all'estero nell'ambito di tali programmi.

Attrattività dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA) e cooperazione con altre parti del mondo

Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA) deve essere aperto, e dovrebbe avere una capacità di attrazione nei confronti delle altre regioni del mondo. Il nostro contributo all'ottenimento di "un'istruzione per tutti" deve essere basato sul principio dello sviluppo sostenibile ed essere in linea con il lavoro che si sta svolgendo a livello internazionale per elaborare linee guida che assicurino la qualità dell'istruzione superiore transnazionale. Ribadiamo ancora una volta che nella cooperazione accademica internazionale i valori accademici devono sempre prevalere.

Riteniamo che lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA) costituisca un partner a pieno titolo dei sistemi d'istruzione superiore di altre regioni del mondo interessati a realizzare tra i loro istituti scambi paritari di studenti e di personale docente e tecnico-amministrativo, nonché altre forme di cooperazione. Sottolineiamo l'importanza della comprensione e del rispetto delle diverse culture. Ci proponiamo di migliorare la conoscenza del Processo di Bologna in altri continenti condividendo le nostre esperienze di riforma con le regioni vicine. Sottolineiamo la necessità di dialogare su temi di reciproco interesse. Ravvisiamo infine l'esigenza di identificare regioni con le quali sviluppare partenariati ed intensificare scambi di idee e di esperienze. Chiediamo al Follow-Up Group di elaborare e concordare una strategia per la dimensione esterna del Processo.

IV. VERIFICHE DA SVOLGERE PER IL 2007

Incarichiamo il Follow-Up Group di continuare ed ampliare il processo di verifica dei progressi compiuti e di preparare un rapporto per la prossima Conferenza ministeriale. Ci aspettiamo che tale verifica sia basata su una metodologia appropriata e che prosegua relativamente al sistema dei titoli, all'assicurazione della qualità ed al riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio. Si presume che per il 2007 avremo in gran parte completato l'attuazione di queste tre priorità intermedie.

In particolare, intendiamo verificare i progressi fatti nei seguenti ambiti:

- la messa in opera degli standard e delle linee guida per l'assicurazione della qualità così come proposti dal Rapporto ENQA;
- la messa in opera degli Schemi nazionali di riferimento per i titoli;
- il rilascio ed il riconoscimento dei titoli congiunti, anche a livello di dottorato;
- la creazione di opportunità di percorsi formativi flessibili nell'istruzione superiore, comprese le procedure per il riconoscimento dell'apprendimento precedente.

Incarichiamo inoltre il Follow-Up Group di presentare – quale base per una successiva verifica – dati comparabili sulla mobilità del personale docente e tecnico-amministrativo e degli studenti nonché sulla condizione economica e sociale degli studenti nei Paesi partecipanti, e di redigere un rapporto su questo tema per la prossima riunione dei Ministri. La prossima verifica dovrà prendere in considerazione la dimensione sociale così come precedentemente descritta.

V. PREPARAZIONE PER IL 2010

Facendo tesoro dei risultati finora raggiunti dal Processo di Bologna, intendiamo creare uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA) basato sui principi della qualità e della trasparenza.

Dobbiamo tenere in gran conto il nostro ricco patrimonio culturale e le nostre diversità culturali mentre contribuiamo a costruire una società basata sulla conoscenza. Ci impegniamo a sostenere il principio che nelle complesse società moderne l'istruzione superiore è una responsabilità pubblica. Essendo situata al crocevia tra la ricerca, l'istruzione e l'innovazione, l'istruzione superiore è anche la chiave della competitività europea. Avvicinandoci al 2010, ci impegniamo ad assicurare che gli istituti d'istruzione superiore godano dell'autonomia necessaria per attuare le riforme concordate, e riconosciamo la necessità di garantire loro adeguati finanziamenti. .

Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA) è strutturato su tre cicli, ciascuno dei quali ha la funzione di preparare lo studente per il mercato del lavoro, per l'acquisizione di ulteriori competenze e per una cittadinanza attiva e responsabile. Il Quadro europeo di riferimento per i titoli, una base condivisa di standards e linee guida per l'assicurazione della qualità ed il riconoscimento dei titoli e periodi di studio sono anch'essi caratteristiche fondamentali della struttura dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA).

Approviamo la struttura del Follow-Up Group decisa a Berlino, con l'inclusione della Struttura Paneuropea per l'Educazione Internazionale (EI), dell'Associazione Europea per l'Assicurazione della Qualità nell'Istruzione Superiore (ENQA), e dell'Unione delle Confederazioni Europee degli Industriali e dei Datori di Lavoro (UNICE) quali nuovi membri consultivi del Follow-Up Group.

Poiché il Processo di Bologna porta alla costituzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA), dobbiamo definire gli strumenti più adatti a sostenere il continuo sviluppo del processo anche al di là del 2010, e chiediamo al Follow-Up Group di esplorare questi temi.

La prossima Conferenza Ministeriale si terrà a Londra nel 2007.

I.7. COMUNICATO DI LONDRA (2007)

Verso lo Spazio europeo dell'istruzione superiore: rispondere alle sfide di un mondo globalizzato

Comunicato della Conferenza dei Ministri europei responsabili per l'Istruzione Superiore
Londra, 18 maggio 2007

1. INTRODUZIONE

1.1 **N**OI, Ministri responsabili dell'istruzione superiore dei paesi partecipanti al Processo di Bologna, ci siamo riuniti a Londra per valutare i risultati ottenuti dopo il nostro incontro di Bergen del 2005.

1.2 Sulla base dei criteri già concordati per l'adesione di nuovi paesi, siamo lieti di accogliere la Repubblica del Montenegro fra i membri del Processo di Bologna.

1.3 A seguito delle azioni intraprese negli ultimi due anni, sono stati fatti significativi progressi nella realizzazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (European Higher Education Area – EHEA). Sulle fondamenta del nostro ricco e diversificato patrimonio culturale, stiamo costruendo uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore – incentrato su autonomia istituzionale, libertà accademica, pari opportunità e principi democratici – che faciliterà la mobilità, accrescerà l'occupazione e potenzierà la capacità di attrazione e la competitività dell'Europa. Guardando al futuro, ci rendiamo conto che in un mondo in continua evoluzione permane la necessità di adeguare continuamente i nostri sistemi di istruzione superiore, per far sì che lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore resti sempre competitivo e in grado di fronteggiare efficacemente le sfide della globalizzazione. A breve termine, riteniamo che il compito principale sia l'attuazione delle riforme del Processo di Bologna e apprezziamo il sostegno e l'impegno costante di tutti i paesi aderenti al Processo. Accogliamo con favore il contributo dei gruppi di lavoro e dei seminari che contribuiscono all'avanzamento del Processo. Concordiamo sull'utilità di continuare a collaborare, fornendoci reciproca assistenza e promuovendo lo scambio di buone pratiche.

1.4 Riconfermiamo il nostro impegno ad aumentare la compatibilità e comparabilità dei nostri sistemi di istruzione superiore, rispettandone al tempo stesso la diversità. Riconosciamo la grande influenza che le istituzioni di istruzione superiore esercitano sullo sviluppo delle nostre società grazie alle proprie tradizioni quali centri di sapere, di ricerca, di creatività e di trasferimento delle conoscenze; ne apprezziamo anche il ruolo chiave nella definizione e trasmissione dei valori su cui si fondano le società stesse. Ci proponiamo di assicurare che le istituzioni di istruzione superiore dispongano delle risorse necessarie per continuare a perseguire tutti i loro obiettivi, che includono: preparare gli studenti alla cittadinanza attiva in una società democratica; preparare gli studenti alla loro futura carriera professionale e consentire loro la piena realizzazione personale; creare e conservare un'ampia base di conoscenze a livello avanzato; stimolare la ricerca e l'innovazione.

1.5 Sottolineiamo pertanto l'importanza di avere delle istituzioni di istruzione superiore forti, diverse, adeguatamente finanziate, autonome e affidabili. I principi di non-discriminazione e di equità di accesso dovrebbero essere rispettati e promossi in tutto lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Ci impegniamo a sostenere tali principi e ad assicurare che né gli studenti né i docenti abbiano a subire discriminazioni di alcun tipo.

2. PROGRESSI NELLA REALIZZAZIONE DELLO SPAZIO EUROPEO DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

2.1 Il nostro "Rapporto di verifica 2007" (Stocktaking Report 2007), insieme al rapporto della European University Association (EUA) "Trends v", a quello delle National Unions of Students in Europe (ESIB) "Bologna With Student Eyes" e a quello di Eurydice "Focus on the Structure of Higher Education in Europe", conferma che negli ultimi due anni si sono fatti complessivamente dei buoni progressi. Vi è soprattutto una diffusa, crescente consapevolezza che il risultato più significativo del Processo sarà la trasformazione dell'istruzione superiore in un sistema incentrato sull'apprendimento piuttosto che sull'insegnamento. Continueremo a promuovere questo importante elemento di sviluppo.

Mobilità

2.2 La mobilità di docenti, studenti e laureati è uno degli elementi fondamentali del Processo di Bologna, in quanto crea opportunità di crescita personale, favorisce la cooperazione internazionale fra individui e istituzioni, migliora la qualità dell'istruzione superiore e della ricerca, e realizza la dimensione europea dell'istruzione superiore.

2.3 Dal 1999 ad oggi sono stati fatti notevoli progressi, ma restano ancora molte sfide da affrontare. Fra gli ostacoli alla mobilità i più rilevanti sono i problemi relativi all'immigrazione, al riconoscimento degli studi, ai contributi finanziari insufficienti e alle norme pensionistiche rigide. Riconosciamo che i singoli governi hanno la responsabilità di facilitare il rilascio di visti, di permessi di soggiorno e di lavoro. Ove tali misure esulino dalla nostra competenza di ministri dell'istruzione superiore, ci impegniamo a operare con i nostri rispettivi governi per ottenere un miglioramento decisivo in questo settore. A livello nazionale, ci adopereremo per utilizzare pienamente gli strumenti e le procedure di riconoscimento già concordate, e per trovare incentivi ulteriori alla mobilità dei docenti e degli studenti. Intendiamo anche favorire un aumento sostanzioso dei programmi di studio congiunti, e la creazione di curricula flessibili, ma soprattutto sollecitare le nostre istituzioni di istruzione superiore ad assumersi maggiori responsabilità per una mobilità di studenti e docenti più equilibrata ed equa tra i diversi paesi dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore

Struttura dei titoli accademici

2.4 Con riferimento all'obiettivo di articolare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore in tre cicli, si sono ottenuti buoni risultati sia a livello nazionale che delle singole istituzioni. Il numero degli studenti iscritti a corsi di studio dei primi due cicli è aumentato considerevolmente e sono stati ridotti gli ostacoli strutturali fra cicli. È anche

aumentato il numero di corsi strutturati per il dottorato di ricerca. Rileviamo l'importanza di attuare una riforma dei curricula che porti a titoli più rispondenti sia alle esigenze del mercato del lavoro che alla prosecuzione degli studi. Gli sforzi futuri si dovrebbero concentrare sulla rimozione degli ostacoli all'accesso e alla progressione fra cicli, e a un'adeguata applicazione del Sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti (European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS), fondato sui risultati dell'apprendimento e sul carico di lavoro degli studenti. Riaffermiamo l'importanza di migliorare l'occupabilità dei laureati e al tempo stesso osserviamo che la raccolta di dati su questo tema deve essere ulteriormente sviluppata.

Riconoscimento

2.5 L'equo riconoscimento dei titoli di istruzione superiore, dei periodi di studio e dell'apprendimento pregresso, incluso l'apprendimento informale e non-formale, sono elementi costitutivi dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, sia nel contesto interno che in quello globale. Titoli accademici di facile comprensione e comparazione e informazioni accessibili sui sistemi educativi e sui quadri nazionali delle qualifiche costituiscono altrettanti prerequisiti per garantire la mobilità dei cittadini ed una duratura capacità di attrazione e competizione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Mentre apprezziamo che trentotto membri del Processo di Bologna, Montenegro incluso, abbiano ratificato la Convenzione di Lisbona (Lisbon Recognition Convention – LRC) del Consiglio d'Europa/Unesco sul riconoscimento delle qualifiche di istruzione superiore nella Regione europea, ai membri che ancora non vi abbiano provveduto raccomandiamo di procedere con urgenza alla ratifica.

2.6 Si registrano progressi nell'applicazione della Convenzione di Lisbona, del sistema ECTS e del Supplemento al diploma (Diploma Supplement), ma occorre dare maggiore coerenza ai vari approcci al riconoscimento adottati sia a livello nazionale che delle singole istituzioni. Allo scopo di migliorare le prassi di riconoscimento chiediamo pertanto al Gruppo dei seguiti di Bologna (Bologna Follow-Up Group – BFUG) di far sì che le reti Enic/Naric analizzino i nostri piani di azione e diffondano buone pratiche.

Quadri dei titoli

2.7 I quadri dei titoli (qualifications frameworks) sono strumenti importanti per ottenere trasparenza e comparabilità all'interno dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e per facilitare la mobilità degli studenti entro e fra i sistemi di istruzione superiore. I quadri nazionali dei titoli (national qualification frameworks) dovrebbero anche aiutare le istituzioni di istruzione superiore a progettare moduli e corsi di studio basati sui risultati di apprendimento attesi e strutturati in crediti, nonché a facilitare il riconoscimento delle qualifiche e di tutte le forme di apprendimento pregresso.

2.8 Prendiamo atto che è stato fatto qualche passo iniziale verso l'attuazione dei quadri nazionali dei titoli ma riteniamo che sia necessario un impegno molto maggiore. Ci impegniamo a realizzare compiutamente entro il 2010 tali quadri nazionali, certificati rispetto al Quadro generale dei titoli dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (Framework for the Qualifications of the EHEA). Poiché ci rendiamo conto che si tratta di un compito impegnativo, chiediamo al Consiglio d'Europa di agevolare la condivi-

sione di esperienze nell'elaborazione dei quadri nazionali dei titoli. Richiamiamo l'attenzione sul fatto che essi dovrebbero essere disegnati in modo tale da promuovere la mobilità di studenti e docenti e migliorare l'occupabilità dei laureati.

2.9 Rileviamo con soddisfazione che i quadri nazionali compatibili con il Quadro generale dei titoli dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore risulteranno compatibili anche con la proposta della Commissione europea relativa al Quadro europeo dei titoli e delle qualifiche per l'apprendimento permanente (European Qualifications Framework for Lifelong Learning).

2.10 Riteniamo che il Quadro generale dei titoli dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, su cui avevamo raggiunto pieno accordo a Bergen, costituisca un fattore di primaria importanza per promuovere l'istruzione superiore europea in un contesto globale.

Apprendimento permanente

2.11 Il Rapporto di verifica 2007 mostra che nei sistemi di apprendimento della maggioranza dei paesi esistono alcuni elementi di flessibilità, ma che siamo ancora a livelli iniziali per quanto riguarda lo sviluppo sistematico di percorsi flessibili finalizzati all'apprendimento permanente. Chiediamo dunque al Gruppo dei seguiti di Bologna di incrementare lo scambio di buone pratiche e di perseguire una visione comune del ruolo dell'istruzione superiore nell'apprendimento permanente. Attualmente, solo in pochi paesi dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore si può dire che il riconoscimento dell'apprendimento progressivo per l'accesso o l'abbreviazione di corso sia adeguatamente utilizzato. Invitiamo il Gruppo dei seguiti a elaborare proposte per migliorare il riconoscimento di questo tipo di apprendimento, operando in collaborazione con le reti Enic/Naric.

Assicurazione della qualità e Registro europeo delle agenzie per l'assicurazione della qualità

2.12 Gli "Standard e linee guida per l'assicurazione della qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore" (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA – ESG) adottati a Bergen si sono dimostrati uno strumento efficace e innovativo per l'assicurazione della qualità. Tutti i paesi hanno incominciato a utilizzarli e alcuni hanno fatto progressi considerevoli in tal senso. L'assicurazione esterna della qualità, in particolare, è molto meglio sviluppata di un tempo. Dal 2005 è anche aumentato il coinvolgimento della componente studentesca a tutti i livelli, sebbene occorra fare ulteriori progressi. Dal momento che le istituzioni di istruzione superiore sono le principali responsabili della qualità, esse dovrebbero continuare a sviluppare i propri sistemi interni di assicurazione della qualità. Riconosciamo i progressi fatti nei paesi partecipanti riguardo al reciproco riconoscimento delle decisioni assunte in materia di accreditamento e assicurazione della qualità, e incoraggiamo una costante cooperazione internazionale fra le agenzie nazionali del settore.

2.13 Nel 2006 il primo "Forum europeo sull'assicurazione della qualità", organizzato congiuntamente dal Gruppo E4 (EUA – European University Association, ENQA – European Association for Quality Assurance in Higher Education, EURASHE – European

Association of Institutions in Higher Education, ESIB – The National Unions of Students in Europe), ha offerto l'occasione di discutere gli sviluppi dell'assicurazione della qualità in Europa. Incoraggiamo le organizzazioni del Gruppo E4 a proseguire l'iniziativa del Forum su base annuale allo scopo di promuovere la diffusione di buone pratiche e di garantire l'ulteriore miglioramento della qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore.

2.14 Ringraziamo il Gruppo E4 per aver risposto alla nostra richiesta di maggiori dettagli sugli aspetti pratici dell'istituzione di un "Registro europeo delle agenzie per l'assicurazione della qualità dell'istruzione superiore". Scopo del Registro è di consentire a tutti i portatori d'interesse e al pubblico in generale il libero accesso a informazioni obiettive su agenzie di assicurazione della qualità affidabili che operino in linea con gli Standard e linee guida europei. Ciò rafforzerà la fiducia nell'istruzione superiore sia nello Spazio europeo che oltre i suoi confini, e faciliterà il reciproco riconoscimento delle decisioni in materia di assicurazione della qualità e di accreditamento. Accogliamo con piacere l'istituzione di un tale Registro da parte del Gruppo E4, frutto della loro collaborazione e basato sul modello operativo da esso proposto. Il Registro si dovrà auto-finanziare e opererà in termini di volontarietà, indipendenza e trasparenza. Le domande di iscrizione nel Registro dovranno essere valutate in base all'effettivo rispetto degli Standard e linee guida europei, evidenziato da un processo di revisione indipendente che può essere approvato dalle autorità nazionali nei casi in cui esse richiedano tale approvazione. Chiediamo al Gruppo E4 di presentarci attraverso il Gruppo dei seguiti un rapporto regolare sugli sviluppi della situazione, e di assicurarsi che dopo due anni di attività il Registro sia sottoposto a una valutazione esterna che tenga conto dei punti di vista i tutti i portatori di interesse.

Studi dottorali

2.15 Resta importante l'obiettivo di stabilire un rapporto più stretto fra lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e lo Spazio europeo della ricerca. Riteniamo valido sviluppare e conservare un'ampia varietà di corsi di dottorato nell'ambito del Quadro generale dei titoli dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, evitando tuttavia un eccesso di regolamentazione. Al tempo stesso affermiamo che potenziare gli studi di terzo ciclo e migliorare lo status giuridico, le prospettive di carriera e le opportunità di finanziamento dei giovani ricercatori sono condizioni essenziali per raggiungere l'obiettivo europeo di rafforzare la capacità di ricerca e migliorare la qualità e competitività dell'istruzione superiore europea.

2.16 Invitiamo pertanto le nostre istituzioni di istruzione superiore a impegnarsi sempre di più a inserire i corsi di dottorato di ricerca nelle politiche e nelle strategie istituzionali, e a creare opportunità di carriera appropriate per i dottorandi e i giovani ricercatori.

2.17 Invitiamo l'EUA (European University Association) a continuare a sostenere la condivisione di esperienze fra le istituzioni di istruzione superiore sui corsi dottorali più innovativi che stanno emergendo in Europa, come pure su altri fattori di cruciale rilievo quali la trasparenza dei meccanismi di accesso, le procedure di supervisione e di valutazione, lo sviluppo di competenze trasferibili e i modi per incentivare l'occupabilità. Cercheremo di incoraggiare un maggiore scambio di informazioni sulle pos-

sibilità di finanziamento e su altri temi non solo fra i nostri governi ma anche con altri enti che finanziano la ricerca.

Dimensione sociale

2.18 L'istruzione superiore dovrebbe svolgere un deciso ruolo per favorire la coesione sociale, ridurre le disuguaglianze ed elevare il livello di conoscenze, abilità e competenze nella società. Le strategie politiche dovrebbero quindi tendere a valorizzare al massimo il potenziale dei singoli in termini di sviluppo personale e il loro contributo alla costruzione di una società sostenibile e democratica, fondata sulla conoscenza. Condividiamo l'aspirazione delle nostre società a che l'insieme degli studenti che entrano nell'istruzione superiore, che vi partecipano e la completano a qualsiasi livello debba riflettere la diversità delle nostre popolazioni. Riaffermiamo il principio che gli studenti debbano essere in grado di completare i loro studi senza ostacoli derivanti dalle loro condizioni sociali ed economiche. Proseguiremo perciò i nostri sforzi per fornire agli studenti servizi adeguati, per creare percorsi di apprendimento più flessibili sia per l'accesso all'istruzione superiore che per la mobilità al suo interno, e per estendere la partecipazione a tutti i livelli secondo il principio delle pari opportunità.

Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore in un contesto globale

2.19 Siamo lieti di constatare che in molte parti del mondo le riforme determinate dal Processo di Bologna hanno suscitato un interesse considerevole e hanno stimolato il confronto fra istituzioni europee e quelle di altri continenti su una serie di temi, fra i quali figurano il riconoscimento dei titoli, i vantaggi della collaborazione basata su accordi di partenariato, la mutua fiducia e conoscenza, e i valori fondamentali del Processo di Bologna. Riconosciamo inoltre che alcuni paesi di altre parti del mondo hanno compiuto sforzi per avvicinare i loro sistemi all'architettura dell'istruzione superiore delineata dal Processo di Bologna.

2.20 Adottiamo la strategia "Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore in un contesto globale" e intendiamo proseguire il nostro impegno in alcuni settori strategici: migliorare l'informazione sullo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e promuoverne l'attrattività e la competitività; rafforzare la cooperazione fondata sul partenariato; intensificare il dialogo sulle politiche; migliorare il riconoscimento dei titoli. Tale impegno dovrebbe essere visto in relazione alle indicazioni contenute nelle "Linee guida per la qualità nell'erogazione dell'istruzione superiore transnazionale" dell'Ocse/Unesco.

3. PRIORITÀ PER IL 2009

3.1 Nei prossimi due anni conveniamo di concentrarci sul completamento delle linee di azione già concordate, incluse le priorità già affermate del sistema a tre cicli, dell'assicurazione della qualità, del riconoscimento dei titoli accademici e dei periodi di studio. Ci concentreremo in particolare sulle seguenti aree di azione.

Mobilità

3.2 Nei rapporti nazionali per il 2009 riferiremo sulle azioni intraprese a livello nazionale per promuovere la mobilità degli studenti e dei docenti, inclusi i provvedimenti

assunti per una futura valutazione. Ci concentreremo sulle principali sfide nazionali indicate nel paragrafo 2.3. Concordiamo inoltre sull'obiettivo di creare una rete di esperti nazionali per uno scambio di informazioni finalizzato all'identificazione e al superamento degli ostacoli relativi alla portabilità delle borse di studio e dei prestiti.

Dimensione sociale

3.3 Analogamente, riferiremo sulle politiche e sulle strategie nazionali relative alla dimensione sociale, inclusi i piani d'azione e i provvedimenti assunti per valutarne l'efficacia. Inviteremo tutti i portatori di interesse a partecipare e a sostenere tali attività a livello nazionale.

Raccolta dati

3.4 Riconosciamo la necessità di migliorare la disponibilità di dati sulla mobilità e sulla dimensione sociale in tutti i paesi aderenti al Processo di Bologna. Pertanto chiediamo alla Commissione Europea (Eurostat) di elaborare congiuntamente a Eurostudent degli indicatori e dei dati comparabili e affidabili, allo scopo di valutare i progressi fatti nel perseguimento degli obiettivi generali della dimensione sociale e della mobilità degli studenti e dei docenti in tutti i paesi coinvolti nel Processo di Bologna. I dati in questo ambito dovrebbero riguardare l'equità nella partecipazione all'istruzione superiore e l'occupabilità dei laureati. Il compito descritto dovrebbe essere realizzato insieme al Gruppo dei seguiti di Bologna e un rapporto dovrebbe essere presentato alla Conferenza ministeriale del 2009.

Occupabilità

3.5 A seguito dell'introduzione del sistema di titoli su tre cicli, chiediamo al Gruppo dei seguiti di Bologna di esaminare in maggiore dettaglio come si possa migliorare l'occupabilità per i titoli rilasciati in ciascuno dei tre cicli e anche nel contesto dell'apprendimento permanente. Ciò richiederà il coinvolgimento di tutti i portatori di interesse. I governi e le istituzioni di istruzione superiore dovranno comunicare con maggiore chiarezza ai datori di lavoro e agli altri portatori di interesse le motivazioni e i principi che sono alla base delle riforme. Agiremo di concerto con i nostri governi per garantire che le opportunità di impiego e la struttura delle carriere nella pubblica amministrazione siano del tutto compatibili con il nuovo sistema di titoli accademici. Raccomandiamo vivamente alle istituzioni di istruzione superiore di coinvolgere sempre di più i datori di lavoro – attraverso partenariati e collaborazioni strutturate – nel processo di innovazione curricolare basato sui risultati di apprendimento attesi.

Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore in un contesto globale

3.6 Chiediamo al Gruppo dei seguiti di Bologna di presentarci entro il 2009 una relazione sugli sviluppi complessivi in questo settore a livello europeo, nazionale e istituzionale. Tutti i portatori di interesse hanno un proprio ruolo al riguardo, entro i rispettivi ambiti di responsabilità. Nel riferire sull'attuazione della strategia per lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore in un contesto globale, il Gruppo dei seguiti di Bologna dovrebbe tenere conto di due priorità: primo, migliorare le informazioni disponibili sullo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore sviluppando il sito Internet del Segretariato di Bologna e facendo tesoro del "Manuale per l'attuazione del Processo

di Bologna” dell’EUA; secondo, migliorare il riconoscimento dei titoli dei paesi terzi. Invitiamo le istituzioni di istruzione superiore, i centri Enic/Naric e le altre autorità competenti in materia di riconoscimento all’interno dello Spazio europeo a valutare i titoli provenienti da altre parti del mondo con la stessa apertura mentale con cui auspicherebbero che venissero valutati altrove i titoli europei, e di fondare tale riconoscimento sui principi della Convenzione di Lisbona.

Verifica (Stocktaking)

3.7 Chiediamo al Gruppo dei seguiti di Bologna di proseguire il processo di verifica, sulla base dei rapporti nazionali, in tempo utile per la nostra Conferenza ministeriale del 2009. Da tale processo ci attendiamo un ulteriore sviluppo dell’analisi qualitativa, con particolare riferimento alla mobilità, al Processo di Bologna in un contesto globale e alla dimensione sociale. I temi presi in considerazione nel processo di verifica dovrebbero continuare a includere il sistema dei titoli accademici e l’occupabilità dei laureati, il riconoscimento dei titoli e dei periodi di studio, l’assicurazione della qualità – in tutti i suoi aspetti – secondo gli Standard e linee guida dell’ENQA. Al fine di promuovere la centralità dell’apprendimento e una progettazione dei curricula basata sui risultati di apprendimento attesi, il prossimo Rapporto di verifica dovrebbe prendere in considerazione in modo integrato anche i Quadri dei titoli, i risultati dell’apprendimento, i crediti, l’apprendimento permanente e il riconoscimento dell’apprendimento progressivo.

4. GUARDANDO AL 2010 E OLTRE

4.1 Dal momento che lo Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore continua a svilupparsi e a rispondere alle sfide della globalizzazione, prevediamo che la necessità di collaborare continuerà ben oltre il 2010.

4.2 Siamo decisi a cogliere il 2010, che segnerà il passaggio dal Processo di Bologna allo Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore, come occasione imperdibile per riaffermare il nostro impegno a favore dell’istruzione superiore, che consideriamo essenziale per rendere le nostre società sostenibili a livello nazionale ed europeo. Considereremo il 2010 come un’opportunità per riformulare la visione che ci ha spinti nel 1999 a mettere in moto il Processo di Bologna e a creare uno Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore fondato su valori e visioni che vadano ben oltre le strutture e gli strumenti. Faremo in modo che il 2010 rappresenti l’occasione per indirizzare i nostri sistemi di istruzione superiore verso un percorso che vada al di là delle questioni contingenti e li renda idonei ad affrontare le sfide decisive per il nostro futuro.

4.3 Chiediamo al Gruppo dei seguiti di Bologna di riflettere su come potrebbe svilupparsi lo Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore dopo il 2010 e di riferirci su questo tema nel prossimo incontro ministeriale del 2009. Tale riflessione dovrebbe anche contenere proposte per la realizzazione di strutture di sostegno adeguate, considerando che gli attuali accordi informali di collaborazione stanno funzionando bene e hanno prodotto trasformazioni mai verificatesi in precedenza.

4.4 Prendendo spunto dai precedenti Rapporti di verifica, dai rapporti “Trends v” (EUA) e “Bologna with Student Eyes” (ESIB), invitiamo il Gruppo dei seguiti di Bologna a prevedere per il 2010 la preparazione, in collaborazione con i membri consultivi, di un

rapporto che comprenda anche una valutazione indipendente sui progressi complessivi del Processo di Bologna nell'intero Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore a partire dal 1999.

4.5 Deleghiamo al Gruppo dei seguiti di Bologna la decisione sulla natura, i contenuti e la sede di un eventuale incontro ministeriale nel 2010. La decisione dovrà essere presa entro la prima metà del 2008.

4.6 Il nostro prossimo incontro sarà ospitato dai paesi del Benelux e si svolgerà a Leuven/Louvain-la-Neuve il 28-29 aprile 2009.

II. LA “STRATEGIA DI LISBONA”

II.1. CONCLUSIONI DELLA PRESIDENZA¹ CONSIGLIO EUROPEO DI LISBONA, 23 E 24 MARZO 2000 (Sezione 1)

Il Consiglio europeo ha tenuto una sessione straordinaria il 23 e 24 marzo 2000 a Lisbona per concordare un nuovo obiettivo strategico per l’Unione al fine di sostenere l’occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale nel contesto di un’economia basata sulla conoscenza. All’inizio dei lavori si è svolto uno scambio di vedute con la Presidente del Parlamento europeo, sig.ra Nicole Fontaine, sui principali temi in discussione.

OCCUPAZIONE, RIFORME ECONOMICHE E COESIONE SOCIALE UN OBIETTIVO STRATEGICO PER IL NUOVO DECENNIO

La nuova sfida

1. L’Unione europea si trova dinanzi a una svolta epocale risultante dalla globalizzazione e dalle sfide presentate da una nuova economia basata sulla conoscenza. Questi cambiamenti interessano ogni aspetto della vita delle persone e richiedono una trasformazione radicale dell’economia europea. L’Unione deve modellare tali cambiamenti in modo coerente con i propri valori e concetti di società, anche in vista del prossimo allargamento.

2. Il ritmo rapido e sempre crescente dei mutamenti rende urgente un’azione immediata da parte dell’Unione per sfruttare appieno i vantaggi derivanti dalle opportunità che si presentano. Ne consegue la necessità per l’Unione di stabilire un obiettivo strategico chiaro e di concordare un programma ambizioso al fine di creare le infrastrutture del sapere, promuovere l’innovazione e le riforme economiche, e modernizzare i sistemi di previdenza sociale e d’istruzione.

Punti di forza e di debolezza dell’Unione

3. L’Unione vanta il miglior contesto macroeconomico di tutta una generazione. Conseguentemente a una politica monetaria orientata verso la stabilità, supportata da politiche di bilancio sane in un contesto di moderazione salariale, l’inflazione e i tassi d’interesse sono bassi, i disavanzi del settore pubblico sono stati notevolmente ridotti e la bilancia dei pagamenti dell’UE è in equilibrio. L’euro è stato introdotto con successo e sta procurando i vantaggi che si attendevano per l’economia europea. Il mercato interno è in larga misura realizzato e sta fornendo vantaggi tangibili sia ai consumatori sia alle imprese. Il prossimo allargamento creerà nuove opportunità di crescita e occupazione. L’Unione possiede una forza lavoro con un livello di formazione generalmente

¹ Si riporta qui la sezione 1. Il testo completo è reperibile nel sito del Parlamento Europeo: http://www.europarl.europa.eu/summits/lisb_it.htm

elevato, nonché sistemi di protezione sociale in grado di fornire, al di là del loro valore intrinseco, il quadro stabile necessario per gestire i mutamenti strutturali derivanti dal passaggio verso una società basata sulla conoscenza. Si è registrata una ripresa della crescita e della creazione di posti di lavoro.

4. Questi punti di forza non devono farci dimenticare l'esistenza di una serie di debolezze. Più di 15 milioni di europei sono tuttora disoccupati. Il tasso di occupazione è eccessivamente basso ed è caratterizzato da un'insufficiente partecipazione al mercato del lavoro di donne e lavoratori anziani. La disoccupazione strutturale di lungo periodo e marcati squilibri regionali in materia di disoccupazione restano endemici in certe zone dell'Unione. Il settore dei servizi è sviluppato in modo insufficiente, soprattutto per quanto riguarda le telecomunicazioni e Internet. Sussiste una mancanza di qualificazione che si sta accentuando, segnatamente nell'ambito delle tecnologie dell'informazione, in cui un numero sempre crescente di posti di lavoro rimane inoccupato. Dato l'attuale miglioramento della situazione economica, è questo il momento di intraprendere riforme sia economiche che sociali nel quadro di una strategia positiva che combini competitività e coesione sociale.

Modalità di azione

5. L'Unione si è ora prefissata *un nuovo obiettivo strategico* per il nuovo decennio: *diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale*. Il raggiungimento di questo obiettivo richiede una *strategia globale* volta a:

- predisporre il passaggio verso un'economia e una società basate sulla conoscenza migliorando le politiche in materia di società dell'informazione e di R&S, nonché accelerando il processo di riforma strutturale ai fini della competitività e dell'innovazione e completando il mercato interno;
- modernizzare il modello sociale europeo, investendo nelle persone e combattendo l'esclusione sociale;
- sostenere il contesto economico sano e le prospettive di crescita favorevoli applicando un'adeguata combinazione di politiche macroeconomiche.

6. Questa strategia è intesa a consentire all'Unione di ripristinare condizioni propizie alla piena occupazione e a rafforzare la coesione regionale nell'Unione europea. Il Consiglio europeo dovrà stabilire l'obiettivo della piena occupazione in Europa nella nuova società emergente, maggiormente adeguata alle scelte personali di donne e uomini. Se le misure espone più avanti sono attuate in un sano contesto macroeconomico, un tasso medio di crescita economica del 3% circa dovrebbe essere una prospettiva realistica per i prossimi anni.

7. Questa strategia potrà essere attuata migliorando i processi esistenti, introducendo *un nuovo metodo di coordinamento aperto* a tutti i livelli, associato al potenziamento del ruolo di guida e di coordinamento del Consiglio europeo ai fini di una direzione strategica più coerente e di un efficace monitoraggio dei progressi compiuti. Una riunione del Consiglio europeo che si terrà ogni primavera definirà i pertinenti mandati e ne garantirà il follow-up.

PREDISPORRE IL PASSAGGIO A UN'ECONOMIA COMPETITIVA,
DINAMICA E BASATA SULLA CONOSCENZA

Una società dell'informazione per tutti

8. Il passaggio a un'economia digitale, basata sulla conoscenza, indotta da nuovi beni e servizi, metterà a disposizione un potente motore per la crescita, la competitività e l'occupazione. Inoltre sarà in grado di migliorare la qualità della vita dei cittadini e l'ambiente. Affinché si tragga il massimo vantaggio da questa opportunità, il Consiglio e la Commissione sono invitati ad elaborare un piano d'azione globale eEurope, da presentare al prossimo Consiglio europeo di giugno, avvalendosi di un metodo di coordinamento aperto basato su un'analisi comparativa delle iniziative nazionali combinata con la recente iniziativa della Commissione denominata eEurope e la sua comunicazione intitolata "Strategie per l'occupazione nella società dell'informazione".

9. Le imprese e i cittadini devono avere accesso a un'infrastruttura delle comunicazioni a livello mondiale poco costosa e a un'ampia gamma di servizi. Occorre che ogni cittadino possieda le competenze necessarie per vivere e lavorare in questa nuova società dell'informazione. Mezzi diversi di accesso dovranno impedire l'esclusione dall'informazione. Deve essere intensificata la lotta contro l'analfabetismo. I disabili dovranno essere oggetto di particolare attenzione. Le tecnologie dell'informazione possono essere utilizzate per reimpostare lo sviluppo urbano e regionale e promuovere tecnologie compatibili con la tutela dell'ambiente. Le industrie che producono contenuti informativi creano un valore aggiunto mettendo a frutto la diversità culturale europea e veicolandola in rete. È necessario che le amministrazioni pubbliche compiano effettivi sforzi a tutti i livelli per avvalersi delle nuove tecnologie come mezzo per far sì che le informazioni siano il più possibile accessibili.

10. Il pieno sfruttamento del potenziale elettronico dell'Europa dipende dalla creazione di condizioni favorevoli allo sviluppo del commercio elettronico e di Internet; l'Unione potrà in tal modo stare al passo con i suoi concorrenti grazie al collegamento veloce a Internet di un maggior numero di imprese e di privati cittadini. Le regole del commercio elettronico devono essere affidabili e ispirare fiducia a imprese e consumatori. È necessario intraprendere iniziative per garantire che l'Europa mantenga il suo ruolo guida in settori tecnologici chiave quali le comunicazioni mobili. L'evoluzione rapida della tecnologia potrà richiedere, in futuro, approcci normativi nuovi e più flessibili.

11. In particolare il Consiglio europeo invita:

- il Consiglio, se del caso di concerto con il Parlamento europeo, ad adottare, il più presto possibile nel corso del 2000, la normativa in discussione riguardante il quadro giuridico per il commercio elettronico, il diritto d'autore e i diritti connessi, la moneta elettronica, la vendita a distanza di servizi finanziari, la competenza giurisdizionale e l'esecuzione delle sentenze, il regime di controllo delle esportazioni di beni a duplice uso; la Commissione e il Consiglio sono altresì invitati ad analizzare in che modo si possa accrescere la fiducia dei consumatori nel commercio elettronico, in particolare attraverso sistemi alternativi per la soluzione delle controversie;
- il Consiglio e il Parlamento europeo a concludere il più celermente possibile nel 2001 i lavori sulle proposte legislative annunciate dalla Commissione in seguito alla revisione del quadro normativo per le telecomunicazioni, compiuta da questa Isti-

tuzione nel 1999; invita altresì gli Stati membri e, se del caso, la Comunità, ad assicurare che i requisiti in materia di frequenze per i nuovi sistemi di comunicazioni mobili siano soddisfatti con efficacia e a tempo debito. Entro la fine del 2001 dovrebbero essere pienamente realizzati mercati delle telecomunicazioni completamente integrati e liberalizzati;

- gli Stati membri, con la Commissione, ad adoperarsi per incrementare la competitività delle reti di accesso locale prima della fine del 2000 e disaggregare l'accesso alla rete locale allo scopo di facilitare una riduzione sostanziale dei costi di utilizzo di Internet;
- gli Stati membri a garantire che tutte le scuole dell'Unione abbiano accesso a Internet e alle risorse multimediali entro la fine del 2001 e che tutti gli insegnanti necessari siano in grado di usare Internet e le risorse multimediali entro la fine del 2002;
- gli Stati membri a garantire l'accesso elettronico generalizzato ai principali servizi pubblici di base entro il 2003;
- la Comunità e gli Stati membri, con l'appoggio della BEI, a rendere accessibili in tutti i paesi europei reti interconnesse a basso costo e ad alta velocità per l'accesso a Internet e a stimolare lo sviluppo della tecnologia dell'informazione e delle reti di telecomunicazioni più avanzate, nonché dei contenuti veicolati dalle reti stesse. Il piano d'azione eEurope dovrebbe definire obiettivi specifici.

Definire uno spazio europeo della ricerca e dell'innovazione

12. Tenuto conto dell'apporto significativo della ricerca e dello sviluppo alla crescita economica, all'occupazione e alla coesione sociale, l'Unione europea deve adoperarsi per realizzare gli obiettivi definiti nella comunicazione della Commissione "Verso uno spazio europeo della ricerca". Occorre integrare e coordinare meglio le attività di ricerca a livello nazionale e dell'Unione per renderle quanto più possibile efficaci ed innovative e per assicurare che l'Europa possa offrire prospettive allettanti ai suoi migliori ricercatori. Ci si dovrà avvalere pienamente degli strumenti previsti dal trattato e di tutti gli altri mezzi idonei, tra cui gli accordi volontari, per raggiungere questo obiettivo con flessibilità, in modo decentrato e senza burocrazia. Nel contempo si compenseranno adeguatamente l'innovazione e le idee scaturite in questo nuovo contesto economico basato sulla conoscenza, in particolare mediante la tutela dei brevetti.

13. Il Consiglio europeo chiede al Consiglio e alla Commissione, nonché agli Stati membri ove occorra, di adottare nell'ambito della creazione di uno spazio europeo della ricerca le misure necessarie per:

- mettere a punto opportuni meccanismi per il collegamento in rete dei programmi di ricerca nazionali e comuni, su base volontaria e con obiettivi scelti liberamente, allo scopo di trarre maggior vantaggio dalle risorse concertate destinate alla ricerca e allo sviluppo negli Stati membri, e assicurare la comunicazione puntuale al Consiglio dei progressi compiuti; repertoriare entro il 2001 i centri di ricerca e sviluppo all'avanguardia in tutti gli Stati membri per migliorare la diffusione dell'eccellenza;
- migliorare le condizioni per l'investimento privato nella ricerca, i partenariati di R&S e le nuove imprese ad alta tecnologia, avvalendosi di idonee politiche fiscali, dei capitali di rischio e del sostegno della BEI;

- incoraggiare lo sviluppo di un metodo di coordinamento aperto per l'analisi comparativa delle politiche nazionali in materia di ricerca e sviluppo e identificare, entro giugno 2000, indicatori per valutare i risultati in differenti settori, soprattutto per quanto riguarda lo sviluppo delle risorse umane; introdurre entro il giugno 2001 un quadro europeo di valutazione dell'innovazione;
- facilitare, entro la fine del 2001, la creazione di una rete transeuropea ad altissima velocità per le comunicazioni scientifiche per via elettronica, con il sostegno della BEI, che colleghi gli istituti di ricerca e le università, così come le biblioteche a carattere scientifico, i centri scientifici e, progressivamente, le scuole;
- adottare iniziative per rimuovere entro il 2002 gli ostacoli alla mobilità dei ricercatori in Europa e per attrarre e far rimanere in Europa i talenti per la ricerca di elevata qualità;
- assicurare che entro la fine del 2001 sia disponibile un brevetto comunitario, compreso il modello di utilità, affinché la protezione brevettuale su scala comunitaria nell'Unione possa essere ottenuta mediante procedure altrettanto semplici ed economiche, ed abbia portata altrettanto estesa, quanto la protezione concessa dai concorrenti più importanti.

Creare un ambiente favorevole all'avviamento e allo sviluppo di imprese innovative, specialmente di PMI

14. La competitività e il dinamismo delle imprese dipendono direttamente da un contesto normativo propizio all'investimento, all'innovazione e all'imprenditorialità. Ulteriori sforzi sono necessari per diminuire i costi relativi al "doing business" e rimuovere l'onere burocratico inutile, entrambi particolarmente gravosi per le PMI. Le istituzioni europee, i governi nazionali e le autorità regionali e locali devono continuare a prestare particolare attenzione all'impatto delle regolamentazioni proposte e ai relativi costi di applicazione e dovrebbero continuare il loro dialogo con le imprese e con i cittadini tenendo presente questo obiettivo. Un'azione specifica si impone anche per incoraggiare le interfacce chiave nelle reti innovative, ossia le interfacce tra le imprese e i mercati finanziari, la ricerca e lo sviluppo e gli istituti di formazione, i servizi di consulenza e i mercati tecnologici.

15. Il Consiglio europeo ritiene che in questo settore occorra adottare un metodo di coordinamento aperto e di conseguenza chiede:

- al Consiglio e alla Commissione di avviare, entro giugno 2000, un'analisi comparativa su questioni quali il tempo necessario e i costi relativi all'avviamento di un'impresa, l'importo del capitale di rischio investito, il numero di laureati in materie economiche e scientifiche e le opportunità di formazione. I primi risultati di questa operazione dovrebbero essere presentati entro dicembre 2000;
- alla Commissione di presentare entro breve una comunicazione su un'Europa imprenditoriale, innovativa e aperta insieme al programma pluriennale a favore dell'impresa e dell'imprenditorialità per il 2001-2005 che svolgerà un ruolo chiave quale catalizzatore per questa iniziativa;
- al Consiglio e alla Commissione di elaborare una carta europea per le piccole imprese, da approvare nel giugno 2000, che dovrebbe impegnare gli Stati membri a focalizzare gli strumenti summenzionati sulle piccole imprese, che rappresentano il principale motore per la creazione di posti di lavoro in Europa, e a rispondere specificamente alle loro esigenze;

- al Consiglio e alla Commissione di riferirgli entro la fine del 2000 sul riesame in corso degli strumenti finanziari BEI e FEI nella prospettiva di riorientare i finanziamenti verso il sostegno all'avviamento di imprese, alle imprese ad alta tecnologia e alle microimprese, nonché verso altre iniziative a capitale di rischio proposte dalla BEI.

Riforme economiche per un mercato interno completo e pienamente operativo

(...)

...

Mercati finanziari efficienti e integrati

(...)

Coordinamento delle politiche macroeconomiche: risanamento di bilancio, qualità e sostenibilità delle finanze pubbliche

(...)

MODERNIZZARE IL MODELLO SOCIALE EUROPEO INVESTENDO NELLE PERSONE
E COSTRUIENDO UNO STATO SOCIALE ATTIVO

24. Le persone sono la principale risorsa dell'Europa e su di esse dovrebbero essere riperniate le politiche dell'Unione. Investire nelle persone e sviluppare uno Stato sociale attivo e dinamico sarà essenziale per la posizione dell'Europa nell'economia della conoscenza nonché per garantire che l'affermarsi di questa nuova economia non aggravi i problemi sociali esistenti rappresentati dalla disoccupazione, dall'esclusione sociale e dalla povertà.

Istruzione e formazione per vivere e lavorare nella società dei saperi

25. I sistemi europei di istruzione e formazione devono essere adeguati alle esigenze della società dei saperi e alla necessità di migliorare il livello e la qualità dell'occupazione. Dovranno offrire possibilità di apprendimento e formazione adeguate ai gruppi bersaglio nelle diverse fasi della vita: giovani, adulti disoccupati e persone occupate soggette al rischio che le loro competenze siano rese obsolete dai rapidi cambiamenti. Questo nuovo approccio dovrebbe avere tre componenti principali: lo sviluppo di centri locali di apprendimento, la promozione di nuove competenze di base, in particolare nelle tecnologie dell'informazione, e qualifiche più trasparenti.

26. Il Consiglio europeo invita pertanto gli Stati membri, conformemente alle rispettive norme costituzionali, il Consiglio e la Commissione ad avviare le iniziative necessarie nell'ambito delle proprie competenze, per conseguire gli obiettivi seguenti:

- un sostanziale aumento annuale degli investimenti pro capite in risorse umane;
- il numero dei giovani tra i 18 e i 24 anni che hanno assolto solo il primo ciclo di studi secondari e che non continuano gli studi né intraprendono altro tipo di formazione dovrebbe essere dimezzato entro il 2010;
- le scuole e i centri di formazione, tutti collegati a Internet, dovrebbero essere trasformati in centri locali di apprendimento plurifunzionali accessibili a tutti, ricorrendo ai mezzi più idonei per raggiungere un'ampia gamma di gruppi bersaglio; tra scuole, centri di formazione, imprese e strutture di ricerca dovrebbero essere istituiti partenariati di apprendimento a vantaggio di tutti i partecipanti;
- un quadro europeo dovrebbe definire le nuove competenze di base da fornire lungo tutto l'arco della vita: competenze in materia di tecnologie dell'informazione, lingue

straniere, cultura tecnologica, imprenditorialità e competenze sociali; dovrebbe essere istituito un diploma europeo per le competenze di base in materia di tecnologia dell'informazione, con procedure di certificazione decentrate, al fine di promuovere l'alfabetizzazione "digitale" in tutta l'Unione;

- entro il 2000 dovrebbero essere individuati i mezzi atti a promuovere la mobilità di studenti, docenti e personale preposto alla formazione e alla ricerca, sia utilizzando al meglio i programmi comunitari esistenti (Socrates, Leonardo, Gioventù) eliminando gli ostacoli, sia mediante una maggiore trasparenza nel riconoscimento delle qualifiche e dei periodi di studio e formazione; dovrebbero altresì essere adottati provvedimenti per rimuovere entro il 2002 gli ostacoli alla mobilità dei docenti e attirare docenti di alto livello;
- dovrebbe essere elaborato un modello comune europeo per i curriculum vitae, da utilizzare su base volontaria, per favorire la mobilità contribuendo alla valutazione delle conoscenze acquisite, sia negli istituti di insegnamento e formazione che presso i datori di lavoro.

27. Il Consiglio europeo chiede al Consiglio "Istruzione" di avviare una riflessione generale sui futuri obiettivi concreti dei sistemi d'istruzione, incentrata sulle preoccupazioni e priorità comuni nel rispetto delle diversità nazionali, per contribuire ai processi di Lussemburgo e di Cardiff e presentare al Consiglio europeo una relazione di più ampia portata nella primavera del 2001.

*Posti di lavoro più numerosi e migliori per l'Europa:
sviluppo di una politica attiva dell'occupazione*

28. Il processo di Lussemburgo, basato sulla definizione di orientamenti a livello comunitario da recepire nei piani d'azione nazionali per l'occupazione, ha consentito all'Europa di ridurre la disoccupazione in modo sostanziale. La revisione intermedia dovrebbe imprimere un nuovo impulso a questo processo, integrando gli orientamenti e attribuendo loro obiettivi più concreti, stabilendo legami più stretti con altri settori politici pertinenti e definendo procedure più efficaci per coinvolgere i vari attori. Le parti sociali dovranno essere più strettamente associate all'elaborazione e all'attuazione degli opportuni orientamenti nonché al relativo follow-up.

29. In tale contesto, il Consiglio e la Commissione sono invitati a esaminare i seguenti quattro punti chiave:

- migliorare l'occupabilità e colmare le lacune in materia di qualificazioni, in particolare fornendo servizi di collocamento mediante una base di dati a livello europeo riguardante i posti di lavoro e le possibilità di apprendimento; promuovere programmi speciali intesi a permettere ai disoccupati di colmare le lacune in materia di qualificazioni;
- attribuire una più elevata priorità all'attività di apprendimento lungo tutto l'arco della vita quale elemento di base del modello sociale europeo, promuovendo altresì accordi tra le parti sociali in materia di innovazione e apprendimento lungo tutto l'arco della vita, sfruttando la complementarità tra tale apprendimento e l'adattabilità delle imprese e del loro personale mediante una gestione flessibile dell'orario di lavoro e l'impiego a rotazione e introducendo un riconoscimento europeo per imprese particolarmente avanzate. I progressi verso questi obiettivi dovrebbero essere oggetto di analisi comparativa;

- accrescere l'occupazione nei servizi, compresi i servizi personali in cui esiste una notevole scarsità di manodopera; sono possibili iniziative private, pubbliche o del terzo settore, con soluzioni appropriate a favore delle categorie più svantaggiate;
 - favorire tutti gli aspetti della parità di opportunità, compresa la riduzione della segregazione occupazionale, e rendendo più facile conciliare la vita professionale con la vita familiare, in particolare effettuando una nuova analisi comparativa in materia di miglioramento dei servizi di custodia dei bambini.
30. Il Consiglio europeo ritiene che l'obiettivo generale di queste misure debba consistere, in base alle statistiche disponibili, nell'accrescere il tasso di occupazione dall'attuale media del 61% a una percentuale che si avvicini il più possibile al 70% entro il 2010 e nell'aumentare il numero delle donne occupate dall'attuale media del 51% a una media superiore al 60% entro il 2010. Tenendo presenti le diverse situazioni iniziali, gli Stati membri dovrebbero prevedere di fissare obiettivi nazionali per un aumento del tasso di occupazione. Attraverso l'ampliamento della forza lavoro, sarà così rafforzata la sostenibilità dei sistemi di protezione sociale.

Modernizzare la protezione sociale

31. Il modello sociale europeo, con i suoi progrediti sistemi di protezione sociale, deve fornire un supporto alla trasformazione dell'economia della conoscenza. Tuttavia questi sistemi devono essere adattati, nel contesto di uno Stato sociale attivo per dimostrare che il lavoro "paga", per garantire la loro sostenibilità a lungo termine a fronte dell'invecchiamento della popolazione, per promuovere l'inclusione sociale e la parità di genere, e fornire servizi sanitari di qualità. Consapevole che la sfida può essere meglio affrontata quale parte di uno sforzo congiunto, il Consiglio europeo invita il Consiglio:
- a rafforzare la cooperazione tra Stati membri mediante uno scambio di esperienze e buone prassi, con l'ausilio di reti di informazione perfezionate che costituiscono gli strumenti fondamentali in questo campo;
 - a incaricare il Gruppo ad alto livello «Protezione sociale» di fornire un supporto a tale cooperazione tenendo conto dei lavori attualmente svolti dal Comitato di politica economica e, in via prioritaria, di preparare, sulla base di una comunicazione della Commissione, uno studio sulla futura evoluzione della protezione sociale in un'ottica di lungo periodo, ponendo in particolare risalto la sostenibilità dei sistemi pensionistici in contesti temporali diversi sino al 2020 e oltre, se necessario. Una relazione sullo stato di avanzamento dei lavori dovrebbe essere presentata entro il dicembre 2000.

Promuovere l'inclusione sociale

32. Il numero delle persone che nell'Unione vivono al di sotto della soglia di povertà e in condizioni di esclusione sociale è inaccettabile. Occorrono iniziative per imprimere una svolta decisiva alla lotta contro la povertà fissando obiettivi adeguati che dovranno essere concordati dal Consiglio entro la fine dell'anno. Il Gruppo ad alto livello "Protezione sociale" parteciperà ai lavori. La nuova società basata sulla conoscenza offre un immenso potenziale per ridurre l'esclusione sociale sia mediante la creazione delle condizioni economiche per una maggiore prosperità attraverso livelli più alti di crescita e occupazione, sia mediante l'apertura di nuovi modi di partecipazione alla società. Essa comporta nel contempo il rischio di un divario sempre più ampio tra coloro che hanno

accesso alle nuove conoscenze e quanti ne sono esclusi. Per evitare tale rischio e valorizzare appieno questo nuovo potenziale occorre compiere sforzi per migliorare le competenze, promuovere un maggiore accesso alle conoscenze e alle opportunità e lottare contro la disoccupazione: il lavoro costituisce la migliore salvaguardia contro l'esclusione sociale. Le politiche per combatterla dovrebbero essere basate su un metodo di coordinamento aperto comprendente i piani nazionali di azione e un'iniziativa della Commissione per favorire la cooperazione in questo settore, che deve essere presentata entro giugno 2000.

33. Il Consiglio europeo invita in particolare il Consiglio e la Commissione:

- a promuovere una migliore comprensione dell'esclusione sociale attraverso un dialogo costante nonché scambi di informazioni e di buone prassi, sulla base di indicatori convenuti di comune accordo; il Gruppo ad alto livello "Protezione sociale" coopererà alla definizione di tali indicatori;
- a integrare la promozione dell'inclusione nelle politiche degli Stati membri in materia di occupazione, istruzione e formazione, sanità e edilizia abitativa, cui dovrà affiancarsi a livello comunitario un'azione nel quadro dei fondi strutturali nei limiti dell'attuale quadro di bilancio;
- a sviluppare azioni prioritarie indirizzate a particolari gruppi bersaglio (ad esempio gruppi minoritari, bambini, anziani e disabili); gli Stati membri opereranno una scelta tra queste azioni a seconda della loro situazione specifica e riferiranno successivamente in merito alla loro attuazione.

34. Tenendo conto delle presenti conclusioni, il Consiglio proseguirà le riflessioni sui futuri orientamenti della politica sociale sulla scorta di una comunicazione della Commissione, nella prospettiva di giungere a un accordo sull'Agenda sociale europea al Consiglio europeo di Nizza in dicembre, tenuto conto anche delle iniziative dei diversi partner interessati.

Migliorare i processi attuali

(...)

Attuazione di un nuovo metodo di coordinamento aperto

37. L'attuazione dell'obiettivo strategico sarà agevolata dall'applicazione di un nuovo metodo di coordinamento aperto inteso come strumento per diffondere le buone prassi e conseguire una maggiore convergenza verso le finalità principali dell'UE. Tale metodo, concepito per assistere gli Stati membri nell'elaborazione progressiva delle loro politiche, implica:

- la definizione di orientamenti dell'Unione in combinazione con calendari specifici per il conseguimento degli obiettivi da essi fissati a breve, medio e lungo termine;
- la determinazione, se del caso, di indicatori quantitativi e qualitativi e di parametri di riferimento ai massimi livelli mondiali, commisurati alle necessità di diversi Stati membri e settori, intesi come strumenti per confrontare le buone prassi;
- la trasposizione di detti orientamenti europei nelle politiche nazionali e regionali fissando obiettivi specifici e adottando misure che tengano conto delle diversità nazionali e regionali;
- periodico svolgimento di attività di monitoraggio, verifica e valutazione inter pares, organizzate nel quadro di un processo di apprendimento reciproco.

38. Un'impostazione totalmente decentrata sarà applicata coerentemente con il principio di sussidiarietà, a cui l'Unione, gli Stati membri, i livelli regionali e locali, nonché le parti sociali e la società civile parteciperanno attivamente mediante diverse forme di partenariato. Un metodo di analisi comparativa delle buone prassi in materia di gestione del cambiamento sarà messo a punto dalla Commissione europea, di concerto con vari fornitori e utenti, segnatamente le parti sociali, le imprese e le ONG.

39. Il Consiglio europeo rivolge un particolare appello al senso di responsabilità sociale delle imprese in materia di buone prassi concernenti l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, l'organizzazione del lavoro, le pari opportunità, l'inclusione sociale e lo sviluppo sostenibile.

40. A giugno si terrà un consesso ad alto livello tra le istituzioni e gli organismi dell'Unione e le parti sociali per fare il punto dei processi di Lussemburgo, Cardiff e Colonia, e dei contributi dei vari attori al potenziamento dei contenuti del patto europeo per l'occupazione.

Mobilizzazione dei mezzi necessari

41. Il settore privato e i partenariati pubblico-privato saranno lo strumento privilegiato per conseguire il nuovo obiettivo strategico che dipenderà dalla mobilitazione delle risorse disponibili sul mercato nonché dagli sforzi degli Stati membri. In questo processo l'Unione svolge un ruolo di catalizzatore, creando un quadro efficace ai fini della mobilitazione di tutte le risorse disponibili per il passaggio all'economia basata sulla conoscenza e apportando il proprio contributo a questo sforzo nell'ambito delle politiche comunitarie esistenti, nel rispetto dell'Agenda 2000. Inoltre, il Consiglio europeo accoglie con favore il contributo che la BEI è pronta a fornire nei settori della formazione del capitale umano, delle PMI e dell'imprenditorialità, della ricerca e dello sviluppo, delle reti nel campo della tecnologia dell'informazione e in quello delle telecomunicazioni, nonché dell'innovazione. Con l'"Iniziativa Innovazione 2000" la BEI proseguirà i suoi programmi intesi a rendere disponibile un ulteriore importo di un miliardo di euro per operazioni di capitale di rischio per PMI, e il suo programma mirato di prestiti da 12 a 15 miliardi di euro per i prossimi 3 anni in settori prioritari.

III. E-LEARNING E INNOVAZIONE TECNOLOGICA

III.1. PIANO D'AZIONE E-LEARNING – PENSARE ALL'ISTRUZIONE DI DOMANI¹

COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE
AL CONSIGLIO E AL PARLAMENTO EUROPEO

INTRODUZIONE

L'INIZIATIVA “eLearning – pensare all'istruzione di domani”² è stata adottata dalla Commissione europea il 24 maggio 2000. In seguito alle conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona tale iniziativa ha presentato i principi, gli obiettivi e le linee d'azione di eLearning, definiti come “l'utilizzo delle nuove tecnologie multimediali e di Internet per migliorare la qualità dell'apprendimento agevolando l'accesso a risorse e servizi nonché gli scambi e la collaborazione a distanza”. Essa è stata accolta con favore dai ministri dell'Istruzione e dal Consiglio europeo di Feira del giugno 2000.

L'iniziativa eLearning si inserisce nel contesto del *piano d'azione globale eEurope*,³ che “mira a consentire all'Europa di sfruttare i propri punti di forza e di superare gli ostacoli che si frappongono a un aumento dell'integrazione e dell'impiego delle tecnologie digitali”, e nell'ambito della *relazione sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi d'istruzione*⁴ in quanto pone tra i propri obiettivi le tecnologie dell'informazione e della comunicazione. L'efficacia dei sistemi di istruzione si basa interamente sull'efficacia delle impostazioni didattiche. Per ottenere i risultati sperati, l'introduzione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione dovrà essere accompagnata da una profonda riorganizzazione delle strutture di apprendimento. Visto l'interesse manifestato per il piano d'azione eEurope dai paesi candidati, l'iniziativa eLearning riguarda anche tali paesi.

Il presente piano d'azione interessa il periodo 2001-2004 e mira a presentare le modalità e gli strumenti per realizzare l'iniziativa eLearning. Esso mira a mobilitare i soggetti attivi nel campo dell'istruzione e della formazione nonché i protagonisti in ambito sociale, industriale ed economico per fare dell'apprendimento permanente⁵ il motore di una società solidale e armoniosa in un'economia competitiva.

Esso contribuirà a promuovere gli obiettivi di occupabilità e di adattabilità della *strategia europea per l'occupazione*,⁶ a porre rimedio all'insufficienza di competenze in tema

¹ COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, Bruxelles, 28.3.2001, COM(2001) 172 definitivo

² COM(2000) 318 def. del 24.5.2000 (<http://www.europa.eu.int/comm/elearning>).

³ COM(2000) 330 del 14.6.2000 (http://europa.eu.int/comm/information_society/eeurope/index_it.htm).

⁴ COM(2001) 59 def.

⁵ Il dibattito pubblico in corso sul “Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente” [SEC(2000) 1832] (<http://europa.eu.int/comm/education/life/index.html>) sfocerà in un piano d'azione alla fine del 2001.

⁶ Si tratta di una strategia coordinata basata su quattro pilastri: occupabilità, imprenditorialità, adattabilità e pari opportunità (http://europa.eu.int/comm/employment_social/empl&esf/ees_fr.htm) (EMP3).

di nuove tecnologie e a garantire maggiore integrazione sociale. Il piano d'azione proposto colloca anzitutto eLearning nel contesto di eEurope e individua le linee di forza del suo contributo nonché i programmi e gli strumenti da utilizzare come leve per la mobilitazione dei paesi dell'Unione europea e degli altri paesi europei che partecipano ai programmi in questione. Non vengono introdotte nuove risorse di bilancio, ma si dispone l'impiego coordinato e coerente di quelle già esistenti. In tale prospettiva la Commissione ha eseguito un inventario degli strumenti comunitari mobilitabili e propone un metodo d'intervento volto ad accompagnare e stimolare le iniziative adottate a livello di regioni e Stati membri.

Il presente piano d'azione definisce poi una serie di interventi coesivi per ciascuna delle linee d'azione di eLearning (infrastrutture, formazione, servizi e contenuti, collaborazione). Completa infine questo complesso di disposizioni una guida pratica ai servizi e agli strumenti in questione.¹

1. E-LEARNING: AMBITO DI ATTUAZIONE

1.1 eLearning nel contesto di eEurope

L'iniziativa eLearning, complementare al piano d'azione globale eEurope, raggruppa interventi specifici in un contesto a indirizzo educativo per rispondere all'esigenza di adeguamento dei sistemi europei di istruzione e formazione formulata in occasione del Consiglio europeo di Lisbona. In questo contesto la Commissione europea fissa obiettivi ambiziosi e in grado di mobilitare gli Stati membri e i soggetti interessati, intervenendo inoltre per appoggiarne e per coordinarne l'attività a livello europeo.

L'iniziativa eLearning mira anzitutto a rendere più celermente disponibile nell'Unione europea un'infrastruttura di qualità a costi accessibili. In tale ottica essa fa propri, integrandoli, gli obiettivi di eEurope:

- dotare tutte le scuole di un accesso a Internet e alle risorse multimediali entro la fine del 2001 e tutte le aule scolastiche (Internet rapida) entro la fine del 2002;
- collegare progressivamente le scuole alle reti di ricerca entro la fine del 2002;
- raggiungere il rapporto di 5-15 allievi per computer multimediale nel 2004;
- garantire la disponibilità di servizi di supporto e di risorse didattiche su Internet e predisporre piattaforme di apprendimento per via elettronica ad uso di insegnanti, studenti e genitori entro la fine del 2002;
- sostenere l'evoluzione dei programmi scolastici per tener conto dei nuovi metodi di apprendimento e dell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione entro la fine del 2002.

L'iniziativa eLearning mira inoltre ad accrescere l'impegno per la formazione ad ogni livello, in particolare promuovendo una "cultura digitale" per tutti e generalizzando, per gli insegnanti e i formatori, adeguati tipi di formazione che comprendano non soltanto l'aspetto tecnologico, ma soprattutto l'uso didattico della tecnologia e la gestione dei mutamenti.

Le scuole, le università e i centri di formazione sono chiamati a diventare centri locali, polivalenti e accessibili a tutti per l'acquisizione delle conoscenze. In questo campo verrà seguita una politica che tenga conto della *strategia europea per l'occupazione* e delle

¹ <http://europa.eu.int/comm/education/elearning/indexfr.html>.

strategie nazionali in tema di istruzione e di formazione permanente. Anche nell'ambito di eEurope sono stati stabiliti precisi obiettivi:

- fare in modo che, entro la fine del 2003, tutti i ragazzi abbiano acquisito una cultura digitale al termine degli studi;
- impartire un'adeguata formazione a tutti gli insegnanti; entro la fine del 2002, adeguare i programmi di formazione degli insegnanti e stabilire incentivi per indurli a utilizzare davvero le tecnologie digitali nella propria attività didattica;
- offrire ad ogni lavoratore entro la fine del 2003 la possibilità di acquisire una cultura digitale tramite l'apprendimento permanente.

L'iniziativa eLearning si propone di creare le condizioni adatte all'elaborazione di contenuti, servizi e ambienti di apprendimento moderni e didatticamente appropriati, sia per il mercato che in ambito pubblico. È particolarmente importante che siano disponibili parametri di riferimento e che vengano poste in essere condizioni propizie ai cambiamenti e all'adeguamento dell'organizzazione dei sistemi di istruzione e di formazione.

L'iniziativa eLearning intende infine rafforzare la collaborazione e il dialogo e migliorare l'articolazione delle azioni e delle iniziative in materia a tutti i livelli (locale, regionale, nazionale ed europeo) e tra tutti i soggetti interessati: università, scuole, centri di formazione, responsabili a livello decisionale e amministratori incaricati della scelta di attrezzature, software, contenuti o servizi, ivi comprese le parti sociali. In collegamento con le disposizioni previste dalla strategia europea per l'occupazione si promuoverà la costituzione di partnership tra settore pubblico e privato per favorire gli scambi di esperienze e il trasferimento di tecnologie e per meglio tener conto delle esigenze delle aziende in fatto di formazione.

1.2 eLearning come piattaforma europea di collaborazione

Il contributo di eLearning alla realizzazione e allo sviluppo degli obiettivi di eEurope in fatto di istruzione consiste nel definire un contesto e un programma di collaborazione tra i servizi comunitari interessati e gli Stati membri. Tale obiettivo verrà perseguito determinando le priorità e le raccomandazioni comuni, mobilitando i soggetti del mondo dell'istruzione e della formazione e utilizzando adeguatamente gli strumenti comunitari.

Sotto questo aspetto, in seguito all'adozione dell'iniziativa eLearning nel maggio 2000 sono stati registrati importanti progressi:

- l'aumento dell'impegno degli Stati membri al riguardo e i passi avanti già compiuti sul piano delle infrastrutture e delle strategie di formazione, dei contenuti e dei servizi; taluni Stati membri hanno già conseguito alcuni obiettivi;
- il proseguimento del dibattito politico sulla posta in gioco dell'eLearning negli Stati membri, l'apertura del dibattito sull'iniziativa in seno al Parlamento europeo e al Comitato delle regioni e il contributo a questo dibattito da parte delle reti di cooperazione europea nei settori dell'istruzione e della formazione;
- la mobilitazione delle aziende per coinvolgerle nella riflessione in atto¹ e la collaborazione con la Banca europea per gli investimenti;

¹ Importanti imprese dei settori delle telecomunicazioni e dei contenuti informativi si sono unite

- l'istituzione di tre gruppi di lavoro eLearning: uno con gli Stati membri, uno in seno alla Commissione europea e un terzo con gli industriali;
- l'adozione da parte del Consiglio dei ministri dell'Istruzione riunitosi il 12 febbraio 2001 a Bruxelles, in vista della presentazione al Consiglio europeo di Stoccolma, della *relazione sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione*, tra i quali sono annoverate le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, che costituisce il quadro strategico generale del presente piano d'azione.

Il primo inventario degli interventi già attuati per conseguire gli obiettivi del piano d'azione eLearning evidenzia una grande eterogeneità sia a livello nazionale che a livello comunitario. Emergono tuttavia problematiche comuni. Vi è un crescente riconoscimento della necessità di non separare le innovazioni tecnologiche dal contesto sociale, economico e culturale. La compartimentazione tra i diversi settori e livelli di istruzione viene rimessa in discussione concentrando l'attenzione su "colui che impara" in permanenza.

È giunto il momento di avviare un piano d'azione eLearning che serva da strumento per aiutare i soggetti operanti sul campo e i responsabili decisionali offrendo delle scelte, razionalizzando le impostazioni possibili e basandosi su esempi di esperienze realizzate in Europa o altrove.

Il rafforzamento del dialogo e della collaborazione tra la Commissione e i diversi soggetti interessati è pertanto indispensabile per poter definire priorità e raccomandazioni comuni relative all'eLearning nell'ambito dei programmi comunitari, ad esempio nell'ambito dei *programmi quadro di ricerca e sviluppo tecnologico*; esso deve produrre maggiore efficacia nonché sinergie tra le azioni in atto ai vari livelli.

L'intensificazione del dialogo e l'attuazione delle raccomandazioni comuni richiedono inoltre una stretta collaborazione tra i ministeri responsabili dell'istruzione e quelli incaricati dell'occupazione e degli affari sociali nell'ambito del metodo di coordinamento aperto definito dalle conclusioni di Lisbona. Tramite i programmi Socrates e Leonardo da Vinci, le azioni del programma TSI (Tecnologie della società dell'informazione)¹ sull'istruzione e la formazione e i progetti finanziati per la *task force "Software didattico multimediale"*, migliaia di studenti, di insegnanti, di formatori, di imprese e di organizzazioni sono stati coinvolti in progetti che riguardano l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nell'istruzione.

Un cambiamento di tale importanza richiede la partecipazione e il sostegno di tutti gli interessati. Da questo punto di vista il piano d'azione eLearning è uno strumento d'informazione e di sensibilizzazione e deve essere oggetto di particolare impegno sul piano della comunicazione. Per contribuirvi² verrà stimolato un dibattito sui traguardi di eLearning a tutti i livelli, verranno sostenute manifestazioni e iniziative per la diffusione dell'uso appropriato delle nuove tecnologie di apprendimento e verrà costituito un sito eLearning di alta qualità.

per organizzare a Bruxelles la conferenza "eLearning Summit" sulle partnership pubblico-privato nel settore dell'eLearning.

¹ Cfr. le azioni condotte nell'ambito del quinto programma quadro di ricerca e sviluppo e nei tre programmi quadro precedenti.

² Come previsto nel contesto delle *azioni preparatorie* (linea B3-1000), il piano d'azione può inoltre beneficiare del sostegno del Parlamento europeo.

2. E-LEARNING: STRUMENTI PER UNA MOBILITAZIONE COMUNITARIA

La Comunità europea dispone di numerosi programmi, risorse e strumenti capaci di contribuire al conseguimento degli obiettivi di eLearning. L'inventario degli interventi in corso non lascia alcun dubbio sulla loro complementarità e sulle possibilità che essi offrono di convergere per ottenere maggiore efficacia. Tali interventi collimano perfettamente con le linee d'azione di eLearning.

I principali strumenti comunitari per l'attuazione di eLearning sono i seguenti.

- I programmi per l'istruzione, la formazione e la gioventù. I programmi Socrates, Leonardo da Vinci e Gioventù sono da annoverare tra i più importanti successi comunitari e, dalle prime azioni di cooperazione avviate nel 1976, hanno mobilitato centinaia di migliaia di partecipanti ad ogni livello. L'importo totale per la seconda generazione dei programmi in questione, che interessa il periodo 2000-2006, ammonta a 3 520 milioni di euro, dei quali il 10% circa potrà essere dedicato all'eLearning.

Sin dal loro avvio questi programmi hanno offerto la possibilità di organizzare attività relative alle nuove tecnologie e di essere utilizzati in tale contesto anche per la formazione di insegnanti e formatori, come testimonia un'ampia gamma di progetti innovativi e di reti europee. eLearning rappresenterà d'ora in poi una priorità negli inviti a presentare proposte e verrà avviato un numero sempre crescente di azioni congiunte che interesseranno contemporaneamente vari programmi.

- *Il programma quadro di ricerca e sviluppo (1998-2002)* è il secondo strumento chiave. Esso affronta l'eLearning nel programma TS1 (Tecnologie della società dell'informazione) e nell'ambito della ricerca socioeconomica:
- la linea TS1 "contenuto e strumenti multimediali", che rappresenta la continuazione dei principali programmi di ricerca per l'uso di nuove tecnologie nel campo dell'istruzione, ha anticipato le linee d'azione proposte da eLearning ed eEurope e promuove ricerche e saggi pilota su tecnologie all'avanguardia;
- la parte RST "ricerca socioeconomica finalizzata" ha sostenuto e sostiene indagini, sperimentazioni e analisi avanzate sui nuovi ambienti di apprendimento e sulla loro incidenza sociale, economica e culturale.

La proposta di programma quadro di ricerca e sviluppo (2002-2006) ha inserito tra le priorità dell'intervento comunitario le "tecnologie per la società dell'informazione" (con specifici riferimenti alla società della conoscenza e alle tecnologie per l'istruzione e la formazione) e "cittadini e governance nella società europea della conoscenza" (con riferimenti specifici all'istruzione e alla formazione). *I programmi per lo sviluppo tecnologico e la competitività*: TEN-Telecom per introdurre servizi transeuropei basati su reti di telecomunicazione avanzate; eContent per promuovere lo sviluppo del mercato dei contenuti digitali, e più precisamente lo sviluppo di risorse di informazione del settore pubblico e di tecnologie linguistiche; Go Digital per fornire un sostegno alle strategie delle piccole e medie imprese in tema di "ebusiness" attraverso le iniziative e i programmi comunitari esistenti; un piano d'azione nel campo della standardizzazione che affronta questioni relative all'eLearning e all'accessibilità per tutti.

- *Fondi strutturali*, principali strumenti finanziari per lo sviluppo regionale, l'investimento nelle risorse umane e la coesione sociale:
- il Fondo europeo di sviluppo regionale (FESR)¹ (120 miliardi di euro per il 2000-2006) contribuisce, in caso di inadeguatezza dimostrata del mercato, alla costruzione di infrastrutture e alla realizzazione di progetti settoriali, ad esempio reti digitali per le università. La dotazione di computer e di software da utilizzarsi a fini didattici può inoltre beneficiare di finanziamenti previsti dai programmi di sviluppo regionale. Nell'ambito del FESR circa 400 milioni di euro sono dedicati ad azioni innovative imperniate su tre temi, tra cui "la società dell'informazione al servizio dello sviluppo regionale";²
- il Fondo sociale europeo (FSE)³ dispone di ingenti risorse (60 miliardi di euro per il periodo 2000-2006) per l'adeguamento dei sistemi di istruzione e di formazione e per la generalizzazione dei migliori modelli elaborati a livello nazionale o europeo. In molte priorità dei piani finanziati dal FSE, che interessa tutti gli Stati membri dell'Unione europea, rientrano le misure per l'istruzione / formazione permanente. In tale contesto il FSE finanzia interventi per lo sviluppo delle competenze nelle tecnologie dell'informazione, rivolti soprattutto alle persone esposte a problemi occupazionali o di emarginazione sociale, ma anche a tutti coloro che devono acquisire prioritariamente tali competenze, ad esempio gli insegnanti e i formatori. Sono state concesse risorse specifiche per promuovere la formazione permanente e per sviluppare le competenze delle PMI.
- *Gli orientamenti per l'occupazione*. Nel contesto della *strategia europea per l'occupazione* (processo di Lussemburgo) e in seguito alle conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona, gli *orientamenti per il 2001*⁴ rafforzano il ruolo, a carattere orizzontale, dell'istruzione e della formazione permanente nell'economia basata sulla conoscenza. Nei rispettivi *piani d'azione nazionali per l'occupazione* gli Stati membri sono chiamati a definire strategie globali e coerenti con i soggetti pubblici e/o privati. Anche il ruolo delle parti sociali è rafforzato.

Per quanto attiene all'occupabilità gli *orientamenti per il 2001* definiscono obiettivi qualitativi e quantitativi e scadenze a breve termine per lo sviluppo delle conoscenze, delle competenze e delle qualifiche, e in particolare l'eLearning per tutti i cittadini. In relazione all'adattabilità gli orientamenti invitano le parti sociali a concludere accordi che offrano ad ogni lavoratore entro il 2003 l'opportunità di imparare ad usare gli strumenti informatici e che prevedano forme di lavoro più flessibili per agevolare la partecipazione a tali opportunità di apprendimento.

¹ http://europa.eu.int/comm/regional_policy/activity/erdf/erdf_it.htm.

² Cfr. eEuropaRegio (<http://www.inforegio.org>).

³ http://europa.eu.int/comm/employment_social/esf2000/index.htm. Attualmente è però impossibile valutare la percentuale precisa dei fondi strutturali riservata agli obiettivi definiti nell'iniziativa eLearning, in quanto l'assegnazione delle risorse viene decisa a livello nazionale o regionale e in base a una definizione più ampia di obiettivi stabiliti nel 1999.

⁴ Decisione del Consiglio relativa a orientamenti per le politiche degli Stati membri a favore dell'occupazione per il 2001, (2001/63/CE) (http://europa.eu.int/comm/employment_social/empl&esf/ees_fr.htm).

- *La Banca europea per gli investimenti (BEI)*¹ attribuisce grande importanza allo sviluppo del capitale umano e intellettuale nell'ambito della propria iniziativa Innovazione 2000. Essa mette pertanto a disposizione dei progetti nel campo dell'innovazione fino a 15 miliardi di euro circa nell'arco di tre anni. La BEI può in tal modo finanziare infrastrutture ed attrezzature per l'uso delle nuove tecnologie dell'informazione nelle scuole e nelle università nonché per la formazione degli insegnanti, la creazione di contenuti didattici multimediali, di biblioteche o università virtuali e la messa in rete di centri di ricerca.

Tale finanziamento può avvenire tramite prestiti tradizionali con modalità differenti a seconda delle dimensioni dei progetti, con prestiti individuali oppure globali (linee di credito gestite da banche commerciali). Nell'ambito delle attività del gruppo BEI, inoltre, il Fondo europeo per gli investimenti (FEI)² sostiene lo sviluppo del capitale di rischio per finanziare l'avvio di imprese innovative, anche nel settore dell'istruzione, con l'acquisizione di partecipazioni in fondi di capitale di rischio. Il FEI può inoltre finanziare parchi scientifici e incubatrici per le imprese.

Una guida sintetica a questi programmi e strumenti comunitari è riportata in allegato alla presente comunicazione per agevolare la comprensione dei diversi programmi e delle loro modalità di funzionamento e di partecipazione.

3. *E*LEARNING: INTERVENTI COESIVI

L'iniziativa ha individuato quattro principali linee d'azione riguardanti le infrastrutture, la formazione, servizi e contenuti multimediali di qualità e il dialogo e la collaborazione a tutti i livelli.

Il presente piano d'azione definisce linee di forza comuni ed interventi concreti per ciascuna di tali linee d'azione. Il coordinamento, il *follow-up*, l'adeguamento alle comunità didattiche e la valorizzazione saranno svolti in stretta collaborazione con gli Stati membri.

3.1 *Interventi coesivi relativi alle infrastrutture e alle attrezzature*

Mentre gli Stati membri (talvolta con l'aiuto degli strumenti comunitari) intensificano i propri sforzi per realizzare infrastrutture ed introdurre attrezzature che consentano l'uso delle nuove tecnologie nel campo dell'istruzione e della formazione, si sta manifestando l'esigenza pressante di unirsi per valutare e seguire le esperienze e i risultati ottenuti in relazione all'impiego delle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione) a fini didattici.

Il presente piano d'azione intende rispondere a tale esigenza attraverso tre interventi specifici.

3.1.1 Elaborazione di uno strumento di ausilio all'adozione di decisioni

In base ai principi di "analisi comparativa" (*benchmarking*) proposti dal vertice di Lisbona, questa iniziativa mira ad elaborare indicatori quantitativi e qualitativi e a costi-

¹ <http://www.eib.org>.

² <http://www.eif.org>.

tuire una base di informazione strategica e di qualità. Questa attività si inserirà nel contesto del seguito dato alla *relazione sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione nell'Unione europea*.

Essa si baserà in particolare sul lavoro svolto da Eurostat ed Eurydice e terrà conto delle attività realizzate in sede OCSE. Verrà garantito un collegamento con le indagini Eurobarometro, con le indagini *Information Society Statistics* intraprese da Eurostat, con gli studi svolti su iniziativa della DG Società dell'informazione nell'ambito del seguito dato al *piano d'azione globale eEurope 2002* e con i progetti di ricerca avviati a tal fine dai programmi Socrates e TSI. Essa si avvarrà inoltre del lavoro svolto nell'ambito della *strategia europea per l'occupazione*¹ e seguirà i lavori del comitato per l'occupazione per definire indicatori e un confronto dei risultati per gli orientamenti ad hoc.

Questo intervento contribuirà altresì a porre le basi delle raccomandazioni attinenti alle infrastrutture e a definire coefficienti per un'equa ripartizione delle spese tra attrezzature, contenuti, formazione e risorse umane. Sono molti gli ostacoli che si frappongono allo sviluppo dell'uso delle TIC se non si tiene conto di tutte le spese necessarie. Nonostante la questione sia principalmente di competenza degli Stati membri, si tratta sicuramente di un ambito in cui il contributo dell'Unione europea può rivelarsi particolarmente utile per il suo impatto e per l'arricchimento reciproco che esso rende possibile.

[...]

3.1.2 Uno spazio europeo per la ricerca sui nuovi ambienti di apprendimento

Questo intervento mira a potenziare la ricerca sia sul piano didattico, sia su quello socioeconomico, sia quello tecnologico nel campo dell'eLearning e dell'utilizzo delle TIC nell'istruzione e nella formazione professionale. Esso intende altresì sviluppare un "centro di eccellenza virtuale" che consenta, con l'ausilio delle strutture esistenti negli Stati membri, di valorizzare i risultati dei progetti in corso e di trarre profitto dalle conoscenze acquisite riguardo a nuovi modelli e ambienti di apprendimento. Tale laboratorio (una struttura informale sostenuta dalla Commissione) fungerà da piattaforma europea di incontro e di scambio: sarà un ponte tra istruzione e ricerca.

Verranno esaminati in particolare i tre temi seguenti.

- L'evoluzione dei sistemi. Ricerca, sperimentazione e previsioni sui nuovi ambienti di apprendimento dal punto di vista sia didattico che tecnologico. Verrà dedicata particolare attenzione alle tecnologie emergenti (GRID, satellite, radio e televisione digitali ecc.) per elaborare applicazioni innovative per l'istruzione e la formazione. Sono fondamentali in questo contesto gli aspetti didattici, organizzativi (comunità, regioni e organizzazioni interessate all'apprendimento) e di gestione dei cambiamenti.

¹ Il gruppo di esperti ad alto livello sull'occupazione e la dimensione sociale della società dell'informazione (ESDIS), incaricato del monitoraggio e dell'esecuzione delle azioni di eEurope 2002 "lavorare nella società basata sulla conoscenza" e "partecipazione di tutti alla società basata sulla conoscenza" ha adottato in data 19 gennaio 2001 una relazione di *benchmarking* che fa seguito alla relazione "Strategie per l'occupazione nella società dell'informazione".

- I modelli virtuali. Il concetto di campus virtuale; le nuove prospettive per le università europee; la mobilità virtuale come complemento e sostegno della mobilità fisica; l'accesso alle risorse didattiche senza vincoli di tempo o di spazio;¹ le reti virtuali di cooperazione e collaborazione.
- L'attenzione per le differenze individuali nell'apprendimento e l'istruzione per esigenze specifiche. Sfruttare il potenziale delle nuove tecnologie per rimediare a situazioni di handicap, di emarginazione, di difficoltà di accesso all'apprendimento o a disfunzioni dell'istruzione organizzata secondo i metodi tradizionali. Verrà dedicata un'attenzione particolare alle pari opportunità tra uomini e donne.

3.1.3 Promozione dello sviluppo infrastrutturale

Il piano d'azione eLearning collima con l'impegno volto a migliorare la qualità delle infrastrutture negli Stati membri. Sin dal 2001 esso offrirà il proprio sostegno alle iniziative degli Stati membri, prioritariamente a quelle delle regioni sfavorite attraverso finanziamenti del FESR. Gli strumenti finanziari messi a disposizione dalla Banca europea per gli investimenti verranno mobilitati per la messa a punto delle infrastrutture necessarie.² La costituzione di uno spazio europeo della ricerca consentirà di rinsaldare i legami tra la ricerca e l'insegnamento e contribuirà al potenziamento delle infrastrutture.

L'accesso alle infrastrutture sarà facilitato dalla costituzione di luoghi di apprendimento polivalenti e accessibili a tutti e dallo sviluppo delle infrastrutture virtuali. Verrà incoraggiata l'attivazione di portali multilingue su Internet per permettere un accesso agevole e strutturato alle risorse esistenti.

[...]

3.2 Interventi coesivi relativi alla formazione

Sono previsti due tipi di intervento coesivo in questo contesto: il primo sull'individuazione delle nuove competenze di base connesse all'uso dell'eLearning e sul miglioramento dell'accesso alla formazione per risolvere il problema della carenza di competenze; il secondo sulla formazione degli insegnanti e dei formatori.

3.2.1 Nuove competenze ed eLearning

Per vivere e lavorare nella società della conoscenza prendendovi attivamente parte stanno diventando indispensabili nuove competenze di tipo tecnico, intellettuale e sociale. Questo nuovo intreccio di competenze va ben oltre la "cultura digitale" ma ne condiziona la validità. Tali competenze si inseriscono nel contesto più ampio delle "nuove competenze di base" (lingue straniere, spirito imprenditoriale ecc.) da acquisire lungo l'intero l'arco della vita. L'uso critico e responsabile delle nuove tecnologie fa parte di queste nuove competenze di base.

¹ Uno dei sei "messaggi-chiave" del Memorandum sull'Istruzione e formazione permanente.

² L'impiego di tali strumenti dovrà naturalmente attenersi alle regole della politica comunitaria delle telecomunicazioni. Occorrerà assicurarsi che non vi siano distorsioni della concorrenza e che, nella misura del possibile, gli strumenti finanziari siano utilizzati in modo neutrale dal punto di vista tecnologico. Nella realizzazione delle infrastrutture e nell'acquisto delle attrezzature occorrerà inoltre tener conto della transizione graduale verso un nuovo protocollo Internet IPv6.

Sono inoltre necessarie competenze specifiche in un'ottica professionale. Occorre pertanto porre le basi per colmare il noto divario tra domanda e offerta di personale qualificato. La carenza di competenze che caratterizza in Europa il settore delle nuove tecnologie è già profonda e può ostacolare lo sviluppo dell'economia europea. Nel campo delle tecnologie dell'informazione tale carenza era stimata in 800 000 posti di lavoro alla fine del 1999 e potrebbe raggiungere la cifra di 1 700 000 posti di lavoro.¹ In numerosi altri settori sta diventando necessaria, in diversi contesti, la padronanza delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. È indispensabile che queste nuove competenze vengano definite meglio affinché i sistemi di istruzione siano in grado di trasmetterle.

L'intervento coesivo in questione mira a intensificare l'impegno di formazione a questi due livelli, inserendosi nella riflessione condotta nell'ambito della *strategia europea per l'occupazione* e nel dibattito riguardante il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*² e la nuova *task force* su competenze e mobilità, la cui costituzione è stata proposta dalla Commissione nella comunicazione intitolata "Nuovi mercati europei del lavoro, aperti e accessibili a tutti".³ Per agevolare la mobilità e promuovere l'istruzione e la formazione permanente gli Stati membri dovrebbero migliorare il riconoscimento delle qualifiche, delle conoscenze acquisite e delle competenze.

3.2.2 Interventi coesivi per la formazione di insegnanti e formatori

L'inadeguata preparazione di insegnanti e formatori rappresenta un grave ostacolo all'uso delle nuove tecnologie nel campo dell'istruzione. L'impegno per istruire insegnanti e formatori nell'uso dei nuovi strumenti non sempre ha consentito di ottenere progressi significativi dal punto di vista delle pratiche di insegnamento. In questo campo occorrerà procedere a investimenti massicci.

Non è sufficiente limitarsi ad acquisire una serie di cognizioni tecniche e una formazione all'uso degli strumenti: è altrettanto importante inserire le nuove tecnologie in una prospettiva che tenga conto di prassi didattiche innovative e farne parte integrante delle materie d'insegnamento per favorire l'interdisciplinarietà. È altresì importante codificare gli insegnamenti non tecnici necessari al corretto uso delle tecnologie: lavoro di gruppo, pianificazione delle attività, lavoro in rete, combinazione di sequenze di apprendimento autonomo e di lezioni convenzionali, lavoro a distanza e non.

Le azioni proposte si prefiggono gli obiettivi seguenti:

- individuazione delle buone prassi in relazione all'introduzione del tema "tecnologie per l'apprendimento" nei programmi di formazione di insegnanti e formatori e collaborazione su questo tema tra i responsabili a vario titolo;
- realizzazione di studi ed elaborazione di strategie innovative per il miglioramento dei sistemi di formazione e per la generalizzazione delle buone prassi, ad esempio tramite centri di collegamento.

[...]

¹ Fonte: IDC 1999.

² Il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* pone l'accento su sei messaggi. In questo contesto vale la pena di sottolinearne due: l'acquisizione di nuove competenze per tutti e lo sviluppo delle innovazioni nei metodi di insegnamento e di apprendimento; questi ultimi devono essere caratterizzati in particolare dall'uso di impostazioni didattiche attive costruite sulle esigenze dell'utente e da una maggiore permeabilità delle frontiere tra i diversi settori e livelli.

³ COM(2001) 116 def.

3.3 Interventi coesivi dal punto di vista dei servizi e dei contenuti: condizioni favorevoli e direttrici tematiche per l'innovazione e lo sviluppo

3.3.1 Un contesto favorevole

Per creare un contesto propizio all'elaborazione di contenuti e di servizi di qualità sono previsti vari interventi:

- elaborazione di raccomandazioni per una migliore tutela del consumatore alle prese con prodotti di qualità molto eterogenea. In collaborazione con gli Stati membri verrà svolto un inventario dei sistemi di certificazione della qualità. Verrà inoltre dedicata particolare attenzione alle questioni connesse al riconoscimento delle qualifiche e alla convalida delle conoscenze acquisite con nuovi metodi;
- particolare attenzione per lo studio delle questioni etiche e della problematica "Scienza e società"¹ in relazione all'impiego dell'eLearning e delle TIC nell'insegnamento. Sarà avviato un intervento in collegamento con il *gruppo europeo di etica delle scienze e delle nuove tecnologie*;
- collaborazione per promuovere soluzioni adeguate alle esigenze dei luoghi di apprendimento in materia di sicurezza dei siti culturali e di apprendimento in collegamento con gli interventi messi a punto nell'ambito del piano d'azione Internet;²
- elaborazione e promozione di standard adeguati all'istruzione e alla formazione e definizione di "metadati" tenendo conto delle esigenze connesse al mantenimento della qualità dei processi, nonché a modalità di apprendimento basate sulla collaborazione, in collegamento con le varie iniziative esistenti a livello internazionale in questo campo (CEN/ISSS – Comitato europeo di normalizzazione/Information Society Standardisation System);
- studio delle questioni relative alla proprietà intellettuale e alle condizioni di retribuzione del lavoro degli autori onde creare le condizioni economiche propizie all'elaborazione e alla distribuzione dei contenuti, in particolare con il coinvolgimento di insegnanti e formatori nella definizione dei contenuti e servizi futuri. [...]

3.3.2. Direttrici tematiche per l'innovazione e lo sviluppo

Per ovviare alla carenza di contenuti e di servizi europei di qualità nel campo dell'eLearning e all'assenza di esperienze probanti sull'impiego delle tecnologie nel campo dell'istruzione e della formazione, il piano d'azione eLearning approfondirà tre temi di importanza strategica per l'Europa:

¹ Documento di lavoro dei servizi della Commissione del mese di novembre 2000, intitolato "Scienza, società e cittadini in Europa" SEC(2000) 1973.

² Decisione n. 276/1999/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 25 gennaio 1999, che adotta un piano pluriennale d'azione comunitario per promuovere l'uso sicuro di Internet attraverso la lotta alle informazioni di contenuto illegale e nocivo diffuse attraverso le reti globali, GU L 33 del 6.2.1999, pag. 1 – <http://europa.eu.int/ISPO/iap/decision/fr.html> raccomandazione del Consiglio, del 24 settembre 1998, concernente lo sviluppo della competitività dell'industria dei servizi audiovisivi e d'informazione europei attraverso la promozione di strutture nazionali volte a raggiungere un livello comparabile e efficace di tutela dei minori e della dignità umana, GU L 270 del 7.10.1998, pag. 48 – http://europa.eu.int/comm/dg10/avpolicy/new_srv/recom-intro_fr.html.

1. lingue vive;
2. scienza, tecnologia e società;
3. arte, cultura e cittadinanza.

I temi scelti sono essenziali per lo sviluppo della nuova società ed economia della conoscenza e per far sì che ciò avvenga rispettando, salvaguardando e stimolando il pluralismo culturale e linguistico dell'Europa. Si tratta di temi strategici per quanto riguarda la disponibilità della scuola e dell'università a collaborare con partner esterni al sistema di istruzione. Si tratta insomma di settori promettenti sia in una logica di mercato, sia in una prospettiva "fuori mercato".

Occorre fare il punto su ciò che esiste, valorizzare le applicazioni più efficaci, elaborare raccomandazioni e interventi concreti sia a livello europeo che a livello nazionale o regionale e mettere insieme e stimolare, a livello europeo, tutti i soggetti in grado di elaborare contenuti e servizi. Occorre elaborare e dimostrare concretamente (nell'ambito di progetti dimostrativi realmente didattici e su vasta scala) le modalità in base alle quali l'eLearning può migliorare la qualità dell'apprendimento nelle scuole, nelle università e nelle imprese.

Questi temi rappresentano inoltre priorità didattiche per progetti dimostrativi in campo tecnologico su scala europea, non soltanto per preparare le infrastrutture (tecnologie emergenti, macchine portatili), ma anche per sviluppare servizi e contenuti pertinenti per gli insegnanti, i formatori, gli studenti, i lavoratori e, più in generale, per i cittadini europei nella società della conoscenza. In tal modo sarà ad esempio possibile sperimentare e promuovere iniziative riguardanti campus virtuali e la mobilità virtuale, tra l'altro nei luoghi di lavoro. Progetti dimostrativi di questo tipo renderanno possibile una maggiore rispondenza tra prodotti e servizi messi a punto e metodi didattici, pedagogici, di rappresentazione delle conoscenze e di apprendimento in collaborazione nei settori illustrati di seguito.

3.3.2.1 Apprendimento delle lingue vive

Il pluralismo linguistico è uno dei valori fondamentali del modello europeo. L'apprendimento delle lingue occupa un posto sempre più importante nei programmi d'istruzione degli Stati membri; si tratta di un aspetto essenziale per la costituzione di un'identità europea e per lo sviluppo del nuovo mercato del lavoro europeo. Quello delle lingue vive è uno dei settori in cui è già avvertibile il valore aggiunto delle nuove tecnologie per l'istruzione. La collaborazione *online* offre nuove opportunità di comunicazione tra chi impara e chi insegna o fornisce un sostegno all'apprendimento linguistico. Le lingue vive sono un settore sempre più promettente del mercato dei prodotti didattici multimediali, che desta l'interesse sia del settore pubblico sia di quello privato.

L'intervento in questo campo dovrà approfondire le esperienze e i risultati di progetti in corso nell'ambito dei programmi di istruzione e di formazione, beneficiando tra l'altro dell'attività svolta in occasione dell'Anno europeo delle lingue. Questo è il momento adatto per individuare gli aspetti che spingono a formulare proposte a livello europeo per permettere di fornire linee direttrici ai diversi e numerosi soggetti operanti nel settore delle lingue vive.

3.3.2.2. Scienza, tecnologia e società

L'istruzione scientifica e tecnica rappresenta uno dei traguardi principali per l'Europa. Per il Consiglio europeo di Lisbona lo sviluppo di una cultura tecnologica costituisce una delle nuove competenze di base che occorre poter acquisire tramite l'apprendimento permanente. La ricerca è infatti essenziale ai fini dello sviluppo di settori chiave per la società. L'Europa non potrà conseguire gli obiettivi previsti se continuerà a mancare l'interesse dei giovani per le professioni del futuro. Nella società della conoscenza, inoltre, ogni cittadino dovrà essere in grado di cogliere i risvolti sociali dei progressi scientifici e tecnici e di pronunciarsi sulle scelte possibili.

Gli strumenti multimediali consentono di aumentare l'efficacia e la capacità di richiamo dell'istruzione scientifica e tecnica, in particolare integrando la sperimentazione concreta con la modellizzazione, la simulazione, la sperimentazione a distanza e l'elaborazione di risorse originali. Sono in corso di elaborazione nuove impostazioni che si avvalgono dell'eLearning. Questi strumenti potranno contribuire alla cultura scientifica e tecnica e favorire una maggiore apertura degli istituti di insegnamento ai poli scientifici e tecnici (musei scientifici, centri di ricerca, centri tecnici) e la sensibilizzazione dei giovani alla scienza e alla tecnologia.

Occorrerà definire interventi specifici per quanto riguarda le donne, la cui partecipazione a questi settori professionali è notevolmente inferiore a quella degli uomini. In relazione a ciò si pone, in senso più generale, la questione delle differenze di atteggiamento con cui ci si accosta a questi settori. Tale intervento si inserisce inoltre nella scia degli orientamenti presentati nel documento di lavoro redatto dai servizi della Commissione nel mese di novembre 2000 e intitolato "Scienza, società e cittadini in Europa".

3.3.2.3 Arte, cultura e cittadinanza

Si stanno elaborando nuove soluzioni per favorire una migliore apertura della scuola e dell'università alle istituzioni artistiche e culturali e per stimolare l'educazione artistica e l'istruzione interculturale. Oltre a svolgere un ruolo fondamentale per lo sviluppo e la salvaguardia del pluralismo culturale europeo, l'arte e la cultura (e i comparti dell'industria culturale che le sostengono) costituiscono un'importante fonte di posti di lavoro per la nuova economia. Si stima che da oggi al 2005 esse siano in grado di creare oltre un milione di nuovi posti di lavoro.¹

Le nuove tecnologie hanno già fatto il proprio ingresso nella cultura (media, cinema, editoria elettronica, musica digitale) diventando strumenti essenziali per i diversi comparti dell'industria culturale. Il loro impiego a fini creativi ha un grande valore didattico; esse possono servire inoltre a fini di educazione civica. Sotto questo aspetto occorre promuovere la partecipazione delle istituzioni culturali a nuovi ambienti di apprendimento e, parallelamente, occorre svolgere attività specifiche per educare i cittadini all'immagine e ai nuovi media.

Queste ultime si collocherebbero nella scia delle attività già svolte sul tema nell'ambito della cooperazione per l'istruzione, dei programmi per la cultura e per il settore

¹ SEC(1998) 837, studio "Cultura, industrie culturali e occupazione".

audiovisivo e dei programmi per la ricerca tecnologica e il commercio elettronico. Esse consentiranno di rafforzare la collaborazione con gli editori di software didattico, in particolare per migliorare i circuiti di distribuzione, per produrre software didattico innovativo e materiale riutilizzabile in diversi contesti produttivi e per utilizzare programmi *open source*.

In tutti questi campi la Commissione europea svolge un ruolo fondamentale di impulso e coordinamento. Nell'ottica dell'eLearning, essa promuoverà gli scambi di esperienze e una riflessione che avranno ripercussioni positive su tutte le attività svolte, dalla ricerca, alla concezione di nuovi servizi, alla generalizzazione delle buone prassi. [...]

3.4 Interventi coesivi per rafforzare la collaborazione e il dialogo

3.4.1 Il sito eLearning: una piattaforma di collaborazione virtuale

La costituzione su Internet di un sito eLearning entro la fine del 2001, in collaborazione con i soggetti attivi nel settore, consentirà di dar vita a un polo di riferimento per tutto ciò che riguarda l'eLearning in Europa. Tale sito, che farà principalmente riferimento al piano d'azione eLearning, sarà anche un repertorio delle prassi innovative, una guida alle risorse didattiche, una piattaforma per lavorare insieme e un luogo privilegiato d'incontro e di dibattito per tutti i soggetti interessati.

3.4.2 Rafforzamento delle reti europee per l'istruzione e la formazione

Il presente piano d'azione consentirà di intensificare e di strutturare scambi di esperienze in settori chiave delle strategie per l'impiego delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per l'istruzione e la formazione. Tra i settori che potrebbero prestarsi a tale scambio di esperienze vi sono: il finanziamento delle infrastrutture, delle attrezzature e dell'accesso alle reti; le strategie di formazione; il sostegno all'elaborazione di contenuti e di servizi di qualità; i metodi di valutazione; il *follow-up* delle evoluzioni e lo studio degli sviluppi futuri.

Sarà fortemente incoraggiata la partecipazione di tutti i soggetti interessati, in particolare quella dei partner dei paesi candidati all'adesione all'UE. Particolare attenzione verrà dedicata al dialogo permanente con l'industria, onde definire in anticipo le esigenze in fatto di formazione ed approfittare dei modelli messi a punto dalle imprese a tal fine.

L'impegno in tal senso proseguirà in particolare con l'organizzazione di manifestazioni di rilievo sull'eLearning in collaborazione con la presidenza dell'Unione, alle quali parteciperanno esperti di chiara fama e responsabili a livello decisionale nel campo dell'istruzione, della cultura e dell'industria.

In tale prospettiva ci si avvarrà del contributo dei centri di collegamento importanti già esistenti a livello europeo: vale la pena di citare il Comitato sindacale europeo degli insegnanti e il CEDEFOP. Saranno inoltre chiamate a contribuire reti quali *EUN – European Schoolnet*,¹ le reti tematiche costituite nell'ambito di Socrates, l'Associazione euro-

¹ <http://www.eun.org/> – una piattaforma di dialogo in collaborazione con 26 ministeri dell'Istruzione. Essa ha messo a punto un portale multilingue che consente di accedere alle risorse dei ministeri in questione e delle reti per l'innovazione e la collaborazione tra le scuole europee.

pea dei genitori, le associazioni europee degli insegnanti, le associazioni studentesche e le associazioni europee che intervengono ai vari livelli dell'istruzione e che sono dotate di esperienza riguardo all'impiego a fini didattici delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

[...]

4. CONCLUSIONE

Le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione incidono profondamente sul nostro modo di informarci, di comunicare e di formarci lanciando, nel campo dell'istruzione e della formazione, numerose sfide che investono svariati settori della società. Si tratta di sfide per l'industria, utilizzatrice e produttrice di tali tecnologie; sfide per l'occupazione a causa dei nuovi impieghi che esse creano e delle nuove qualifiche richieste; sfide per la cultura, con lo sviluppo attorno ad Internet di nuovi servizi che si ripercuotono sulle abitudini culturali e che vengono considerati a volte una minaccia, a volte un'opportunità per il pluralismo culturale e linguistico dell'Europa.

Sfide per l'istruzione, soprattutto affinché le innovazioni tecnologiche siano davvero al suo servizio e dimostrino la propria utilità educativa e didattica in ambiti di apprendimento molto vari nel rispetto del pluralismo linguistico, culturale e sociale.

Sfide finanziarie nel settore dell'istruzione, per adeguare le risorse alle finalità definite dalla società. L'impiego delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione deve essere concepito in funzione degli obiettivi didattici e dei mezzi finanziari disponibili; esso deve inoltre venire adeguato ai contesti educativi e ai gruppi interessati. Tali considerazioni devono portare a stabilire nei casi concreti l'*optimum* tra infrastrutture, formazione, contenuti e risorse umane.

L'introduzione delle innovazioni deve sempre avvenire in funzione delle esigenze dell'istruzione. Nella sua attuazione il presente piano d'azione mira ad attenersi sempre a tale principio.

III.2. RISOLUZIONE DEL CONSIGLIO SULLA E-LEARNING

13 luglio 2001

Il Consiglio dell'Unione Europea,

considerando quanto segue:

- (1) Le conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona, del 23 e 24 marzo 2000, che fissano l'obiettivo strategico di creare un'economia della conoscenza competitiva e dinamica e che pongono obiettivi specifici riguardo alle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) e all'istruzione, nonché le conclusioni del Consiglio europeo di Stoccolma, del 23 e 24 marzo 2001, che hanno riaffermato che migliorare le competenze di base, segnatamente la padronanza delle tecnologie dell'informazione e delle tecniche digitali, è una priorità assoluta per l'Unione.
- (2) La relazione del Consiglio «Istruzione» al Consiglio europeo di Stoccolma sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione, che sottolinea tra l'altro l'importanza di sviluppare le competenze per la società della conoscenza e di conseguire gli obiettivi stabiliti dal Consiglio europeo di Lisbona per garantire a tutti l'accesso alle TIC.
- (3) La richiesta, nella riunione del Consiglio europeo di Stoccolma, di una nuova relazione al Consiglio europeo di primavera del 2002 contenente un programma di lavoro dettagliato sugli obiettivi dei sistemi di istruzione e di formazione.
- (4) L'importante impegno di utilizzare le TIC nell'istruzione e formazione già presente nei programmi Socrates e Leonardo nonché in altri strumenti comunitari esistenti.
- (5) Gli orientamenti per le politiche degli Stati membri a favore dell'occupazione per il 2001,¹ con i quali si sottolinea che nello sviluppare competenze per il nuovo mercato del lavoro nel contesto dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita gli Stati membri dovranno darsi l'obiettivo di sviluppare l'apprendimento elettronico per tutti i cittadini.
- (6) La risoluzione del Consiglio, del 6 maggio 1996, relativa al software educativo multimediale nell'educazione e nella formazione e le conclusioni del Consiglio, del 22 settembre 1997, su istruzione, tecnologie dell'informazione e della comunicazione e formazione degli insegnanti per il futuro.²
- (7) La comunicazione della Commissione «e-Learning – pensare all'istruzione di domani», del 24 maggio 2000, che fissa obiettivi alla luce delle conclusioni di Lisbona e al fine di completare il piano globale d'azione e-Europe.
- (8) La comunicazione della Commissione intitolata «piano d'azione e-Learning – pensare all'istruzione di domani», del 28 marzo 2001, che definisce i settori comuni di azione e specifiche misure circa l'utilizzo delle nuove tecnologie multimediali e di Internet per migliorare la qualità dell'apprendimento e che comprende le infrastrutture, la formazione, servizi e contenuti multimediali di qualità e il dialogo e la collaborazione a tutti i livelli.

¹ Decisione 2001/63/CE del Consiglio, del 19 gennaio 2001 (GU L 22 del 24.1.2001, pag. 18).

² GU C 303 del 4.10.1997, pag. 5.

- (9) INVITA gli Stati membri a:
- (I) perseverare negli sforzi concernenti l'effettiva integrazione delle TIC nei sistemi di istruzione e formazione, quale elemento importante dell'adattamento dei sistemi di istruzione e formazione come richiesto nelle conclusioni del Consiglio europeo di Lisbona e nella relazione sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione;
 - (II) sfruttare pienamente le potenzialità di Internet, degli ambienti multimediali e di apprendimento virtuale per migliori e più rapide realizzazioni di educazione permanente come principio educativo di base e per offrire a tutti possibilità di accesso all'istruzione e alla formazione, in particolare a coloro che hanno problemi di accesso per motivi sociali, economici, geografici o di altro tipo;
 - (III) promuovere le necessarie possibilità di apprendimento delle TIC nel contesto dei sistemi di istruzione e formazione accelerando l'integrazione delle TIC e la revisione dei programmi scolastici e universitari in tutti i settori pertinenti, senza perdere di vista gli obiettivi a lungo termine e l'impostazione critica necessaria nei sistemi educativi;
 - (IV) perseverare negli sforzi concernenti la formazione iniziale e continua degli insegnanti e dei formatori quanto all'utilizzo delle TIC a fini pedagogici, vista l'esigenza di ampliare la cultura digitale come elemento essenziale delle competenze basilari dell'insegnante e di sensibilizzare gli insegnanti e i formatori a sfruttare al meglio a fini pedagogici le TIC nell'insegnamento;
 - (V) incoraggiare i responsabili degli istituti d'insegnamento e di formazione nonché coloro che decidono a livello locale, regionale e nazionale ed altri operatori interessati ad acquisire la necessaria comprensione delle potenzialità offerte dalle TIC per esplorare nuove vie di insegnamento e sviluppo pedagogico al fine di integrare e gestire efficacemente le TIC;
 - (VI) accelerare l'acquisizione di attrezzature e di infrastrutture di qualità per l'istruzione e la formazione, tenendo conto dei progressi tecnici: hardware, software a accesso a Internet all'interno degli istituti di insegnamento e di formazione e le pertinenti risorse umane per assicurare servizi di assistenza, supporto e manutenzione;
 - (VII) stimolare lo sviluppo di materiali digitali di elevata qualità per l'insegnamento e l'apprendimento per garantire la qualità delle offerte online; fornire appropriati meccanismi di supporto per agevolare la scelta di prodotti di qualità per gli insegnanti e i gestori degli istituti di insegnamento e di formazione;
 - (VIII) avvalersi delle possibilità che la digitalizzazione e la standardizzazione documentale offrono per facilitare l'accesso alle risorse culturali pubbliche, come librerie, musei e archivi e per far sì che siano maggiormente sfruttate a fini educativi e pedagogici;
 - (IX) sostenere lo sviluppo e l'adeguamento di una pedagogia innovativa che integri l'utilizzo delle tecnologie nel contesto di più vaste impostazioni tra i programmi; promuovere nuove impostazioni basate su un uso più estensivo e di metodologie e di software pedagogici innovativi e l'utilizzo di nuovi dispositivi ed esperienze, al fine di stimolare la conoscenza e le motivazioni dei discenti e di promuovere, come parte dell'insegnamento, gli atteggiamenti critici tra i discenti circa il contenuto di Internet e di altri mezzi di informazione;

- (x) sfruttare il potenziale di comunicazione delle TIC per promuovere un sentimento di appartenenza all'Europa, scambi e collaborazione a tutti i livelli dell'istruzione e formazione, specialmente nelle scuole; considerare la possibilità di integrare tali esperienze europee nei programmi, e sostenere e rafforzare la mobilità fisica e virtuale come elemento importante dell'educazione, sviluppando nuove capacità e competenze necessarie per vivere e lavorare in una società multilingue e multiculturale;
- (xi) sostenere e stimolare luoghi di incontro virtuale per la cooperazione e lo scambio di informazioni, esperienze e di buone pratiche, tenendo conto di nuove impostazioni pedagogiche e di nuove forme di cooperazione tra i discenti, e tra gli insegnanti o i formatori e stimolare il collegamento in rete europeo a tutti i livelli nel settore dei multimedia educativi, nell'utilizzo di Internet a fini educativi, nella collaborazione e nell'apprendimento attraverso le TIC, e per altri usi delle TIC nel campo dell'istruzione e della formazione;
- (xii) far tesoro delle esperienze acquisite e costruire a partire dalle stesse nel contesto di iniziative quali la rete delle scuole europee e la rete europea delle politiche di formazione degli insegnanti (ENTEP);
- (xiii) promuovere la dimensione europea dello sviluppo congiunto di programmi in cui figurano la mediazione e il complemento costituiti dalle TIC nell'istruzione superiore, incoraggiando ulteriormente impostazioni comuni nei modelli di certificati dell'istruzione superiore (a seguito del processo Sorbona/Bologna) e assicurandone la qualità; offrire incentivi agli istituti, facoltà o dipartimenti che svolgono lavori innovativi e pedagogicamente validi a livello europeo in questo settore;
- (xiv) approfondire la ricerca nel contesto e-Learning, in particolare per stabilire come migliorare le prestazioni dell'apprendimento attraverso le TIC, lo sviluppo pedagogico, le implicazioni dell'insegnamento e dell'apprendimento basati sulle TIC e stimolare la cooperazione internazionale al riguardo;
- (xv) promuovere il partenariato tra il settore pubblico e il settore privato per contribuire allo sviluppo dell'e-Learning stimolando lo scambio di esperienze, il dialogo sui futuri requisiti dei materiali didattici multimediali e il trasferimento di tecnologie;
- (xvi) sorvegliare e analizzare il processo di integrazione e utilizzo delle TIC nell'insegnamento, nella formazione e nell'apprendimento, fornire informazioni quantitative e qualitative e sviluppare migliori metodi di osservazione e valutazione per scambiare esperienze e buone pratiche al fine di contribuire al follow up della relazione sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione;
- (10) INVITA la Commissione a:
 - (i) prestare particolare attenzione, nell'attuazione del piano d'azione e-Learning, ai lavori connessi con le priorità centrali indicate nella relazione sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione, come scambi di buone pratiche e esperienze tra Stati membri, incluse esperienze fatte da altri paesi;
 - (ii) continuare a sostenere i portali europei esistenti e a incoraggiare lo sviluppo di altri portali per agevolare l'accesso al contenuto educativo e promuovere la collaborazione e lo scambio di esperienze nel settore dell'e-Learning e dello sviluppo pedagogico, specialmente in vista di:

- sostenere i luoghi di incontro virtuale,
 - stimolare il collegamento in rete europeo a tutti i livelli e in tale contesto stabilire e fornire reti a vantaggio della formazione degli insegnanti,
 - sostenere la creazione di repertori di risorse di qualità esistenti su Internet;
- (III) realizzare azioni di sostegno a livello europeo, in particolare per condividere esperienze e informazioni circa prodotti e servizi nel settore del software educativo multimediale e, in tale contesto, proporre metodi di assistenza e consulenza per la selezione di risorse qualitative e pedagogiche multimediali; instaurare collegamenti transfrontalieri tra produttori, utenti e gestori dei sistemi di istruzione e formazione al fine di promuovere la qualità dei prodotti e dei servizi e una migliore sintonia tra fornitura e domanda; sostenere le azioni di informazione e comunicazione e il dibattito a livello europeo circa tutti i suddetti temi;
- (IV) esaminare con gli Stati membri se la «Schola – una settimana di e-Learning in Europa», possa evolvere in un'attività continuativa che includa una manifestazione annuale di alto profilo;
- (V) sostenere la messa alla prova dei nuovi metodi e approcci di apprendimento per tener conto delle crescenti differenze di stile, cultura e linguaggio dei discenti, e promuovere in cooperazione con gli Stati membri la mobilità virtuale e i progetti di campus transnazionali virtuali, specialmente in materia di lingue, scienza e tecnologia, arte e cultura;
- (VI) organizzare studi strategici sugli approcci innovativi in campo educativo, sugli aspetti pedagogici delle nuove tecnologie, sulle forze e debolezze del settore educativo multimediale europeo e sul potenziale delle istituzioni culturali e dei centri scientifici come nuovi ambienti di apprendimento;
- (VII) intensificare, nel contesto dei programmi comunitari, la ricerca, la sperimentazione e la valutazione circa le dimensioni pedagogiche, socioeconomiche e tecnologiche dei nuovi approcci che ricorrono alla mediazione delle TIC, e il loro adattamento alle esigenze degli utenti; diffondere attivamente i risultati della ricerca con l'intento di agevolarne il trasferimento ai sistemi di istruzione e di formazione e agli editori e fornitori di servizi professionali;
- (VIII) sostenere lo sviluppo di risorse, piattaforme e servizi multilinguistici europei, in materia di istruzione, tenendo conto, se necessario, degli aspetti educativi e formativi concernenti i diritti di proprietà intellettuale e dei nuovi metodi di distribuzione nonché lo sviluppo e la promozione di norme internazionalmente accettate e di software con codice sorgente aperto;
- (IX) riferire al Consiglio sui risultati delle suddette attività entro il dicembre 2002, per facilitare una valutazione globale dei risultati e delle decisioni in merito a ulteriori azioni. Una relazione intermedia sarà inoltre presentata al Consiglio nel novembre 2001.

III.3. DECISIONE N. 2318/2003/CE DEL PARLAMENTO EUROPEO
E DEL CONSIGLIO
del 5 dicembre 2003

recante adozione di un programma pluriennale (2004-2006) per l'effettiva integrazione delle tecnologie dell'informazione e delle comunicazioni (TIC) nei sistemi di istruzione e formazione in Europa (programma eLearning)

(2003/2318/CE)

IL PARLAMENTO EUROPEO ED IL CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA,

visto il trattato che istituisce la Comunità europea, in particolare l'articolo 149, paragrafo 4, e l'articolo 150, paragrafo 4,

vista la proposta della Commissione,

visto il parere del Comitato economico e sociale europeo,¹

visto il parere del Comitato delle regioni,²

deliberando secondo la procedura di cui all'articolo 251 del trattato,³

considerando quanto segue:

- (1) Gli obiettivi dei programmi di istruzione e formazione Socrates, istituito dalla decisione n. 253/2000/CE,⁴ e Leonardo da Vinci, istituito dalla decisione n. 1999/382/CE,⁵ comprendono rispettivamente lo sviluppo dell'apprendimento aperto e a distanza e l'uso delle tecnologie dell'informazione e delle comunicazioni.
- (2) Le conclusioni della riunione del Consiglio europeo tenutasi a Lisbona il 23 e 24 marzo 2000 (il «Consiglio di Lisbona») hanno sottolineato l'esigenza di adattare i sistemi europei di istruzione e formazione alle esigenze dell'economia della conoscenza e hanno dichiarato che la promozione di nuove competenze di base, segnatamente in materia di tecnologie dell'informazione, è una delle tre componenti principali di questo nuovo approccio.

¹ GU C 133 del 6.6.2003, pag. 33.

² GU C 244 del 10.10.2003, pag. 42.

³ Parere del Parlamento europeo dell'8 aprile 2003 (non ancora pubblicato nella Gazzetta ufficiale), posizione comune del Consiglio del 16 giugno 2003 (GU C 233 E del 30.9.2003, pag. 24 e posizione del Parlamento europeo del 21 ottobre 2003 (non ancora pubblicata nella Gazzetta ufficiale).

⁴ Decisione n. 253/2000/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 24 gennaio 2000, che istituisce la seconda fase del programma d'azione comunitaria in materia di istruzione «Socrate» (GU L 28 del 3.2.2000, pag. 1). Decisione modificata dalla decisione n. 451/2003/CE (GU L 69 del 13.3.2003, pag. 6).

⁵ Decisione 1999/382/CE del Consiglio, del 26 aprile 1999, che istituisce la seconda fase del programma d'azione comunitaria in materia di formazione professionale «Leonardo da Vinci» (GU L 146 dell'11.6.1999, pag. 33).

- (3) L'iniziativa «eLearning: pensare all'istruzione di domani», lanciata nel maggio 2000 dalla Commissione in risposta al Consiglio di Lisbona, è stata approvata dal Consiglio europeo svoltosi a Feira nel giugno 2000. Nella riunione di Stoccolma del marzo 2001, il Consiglio europeo ha preso atto dei risultati positivi dell'iniziativa.
- (4) Il «piano d'azione eLearning» ha sviluppato le quattro linee d'azione dell'iniziativa eLearning (infrastrutture e attrezzatura, formazione, contenuti e servizi europei di qualità, cooperazione a tutti i livelli) in dieci iniziative chiave che riuniscono i diversi programmi e strumenti comunitari e che perseguono una maggiore coerenza e sinergia tra questi ultimi e una migliore accessibilità per gli utenti.
- (5) Il 5 maggio 2001 il Parlamento europeo ha adottato una risoluzione¹ su entrambe le comunicazioni della Commissione riconoscendo che l'iniziativa eLearning contribuisce a rafforzare l'idea di uno spazio unico europeo dell'apprendimento, il quale completa lo spazio europeo della ricerca e il mercato unico europeo, e invitando a sviluppare autonomamente l'iniziativa nel quadro di un nuovo programma specifico munito di una base giuridica chiara, evitando la sovrapposizione con programmi esistenti e dando all'azione comunitaria maggiore visibilità e valore aggiunto.
- (6) La risoluzione del Consiglio del 13 luglio 2001 sull'e-Learning² approva tale iniziativa e invita la Commissione a continuare e ad intensificare le sue iniziative in questo campo.
- (7) Il 21 novembre 2001 la Commissione ha adottato la comunicazione «Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente», la quale sottolinea come l'elearning consenta di realizzare e gestire nuove opportunità pedagogiche a questo scopo.
- (8) Le conclusioni della riunione del Consiglio europeo tenutasi a Barcellona nel marzo 2002 hanno chiesto una iniziativa di gemellaggio scolastico su scala europea e sono state seguite dalla relazione della Commissione sull'uso di Internet per lo sviluppo di gemellaggi fra istituti scolastici, presentata al Consiglio europeo nella riunione di Siviglia, nonché da un brevetto informatico e Internet per gli allievi delle scuole secondarie.
- (9) Occorre affrontare il problema dell'esclusione sociale derivante dall'incapacità di alcune persone di profittare appieno dei vantaggi offerti dalle tecnologie dell'informazione e delle comunicazioni (TIC) e da Internet nella società della conoscenza – il cosiddetto «divario digitale» – problema che spesso colpisce giovani, disabili e anziani, nonché categorie sociali già vittime di altre forme di esclusione.
- (10) Occorre riservare particolare attenzione alla formazione iniziale e continua dei docenti, affinché questi possano utilizzare Internet e le TIC in classe in modo critico e responsabile dal punto di vista didattico.
- (11) Occorre prestare particolare attenzione alle differenze di genere nell'uso dell'elearning e alla promozione delle pari opportunità in questo campo.

¹ GU C 34 E del 7.2.2002, pag. 153.

² GU C 204 del 20.7.2001, pag. 3.

- (12) L'elearning può aiutare l'Unione a rispondere alle sfide della società della conoscenza, a migliorare la qualità dell'apprendimento, a facilitare l'accesso alle risorse di apprendimento, a soddisfare esigenze specifiche e a rendere più efficace ed efficiente l'apprendimento e la formazione nel luogo di lavoro, in particolare nelle piccole e medie imprese.
- (13) La dichiarazione di Bologna, firmata il 19 giugno 1999 da 29 ministri europei dell'Istruzione, ha indicato la necessità di una dimensione europea nell'istruzione superiore e ha sottolineato l'importanza di sviluppare in tale contesto una dimensione elearning.
- (14) L'Unione europea dovrebbe riservare un'attenzione particolare alla promozione efficace di campus virtuali per l'insegnamento superiore, al fine di integrare i programmi di mobilità nell'ambito dell'Unione europea e con i paesi terzi.
- (15) Vi è l'esigenza di rafforzare ed integrare gli strumenti esistenti e di considerare il ruolo dell'eLearning anche nel quadro della preparazione di una nuova generazione di strumenti nel settore dell'istruzione e della formazione.
- (16) Per rafforzare il valore aggiunto dell'azione comunitaria, è necessario assicurare coerenza e complementarità tra le misure attuate nel quadro della presente decisione e gli altri strumenti, politiche e provvedimenti comunitari in materia, in particolare la priorità tematica delle tecnologie della società dell'informazione del sesto programma quadro per la ricerca istituito dalla decisione n. 1513/2002/CE.¹
- (17) I paesi candidati all'adesione all'Unione europea e gli Stati SEE-EFTA dovrebbero partecipare al programma eLearning. Esperti ed istituti scolastici di altri paesi terzi dovrebbero poter partecipare allo scambio di esperienze nel quadro della cooperazione già esistente con tali paesi terzi.
- (18) Il programma eLearning dovrebbe essere regolarmente monitorato e valutato dalla Commissione e dagli Stati membri in collaborazione tra loro, al fine di consentire modifiche, in particolare, delle priorità relative all'attuazione delle misure. La valutazione dovrebbe comprendere una valutazione esterna da parte di organismi indipendenti e imparziali.
- (19) Poiché lo scopo dell'azione proposta, vale a dire la promozione della cooperazione europea per migliorare la qualità e l'accessibilità dell'istruzione e della formazione tramite un uso efficace dell'elearning, non può essere realizzato in misura sufficiente dagli Stati membri e può dunque, a causa della dimensione transnazionale delle iniziative e misure necessarie, essere realizzato meglio a livello comunitario, la Comunità può intervenire, in base al principio di sussidiarietà sancito dall'articolo 5 del trattato. La presente decisione si limita a quanto è necessario per conseguire tale scopo in ottemperanza al principio di proporzionalità enunciato nello stesso articolo.
- (20) La presente decisione stabilisce, per tutta la durata del programma eLearning, una dotazione finanziaria che costituisce per l'autorità di bilancio nel quadro della procedura di bilancio annuale il riferimento principale ai sensi del punto

¹ Decisione n. 1513/2002/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 27 giugno 2002, relativa al sesto programma quadro di azioni comunitarie di ricerca, sviluppo tecnologico e dimostrazione volto a contribuire alla realizzazione dello spazio europeo della ricerca e all'innovazione (2002-2006) (GU L 232 del 29.8.2002, pag. 1).

33 dell'accordo interistituzionale del 6 maggio 1999 tra il Parlamento europeo, il Consiglio e la Commissione sulla disciplina di bilancio e sul miglioramento della procedura di bilancio.¹

- (21) Le misure necessarie per l'esecuzione della presente decisione sono adottate secondo la decisione 1999/468/CE del Consiglio del 28 giugno 1999 recante modalità per l'esercizio delle competenze di esecuzione conferite alla Commissione,²

DECIDONO:

Articolo 1

Istituzione del programma

1. La presente decisione istituisce il programma *eLearning*, un programma pluriennale per il miglioramento della qualità e dell'accessibilità dei sistemi europei di istruzione e formazione attraverso l'uso efficace delle tecnologie dell'informazione e delle comunicazioni (TIC), in prosieguo denominato «il programma».
2. Il programma è attuato nel corso di un periodo che inizia il 10 gennaio 2004 e termina il 31 dicembre 2006.

Articolo 2

Obiettivi del programma

1. L'obiettivo globale del programma è quello di sostenere e sviluppare ulteriormente l'uso efficace delle TIC nei sistemi europei di istruzione e formazione, come contributo ad un'istruzione di qualità e come elemento essenziale per adeguare tali sistemi alle esigenze della società della conoscenza nel contesto di una formazione permanente.
2. Gli obiettivi specifici del programma sono:
 - a) identificare i soggetti interessati e informarli su vie e mezzi per usare l'elearning allo scopo di promuovere l'alfabetizzazione digitale e contribuire con ciò a rafforzare la coesione sociale e lo sviluppo personale, nonché a incoraggiare il dialogo interculturale;
 - b) sfruttare il potenziale dell'elearning per migliorare la dimensione europea dell'istruzione;
 - c) fornire meccanismi per sostenere lo sviluppo di prodotti e servizi europei di qualità, e per favorire lo scambio e il trasferimento delle buone prassi;
 - d) sfruttare il potenziale dell'elearning nel contesto dell'innovazione nei metodi di insegnamento allo scopo di migliorare la qualità del processo di apprendimento e di favorire l'autonomia degli insegnanti.

¹ GU C 172 del 18.6.1999, pag. 1. Accordo modificato dalla decisione 2003/429/CE del Parlamento europeo e del Consiglio (GU L 147 del 14.6.2003, pag. 25).

² GU L 184 del 17.7.1999, pag. 23.

Articolo 3

Campi di intervento del programma

1. Gli obiettivi del programma sono perseguiti nei seguenti campi di intervento, conformemente alle linee d'azione descritte nell'allegato:
 - a) promozione dell'alfabetizzazione digitale:

le azioni in questo settore riguarderanno il contributo delle TIC nell'ambito della formazione scolastica e più in generale nell'ambito della formazione permanente, in particolare per coloro che, a causa dell'ubicazione geografica, della situazione sociale o di esigenze particolari, non hanno facile accesso a tali tecnologie. Lo scopo è individuare i buoni esempi e sviluppare sinergie tra le molte attività nazionali ed europee rivolte a questi gruppi mirati;
 - b) campus virtuali europei:

le azioni in questo settore saranno volte ad una migliore integrazione della dimensione virtuale nell'istruzione superiore: l'obiettivo è quello di incoraggiare lo sviluppo di nuovi modelli organizzativi per l'istruzione superiore in Europa (campus virtuali) e per i programmi europei di scambio e collaborazione (mobilità virtuale), facendo tesoro delle strutture europee di cooperazione già esistenti (programma Erasmus, processo di Bologna) e fornendo una «dimensione elearning» ai loro strumenti operativi (sistema europeo di trasferimento di crediti accademici – ECTS – master europei; garanzia della qualità; mobilità);
 - c) gemellaggio elettronico delle scuole in Europa e promozione della formazione dei docenti:

le azioni in questo campo sosterranno e svilupperanno ulteriormente il collegamento delle scuole in rete, per consentire a tutte le scuole in Europa di creare partenariati pedagogici con scuole in un altro paese europeo, per promuovere metodi di cooperazione innovativi e il trasferimento di approcci pedagogici di qualità nonché per rafforzare l'apprendimento delle lingue e il dialogo interculturale; le azioni in questo settore saranno volte inoltre a aggiornare le competenze professionali degli insegnanti e dei formatori per quanto riguarda l'uso didattico e collaborativo delle TIC attraverso lo scambio e la diffusione di buone prassi e la messa a punto di progetti di cooperazione transnazionali e multidisciplinari;
 - d) azioni trasversali:

le azioni in questo settore saranno dirette a promuovere l'elearning in Europa, sulla base del monitoraggio del piano d'azione eLearning; gli obiettivi sono divulgare, promuovere e trasferire le buone prassi innovative e i risultati dei progetti e programmi, nonché rinforzare la cooperazione tra i diversi soggetti interessati, in particolare stimolando i partenariati pubblico-privato.
2. Tali azioni sono attuate in conformità delle procedure di cui all'allegato e in base ai seguenti approcci, eventualmente combinati tra loro:
 - a) sostegno a progetti pilota aventi un potenziale di impatto strategico nella prassi dell'istruzione e della formazione, e prospettive chiare di sostenibilità a lungo termine;
 - b) sostegno allo sviluppo di metodi, strumenti e prassi per l'analisi delle tendenze in sede di progettazione e uso di modelli di elearning per l'istruzione e la formazione;

- c) sostegno alle azioni innovative di reti e partenariati europei destinati a stimolare l'innovazione e la qualità nella progettazione e nell'uso di prodotti e servizi, sulla base dell'applicazione pertinente delle TIC per l'istruzione e la formazione;
- d) sostegno alle reti e partnership europee che promuovono e rafforzano l'utilizzo pedagogico e didattico di Internet e delle TIC e allo scambio di buone prassi. Tali attività mirano a far sì che docenti e allievi sappiano utilizzare Internet e le TIC non solo in modo corretto tecnicamente, ma anche in modo pedagogico, critico e responsabile;
- a) sostegno alla cooperazione europea, trasferimento ai prodotti dell'elearning, nonché divulgazione e scambio di buone prassi;
- a) assistenza tecnica e amministrativa.

Articolo 4

Attuazione del programma e cooperazione con gli Stati membri

1. La Commissione:
 - a) assicura l'attuazione delle azioni comunitarie rientranti nel programma in conformità dell'allegato;
 - b) assicura sinergie con altri programmi e azioni comunitari nel campo dell'istruzione, della ricerca, della politica sociale e dello sviluppo regionale;
 - c) stimola ed agevola la cooperazione con le organizzazioni internazionali che svolgono attività nel campo dell'elearning.
2. Gli Stati membri ricercano corrispondenti appropriati che cooperano strettamente con la Commissione per quanto riguarda le informazioni pertinenti circa l'uso e la pratica dell'elearning.

Articolo 5

Misure di attuazione

1. Le seguenti misure necessarie per attuare la presente decisione sono adottate in conformità della procedura di gestione di cui all'articolo 6, paragrafo 2:
 - a) il piano di lavoro annuale, comprese le priorità, i criteri e le procedure di selezione e i risultati;
 - b) il bilancio annuale e la ripartizione dei fondi tra le varie azioni del programma, conformemente agli articoli 9 e 10;
 - c) le misure per controllare e valutare il programma e per divulgare e trasferire i risultati.
2. Tutte le altre misure necessarie per attuare la presente decisione sono adottate in conformità della procedura consultiva di cui all'articolo 6, paragrafo 3.

Articolo 6

Comitato

1. La Commissione è assistita da un comitato.
2. Nei casi in cui è fatto riferimento al presente paragrafo, si applicano gli articoli 4 e 7 della decisione 1999/468/CE, tenendo conto delle disposizioni dell'articolo 8 della stessa. Il periodo di cui all'articolo 4, paragrafo 3, della decisione 1999/468/CE è fissato a due mesi.

3. Nei casi in cui è fatto riferimento al presente paragrafo, si applicano gli articoli 3 e 7 della decisione 1999/468/CE, tenendo conto delle disposizioni dell'articolo 8 della stessa.
4. Il comitato adotta il proprio regolamento interno.

Articolo 7

Coerenza e complementarità

1. La Commissione, in collaborazione con gli Stati membri, assicura la coerenza e la complementarità globali del programma con altre politiche, strumenti ed azioni comunitarie pertinenti, in particolare con i programmi per l'istruzione e la formazione Socrates e Leonardo da Vinci e con il programma Gioventù.
2. La Commissione assicura il collegamento efficiente e, se del caso, azioni coordinate tra il programma e i programmi e le azioni nel settore delle nuove tecnologie per l'istruzione e la formazione, in particolare le azioni pertinenti in materia di ricerca, sviluppo tecnologico e attività di dimostrazione nell'ambito del sesto programma quadro.

Articolo 8

Disposizioni finanziarie

1. La dotazione finanziaria per l'attuazione del programma per il periodo di cui all'articolo 1 è pari a 44 milioni di EUR.
2. Gli stanziamenti annuali sono autorizzati dall'autorità di bilancio entro i limiti delle prospettive finanziarie.

Articolo 9

Ripartizione di bilancio

Il bilancio è suddiviso tra le azioni nel modo seguente:

- a) eLearning per promuovere l'alfabetizzazione digitale: circa il 10 % del bilancio totale;
- b) campus virtuali europei: circa il 30 % del bilancio totale;
- c) gemellaggio elettronico delle scuole in Europa e promozione della formazione degli insegnanti: circa il 45 % del bilancio totale;
- d) azioni trasversali e controllo del piano d'azione eLearning: al massimo il 7,5 % del bilancio totale;
- e) assistenza tecnica e amministrativa: al massimo il 7,5 % del bilancio totale.

Articolo 10

Partecipazione dei paesi candidati all'adesione all'Unione europea e degli Stati SEE-EFTA

Le condizioni e le modalità della partecipazione al programma dei paesi candidati all'adesione all'Unione europea e degli Stati SEE-EFTA sono stabilite conformemente alle disposizioni pertinenti degli strumenti che disciplinano le relazioni tra la Comunità e detti paesi.

Articolo 11

Cooperazione con paesi terzi

Su iniziativa della Commissione, esperti di paesi terzi diversi da quelli indicati nell'articolo 10 possono essere invitati a partecipare a conferenze e riunioni, eccettuate le sedute del comitato di cui all'articolo 6.

I fondi destinati, conformemente ai regolamenti applicabili della Commissione, al rimborso delle spese di viaggio e di soggiorno non superano lo 0,5 % del bilancio totale del programma.

Articolo 12

Controllo e valutazione

1. La Commissione controlla regolarmente il programma in collaborazione con gli Stati membri. Tale controllo comprende la relazione di cui al paragrafo 2, e attività specifiche.
2. La Commissione assicura la valutazione esterna del programma al momento del suo completamento. Questa valutazione riguarda tanto la pertinenza, l'efficacia e l'impatto delle diverse azioni quanto l'impatto globale del programma. Un'attenzione particolare è prestata alle questioni attinenti alla coesione sociale e alle pari opportunità.

La valutazione considera altresì l'aspetto della complementarità tra le azioni intraprese a norma del programma e quelle attuate in base ad altre politiche, strumenti ed azioni comunitari pertinenti.

La Commissione presenta al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni una relazione di valutazione ex post entro la fine del 2007.

Articolo 13

Entrata in vigore

La presente decisione entra in vigore il ventesimo giorno successivo alla pubblicazione nella *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*.

Fatto a Bruxelles, addì 5 dicembre 2003.

Per il Parlamento europeo
Il Presidente
P. COX

Per il Consiglio
Il Presidente
P. LUNARDI

ALLEGATO

1. LINEE D'AZIONE

Le linee d'azione sono un mezzo per realizzare l'obiettivo generale del programma: stimolare lo sviluppo e l'uso adeguato dell'e-learning in Europa e sostenere gli sforzi degli Stati membri in questo settore. Esse sono strutturate secondo i quattro campi di intervento del programma.

Linea d'azione 1: Promozione dell'alfabetizzazione digitale

L'azione in questo campo deve riguardare sia gli aspetti concettuali sia quelli pratici, dalla comprensione dell'alfabetizzazione digitale all'individuazione di misure atte a porre rimedio ai problemi di gruppi specifici. L'alfabetizzazione digitale è una delle competenze essenziali per poter partecipare attivamente alla società della conoscenza e alla nuova cultura mediale. L'alfabetizzazione digitale rimanda inoltre all'alfabetizzazione mediatica e alla competenza sociale, con le quali condivide obiettivi come la cittadinanza attiva e l'uso responsabile delle TIC.

- a) Individuazione e divulgazione di buone prassi nella promozione dell'alfabetizzazione digitale. Si presterà particolare attenzione a migliorare l'accessibilità delle risorse d'apprendimento per chi non può accedere facilmente alle TIC, a prendere in considerazione i differenti approcci conoscitivi e didattici e i diversi modi di apprendere, a tener conto di esigenze specifiche, come quelle degli immigranti, dei bambini ospedalizzati o degli utenti disabili e ad individuare la possibilità di avvalersi di approcci che impegnino e motivino.
- b) Campagne di sensibilizzazione attraverso le reti europee in questo campo. Il programma sosterrà le iniziative condotte da reti, associazioni, enti pubblici, partenariati pubblico-privato ecc. in Europa, favorendo i contatti e lo scambio di buone prassi tra tali soggetti.

Linea d'azione 2: Campus virtuali europei

Questa linea d'azione mira a fornire una «dimensione eLearning» alle iniziative europee nel campo dell'istruzione superiore, contribuendo alla creazione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore.

- a) Sviluppo degli strumenti esistenti in particolare la mobilità virtuale come complemento e rinforzo della mobilità fisica (Erasmus virtuale), i sistemi di riconoscimento e convalida sulla base del sistema (ECTS), i servizi di informazione e orientamento, nonché qualsiasi altra sinergia tra i modelli virtuali e tradizionali. Questi progetti dovrebbero essere basati su accordi istituzionali che estendano o completino per quanto possibile gli accordi di cooperazione esistenti nel contesto dei programmi di mobilità comunitari.
- b) Campus virtuali transnazionali. Il programma sosterrà progetti strategici che dovrebbero essere proposti da istituti di insegnamento superiore di almeno tre Stati membri. Modelli di cooperazione per l'e-learning dovrebbero essere sviluppati per quanto riguarda la messa a punto da parte di varie università di pro-

grammi di studio comuni, compresi accordi per la valutazione, la validazione e il riconoscimento delle competenze acquisite, in base alle procedure nazionali, esperimenti su vasta scala di mobilità virtuale oltre a quella fisica e lo sviluppo di programmi di studio innovativi bimodali, vale a dire basati su metodi di apprendimento sia tradizionali sia on line.

- c) Modelli europei di e-learning per l'istruzione superiore. Questi progetti dovrebbero sviluppare nuovi modelli per la cooperazione tra gli istituti europei di istruzione superiore, concentrandosi in particolare sull'offerta di formazione continua e di sviluppo professionale e sulla creazione di servizi quali la formazione degli insegnanti, dei formatori e del personale pedagogico in genere all'uso didattico dell'e-learning, sull'esame di metodi atti a garantire la qualità, sullo sviluppo di una migliore comprensione dei cambiamenti organizzativi per attuare l'e-learning nell'istruzione superiore e dei relativi rischi, sullo sviluppo di modelli europei per il partenariato pubblico-privato in materia di elearning nell'istruzione superiore, nonché sulle opportunità offerte da nuovi partenariati e da nuovi modelli di finanziamento.

Linea d'azione 3: Gemellaggio elettronico di scuole primarie e secondarie in Europa e promozione della formazione dei docenti

Questa linea d'azione dovrebbe facilitare i gemellaggi scolastici tramite Internet e promuovere la formazione dei docenti, stimolando le scuole europee a istituire partenariati pedagogici con scuole in altri paesi d'Europa e promuovendo l'apprendimento delle lingue e il dialogo interculturale. L'azione riguarderà le scuole primarie e secondarie.

- a) Individuazione e analisi di iniziative esistenti. Questa azione dovrebbe analizzare le prassi esistenti. Essa identificherà progetti dimostrativi validi riguardanti il contributo dei multimedia pedagogici e delle reti di comunicazione per sostenere il gemellaggio scolastico, particolarmente nel settore dei progetti multilingue e multiculturali. Fornirà studi di casi concreti materiali e metodi di valutazione per aiutare gli insegnanti a sfruttare il potenziale delle TIC ai fini di metodi di cooperazione innovativi, quali ad esempio, aule virtuali, elaborazione di piani di studio comuni per la formazione continua degli insegnanti, approcci pluridisciplinari o l'uso di strumenti didattici e risorse comuni.
- b) Rete di sostegno per il gemellaggio elettronico. Questa rete dovrebbe essere costituita da insegnanti o educatori con esperienza nel settore della cooperazione europea. Essa fornirà appoggio e orientamento pedagogici, strumenti e servizi per la ricerca di partner, metodi per lo scambio di esperienze, nonché una piattaforma Internet, sulla base dei siti web esistenti, come perno dell'azione di gemellaggio.
- c) Sostegno a reti di cooperazione nel campo della formazione continua dei docenti e di altro personale della scuola. Queste reti saranno basate su istituti responsabili dell'uso pedagogico delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Esse si concentreranno su settori prioritari di cooperazione quali delineati nel contesto della relazione sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione. Verrà dato particolare rilievo alla creazione di condizioni favorevoli per sfruttare il potenziale delle TIC ai fini di metodi di cooperazione innovativi, per lo scambio di approcci e risorse relativamente all'istruzione e per la messa a punto in comune di materiale formativo.

- d) Campagne di promozione e comunicazione. Il successo dell'iniziativa dipende da un'azione dinamica di comunicazione, che sfrutti le risorse del sito web e che comprenda, tra l'altro, la messa a punto di un'immagine visiva attraente, pubblicazioni, comunicati stampa, la preparazione di schede informative sui progetti scolastici, eventi di lancio e di chiusura, concorsi e premi.

Linea d'azione 4: Azioni trasversali e controllo del piano d'azione eLearning

Verranno finanziate anche azioni trasversali, tra cui:

- a) Controllo attivo di sostegno del piano d'azione eLearning. Si tratterebbe di rendere più coerenti e visibili le iniziative UE in materia di e-learning, mediante la divulgazione efficace di materiale pertinente, come relazioni e studi, il raggruppamento di progetti che perseguono obiettivi simili o usano metodologie analoghe, il sostegno allo scambio di esperienze, il collegamento in rete e qualsiasi altra sinergia possibile nell'ambito delle attività del piano d'azione.
- b) Mantenimento di un portale eLearning che, da un lato, dia accesso facile e immediato alle attività europee nei settori dell'e-learning e a fonti di informazioni, indici, basi dati e risorse di conoscenza esistenti e, dall'altro, renda agevole per l'utente l'accesso a programmi, progetti, studi, relazioni e gruppi di lavoro UE.
- c) Campagne di sensibilizzazione e di informazione attraverso reti europee. Si tratterebbe di sostenere le reti europee nel campo dell'e-learning, le attività pertinenti come conferenze, seminari o gruppi di lavoro mirati su temi chiave dell'e-learning (come la garanzia della qualità) e stimolare a livello europeo il dibattito e lo scambio di buone prassi in materia.
- d) Progettazione e sviluppo di strumenti di controllo, analisi e previsione riguardo all'e-learning in Europa, in collaborazione con l'Eurostat e con la Banca europea per gli investimenti. Questo programma potrebbe anche contribuire a inter-scambi con progetti internazionali relativi all'uso soddisfacente ed efficace delle TIC per l'istruzione e la formazione, come, per esempio, gli attuali progetti dell'OCSE o dell'Unesco.

Azioni di sostegno tecnico

Inoltre, l'esecuzione del programma sarà sostenuta da azioni dirette alla divulgazione dei risultati (per esempio pubblicazioni, inserimento di rimandi in Internet, presentazioni di progetti, eventi) e trasferimento degli stessi nonché, se necessario, da studi strategici che affrontino problemi ed opportunità emergenti o qualsiasi altra questione chiave per l'evoluzione dell'e-learning in Europa. Il programma sosterrà anche il feedback continuo da parte degli utenti e dei partecipanti e la sua valutazione esterna finale.

2. METODI D'ATTUAZIONE E MODALITÀ DELL'INTERVENTO FINANZIARIO

Il finanziamento verrà concesso in seguito a gare d'appalto e ad inviti a presentare proposte.

Il finanziamento sarà del 100 % per i servizi acquistati (come studi di casi concreti, o consulenze di esperti) e, eventualmente, per il contributo ad una futura Agenzia esecutiva, attualmente allo studio.

Le iniziative saranno finanziate attraverso:

- sovvenzioni che copriranno non oltre l'80 % dei costi ammissibili con altre fonti nel settore pubblico e/o privato per progetti di cooperazione come, ad esempio, i progetti innovativi strutturali (tutte le linee d'azione);
- sovvenzioni che copriranno non oltre l'80 % dei costi ammissibili per partenariati di eLearning condotti da istituti d'istruzione superiore e diretti a fornire una «dimensione e-learning» e a nuovi modelli per l'istruzione superiore europea (linea d'azione 2);
- finanziamento al 100 % di una struttura di sostegno per il gemellaggio scolastico, compreso un «hub» Internet, una rete europea di sostegno pedagogico, in collaborazione con gli Stati membri, campagne di promozione e divulgazione, qualsiasi altra iniziativa di sostegno necessaria, come a esempio il riesame dei sistemi di gemellaggio esistenti o la produzione di uno strumento «ad hoc» per la ricerca di partner; sovvenzioni tra il 50 % e l'80 % sono previste per sostenere le campagne di promozione e divulgazione da parte degli Stati membri (linea d'azione 3);
- sovvenzioni tra il 50 % e l'80 % dei costi connessi con azioni di informazione e di comunicazione, come seminari, visite, relazioni congiunte, verifiche da parte di esperti e iniziative analoghe volte alla divulgazione e allo scambio della conoscenza (tutte le linee d'azione).
- Le procedure di attuazione previste nella proposta seguono in linea di massima il consueto approccio comunitario (sovvenzioni e cofinanziamento sulla base di richieste finanziarie dettagliate). Vi saranno anche parti interamente finanziate dalla Comunità, come la rete di sostegno e il sito web centrale per il gemellaggio scolastico. Il finanziamento verrà concesso in seguito a gare d'appalto e ad inviti a presentare proposte.
- Il programma sarà gestito dalla Commissione, eventualmente assistita da una futura Agenzia esecutiva, la cui creazione è attualmente allo studio. Lo stanziamento è destinato a coprire la spesa per studi, riunioni d'esperti, informazioni, conferenze e pubblicazioni direttamente legate all'obiettivo del programma, nonché qualsiasi altra spesa per assistenza tecnica e amministrativa che non comprenda le mansioni di enti pubblici.

IV. UNIVERSITÀ VERSO IL FUTURO: INNOVAZIONE, RIFORME, QUALITÀ

IV.1. COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE DEL 5 FEBBRAIO 2003

*Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza
com (2003) 58def.¹*

TENUTO conto del loro ruolo centrale, la realizzazione di un'Europa basata sulla conoscenza rappresenta per le università una fonte non solo di opportunità ma anche di sfide considerevoli. Le università operano infatti in un ambiente sempre più mondializzato, in costante evoluzione, caratterizzato da una concorrenza crescente, per attirare e conservare i talenti migliori, e dal delinearsi di nuovi bisogni, ai quali esse devono fornire una risposta. Orbene, le università europee hanno generalmente meno strumenti e mezzi finanziari rispetto alle università di altri paesi sviluppati, come segnatamente rispetto agli Stati Uniti. Si pone quindi la questione di garantire una loro capacità di far concorrenza alle migliori università del mondo garantendo nel contempo un livello di eccellenza durevole. Tale questione è particolarmente di attualità nella prospettiva dell'allargamento, tenuto conto della situazione spesso difficile delle università dei paesi candidati, tanto in termini di risorse umane quanto in termini di strumenti finanziari.

Il quadro universitario europeo

Il quadro universitario europeo è caratterizzato da un'importante eterogeneità che si esprime in termini di organizzazione, di amministrazione e di condizioni di funzionamento, anche per quanto riguarda lo status, le condizioni di occupazione e di assunzione dei professori e dei ricercatori.

Nell'UE vi sono circa 3.300 istituti di insegnamento superiore, circa 4.000 nell'Europa nel suo insieme, ivi compresi gli altri paesi dell'Europa occidentale e i paesi candidati. Tali istituti accolgono un numero crescente di studenti: oltre 12,5 milioni nel 2000, a fronte di meno di 9 milioni dieci anni prima. Essi impiegano circa il 34% dell'insieme dei ricercatori in Europa, con notevoli variazioni fra uno Stato membro e l'altro ((26% in Germania, 55% in Spagna e oltre il 70% in Grecia).

L'Unione europea produce un numero di diplomi scientifici e tecnici leggermente superiore rispetto agli Stati Uniti, pur avendo meno ricercatori rispetto alle altre grandi potenze tecnologiche. Tale paradosso apparente si spiega con il numero inferiore di posti di ricercatori offerti ai diplomati scientifici in Europa, segnatamente nel settore privato: 50% soltanto dei ricercatori europei lavora nelle imprese, a fronte dell'83% dei ricercatori americani e del 66% dei ricercatori giapponesi. Peraltro, le università sono responsabili dell'80% della ricerca fondamentale svolta in Europa.

¹ La presente comunicazione non è stata pubblicata nella Gazzetta Ufficiale della Unione Europea. La sintesi qui riportata è tratta dal sito <http://europa.eu>.

Le università e la dimensione europea

Essenzialmente organizzate a livello nazionale e regionale, le università sembrano incontrare qualche difficoltà per trovare una reale dimensione europea. La mobilità degli studenti, ad esempio, resta ancora marginale in Europa. Nel 2000, soltanto il 2,3% degli studenti europei ha proseguito gli studi in un altro paese europeo. Tuttavia, l'Europa finanzia numerose iniziative a favore della ricerca, dell'istruzione e della formazione a livello europeo e internazionale.

In materia di ricerca, le università europee beneficiano di circa un terzo dei finanziamenti del quinto (1998-2001) e del sesto Programma-quadro (2002-2006) di ricerca e di sviluppo tecnologico e, in particolare, delle azioni di sostegno alla formazione e alla mobilità dei ricercatori (azioni Marie Curie). Nel settore dell'istruzione e della formazione, le università sono particolarmente impegnate nelle azioni del programma Socrates, in maniera particolare per quanto riguarda Erasmus. Il programma Leonardo sostiene invece progetti di mobilità fra università e imprese, che hanno interessato 40.000 persone fra il 1995 e il 1999. Le università partecipano del pari all'iniziativa eEurope e al suo piano d'azione eEuropa 2005 che incoraggia tutte le università a sviluppare un accesso on line ("campus virtuale") per gli studenti e per i ricercatori.

Tale cooperazione si estende del pari ad altre regioni del mondo. Il programma-quadro comunitario di ricerca è aperto in gran parte all'insieme dei paesi del mondo e sostiene più in particolare la cooperazione con i paesi della regione mediterranea, la Russia e i nuovi stati indipendenti, nonché i paesi in via di sviluppo. Per il tramite del programma Tempus, l'Unione sostiene la cooperazione universitaria con i paesi dell'ex Unione Sovietica, del sud-est europeo e, dopo l'estensione del 2002, della regione mediterranea. Le relazioni con altre aree geografiche beneficiano del pari di iniziative come, ad esempio, ALFA e Asia-Link.

Le università di fronte alle nuove sfide europee

Le università sono chiamate a rispondere all'esigenza di adattarsi a una serie di profondi cambiamenti quali:

- L'aumento della domanda di formazione superiore. In Europa, il modesto tasso di natalità è accompagnato da un aumento della domanda di formazione superiore, che è destinata a crescere nel corso degli anni soprattutto a causa della politica adottata da alcuni governi mirante ad aumentare il numero di studenti nell'insegnamento superiore, nonché come conseguenza del fatto che vanno profilandosi nuovi bisogni di istruzione e di formazione durante l'intero arco della vita.
- L'internazionalizzazione dell'istruzione e della ricerca. Le università europee attirano meno studenti stranieri, soprattutto meno ricercatori, rispetto alle università americane. Infatti le prime hanno accolto nel 2000 circa 450.000 studenti stranieri, mentre le seconde ne hanno accolti oltre 540.000 provenienti per lo più dall'Asia. Peraltro, gli Stati Uniti attirano proporzionalmente molto più studenti stranieri che seguono studi avanzati di ingegneria, matematica e informatica, trattenendo sempre più i titolari di dottorati: circa il 50% degli europei che hanno conseguito un diploma negli Stati Uniti vi resta infatti per diversi anni e molti di questi diplomati vi rimane in maniera permanente. Le università europee offrono in effetti ai ricercatori e agli studenti un ambiente meno attraente, in parte poiché spesso non

possiedono la massa critica necessaria, il che le obbliga a procedere per ravvicinamenti, tramite la creazione di reti, di corsi e di diplomi comuni. Peraltro, altri fattori esterni all'università svolgono in tale contesto un ruolo importante, come ad esempio la rigidità del mercato del lavoro ovvero uno spirito d'impresa meno sviluppato che limita le possibilità di occupazione nei settori di innovazione.

- Lo sviluppo di una cooperazione stretta ed efficace fra le università e l'industria. La cooperazione fra le università e l'industria dev'essere potenziata incoraggiando in maniera più precisa un orientamento verso l'innovazione, la creazione di nuove imprese e, più in generale, il trasferimento e la diffusione delle conoscenze.
- La moltiplicazione dei luoghi di produzione delle conoscenze. Di fronte alla tendenza crescente delle imprese a subappaltare le loro attività di ricerca alle migliori università, l'ambiente universitario sta divenendo sempre più concorrenziale.
- La riorganizzazione della conoscenza. Questa si manifesta da una parte con la diversificazione e la specializzazione crescenti del sapere, con il profilarsi di campi di specializzazione di ricerca e di insegnamento sempre più precisi e di elite e, dall'altra, con il fatto che il mondo accademico ha un urgente bisogno di adattarsi al carattere interdisciplinare dei campi che vanno aprendosi in relazione ai grandi problemi della società, come lo sviluppo durevole, i nuovi gravi problemi sanitari, la gestione dei rischi, ecc. A fronte di tutto ciò tuttavia le attività delle università, soprattutto in materia di insegnamento, tendono a rimanere organizzate nell'ambito disciplinare tradizionale.
- L'emergenza di nuove aspettative. L'università deve rispondere a nuove esigenze di istruzione e di formazione che derivano dall'economia e dalla società della conoscenza. Fra queste esigenze, si manifesta un bisogno crescente di istruzione scientifica e tecnica, di competenze trasversali e di possibilità di apprendimento durante l'intero arco della vita, che richiedono una maggiore permeabilità fra le varie componenti e fra i vari livelli dei sistemi di istruzione e di formazione.

Le università di fronte alle nuove sfide europee

La qualità ottimale delle risorse umane dipende in gran parte dalle risorse finanziarie disponibili, ma anche dalle condizioni di lavoro e dalle prospettive di carriera. In generale, le prospettive di carriera, che nelle università europee sono caratterizzate da una molteplicità di status, risultano limitate e piene di incertezze. Peraltro, se le sfide da affrontare sono numerose, le poste in palio sono altrettanto numerose e importanti. La presente comunicazione prende in esame tre elementi di particolare importanza:

- garantire alle università europee risorse sufficienti e durevoli. Tradizionalmente, la fonte principale di finanziamento della ricerca e dell'insegnamento delle università europee è rappresentata dal finanziamento pubblico. È peraltro possibile ottenere redditi alternativi:
- da donazioni private, così come avviene negli Stati Uniti;
- dalla vendita di servizi (ivi compresi i servizi di ricerca e quelli riguardanti lo sviluppo di possibilità flessibili di formazione durante l'intero arco della vita), segnatamente alle imprese;
- dai contributi degli studenti, sotto forma di spese di iscrizione e scolastiche. In Europa, tali contributi sono in genere limitati, a volte vietati, allo scopo di permettere un accesso democratico all'insegnamento superiore;

- dallo sfruttamento dei risultati della ricerca e dalla creazione di imprese "spin off". Dalla metà degli anni '90, non cessa di crescere in Europa il numero delle nuove imprese tecnologiche (« spin off ») create da università. La loro densità media rimane tuttavia nettamente inferiore a quella registrata in prossimità dei campus americani. Un ostacolo importante che si frappone a un miglior sfruttamento dei risultati della ricerca universitaria è il modo in cui vengono affrontate in Europa le questioni attinenti al diritto d'autore. Le università europee possiedono inoltre strutture poco sviluppate per la gestione dei risultati della ricerca, meno sviluppate ad esempio di quelle degli organismi pubblici che svolgono ricerca. Un altro fattore in causa riguarda la mancanza di familiarità di molte università con le realtà economiche della ricerca, segnatamente per quanto riguarda gli aspetti gestionali e quelli attinenti ai diritti d'autore.
- Migliorare il livello qualitativo delle università europee in materia di ricerca e di insegnamento. La presente comunicazione invita le università europee a individuare i settori nei quali le varie università hanno raggiunto o potrebbero raggiungere un livello di eccellenza ritenuto necessario a livello europeo o mondiale per attirare fondi a sostegno della ricerca accademica. Se si concentreranno finanziamenti di ricerca su un numero minore di settori e di organismi si otterrà una migliore specializzazione delle università che consentirà di ottenere una qualità adeguata al livello nazionale in determinati settori, e i necessari livelli di eccellenza a livello europeo.
- Inoltre, contro la tendenza attuale delle università europee di assumere persone del paese o della regione in cui le università si trovano, in qualche caso le persone provenienti dallo stesso organismo, la comunicazione propone di potenziare non soltanto la mobilità accademica intraeuropea ma anche quella fra le università e l'industria. Ciò consentirebbe di offrire nuove prospettive di carriera ai giovani ricercatori.
- Aprire ulteriormente le università verso l'esterno e aumentare la loro attrazione a livello internazionale. Una maggiore apertura internazionale significa per le università europee una maggiore concorrenza con le università degli altri continenti, segnatamente con le università americane, per attirare e trattenere i migliori talenti del mondo. Se le università europee accolgono quasi lo stesso numero di studenti stranieri rispetto alle università americane, esse attirano in proporzione meno studenti di alto livello e meno ricercatori. Infatti, nell'insieme, l'ambiente offerto dalle università europee risulta meno attraente: in termini di condizioni finanziarie, materiali e di lavoro, ma anche a causa del carattere inadeguato e mal armonizzato delle disposizioni vigenti in materia di visti e di permessi di soggiorno per gli studenti, per gli insegnanti e per i ricercatori.
- Anche le regioni dell'UE sono chiamate a svolgere un ruolo importante nel potenziamento della coesione europea tramite lo sviluppo di tecnopoli e di parchi scientifici, nonché tramite la moltiplicazione delle strutture di collaborazione regionale fra industrie e università, l'elaborazione crescente di strategie universitarie di sviluppo regionale, nonché tramite la messa in rete di università a livello regionale

Contesto

Per consentire alle università europee di svolgere un ruolo decisivo nel perseguimento dell'obiettivo strategico stabilito in occasione del Consiglio europeo di Lisbona, cioè

fare dell'Unione europea (UE) l'economia della conoscenza più competitiva e più dinamica del mondo, la presente comunicazione avvia un dibattito sul ruolo delle università nella società e nell'economia basate sulla conoscenza. Se la nascita e la crescita dell'economia e della società della conoscenza dipendono dalla combinazione di quattro elementi interdipendenti, vale a dire la produzione di nuove conoscenze, la loro trasmissione attraverso l'istruzione e la formazione, la loro diffusione tramite le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e la loro utilizzazione tramite processi industriali o servizi di nuovo tipo, le università europee sono senz'altro le vere protagoniste di questo nuovo processo.

IV.2 RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO DEL 15 FEBBRAIO 2006

*sul proseguimento della cooperazione europea in materia di certificazione
della qualità nell'istruzione superiore
(2006/143/CE)*

IL PARLAMENTO EUROPEO E IL CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA,

visto il trattato che istituisce la Comunità europea, in particolare gli articoli 149, paragrafo 4, e 150, paragrafo 4,

vista la proposta della Commissione,

visto il parere del Comitato economico e sociale europeo,¹

previa consultazione del Comitato delle regioni,

deliberando secondo la procedura di cui all'articolo 251 del trattato,²

considerando quanto segue:

- (1) Sebbene la raccomandazione 98/561/CE del Consiglio, del 24 settembre 1998, sulla cooperazione in materia di garanzia della qualità nell'istruzione superiore,³ sia stata applicata con notevole successo, come risulta dalla relazione della Commissione del 30 settembre 2004, occorre migliorare ulteriormente il funzionamento dell'istruzione superiore europea, soprattutto per quanto riguarda la qualità, così da renderla più trasparente e affidabile agli occhi dei cittadini europei, degli studenti e degli studiosi del resto del mondo.
- (2) La raccomandazione 98/561/CE invitava a sostenere e, se del caso, a istituire sistemi trasparenti di certificazione della qualità. Quasi tutti gli Stati membri hanno istituito sistemi nazionali di certificazione della qualità e hanno promosso o favorito l'istituzione di una o più agenzie di certificazione della qualità o di accreditamento.
- (3) La raccomandazione 98/561/CE invitava a basare i sistemi di certificazione della qualità su una serie di caratteristiche essenziali, quali la valutazione dei programmi o delle istituzioni tramite valutazioni interne, revisioni esterne, e con la partecipazione degli studenti, la pubblicazione dei risultati e una partecipazione internazionale. I risultati delle valutazioni relative alla certificazione della qualità contribuiscono in modo significativo a migliorare le prestazioni degli istituti d'istruzione superiore.
- (4) Le caratteristiche essenziali di cui al considerando 3 sono state generalmente applicate in tutti i sistemi di certificazione della qualità e sono state confermate dai ministri europei dell'istruzione a Berlino nel settembre 2003, nel quadro del pro-

¹ GU C 255 del 14.10.2005, p. 72.

² Parere del Parlamento europeo del 13 ottobre 2005 (non ancora pubblicato nella Gazzetta ufficiale) e decisione del Consiglio del 30 gennaio 2006.

³ GU L 270 del 7.10.1998, p. 56.

- cesso di Bologna, al fine di realizzare uno Spazio europeo dell'istruzione superiore.
- (5) L'Associazione europea per la garanzia della qualità nell'istruzione superiore (European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA), istituita nel 2000, conta tra i suoi membri un numero crescente di agenzie di certificazione della qualità o di accreditamento in tutti gli Stati membri.
 - (6) Nel contesto del processo di Bologna, i ministri dell'istruzione di 45 paesi hanno adottato le norme e gli indirizzi proposti dall'ENQA per la certificazione della qualità nello Spazio europeo dell'istruzione superiore durante la loro riunione di Bergen del 19-20 maggio 2005 che ha fatto seguito a quella svoltasi a Berlino nel settembre 2003. Hanno anche accolto favorevolmente il principio dell'istituzione di un registro europeo delle agenzie di certificazione della qualità basato su una verifica a livello nazionale e hanno chiesto che le possibilità pratiche di applicazione siano ulteriormente sviluppate dall'ENQA, di concerto con l'Associazione europea delle università (EUA), l'Associazione europea degli istituti di istruzione superiore (EURASHE) e l'Unione europea degli studenti universitari (ESIB), e che venga riferito in proposito ai ministri stessi tramite il gruppo di seguito di Bologna. Hanno inoltre sottolineato l'importanza della cooperazione tra agenzie riconosciute a livello nazionale, al fine di promuovere il riconoscimento reciproco delle decisioni in materia di accreditamento o certificazione della qualità.
 - (7) Si dovrebbe mettere a punto un'azione dell'UE a sostegno della certificazione della qualità, in linea con le attività svolte nel contesto del processo di Bologna.
 - (8) È opportuno stabilire un registro delle agenzie di certificazione della qualità indipendenti e affidabili operanti in Europa, di carattere regionale o nazionale, generale o specializzato, pubblico o privato, per favorire la trasparenza nell'istruzione superiore e facilitare il riconoscimento delle qualifiche e dei periodi di studio all'estero.
 - (9) Nel quadro della strategia di Lisbona, il Consiglio europeo di Barcellona del marzo 2002 ha affermato nelle sue conclusioni che i sistemi europei di istruzione e di formazione dovranno diventare un «punto di riferimento di qualità a livello mondiale»,

RACCOMANDA AGLI STATI MEMBRI

1. di incoraggiare tutti gli istituti d'istruzione superiore operanti nel loro territorio a introdurre o sviluppare sistemi interni rigorosi di certificazione della qualità, conformemente alle norme e agli indirizzi in materia di certificazione della qualità nello Spazio europeo dell'istruzione superiore adottati a Bergen nell'ambito del processo di Bologna;
2. di incoraggiare tutte le agenzie di certificazione della qualità o accreditamento operanti nel loro territorio ad essere indipendenti nelle loro valutazioni, ad applicare i criteri di certificazione della qualità definiti nella raccomandazione 98/561/CE e ad applicare la serie di norme generali e indirizzi comuni adottata a Bergen ai fini della valutazione. Tali norme dovrebbero essere ulteriormente sviluppate di concerto con i rappresentanti del settore dell'istruzione superiore ed applicate in modo da tutelare e promuovere la diversità e l'innovazione;
3. di incoraggiare i rappresentanti delle autorità nazionali, del settore dell'istruzione superiore e delle agenzie di certificazione della qualità e accreditamento, con le parti

sociali, a creare un «registro europeo delle agenzie di certificazione della qualità» («registro europeo»), basato su una valutazione nazionale, che tenga conto dei principi fissati nell'allegato, e definire le condizioni di iscrizione in tale registro e le norme per la gestione dello stesso;

4. di consentire agli istituti d'istruzione superiore operanti nel loro territorio di scegliere tra le agenzie di certificazione della qualità o accreditamento iscritte nel registro europeo un'agenzia corrispondente alle loro necessità e alle loro caratteristiche, a condizione che ciò sia compatibile con la loro legislazione nazionale o consentito dalle loro autorità nazionali;
5. di consentire agli istituti d'istruzione superiore di mirare ad una valutazione complementare da parte di un'altra agenzia iscritta nel registro europeo, ad esempio per promuovere la loro reputazione internazionale;
6. di promuovere la cooperazione tra agenzie in modo da aumentare la fiducia reciproca e il riconoscimento delle valutazioni di certificazione della qualità e accreditamento, contribuendo così al riconoscimento delle qualifiche a fini di studio o di lavoro in un altro paese;
7. di garantire l'accesso del pubblico alle valutazioni effettuate dalle agenzie di certificazione della qualità o accreditamento elencate nel registro europeo,

INVITA LA COMMISSIONE

1. a continuare a sostenere, in stretta cooperazione con gli Stati membri, la cooperazione tra gli istituti d'istruzione superiore, le agenzie di certificazione della qualità e accreditamento, le autorità competenti e gli altri organismi operanti in questo campo;
2. a presentare al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni relazioni triennali sullo sviluppo dei sistemi di certificazione della qualità nei vari Stati membri e sulle attività di cooperazione svolte a livello europeo, nonché sui progressi compiuti in relazione ai suddetti obiettivi.

Fatto a Bruxelles, addì 15 febbraio 2006.

Per il Parlamento europeo
Il Presidente
J. BORRELL FONTELLES

Per il Consiglio
Il Presidente
H. WINKLER

ALLEGATO

«Registro europeo delle agenzie di certificazione della qualità»

Nel registro sono iscritte agenzie sulle cui le valutazioni gli Stati membri (e le autorità pubbliche degli Stati membri) possano fare affidamento. Esso deve basarsi sui seguenti principi:

- I. l'elenco delle agenzie deve essere compilato da rappresentanti delle autorità nazionali, del settore dell'istruzione superiore (istituti d'istruzione superiore, studenti, insegnanti e ricercatori) e delle agenzie di certificazione della qualità e accreditamento operanti negli Stati membri, in collaborazione con le parti sociali.
- II. Tra i requisiti per l'iscrizione di agenzie nel registro potrebbero figurare, inter alia:
 1. l'impegno ad effettuare le valutazioni in totale indipendenza;
 2. il riconoscimento almeno dallo Stato membro nell'ambito del quale le agenzie operano (o dalle autorità pubbliche di tale Stato membro);
 3. il fatto di operare sulla base della serie di norme e indirizzi comuni di cui alle raccomandazioni 1 e 2 rivolte agli Stati membri;
 4. il fatto di sottoporsi a periodiche valutazioni esterne da parte di pari o di altri esperti, con pubblicazione dei criteri, dei metodi e dei risultati di tali valutazioni.
- III. Nel caso di un rifiuto iniziale di iscrizione nel registro, è possibile procedere ad una nuova valutazione sulla base dei miglioramenti realizzati.

IV.3. COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL CONSIGLIO E AL PARLAMENTO EUROPEO¹

*Portare avanti l'agenda di modernizzazione delle università:
istruzione, ricerca e innovazione²*

INTRODUZIONE

LA modernizzazione delle università europee,³ con i loro ruoli correlati di istruzione, ricerca e innovazione, è riconosciuta non solo quale condizione essenziale per il successo della più ampia strategia di Lisbona, ma anche quale elemento della tendenza generalizzata a passare ad un'economia sempre più globale e basata sulla conoscenza. I principali punti sull'agenda del cambiamento sono stati identificati⁴ e ad essi il Consiglio europeo ha conferito un ulteriore impulso: nella riunione informale di Hampton Court dell'ottobre 2005, la R&S e le università sono state definite le basi della competitività europea; il Consiglio europeo di primavera del 2006 si è trovato d'accordo sulla necessità di una più intensa azione a livello europeo per portare avanti questa agenda nelle università e nel mondo della ricerca e attuarla entro la fine del 2007 nel contesto del rinnovato partenariato per la crescita e l'occupazione.⁵ Nei programmi nazionali di riforma basati sugli orientamenti integrati per la crescita e l'occupazione,⁶ gli Stati membri fanno in generale riferimento a tali tematiche ma pochi di essi vi riconoscono una priorità nazionale. Tali cambiamenti però sono necessari per rigenerare la strategia propria dell'Europa evitando di copiare modelli di importazione. Tali cambiamenti servono anche a rafforzare il ruolo delle università nella società in un'Europa culturalmente e linguisticamente diversificata.

A tal fine, parallelamente alle precipe radici, locali, regionali e nazionali, delle università, il quadro europeo acquista una sempre maggiore importanza. La dimensione europea offre vantaggi potenziali di scala, una maggiore diversità e ricchezza intellettuale delle risorse nonché maggiori opportunità di cooperazione e di competizione tra istituzioni.

Al proposito la Commissione ha già proposto la creazione dell'Istituto europeo di tecnologia (IET)⁷ che è stata salutata dal Consiglio europeo della primavera 2006 quale iniziativa nuova volta in modo specifico ad affrontare tali sfide. Il nuovo istituto può contribuire a migliorare la capacità dell'Europa nel campo dell'istruzione scientifica, della ricerca e dell'innovazione, fornendo nel contempo un modello innovativo per ispirare e dare impulso al cambiamento nelle università esistenti, in particolare incoraggiando

¹ La Commissione dà atto con gratitudine dei contributi di tutti gli esperti consultati che hanno fornito commenti e suggerimenti durante la preparazione del presente documento.

² Bruxelles, 10.5.2006, COM(2006) 208 definitivo

³ Nel presente documento per "università" si intendono tutte le istituzioni di istruzione superiore negli Stati membri, indipendentemente dalla loro denominazione e dal loro status.

⁴ "Mobilità degli intelletti europei: creare le condizioni affinché le università contribuiscano pienamente alla strategia di Lisbona", COM(2005) 152 def. del 20 aprile 2005 e risoluzione del Consiglio del 15 novembre 2005. Creare un'Europa innovativa, gruppo di esperti presieduto dal Sig. Aho, Commissione europea, gennaio 2006.

⁵ Conclusioni 1 777/06 del 24 marzo 2006.

⁶ COM(2005)141 def. del 12.4.2005.

⁷ COM (2006) 77 def. del 22.2.2006.

la multidisciplinarietà e sviluppando i forti partenariati con il mondo dell'economia che ne assicureranno l'efficacia. Ovviamente, il solo IET non può rappresentare l'unica soluzione nella strategia volta a modernizzare le università europee.

La presente comunicazione trae origine dal dialogo¹ che la Commissione europea ha avviato negli ultimi anni con gli Stati membri e con il mondo accademico e scientifico. I suoi contenuti sono stati anche discussi con diversi esperti (cfr. l'allegato 2) che hanno recato la loro consulenza personale alla Commissione.

LE SFIDE FUTURE...

Con 4.000 istituzioni, più di 17 milioni di studenti e circa 1,5 milioni di organico – di cui 435.000 ricercatori² – le università europee hanno un potenziale enorme, ma che non è valorizzato appieno e non viene usato efficacemente per coadiuvare l'Europa nella sua aspirazione di pervenire a una maggiore crescita e un maggior numero di posti di lavoro.

Gli Stati membri tengono in alta considerazione le loro università e molti hanno tentato di "preservarle" a livello nazionale mediante strumenti dettagliati che si traducono in forme di organizzazione, di controllo, di microgestione e infine, nell'imposizione di un grado indesiderabile di uniformità.

Questa spinta all'uniformità ha prodotto in generale buoni risultati medi, ma ha aumentato la frammentazione del settore in sistemi e sottosistemi nazionali di dimensioni per lo più ridotte. Ciò rende la cooperazione difficile a livello nazionale, per non parlare di quello europeo e internazionale, e impone condizioni che impediscono alle università di diversificare e di concentrarsi sulla qualità.

Inoltre, la maggior parte delle università tendono a offrire gli stessi corsi allo stesso gruppo di giovani studenti dalle buone qualifiche accademiche e non si aprono ad altri tipi di apprendimento e di discenti, ad esempio, corsi non di laurea destinati ad adulti o corsi integrativi (gap course) per studenti che non hanno seguito un percorso formativo tradizionale. Ciò non ha solo ostacolato l'accesso ai gruppi sociali svantaggiati e impedito che vi fossero tassi di iscrizione più elevati, ma ha anche rallentato l'innovazione curriculare e didattica (ad es. per quanto concerne l'imprenditorialità),³ ha impedito l'offerta di opportunità di formazione/riqualificazione per accrescere i livelli di abilità e di competenza tra la forza lavoro e ha contribuito a cronicizzare il divario tra le qualifiche dei laureati e i fabbisogni del mercato del lavoro. In molti Stati membri la disoccupazione dei laureati ha livelli inaccettabilmente alti.

Inoltre, regolamenti amministrativi ostacolano ancora la mobilità accademica a fini di studio, ricerca, formazione o lavoro in un altro paese. Le procedure per il riconoscimento delle qualifiche a fini accademici sono, nel migliore dei casi, lunghe, nel peggiore, il mancato riconoscimento e la scarsa trasferibilità delle borse di studio/dei prestiti nazionali o dei diritti a pensione impediscono agli studenti, ai ricercatori e agli studiosi di avvalersi appieno delle opportunità che si offrono negli altri Stati membri.

¹ Comunicazione "Il ruolo dell'università nell'Europa della conoscenza" COM(2003)58, la conferenza di Liegi del 2004 e il rapporto del Forum sulla ricerca universitaria *European Universities: Enhancing Europe's Research Base*.

² Le statistiche che supportano l'analisi in questa sezione sono reperibili nell'allegato 2. Fonte dei dati per queste cifre: Eurostat.

³ Cfr. la comunicazione della Commissione del 13 febbraio 2006 "Stimolare lo spirito imprenditoriale attraverso l'istruzione e l'apprendimento"

Le università devono anche accettare il fatto che la ricerca non è più un'attività isolata e che dai ricercatori individuali di una volta si è passati ora a gruppi o reti globali di ricerca. I problemi scientifici tendono a travalicare la tradizionale strutturazione nelle varie discipline: la ricerca di punta viene portata avanti sempre più spesso nella zona di interfaccia tra discipline accademiche o in contesti multidisciplinari. Gli ambienti di ricerca delle università sono più competitivi e globalizzati e richiedono una maggiore interazione.

In tale contesto tuttavia molte università europee ancora sottostimano i benefici potenziali che deriverebbero da una condivisione delle conoscenze con il mondo dell'economia e con la società in generale, mentre a sua volta l'industria non ha sviluppato una sufficiente capacità di assorbimento per valorizzare le potenzialità della ricerca basata in ambito universitario. Di conseguenza, permane difficoltosa la fertilizzazione incrociata con il mondo dell'economia e della società in generale. La mancanza di apertura al mondo imprenditoriale la si vede anche nelle scelte lavorative di coloro che detengono un dottorato e che tendono a trascorrere la loro intera carriera in ambiti accademici o nelle imprese, ma non in qualità di imprenditori.

Problemi strutturali e culturali come questi sono esasperati dalle enormi carenze di finanziamenti di cui risentono le università nel loro duplice compito di istruzione e di ricerca. Se è vero che si è registrata una crescita positiva per quanto concerne le iscrizioni degli studenti, a ciò non ha corrisposto un aumento del finanziamento pubblico. Inoltre le università in Europa non sono state in grado di colmare la differenza attingendo a fonti private. La differenza media sul piano delle risorse sia per le attività di ricerca che per quelle di istruzione, rispetto alle controparti degli USA, è di circa 10 000 EUR per studente/anno¹. Nel contempo un'istruzione e una ricerca di alta qualità stanno diventando più costose e, in un momento di restrizioni che gravano sulle finanze pubbliche, le autorità pubbliche pongono condizioni sempre più restrittive al loro sostegno della ricerca universitaria. Per il futuro, sembra probabile che il grosso delle risorse necessarie per colmare il deficit di finanziamento dovrà provenire da fonti non pubbliche.

In parole povere le università europee non sono attualmente in grado, sotto molti aspetti, di realizzare le loro potenzialità. Ne consegue che si trovano arretrate nella crescente competizione internazionale volta ad attirare gli studiosi e gli studenti di maggiore talento e non riescono a tenere il passo con l'agenda della ricerca in rapido mutamento né a generare la massa critica, l'eccellenza e la flessibilità che sono condizioni necessarie per il successo. Queste carenze sono aggravate da una combinazione di eccessivo controllo pubblico e di finanziamenti insufficienti.

L'Europa ha bisogno di università in grado di far leva sui loro punti forti e di differenziare le loro attività sulla base di tali punti forti. Se è vero che tutte le istituzioni condividono certi valori e compiti comuni, non tutte devono attribuire lo stesso peso all'istruzione e alla ricerca, avere lo stesso approccio alla ricerca e alla formazione per la ricerca, né lo stesso mix di servizi e di discipline accademiche. Quello della ricerca dovrebbe rimanere un compito fondamentale dei sistemi nel loro complesso, ma non necessariamente di tutte le istituzioni. Ciò consentirebbe di far emergere un sistema articolato di cui farebbero parte istituzioni di ricerca di fama mondiale ma anche reti di ottime università e istituti nazionali e regionali che forniscano anche diplomi brevi

¹ Documento di lavoro della Commissione che accompagna la comunicazione "Mobilità degli intellettuali europei", paragrafo 42.

di istruzione tecnica. Un simile sistema mobiliterebbe il grande serbatoio di conoscenze, talenti ed energie all'interno delle università e meriterebbe – oltre ad essere in grado di generarli – i maggiori investimenti necessari per reggere il confronto con le migliori controparti nel mondo.

... E I CAMBIAMENTI NECESSARI

Per realizzare tutto ciò gli Stati membri devono creare le condizioni necessarie per consentire alle università di migliorare la loro resa, di modernizzarsi e di diventare più competitive – in breve, diventare protagoniste della propria rinascita e svolgere appieno la loro parte nella creazione della società basata sulla conoscenza enunciata nella strategia di Lisbona. Da discussioni a livello europeo emerge una crescente disponibilità a modernizzare i sistemi e, per l'essenziale, l'agenda che si riporta qui di seguito non è oggetto di contestazione. Spetta in primo luogo agli Stati membri e alle università prendere l'iniziativa. Alla luce dei dibattiti nel merito e tenendo conto delle specificità europee la Commissione suggerisce che i seguenti cambiamenti costituirebbero la chiave per il successo.

1. ABBATTERE LE BARRIERE ATTORNO ALLE UNIVERSITÀ IN EUROPA

La mobilità geografica e intersettoriale deve crescere sostanzialmente. La proporzione di laureati che hanno trascorso almeno un semestre all'estero o che hanno fatto un tirocinio nell'industria dovrebbe almeno raddoppiare. Ciò vale ancora di più per i ricercatori.

Tutte le forme di mobilità andrebbero esplicitamente incoraggiate quale fattore di arricchimento per tutti gli studi a tutti i livelli (compresa la formazione alla ricerca a livello di dottorato), ma anche quale fattore utile di progressione nella carriera a livello di ricercatori e personale delle università.

Le borse di studio/i prestiti nazionali dovrebbero essere pienamente trasferibili all'interno dell'UE. La piena trasferibilità dei diritti a pensione unitamente alla rimozione di altri ostacoli alla mobilità professionale, internazionale e intersettoriale è necessaria per incoraggiare il personale accademico e i ricercatori alla mobilità e quindi all'innovazione.

Dai lavori condotti nel contesto del processo di Bologna emerge una convergenza quanto alla struttura e alla lunghezza dei programmi di laurea; tuttavia, ciò non basta di per sé a creare le condizioni per una maggiore mobilità intrauniversitaria. Si dovrebbe compiere un grande sforzo per realizzare entro il 2010 in tutti i paesi dell'UE il nucleo delle riforme di Bologna: qualifiche comparabili (ciclo breve, laurea, master, dottorato); curricula flessibili e modernizzati a tutti i livelli che corrispondano alle esigenze del mercato del lavoro, nonché sistemi affidabili di garanzia di qualità. Ciò richiede incentivi mirati da parte delle autorità nazionali responsabili per realizzare una reale adesione alla riforma e non solo un'ottemperanza superficiale a norme imposte. In determinate discipline o professioni i curricula andrebbero rinnovati, guardando a quanto avviene altrove in Europa e prendendo ispirazione dalle pratiche ottimali.

La recente direttiva sul riconoscimento delle qualifiche professionali¹ ha semplifi-

¹ Direttiva 2005/36/CE adottata il 7 settembre 2005 e che verrà attuata dall'ottobre 2007.

cato e accelerato il riconoscimento delle qualifiche per l'esercizio di una professione al di là delle frontiere nazionali. Le procedure per il riconoscimento accademico andrebbero anch'esse rivedute per assicurare risultati più rapidi e più prevedibili (in particolare pubblicando le politiche di riconoscimento applicate dalle università): come nel caso del riconoscimento professionale, la Commissione suggerisce che nessuna persona che chieda il riconoscimento dovrebbe aspettare più di 4 mesi una decisione in merito ai suoi titoli accademici.

2. ASSICURARE UNA REALE AUTONOMIA E RESPONSABILITÀ DELLE UNIVERSITÀ

Le università non potranno diventare innovative o ricettive nei confronti del cambiamento a meno che non ricevano piena autonomia e responsabilità. Gli Stati membri dovrebbero disciplinare il settore universitario nel suo complesso mediante un quadro di regole generali, di obiettivi politici, di meccanismi di finanziamento e di incentivi per le attività di istruzione, ricerca e innovazione. Quale contropartita per il fatto di essere state liberate da un'eccessiva regolamentazione e dall'onere della microgestione, le università dovrebbero accettare la piena responsabilità *istituzionale* nei confronti della società per quanto concerne i loro risultati.

Ciò richiede nuovi sistemi di governance interna basati su priorità strategiche e su una gestione professionale delle risorse umane, degli investimenti e delle procedure amministrative. Ciò imporrebbe anche alle università di superare la loro frammentazione in facoltà, dipartimenti, laboratori e unità amministrative e di concentrare i loro sforzi collettivi su priorità istituzionali di ricerca, insegnamento e servizi. Gli Stati membri dovrebbero incoraggiare e premiare le capacità di management e di leadership all'interno delle università. Lo si potrebbe fare istituendo organismi nazionali consacrati alla formazione alla gestione e alla leadership in ambito universitario attingendo alle esperienze già esistenti nella materia.

3. INCENTIVARE I PARTENARIATI STRUTTURATI CON IL MONDO DELL'ECONOMIA

Se è vero che, da un lato, la missione pubblica e il mandato generale d'ordine sociale e culturale delle università europee va preservato, esse dovrebbero però, d'altro canto, diventare sempre più attori significativi nel mondo dell'economia, in grado di rispondere meglio e più celermente alle esigenze del mercato e di sviluppare partenariati atti a valorizzare le conoscenze scientifiche e tecnologiche. Ciò implica il riconoscimento che la loro correlazione con il mondo dell'economia riveste un'importanza strategica e fa parte delle loro responsabilità al servizio dell'interesse pubblico.

Partenariati strutturati con il mondo imprenditoriale (comprese le PMI) darebbero alle università opportunità di migliorare la condivisione dei risultati della ricerca, i diritti di proprietà intellettuale, i brevetti e le licenze (ad esempio con l'avvio di imprese annesse all'università o con la creazione di parchi scientifici). Tali partenariati possono anche accrescere la pertinenza dei programmi di istruzione e formazione realizzando collocamenti di studenti e di ricercatori nelle imprese e per migliorare le prospettive di carriera dei ricercatori in tutti i momenti della loro carriera aggiungendo capacità imprenditoriali alle loro conoscenze scientifiche. I legami con il mondo dell'industria possono recare fonti addizionali di finanziamento, ad esempio per espandere la capacità di ricerca o fornire corsi di riqualificazione, oltre ad accrescere l'impatto che la ricerca universitaria può avere sulle PMI e sull'innovazione regionale.

Per realizzare tali benefici gran parte delle università avrà bisogno di un sostegno esterno per apportare i necessari cambiamenti organizzativi e formare lo spirito imprenditoriale e le abilità manageriali richiesti. A tal fine si può ricorrere a “cluster per la creazione e il trasferimento di conoscenze” a livello locale o a passerelle con il mondo imprenditoriale, iniziative congiunte di ricerca o uffici per il trasferimento delle conoscenze che fungano da interfaccia con gli operatori economici locali/regionali. Ciò implica anche che lo sviluppo di abilità imprenditoriali, manageriali e di innovazione dovrebbe diventare parte integrante dell’istruzione dei laureati, della formazione alla ricerca e delle strategie di formazione permanente per il personale universitario.

4. FORNIRE IL GIUSTO MIX DI ABILITÀ E COMPETENZE PER IL MERCATO DEL LAVORO

Le università sono attrezzate per svolgere un ruolo vitale ai fini dell’obiettivo di Lisbona di dotare l’Europa delle abilità e competenze necessarie per affermarsi con successo in un’economia globalizzata, basata sulla conoscenza. Per superare il persistente divario tra le qualifiche dei laureati e le esigenze del mercato del lavoro, i programmi universitari andrebbero strutturati in modo da accrescere direttamente l’occupabilità dei laureati e da offrire un più ampio sostegno alla forza lavoro in generale. Le università dovrebbero offrire curricula, metodi didattici e programmi di formazione/riqualificazione innovativi in cui abilità più ampie finalizzate all’occupazione siano impartite parallelamente a quelle più specifiche delle singole discipline. Tirocini nell’industria con la possibilità di acquisire crediti dovrebbero essere integrati nei curricula. Ciò si applica a tutti i livelli di istruzione, vale a dire ai programmi a ciclo breve, di laurea, di master e di dottorato. Ciò comporta anche l’offerta di corsi non di laurea agli adulti, ad esempio corsi di riqualificazione e integrativi per gli studenti che non abbiano seguito un percorso formativo tradizionale. Quest’impostazione dovrebbe andare al di là delle esigenze del mercato del lavoro in modo da stimolare la mentalità imprenditoriale tra gli studenti e i ricercatori.

A livello di dottorato questo significa che i candidati che aspirino ad una carriera professionale nel campo della ricerca dovrebbero acquisire abilità in materia di gestione della ricerca e della proprietà intellettuale, comunicazione, costituzione di reti, imprenditorialità e lavoro di gruppo oltre alla formazione nelle tecniche della ricerca.

Più in generale, le università devono cogliere in modo più diretto le sfide e le opportunità presentate dall’agenda dell’educazione permanente. L’educazione permanente rappresenta una sfida in quanto richiederà alle università di essere più aperte e di fornire corsi agli studenti anche nelle fasi ulteriori della loro vita. Ciò presenta un’opportunità alle università che altrimenti rischierebbero nei prossimi anni di veder diminuire il numero di iscrizioni di studenti che arrivano direttamente dalla scuola a causa del cambiamento demografico.

In sintesi, se l’inserimento dei laureati sul mercato del lavoro costituisce una responsabilità condivisa con i datori di lavoro, le associazioni di categoria e i governi, il successo sul mercato del lavoro dovrebbe essere usato quale uno tra i tanti indicatori della qualità delle università e se ne dovrebbe dare debito riconoscimento e ricompensa nell’ambito dei sistemi di regolamentazione, finanziamento e valutazione.

5. RIDURRE IL DEFICIT DI FINANZIAMENTO E ASSICURARE UNA MAGGIORE EFFICACIA DEI FINANZIAMENTI NELL'ISTRUZIONE E NELLA RICERCA

Considerato il ruolo importante delle università nella ricerca europea l'obiettivo dell'UE di investire il 3% del PIL nella R&S entro il 2010 comporta un maggiore investimento nella ricerca universitaria.¹ Come già evocato nella sua relazione annuale in merito alla strategia di Lisbona,² la Commissione propone che l'UE debba anche porsi l'obiettivo, entro un decennio, di consacrare almeno 2% del PIL³ (compresi i finanziamenti sia pubblici che privati) ad un settore modernizzato dell'istruzione superiore. Da studi effettuati dall'OCSE, ad esempio, emerge che il denaro speso per ottenere qualifiche universitarie produce dei ritorni superiori ai tassi di interesse reali.⁴

I sistemi di aiuto agli studenti tendono oggi a essere insufficienti per assicurare parità di accesso e di opportunità agli studenti provenienti da contesti svantaggiati. Ciò vale anche per i casi in cui è garantita la libertà di accesso che di per sé non è necessariamente garanzia di equità sociale. Gli Stati membri dovrebbero perciò esaminare criticamente il loro attuale mix di tasse d'iscrizione e di sistemi di aiuti alla luce della loro efficienza ed equità reali. Non è possibile raggiungere l'eccellenza nell'insegnamento e nella ricerca se le origini socioeconomiche costituiscono una barriera all'accesso all'università o a carriere nel campo della ricerca.

Le università dovrebbero ricevere finanziamenti più per quanto fanno che per quello che sono, i finanziamenti dovrebbero tener conto dei risultati prodotti piuttosto che degli input ed essere adattati alla diversità dei profili istituzionali.⁵ Le università dovrebbero assumersi maggiori responsabilità in merito alla loro sostenibilità finanziaria di lungo periodo, in particolare per la ricerca: ciò impone una diversificazione proattiva del loro portfolio di finanziamento della ricerca mediante la collaborazione con le imprese (anche sotto forma di consorzi transfrontalieri), le fondazioni e altre fonti private.

Ciascun paese dovrebbe quindi trovare il giusto equilibrio tra finanziamento di base, finanziamento competitivo e finanziamento basato sui risultati (corroborato da una valida assicurazione di qualità) per l'istruzione superiore e la ricerca universitaria. Il finanziamento competitivo dovrebbe basarsi sui sistemi di valutazione istituzionale e su indicatori diversificati di rendimento con obiettivi chiaramente definiti e indicatori convalidati in base a riscontri internazionali sia per quanto riguarda gli input che per gli output economici e sociali.

¹ Cfr. "Potenziare la ricerca e l'innovazione – Investire per la crescita e l'occupazione: una strategia comune", COM(2005) 488 del 12 ottobre 2005.

² COM (2006) 30 def. del 25.1.2006.

³ Nel 2002 la media UE della spesa diretta nelle università è stata di 1,1% rispetto al livello USA del 2,6%. Meno della metà della spesa per l'istruzione negli USA è finanziata da fonti pubbliche (spesa diretta), mentre queste rappresentano più di 75% nella maggioranza degli Stati membri dell'UE (e in alcuni quasi 100%). Fonte: EUROSTAT.

⁴ "The Economics of Knowledge: why education is key for Europe's success", (Andreas Schleicher, 2006) http://www.lisboncouncil.net/files/download/Policy_Brief_Economics_of_Knowledge_FINAL.pdf

⁵ Le università attive nella ricerca non andrebbero valutate e finanziate sulla stessa base di altre università più deboli nel campo della ricerca ma più forti nell'integrazione degli studenti provenienti da gruppi svantaggiati o che fungono da motore per l'industria e i servizi locali. Al di là dei tassi di completamento, della durata media degli studi e dei tassi di occupazione dei laureati, si dovrebbe tener conto anche di altri criteri per le università attive nella ricerca: risultati della ricerca, capacità di attirare finanziamenti competitivi, pubblicazioni, citazioni, brevetti e licenze, riconoscimenti accademici, partenariati industriali e/o internazionali, ecc.

6. ACCRESCERE L'INTERDISCIPLINARITÀ E LA TRANSDISCIPLINARITÀ

Le università dovrebbero essere in grado di riconfigurare i loro programmi di insegnamento e di ricerca per cogliere le opportunità offerte da nuovi sviluppi negli ambiti esistenti e da nuove linee emergenti di indagine scientifica. Ciò richiede che ci si concentri meno su singole discipline scientifiche e maggiormente su ambiti di ricerca (ad es. energia verde, nanotecnologie), correlandoli maggiormente con ambiti complementari o apparentati (comprese le scienze umane, le scienze sociali, le abilità imprenditoriali e manageriali) oltre a incoraggiare l'interazione tra studenti, ricercatori e gruppi di ricerca grazie a una maggiore mobilità tra discipline, settori e ambiti di ricerca.

Tutto ciò richiede nuovi approcci istituzionali e organizzativi in materia di gestione del personale, criteri di valutazione e di finanziamento, insegnamento e curricula e, soprattutto, ricerca e formazione alla ricerca.

È necessario prendere atto delle implicazioni della inter- e transdisciplinarietà e tenerne conto non solo ad opera delle università e degli Stati membri, ma anche delle associazioni di categoria e dei finanziatori, che continuano per lo più a basarsi su meccanismi tradizionali, monodisciplinari, per quanto concerne le valutazioni, le strutture e i finanziamenti.

7. ATTIVARE LE CONOSCENZE MEDIANTE L'INTERAZIONE CON LA SOCIETÀ

La società si basa sempre di più sulle conoscenze e le conoscenze sostituiscono le risorse fisiche quale motore principale della crescita economica. Le università devono perciò rendere chiara la pertinenza delle loro attività, soprattutto quelle legate alla ricerca, condividendo le conoscenze con la società e rafforzando il dialogo con tutti gli interessati. Si avverte la necessità della comunicazione tra gli specialisti scientifici e i non addetti ai lavori, ma questa dimensione comunicativa è spesso assente.

Le università devono perciò manifestare un impegno molto più chiaro nei confronti delle opportunità di educazione permanente, ma anche di un'ampia strategia della comunicazione basata su conferenze, azioni porte aperte, collocamenti, tribune di discussione, dialoghi strutturati con gli ex studenti e i cittadini in generale e con gli attori locali/regionali. Una collaborazione con i precedenti cicli di istruzione formale e non formale e con le imprese (comprese le PMI e altre piccole entità) svolgerà un ruolo al proposito.

Questa interazione col mondo esterno farà gradualmente sì che le attività delle università in generale e le loro agende di istruzione, formazione e ricerca in particolare siano più pertinenti ai bisogni dei cittadini e della società nel suo complesso. Ciò aiuterà le università a promuovere le loro diverse attività e a convincere la società, i governi e il settore privato che vale la pena investire in esse.

8. PREMIARE L'ECCELLENZA AL MASSIMO LIVELLO

L'eccellenza emerge dalla competizione e si sviluppa essenzialmente a livello di facoltà/dipartimento – poche università raggiungono l'eccellenza attraverso un ampio spettro di ambiti disciplinari. Una maggiore competizione combinata con una maggiore mobilità e un'ulteriore concentrazione di risorse dovrebbe consentire alle università e ai loro partner industriali di offrire un ambiente di lavoro più aperto e più stimolante

agli studenti e ricercatori di maggior talento, fatto questo che renderebbe le università più attraenti agli europei come anche ai cittadini di paesi terzi. Le università devono essere in grado di attirare i migliori studiosi e ricercatori, di reclutarli con procedure flessibili, aperte e trasparenti, di garantire piena indipendenza di ricerca ai ricercatori capo/capi gruppo e di offrire al personale interessanti prospettive di carriera.¹

La ricerca dell'eccellenza richiede anche che gli Stati membri riesaminino le opportunità che forniscono a livello di master, dottorato e post-dottorato, compreso il mix di discipline e di abilità interessate. Le opportunità di post-dottorato continuano ancora ad essere trascurate o risentono di una focalizzazione troppo ristretta. In questo ambito occorre introdurre cambiamenti di grande portata. Le singole università dovrebbero identificare gli ambiti specifici in cui sono in grado di raggiungere l'eccellenza e concentrarsi su di essi.

A livello europeo, l'eccellenza nelle istituzioni di laurea/dottorato dovrebbe essere incoraggiata costituendo reti tra quelle che soddisfano certi criteri chiave: massa critica, trans- e interdisciplinarietà, forte dimensione europea, appoggio delle autorità pubbliche e dell'industria, ambiti di eccellenza identificati e riconosciuti, offerta di opportunità postdottorato, adeguata garanzia di qualità, ecc.

In tale contesto due iniziative rafforzeranno in particolare la competizione per l'eccellenza: la proposta per la creazione di un Istituto europeo di tecnologia e di un Consiglio europeo della ricerca.²

9. RENDERE LO SPAZIO EUROPEO DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE E LO SPAZIO EUROPEO DELLA RICERCA PIÙ VISIBILI E ATTRAENTI NEL MONDO

Negli ultimi decenni lo sviluppo di un'ampia cooperazione, della mobilità e di reti tra università europee ha creato le condizioni adatte per una maggiore internazionalizzazione. La maggior parte delle università dispongono ora di un'esperienza in materia di consorzi multilaterali e molte partecipano a corsi congiunti e ad accordi di doppia laurea. I master Erasmus Mundus hanno dimostrato la pertinenza di tali iniziative – proprie solo dell'Europa – nell'arena internazionale. Col procedere della globalizzazione lo spazio europeo dell'istruzione superiore e lo spazio della ricerca devono essere del tutto aperti al mondo e diventare attori competitivi su scala mondiale.

Ciò sarà però possibile soltanto se l'Europa compirà un notevole sforzo per promuovere la qualità delle sue università e per accrescerne l'attrattiva e la visibilità nel mondo.

Una possibilità, a livello europeo e di Stati membri, consisterebbe nello sviluppare una cooperazione internazionale più strutturata, sostenuta dai mezzi finanziari necessari, con i paesi vicini dell'UE e con gli altri paesi del mondo, mediante accordi bilaterali/multilaterali. Ciò comporta anche che gli Stati membri, pur nel rispetto dell'impegno dell'UE di non promuovere la fuga dei cervelli, aprano i loro sistemi di finanziamento a cittadini di paesi terzi e offrano opportunità di scambi interuniversitari di personale nonché opportunità per i ricercatori e il personale accademico non europei di svolgere attività professionali. Andrebbe anche promossa la "circolazione

¹ Le procedure relative ai ricercatori dovrebbero essere in linea con la raccomandazione della Commissione C(2005) 576 riguardante la Carta europea dei ricercatori e un codice di condotta per l'assunzione dei ricercatori.

² COM(2005)441 def. del 21.9.2005.

dei cervelli” per gli studenti, gli insegnanti e i ricercatori europei che abbiano deciso di trascorrere parte della loro vita lavorativa fuori d’Europa.¹ Le persone distaccate temporaneamente all’estero sono un elemento prezioso sia per il paese che le invia che per quello che le ospita in quanto costituiscono un serbatoio di contatti professionali oltre confine e fungono da testa di ponte per la condivisione delle conoscenze. Ciò contribuirà a sua volta ad aumentare la visibilità dell’Europa nel campo dell’istruzione e della ricerca quale partner affidabile nello sviluppo del capitale umano dei paesi terzi.

Un punto essenziale è costituito dalla semplificazione e dallo snellimento delle procedure legali ed amministrative per l’accesso al territorio dell’UE di studenti e ricercatori di paesi terzi. Per quanto concerne l’ammissione e il soggiorno di ricercatori di paesi terzi il pacchetto “visti per i ricercatori” – costituito di una direttiva e di due raccomandazioni sull’ammissione di cittadini di paesi terzi a fini di ricerca scientifica nella Comunità europea² – è stato adottato nel 2005 con obbligo di recepimento nel diritto nazionale nel corso del 2007.

Per conferire alle università europee un’immagine attraente agli occhi del mondo bisogna anche impegnarsi a fondo per assicurare un più facile riconoscimento delle lauree europee al di fuori dell’Europa. Tuttavia, il riconoscimento reciproco deve essere innanzitutto assicurato appieno all’interno dell’UE stessa; la recente direttiva sul riconoscimento delle qualifiche professionali ha già semplificato il quadro sul piano professionale. Si devono ancora compiere degli sforzi per quanto concerne il riconoscimento accademico. Il quadro coerente di qualifiche e di sistemi compatibili di certificazione della qualità attualmente in corso di sviluppo³ recheranno il loro contributo a tal fine. L’esistenza di un maggior numero di corsi “europei”, offerti congiuntamente da consorzi di università e sfocianti in una laurea comune o in una doppia laurea a livello di master o di dottorato, contribuirebbe anch’essa a rendere più attraente l’Europa per gli studenti, gli insegnanti e i ricercatori del resto del mondo.

.... E COSA PUÒ E DEVE FARE LA COMMISSIONE

La Commissione non è un attore diretto per quanto concerne la modernizzazione delle università, ma può svolgere un ruolo di catalizzatore fornendo impulso politico e finanziamenti mirati a sostegno delle riforme e della modernizzazione.

La Commissione può essere vettore di un nuovo impulso politico mediante l’interazione coordinata con gli Stati membri facendo leva sul metodo aperto di coordinamento, identificando e diffondendo le buone pratiche e sostenendo gli Stati membri nella loro ricerca di sistemi universitari più efficaci. In particolare, i raggruppamenti

¹ Cfr. l’iniziativa pilota European Researchers Abroad (ERA-Link), <http://www.eurunion.org/legislat/ste/eralink.htm>

² I tre strumenti sono stati pubblicati il 3 novembre 2005 sulla Gazzetta ufficiale G.U. L 289 del 3 novembre 2005. Le due raccomandazioni sono entrate in vigore immediatamente mentre gli Stati membri dispongono di due anni (vale a dire fino al novembre 2007) per attuare la direttiva come anche la direttiva 2004/114/CE del Consiglio del 13 dicembre 2004 (GU L 375 del 23.12.2004).

³ Ad esempio, mediante la recente raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio in materia di certificazione della qualità nell’istruzione superiore (GU L64 del 4.3.2006) e mediante le consultazioni in merito a un Quadro europeo delle qualifiche.

per l'apprendimento tra pari (*peer learning clusters*) creati nell'ambito del programma di lavoro Istruzione e formazione 2010 offrono un mezzo efficace per esaminare in che modo affrontare le sfide cui le università dell'UE si trovano confrontate. Offrendo una tribuna per lo scambio di buone pratiche e per l'identificazione di soluzioni innovative il livello dell'UE può offrire un effettivo valore aggiunto.¹ La Commissione può anche agevolare il dialogo tra università, parti sociali e datori di lavoro per incoraggiare un partenariato strutturato con il mondo dell'economia.

Essa può anche fornire finanziamenti aventi un impatto significativo su qualità e resa delle università. Tra questi vi sono incentivi volti ad aiutare le università a raggiungere gli obiettivi delineati nella presente comunicazione. Tra i meccanismi vi sono non solo i nuovi programmi per il 2007-2013 (il VII Programma quadro di ricerca e sviluppo dell'UE, il Programma per l'apprendimento permanente, il programma Competitività e innovazione), ma anche i fondi strutturali e i prestiti della BEI.²

I fondi strutturali possono fornire finanziamenti per il miglioramento delle strutture e delle risorse universitarie, incoraggiare partenariati tra il mondo accademico e quello dell'economia e sostenere la ricerca e l'innovazione che interessano gli obiettivi di sviluppo economico regionali o degli Stati membri. Il sistema di gestione decentralizzata proprio dei fondi strutturali consente di tener conto delle specificità regionali. Gli Stati membri, le autorità regionali e le università dovrebbero avvalersi appieno di tali opportunità per migliorare le sinergie tra l'istruzione, la ricerca e l'innovazione, in particolare negli Stati membri e nelle regioni economicamente meno sviluppati.

Il proposto Istituto europeo di tecnologia avrà una struttura di governance imperniata su eccellenza, interdisciplinarietà, creazione di reti tra centri e tra il mondo accademico e quello economico, in linea con il messaggio della presente comunicazione. In tal modo, oltre al suo contributo diretto al rafforzamento dell'istruzione, della ricerca e dell'innovazione scientifica in Europa, esso fungerà da modello trainante dimostrando il valore di un approccio e di una governance più moderni e di un partenariato con le imprese.

CONCLUSIONI

Le università sono attori chiave per il futuro dell'Europa e per il successo del passaggio ad un'economia e ad una società basate sulla conoscenza. Questo settore cruciale dell'economia e della società abbisogna però di una ristrutturazione e di una modernizzazione a fondo se non si vuole che l'Europa si trovi tra i perdenti nella competizione globale in materia di istruzione, ricerca e innovazione.

L'attuazione di questa ristrutturazione e modernizzazione necessarie richiede l'azione coordinata di tutte le parti interessate:

- gli Stati membri, al momento di attuare gli orientamenti integrati per la crescita e l'occupazione^{3,24} e i loro programmi nazionali di riforma devono adottare i prov-

¹ La promozione del potenziale manageriale nelle università, cui si è accennato nella precedente sezione 2, può essere un utile esempio.

² Il sostegno descritto in questa sezione è subordinato all'adozione del programma e degli altri strumenti correlati.

³ In particolare gli orientamenti n. 7 (R&S), n. 8 (innovazione), n. 23 (investimenti in capitale umano) e n. 24 (adattamento ai nuovi requisiti in termini di competenze).

vedimenti necessari in relazione alle università, tenendo conto di aspetti quali la gestione, la concessione di autonomia e responsabilità reali alle università, le capacità di innovazione, l'accesso all'istruzione superiore e l'adattamento dei sistemi d'istruzione superiore ai nuovi requisiti in termini di competenze;

- le università, per parte loro, devono compiere scelte strategiche e condurre riforme al proprio interno per estendere la loro base di finanziamento, potenziare i loro ambiti di eccellenza e sviluppare la loro posizione competitiva; partenariati strutturati con il mondo imprenditoriale e altri partner potenziali saranno indispensabili per operare tali trasformazioni;
- la Commissione può recare il suo contributo mediante l'attuazione del programma comunitario di Lisbona,¹ mediante il dialogo politico e l'apprendimento reciproco, in particolare contestualmente al programma di lavoro Istruzione e formazione 2010, o mediante un sostegno finanziario agli Stati membri e alle università ai fini delle loro attività di modernizzazione.

La Commissione invita il Consiglio e il Parlamento europeo a esprimere un messaggio chiaro quanto alla determinazione dell'UE di porre in atto la necessaria ristrutturazione e modernizzazione delle università e a sollecitare tutte le parti interessate a prendere immediatamente provvedimenti per portare avanti tale agenda.

¹ COM(2005) 330 def. del 20. 7.2005.

IV.4. EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION

*Le Università d'Europa oltre il 2010. Diversità con un obiettivo comune*¹

I. INTRODUZIONE

1. **UNIVERSITÀ** forti per l'Europa: le Università europee, fin dai tempi della loro fondazione oltre 800 anni fa, hanno incoraggiato la ricerca, hanno promosso l'emergere di una società civile e tollerante e hanno preparato i giovani affinché potessero assumere al meglio il loro ruolo nella società e nella vita economica. L'Europa di oggi esige che le sue università assolvano a dei compiti ancora più ampi, consentendo in tal modo alla società civile di far fronte alle sfide del ventunesimo secolo. Cambiamento climatico, questioni energetiche, aumento della longevità, rapida accelerazione dei cambiamenti tecnologici, interdipendenza globale in continuo aumento e crescenti disuguaglianze economiche tanto all'interno dell'Europa quanto tra l'Europa e gli altri continenti: tutti questi fattori richiedono ricerca, anche di base, così come innovazione tecnologica e sociale, le quali risolveranno i problemi al loro insorgere e assicureranno il successo economico e la stabilità sociale nelle nostre società. Le università d'Europa, sebbene diverse tra loro, sono pronte per affrontare insieme tali sfide.
2. **Università e Società della Conoscenza:** il compito principale è quello di preparare i cittadini europei – tanto i giovani quanto gli anziani – affinché possano svolgere i loro rispettivi ruoli all'interno della Società della Conoscenza; una società nella quale lo sviluppo economico, quello sociale e lo sviluppo culturale dipendono principalmente dalla creazione e dalla disseminazione di conoscenze e competenze. Le società moderne, in misura molto maggiore rispetto alle società di tipo agricolo e manifatturiero dei secoli scorsi, dipendono fortemente dall'applicazione della conoscenza, dall'acquisizione di competenze di alto livello, dallo spirito imprenditoriale e dallo sfruttamento delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione. Queste sono, appunto, le competenze che le università europee sono capaci di sviluppare, attraverso un'istruzione teorica, come anche grazie ad una formazione di tipo più professionale; entrambe si basano sulla ricerca di base, che rappresenta la componente peculiare del sistema universitario. Di conseguenza, le università si augurano di poter assumere un ruolo cardine nel raggiungimento degli obiettivi innovativi fissati dall'Agenda di Lisbona, in particolar modo attraverso il loro impegno verso lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e lo Spazio Europeo della Ricerca.
3. **Un sistema universitario diversificato:** le università si rendono conto che il passaggio da un'istruzione superiore d'élite ad una di massa implica la coesistenza di università aventi missioni e punti di forza diversi. Ciò implica l'esistenza di un sistema di istituzioni accademiche con profili molto diversi, che attribuisce parità di considerazione alle diverse missioni. Le istituzioni offriranno una sempre più vasta tipologia di programmi di studio finalizzati all'acquisizione di un'ampia gamma di qualifiche

¹ Riportiamo qui la "Dichiarazione di Lisbona" dell'EUA, formulata nel 2007 in preparazione della riunione di Londra dei Ministri europei responsabili dell'Istruzione superiore. Il testo è tratto dal sito: www.eua.be/bologna-universities-reform

universitarie; queste consentiranno di proseguire su vari percorsi da un'istituzione all'altra e permetteranno di sviluppare attività di ricerca, innovazione e attività di trasferimento della conoscenza in linea con le rispettive missioni.

4. L'importanza fondamentale dell'autonomia universitaria: l'adattabilità e la flessibilità richieste alle università al fine di rispondere ad una società in continuo cambiamento e alle sue necessità dipendono principalmente da un aumento dell'autonomia e da finanziamenti adeguati, che permettano loro di avere uno spazio all'interno del quale trovare il proprio posto. L'obiettivo comune di contribuire allo sviluppo dell'Europa non si contrappone alle diversità; al contrario, tale obiettivo richiede a ciascuna università di definire e perseguire la propria missione e, in tal modo, di provvedere collettivamente al soddisfacimento dei bisogni tanto dei singoli paesi quanto dell'Europa intera. L'autonomia presuppone il controllo di importanti risorse quali i beni mobili e immobili e il personale; implica, inoltre, la volontà di assumersi responsabilità non solo di fronte alla comunità universitaria interna – personale docente e non docente e studenti – ma anche verso l'intera società.
5. Università e una società inclusiva: le università europee accettano la loro responsabilità pubblica nell'ambito della promozione dell'eguaglianza sociale e di una società inclusiva. Esse stanno compiendo enormi sforzi per allargare la base socio-economica della loro popolazione studentesca; si impegnano, inoltre, ad assicurare l'accesso agli studi e a fornire opportunità di successo a tutti coloro che sono qualificati e che possono trarre beneficio dall'istruzione superiore. Riuscire in questo obiettivo richiede un lavoro congiunto con i governi e con gli altri settori del sistema educativo.

II. COSTRUIRE LO SPAZIO EUROPEO DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

6. Riconcentrarsi sugli obiettivi chiave: le università sono impegnate a pieno titolo nella costruzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, come dimostrato dall'enorme successo ottenuto in Europa dalla rapida introduzione del sistema di istruzione superiore a tre cicli. Allo stesso tempo, Trends v ha rivelato come uno dei paradossi delle riforme attuate nel quadro del Processo di Bologna sia che finora vi è stato un insufficiente dialogo con la società civile, sebbene tali riforme si prefiggano di rispondere alle problematiche sociali. Di conseguenza, le università e i governi, mentre continuano a migliorare la loro capacità di comprensione e di utilizzo dei vari strumenti, devono riprendere il cammino verso il raggiungimento degli obiettivi complessivi della riforma. Ciò, al fine di assicurare che aspetti quali una maggiore attenzione verso gli studenti, l'occupabilità, la mobilità, l'attrattiva e l'inclusione sociale siano fermamente posti alla base dell'emergente Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore.
7. Una maggiore attenzione nei confronti degli studenti: le università sono consapevoli della necessità di effettuare ulteriori sforzi per rispondere alle sfide poste dal passaggio verso un tipo di apprendimento incentrato sullo studente. Ciò implica l'utilizzo dei risultati dell'apprendimento attesi, nonché una maggiore chiarezza riguardo al cosa i laureati debbano sapere e saper fare, come anche lo sviluppo del pensare critico e l'attivo coinvolgimento degli studenti. Un particolare sforzo deve essere intrapreso al fine di motivare e formare il personale accademico a lavorare all'interno del paradigma incentrato sullo studente. Gli studenti e i loro rappresentanti devono anch'essi essere coinvolti nelle conseguenze che tali nuovi approcci portano.
8. ECTS: Trends v mostra l'efficacia dell'ECTS nello strutturare i processi di apprendimento, nei casi in cui tali crediti siano utilizzati in maniera appropriata e si basino

sui risultati dell'apprendimento e sul carico di lavoro richiesto allo studente. I crediti forniscono una base per instaurare fiducia sia all'interno di un ateneo sia tra vari atenei, cicli e discipline; in tal modo, promuovono una mobilità flessibile e varia, la quale costituisce un obiettivo chiave dell'intero Processo di Bologna. Le università sollecitano fortemente la Commissione europea a basare il suo lavoro per il successivo sviluppo di una proposta per un sistema di crediti nell'ambito dell'istruzione e formazione professionale (ECVET), sui risultati positivi ottenuti dall'ECTS. Bisogna evitare a tutti i costi di creare due sistemi di crediti paralleli all'interno di un'unica strategia per l'apprendimento permanente. Le università desiderano assumersi un ruolo guida nel successivo sviluppo dell'ECTS. L'EUA sarà parte attiva in questa attività dando il suo continuo sostegno alle università nel mandare avanti le riforme del Processo di Bologna attraverso, ad esempio, il Bologna Handbook e l'organizzazione di appositi seminari ed altri eventi. Come evidenziato dai risultati di Trends V questo processo prenderà il suo tempo.

9. Creare un favorevole ambiente di apprendimento: consapevoli dell'importanza di adattare i processi di insegnamento e di apprendimento ai bisogni di una popolazione studentesca sempre più differenziata, le università, in collaborazione con i governi, cercheranno di assicurare l'accesso a tutta la popolazione studentesca a servizi di sostegno di alta qualità, in particolare servizi di consulenza e di orientamento. Il raggiungimento di questi obiettivi richiede un impegno strategico da parte degli atenei al livello più alto, come anche incentivi finanziari da parte dei governi per favorire un accesso più ampio.
10. Occupabilità: le università riconoscono la necessità di effettuare ulteriori sforzi per far sì che i datori di lavoro si rendano conto dell'enorme lavoro intrapreso per riformare i curricula. Esse tenteranno di dialogare in maniera ancora più risoluta con i datori di lavoro, di fornire informazioni accurate sulle competenze e sugli esiti di apprendimento dei loro laureati, nonché di mettere in atto sistemi di monitoraggio sulla condizione occupazionale dei laureati. Insieme con lo Stato e/o con agenzie private, le università affronteranno la questione del come fornire ai propri studenti sostegno e servizi per l'orientamento professionale. Gli atenei e i governi devono agire al fine di tradurre questo impegno politico, largamente accettato, in azioni concrete. Si richiede ai governi di adattare le proprie strutture nel settore pubblico al fine di tener conto della nuova articolazione in cicli – una questione posta in rilievo nel rapporto Trends IV, tuttavia non ancora risolta.
11. Apprendimento permanente: le università riconoscono l'urgenza di rendere l'apprendimento permanente una realtà per il futuro, sia per quanto riguarda l'istruzione e la formazione continua per laureati qualificati, sia nei confronti dell'istruzione iniziale di base rivolta ai gruppi svantaggiati. L'esperienza suggerisce che l'apprendimento permanente fornisce opportunità per rafforzare collaborazioni a livello locale, per diversificare le fonti di finanziamento e per rispondere alle sfide poste dallo sviluppo regionale. Gli strumenti previsti da Bologna, in particolare il Quadro generale dei titoli per lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore adottato dai Ministri a Bergen, offrono l'opportunità di offrire dei programmi maggiormente diversificati; inoltre, facilitano lo sviluppo di sistemi che permettono il riconoscimento dell'apprendimento pregresso di tipo informale e di quello basato sulle esperienze lavorative. L'EUA esorta la Commissione europea, per quanto riguarda la proposta per un Quadro europeo dei titoli per l'apprendimento permanente, ad evitare lo sviluppo di due quadri paralleli riferiti all'istruzione superiore,

in quanto ciò causerebbe problemi nell'implementazione a livello nazionale, nonché confusione tra gli attori in campo. L'EUA, inoltre, fa appello alla Commissione europea affinché coinvolga attivamente le università nello sviluppo della politica sull'apprendimento permanente. Tale tema è visto con particolare preoccupazione tanto dal mondo dell'istruzione superiore quanto da quello della formazione professionale e, di conseguenza, richiede che le iniziative che saranno avviate siano compatibili e coerenti tra di loro.

III. L'INTERNAZIONALIZZAZIONE DELLO SPAZIO EUROPEO DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

12. Internazionalizzazione e il "Marchio Bologna": il Processo di Bologna rappresenta uno dei grandi successi europei. Tale processo viene osservato con crescente interesse in tutto il mondo e sta diventando sempre più un "marchio europeo". Le riforme attuate nell'ambito di Bologna rendono attraente l'istruzione superiore europea, in quanto si basano su di una filosofia e metodologia di fondo e utilizzano strumenti trasparenti quali gli ECTS. Questi principi sono ben accettati in ambito internazionale, in quanto comunicano l'idea che l'istruzione superiore costituisca un bene pubblico e pongono una forte enfasi sui valori accademici che sono alla base dell'istruzione superiore.
13. Strategie istituzionali per l'internazionalizzazione: le università rappresentano un'importante forza trainante nello sviluppo di strategie e strutture per la cooperazione internazionale e nello scambio a livello istituzionale, nazionale ed europeo. Esse stanno sviluppando sempre più programmi internazionali e profili che comprendono attività tanto di insegnamento quanto di ricerca, che cercano di bilanciare la cooperazione con la competizione e che si rivolgono ad aree geografiche specifiche. La formazione del laureato deve svolgere un ruolo importante nella promozione dell'internazionalizzazione a livello istituzionale.
14. Sviluppare ulteriormente l'internazionalizzazione: le università europee sono impegnate al fine di rendere l'Europa la destinazione prescelta da studenti e studiosi. L'EUA continuerà le sue attività in tal senso promuovendo e illustrando il Processo di Bologna a partners internazionali, contribuendo a discussioni sulle politiche a livello europeo e, insieme alle Conferenze dei Rettori dei vari paesi, sviluppando un dialogo con le associazioni europee nel campo dell'istruzione superiore nelle varie regioni del mondo, gettando in tal modo delle solide basi per una partnership e una cooperazione di lungo termine. Le università, attraverso l'EUA, dovrebbero creare un codice di comportamento per la cooperazione internazionale e gli scambi nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. La Commissione europea e i governi nazionali vengono esortati a fornire il loro appoggio a questo processo di internazionalizzazione attraverso lo sviluppo di strumenti flessibili di finanziamento che consentano alle istituzioni accademiche di implementare strategie internazionali di lungo termine e di mettere in atto azioni per facilitare la mobilità di studenti e ricercatori. In particolare, si domanda alle autorità nazionali di adattare le leggi sull'immigrazione e i regolamenti sui visti al fine di garantire il successo di tali strategie. La partecipazione attiva di partners internazionali in tale dialogo sarà di fondamentale importanza nel raggiungimento degli obiettivi prefissati.

IV. PROMUOVERE LA RICERCA E L'INNOVAZIONE

15. Collegare istruzione superiore e ricerca: l'offerta educativa basata sulla ricerca ad ogni livello costituisce un particolare punto di forza dell'Europa e delle università europee. Le istituzioni accademiche che offrono un'istruzione superiore incentrata sulla ricerca dovrebbero assicurare che una componente di ricerca venga inserita e sviluppata in tutti i cicli, permettendo in tal modo agli studenti di acquisire esperienza nell'ambito della ricerca e di incoraggiare l'interesse verso il mondo della ricerca come possibile sbocco professionale. Ciò si applica anche in relazione all'acquisizione di una vasta gamma di competenze trasferibili, le quali dovrebbero essere incluse non solo al livello dei dottorati ma ad ogni livello nei curricula. Questo creerebbe una nuova generazione di leader capaci di integrare prospettive multiple e di rispondere ai bisogni di un mercato del lavoro in rapido cambiamento.
16. Inserire nelle università dei programmi di dottorato di alta qualità: l'EUA ha adottato, nel febbraio 2005 a Salisburgo, 10 principi base per i programmi di dottorato. Tali principi da allora costituiscono il quadro di riferimento per le successive discussioni sui programmi di dottorato in Europa e sono stati ulteriormente sviluppati in un rapporto preparato in vista dell'incontro a Londra tra i Ministri dei paesi facenti parte del Processo di Bologna. Tale rapporto sottolinea ancora una volta che la ricerca originale deve continuare ad essere la componente basilare di ciascun programma di dottorato. Partendo dai risultati di tale studio, l'EUA costituirà un quadro permanente di riferimento per il futuro sviluppo, la cooperazione e lo scambio di buone pratiche tra programmi di dottorato e scuole di dottorato tra le università europee. Riconoscendo come l'interesse per una futura carriera nell'ambito della ricerca nasca prevalentemente nella fase del dottorato, le università devono impegnarsi attivamente, insieme ai Consigli Nazionali delle Ricerche e alle altre agenzie finanziatrici (inclusa la Commissione europea) per migliorare le condizioni di finanziamento per i dottorandi e per i programmi di dottorato, come anche per agevolare lo sviluppo della futura carriera dei ricercatori, tanto nel settore accademico quanto in quello non accademico.
17. Sviluppare strategie istituzionali per la ricerca: incoraggiate dalla creazione del Consiglio Europeo della Ricerca, le università lavoreranno al fine di rafforzare maggiormente le loro strategie istituzionali nel settore della ricerca, con l'obiettivo di introdurre approcci manageriali di tipo strategico. Questi ultimi consolideranno il raggruppamento delle competenze di ricerca all'interno dell'università e creeranno delle modalità di lavoro tese a massimizzare le opportunità offerte dagli strumenti di finanziamento per la ricerca a livello europeo e nazionale (come elemento base delle risorse dell'università per la ricerca esterna). Nonostante il talento individuale rimanga alla base del processo di ricerca, un *team-building* di massa critica nelle aree di forza dell'università, come anche l'ottimizzazione nella creazione e nell'utilizzo delle infrastrutture per la ricerca, rimarranno fattori di successo cruciali. I crescenti costi legati alla ricerca (inclusi quelli per le infrastrutture scientifiche) intensificheranno il bisogno di identificare in maniera sempre più chiara le priorità.
18. Promuovere la capacità innovativa: le università cercheranno di valorizzare sempre più le loro attività di ricerca e di migliorare le loro capacità di innovazione attraverso lo sviluppo di collaborazioni con partners esterni, la professionalizzazione dei loro processi di trasferimento della conoscenza e la ricerca di sinergie tra

iniziative politiche regionali, nazionali ed europee nel settore della ricerca. La formazione di consorzi e raggruppamenti in ambiti specifici di ricerca tra le università e altri partners continuerà a svilupparsi quale caratteristica fondante dell'innovazione, inclusa l'innovazione a livello regionale. Quanto all'EUA, l'associazione promuoverà l'esigenza di costruire un legame più forte tra il Settimo Programma Quadro, le fonti di finanziamento per la ricerca a livello nazionale, i Fondi Strutturali europei in sostegno alla ricerca e all'innovazione e le necessarie infrastrutture. Lavorando di comune accordo con le Conferenze dei Rettori nazionali l'EUA si impegnerà, insieme agli attori in ambito regionale, a raggiungere l'obiettivo di assicurare maggiori finanziamenti per le attività di ricerca e di innovazione provenienti dai Fondi Strutturali.

19. Collaborazione università-impresa: per molti anni le università hanno promosso una collaborazione estesa e di successo con il mondo dell'impresa – tali buone pratiche hanno formato la base delle famose “Responsible Partnering Guidelines” – guida al partenariato responsabile. La collaborazione tra università e mondo economicoprodotivo costituisce un processo di “co-innovazione”, con il trasferimento di conoscenza visto quale missione basilare per le università. L'EUA continuerà a lavorare per migliorare il dialogo tra università e mondo del lavoro includendo, ad esempio, i programmi di dottorato e agevolando lo sviluppo del proposto Istituto Europeo di Tecnologia (EIT).
20. Considerazione dei costi delle attività di ricerca: le università si stanno impegnando con forza in una completa considerazione dei costi delle loro attività di ricerca e, di conseguenza, si aspettano che le agenzie e i programmi che finanziano la ricerca a livello europeo e nazionale forniscano un pieno supporto alla copertura dei costi dei contratti di ricerca e delle borse di ricerca. Forte del suo successo nell'ottenimento di un sostegno più adeguato dei costi indiretti della ricerca nel nuovo modello sui costi eleggibili del Settimo Programma Quadro, l'EUA, in collaborazione con i suoi membri, monitorerà i progressi nell'implementazione di tale modello fino alla sua revisione di metà termine nel 2010.
21. Condizioni regolatorie e legali più flessibili: l'EUA lavorerà insieme alle Conferenze dei Rettori per discutere con i governi nazionali della necessità di promuovere condizioni legali e regolatorie maggiormente flessibili e favorevoli (per quanto riguarda le remunerazioni, la portabilità delle pensioni ecc.) per i ricercatori operanti nelle università. Tutto ciò è necessario se l'Europa intende trarre pienamente profitto dei benefici risultanti dalle nuove opportunità offerte, ad esempio, dagli schemi di finanziamento del Consiglio Europeo della Ricerca.
22. Open Access: le università e l'EUA, attraverso il proprio gruppo di lavoro sull'*open access*, continueranno a lavorare al fine di raggiungere i principi dell'*open access* in relazione alla disseminazione dei risultati delle ricerche. Le università intendono mantenere il loro ruolo pubblico e la loro responsabilità in quanto “garanti” della conoscenza che scaturisce dalla ricerca quale bene pubblico – e vogliono così rafforzare il dialogo Università-Società attraverso l'utilizzo ottimale dei benefici della tecnologia digitale.

V. QUALITÀ

23. Processi per la qualità e missioni istituzionali: i processi di qualità dovrebbero incoraggiare un tipo di cultura che favorisca la capacità di correre dei rischi e che attribuisca maggiore importanza al successo rispetto al fallimento, al fine di creare

- un ambiente istituzionale favorevole alla creatività, alla creazione di conoscenze e all'innovazione. Le università riconfermano il loro impegno nel portare avanti lo sviluppo e il miglioramento dei processi per la qualità in ogni aspetto della loro missione istituzionale. I processi istituzionali per la qualità dovrebbero basarsi su, e riflettere adeguatamente, i valori e la missione di ogni ateneo. I sistemi di qualità esterni ed interni, inoltre, dovrebbero prendere in considerazione tali aspetti quali punti di partenza per ogni valutazione.
24. Il legame con la responsabilità esterna: le università si assumono interamente la responsabilità derivante dal loro impegno a favore della qualità; esse riconoscono l'importanza dell'integrare una cultura interna della qualità con processi esterni di *accountability*. I meccanismi esterni per garantire la qualità dovrebbero essere collegati con quelli interni, ma non duplicare questi ultimi, in modo tale da assicurare una loro diffusa accettazione all'interno dell'università, beneficiare delle sinergie e limitare al massimo la burocrazia. A tal fine, le istituzioni accademiche devono assumere un ruolo attivo – attraverso le Conferenze dei Rettori e tramite un dialogo con i rispettivi governi e con le Agenzie per la qualità – nel progettare dei sistemi esterni di *accountability* che siano in linea con i processi istituzionali per la valutazione della qualità.
25. La dimensione europea della qualità: in modo analogo, la dimensione europea della qualità dovrebbe svilupparsi attraverso una collaborazione tra istituzioni di istruzione superiore, studenti, agenzie per la qualità e governi. Il proposto sistema di gestione del Registro europeo delle agenzie di certificazione della qualità – basato su di una collaborazione tra gli attori in campo che assicuri un sistema di controlli ed equilibri – garantirà una base comune di fiducia e trasparenza e, di conseguenza, accrescerà l'attrattiva dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore. Si raccomanda ai Ministri di adottare le proposte elaborate dal gruppo E4 – ENQA, ESIB, EUA e EURASHE – negli scorsi due anni, dimostrando in tal modo fiducia nella collaborazione responsabile tra i vari attori che sta alla base di tali proposte.

VI. AUTONOMIA E FINANZIAMENTO

26. Autonomia: si esortano i governi a sostenere il principio dell'autonomia istituzionale, in modo da integrare varie missioni istituzionali e da includere l'autonomia di tipo accademico (curricula, programmi e ricerca), l'autonomia finanziaria (*lump sum budgeting*), quella di tipo organizzativo (riguardante la struttura dell'università) e l'autonomia del personale (la responsabilità per quanto riguarda il reclutamento, gli stipendi e le promozioni). L'autonomia dovrebbe fondarsi su un finanziamento pubblico adeguato e, inoltre, dovrebbe facilitare la gestione strategica, da parte delle stesse università, delle loro entrate pubbliche e private, nonché delle donazioni (provenienti da filantropi, compagnie, alumni e studenti). I governi vengono esortati a fare il punto sui progressi ottenuti in relazione agli obiettivi di riferimento fissati per quanto riguarda l'autonomia e il finanziamento delle università. Le università si impegneranno per rafforzare maggiormente la *leadership* e consolidare la loro capacità di gestione in maniera professionale.
27. Accrescere e diversificare le fonti di finanziamento: l'EUA continua ad impegnarsi nell'identificare delle fonti di finanziamento integrative per le università e nel promuovere modelli di governo a sostegno di una totale trasparenza nella gestione finanziaria. I dati raccolti dal gruppo di lavoro dell'EUA sui finanziamenti rivelano

una grande diversità nei meccanismi di finanziamento pubblico in Europa. Tali meccanismi variano enormemente per quanto riguarda il volume, la base legale, la metodologia, la politica e il controllo che le autorità centrali esercitano sui budget delle istituzioni accademiche. L'EUА continuerà gli studi per poter tracciare un profilo attendibile delle università europee sulla base di uno schema condiviso e per elaborare una metodologia generale sui costi. Tutto ciò richiede un rilevamento più esauriente degli attuali modelli di finanziamento pubblico, delle loro condizioni legali e finanziarie, come anche delle fonti di finanziamento alternative disponibili. Questi aspetti vanno a toccare direttamente delle caratteristiche chiave tanto del Processo di Bologna, ad esempio la dimensione sociale (accesso, equità nel sostegno agli studenti e la loro capacità di pagare – *affordability*), la dimensione internazionale (attrattività e competitività) e la mobilità (la portabilità della borsa di studio degli studenti), quanto della Strategia di Lisbona. L'EUА appoggia l'obiettivo della Commissione europea di accrescere gli investimenti nell'istruzione superiore fino a raggiungere almeno il 2% del PIL nei prossimi 10 anni e chiede a tutti i partners di operare insieme per raggiungere tale risultato.

28. Contributi privati per l'istruzione superiore: l'EUА fa appello ai governi affinché ribadiscano che l'istruzione superiore costituisce prevalentemente un bene pubblico. Tuttavia, nel contesto del finanziamento universitario e in risposta alla crescita del numero degli studenti e agli alti costi da sostenere per mantenere l'eccellenza in un contesto globale, l'EUА continuerà ad impegnarsi nel dibattito sulla collaborazione pubblico-privato nel finanziamento dell'istruzione superiore e si occuperà in maniera specifica del tema delle tasse di iscrizione. Ad esempio, l'apprendimento permanente richiede dei modelli di finanziamento più flessibili rispetto ai vecchi sistemi, pianificati a loro tempo per rispondere ai bisogni dei tradizionali studenti a tempo pieno. L'EUА, di conseguenza, lavorerà insieme ai propri membri con l'obiettivo di studiare delle politiche alternative sul contributo privato (di studenti e laureati) ai costi dell'istruzione superiore, tenendo conto delle differenze tra i vari contesti nazionali.

VII. CONCLUSIONE

29. Università forti per l'Europa: le università europee costituiscono un punto di forza di grande importanza nella creazione dell'Europa della Conoscenza. Esse accettano le responsabilità che ne derivano. In cambio, chiedono ai governi, e alla società civile in generale, di riconoscere, a loro volta, le proprie responsabilità per consentire alle università di assicurarsi le risorse per adempiere alla loro missione in maniera non solo adeguata ma eccellente e in un modo tale da poter competere con i sistemi di istruzione superiore degli altri continenti. Non solo l'Europa, ma il mondo intero, sta diventando sempre più una "Società della Conoscenza" e la Strategia di Lisbona, la creazione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore e dello Spazio Europeo della Ricerca, insieme agli sforzi dei vari governi nazionali, necessiteranno un costante riesame per affrontare le sfide che tutti questi fattori presentano. Questo è un periodo di fermento per le università in quanto esse contribuiscono all'innovazione attraverso l'insegnamento e l'apprendimento, la ricerca e il trasferimento della conoscenza. Le università europee accolgono l'opportunità che tale contesto offre loro di contribuire a modellare il futuro dell'Europa.

IV.5.

*Risoluzione del Consiglio
sulla modernizzazione delle università per la competitività dell'Europa
in un'economia globale della conoscenza
23 novembre 2007*

IL CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA

RICORDANDO il quadro politico nel quale si colloca la questione, illustrato nell'allegato della presente risoluzione,

RIAFFERMA:

1. la necessità di portare avanti la modernizzazione delle università europee, prendendo in considerazione i loro ruoli interconnessi in materia di istruzione, ricerca ed innovazione quali elementi essenziali dello slancio europeo per creare una società e un'economia basate sulla conoscenza e migliorarne la competitività;
2. l'importanza di accrescere le opportunità di apprendimento permanente, estendere agli studenti non tradizionali e adulti l'accesso all'istruzione superiore e sviluppare la dimensione dell'apprendimento permanente nelle università;
3. l'importanza di creare maggiori opportunità per le donne di intraprendere carriere scientifiche;
4. il principio secondo cui gli studenti motivati e brillanti dovrebbero poter fruire delle opportunità di mobilità, indipendentemente dalla loro provenienza sociale o economica, e la necessità di accrescere la mobilità non solo degli studenti, ma anche dei ricercatori, dei docenti e di altri membri del personale universitario;
5. la necessità delle università di avere sufficiente autonomia, una migliore governance e maggiore responsabilità relativamente alle loro strutture per far fronte alle nuove esigenze della società e consentire loro di aumentare e diversificare le fonti di finanziamento pubblico e privato per ridurre il divario sul piano dei finanziamenti con i principali competitori dell'Unione europea;
6. l'importanza della garanzia della qualità come potente fattore di cambiamento nell'istruzione superiore;
7. il ruolo delle università, attraverso l'istruzione, la ricerca e l'innovazione, nel trasferimento della conoscenza all'economia e alla società come uno dei principali contributi alla competitività dell'Europa e la necessità di una più stretta cooperazione tra il mondo accademico e quello imprenditoriale.

RICONOSCE:

1. la necessità di coerenza nei lavori per la creazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore, da un lato, e dello spazio europeo della ricerca, dall'altro;
2. che le sfide poste dalla globalizzazione richiedono che lo spazio europeo dell'istruzione superiore e lo spazio europeo della ricerca siano pienamente aperti al mondo e che le università europee puntino a diventare attori competitivi su scala mondiale;
3. la necessità di accelerare la riforma delle università al fine non solo di stimolare il

progresso nell'intero sistema dell'istruzione superiore, ma anche di incoraggiare l'emergere e il rafforzarsi di istituti di istruzione superiore europei che possano dimostrare la loro eccellenza a livello internazionale;

4. la necessità di accrescere la mobilità di studenti, ricercatori, docenti e altri membri del personale universitario riconoscendo contemporaneamente l'importanza dell'eterogeneità della composizione sociale di coloro che usufruiscono di tale mobilità;
5. che l'ampliamento delle opportunità di apprendimento permanente, l'estensione dell'accesso all'istruzione superiore a tutti, compresi gli studenti non tradizionali, e il miglioramento dell'occupabilità sono obiettivi essenziali delle politiche per l'istruzione superiore a livello europeo e nazionale.

INVITA GLI STATI MEMBRI A:

1. promuovere l'eccellenza nell'istruzione superiore e nella ricerca potenziando istituti e reti in grado di competere sul piano internazionale e di contribuire ad attirare in Europa i migliori talenti, e offrire a tali istituti l'autonomia necessaria per lo sviluppo delle loro piene potenzialità;
2. promuovere l'internazionalizzazione degli istituti di istruzione superiore incoraggiando la garanzia della qualità mediante valutazioni indipendenti e valutazioni inter pares delle università, accrescendo la mobilità, promuovendo il ricorso a diplomi congiunti e doppi e agevolando il riconoscimento delle qualifiche e dei periodi di studio;
3. adottare le necessarie misure per modernizzare gli istituti di istruzione superiore concedendo loro autonomia e maggiore responsabilità in modo da consentire loro:
 - di migliorare le pratiche di gestione,
 - di sviluppare la capacità di innovazione e
 - di rafforzare la capacità di modernizzare i loro piani di studi per rispondere più efficacemente alle esigenze del mercato del lavoro e dei discenti, e da ampliare l'accesso all'istruzione superiore, rispondendo così alle esigenze di competitività economica e tecnologica e ai più ampi obiettivi di società;
4. promuovere il contributo che gli istituti di istruzione superiore possono dare all'innovazione, alla crescita e all'occupazione, nonché alla vita sociale e culturale, incoraggiandoli a sviluppare e rafforzare i partenariati con altri attori come il settore privato, gli istituti di ricerca, le autorità regionali e locali e la società civile;
5. creare incentivi concreti per incoraggiare gli istituti di istruzione superiore ad aprirsi a studenti non tradizionali e adulti e a sviluppare ulteriormente il loro ruolo nell'apprendimento permanente accrescendo, se del caso, la diversità dei sistemi di istruzione terziaria;
6. sviluppare ambienti più favorevoli all'apprendimento e alla ricerca per gli studenti e i giovani ricercatori, rafforzando l'apprendimento basato su progetti e un coinvolgimento precoce degli studenti nella ricerca, specialmente nei settori delle scienze e della tecnologia;
7. adottare misure per garantire che i sistemi di sostegno a favore di studenti e ricercatori promuovano la più ampia e più equa partecipazione ai programmi di mobilità, ad esempio migliorando l'accesso all'istruzione superiore per tutti gli studenti e ricercatori motivati e di talento, compresi quelli con disabilità, indipendentemente da sesso, reddito, ambiente sociale o identità linguistica, e ampliando la dimensione sociale dell'istruzione superiore mediante un migliore sostegno agli studenti e ai

ricercatori dell'UE e informazioni sulle opportunità di studio, mobilità e carriera, al fine di assicurare a tutti le migliori opportunità di formazione possibili. Una di queste misure potrebbe consistere nel contribuire a monitorare la dimensione sociale dell'istruzione superiore, in modo da poter disporre di dati comparabili a livello internazionale in materia;

8. accentuare l'attrattiva dei sistemi di istruzione superiore europei incoraggiando gli istituti ad utilizzare appieno le opportunità di cooperazione e di mobilità, in particolare quelle offerte dal programma Erasmus Mundus per la promozione dell'eccellenza accademica su scala mondiale;
9. fare ricorso ai fondi strutturali per modernizzare l'istruzione superiore.

INVITA LA COMMISSIONE
a sostenere gli Stati membri riguardo
all'agenda di modernizzazione, e in particolare a:

1. individuare, in consultazione con i responsabili dell'istruzione superiore e della ricerca nonché con le autorità nazionali, le eventuali azioni per affrontare le sfide e gli ostacoli che le università dell'Unione europea si trovano dinanzi nel percorso verso la modernizzazione e il pieno contributo agli obiettivi dell'agenda di Lisbona;
2. agevolare l'apprendimento reciproco, nel quadro dell'agenda di Lisbona, in particolare nell'ambito del programma Istruzione e formazione 2010 e del follow-up del Libro verde sullo Spazio europeo della ricerca, incoraggiando altresì i partenariati tra università e settore industriale/privato;
3. individuare le eventuali misure per far fronte agli ostacoli alla mobilità degli studenti, dei docenti e dei ricercatori in tutta Europa e in particolare al riconoscimento reciproco di crediti e diplomi e promuovere lo scambio di buone pratiche al riguardo;
4. sorvegliare e valutare, in collaborazione con le strutture nazionali del programma, l'incidenza: – della provenienza sociale degli studenti partecipanti al programma ERASMUS,
 - del contributo del programma ERASMUS all'agenda di modernizzazione,
 - del contributo del programma ERASMUS MUNDUS alla capacità di attrazione internazionale delle università europee e riferirne agli Stati membri entro il primo semestre 2008.

ALLEGATO

Contesto politico

- (1) L'azione comunitaria nel settore dell'istruzione e della formazione è fondata sugli articoli 149 e 150 del trattato.
- (2) I Consigli europei rispettivamente di Lisbona nel marzo 2000 e di Barcellona nel marzo 2002 hanno convenuto di fissare quale obiettivo strategico di fare dell'Unione europea l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo entro il 2010, per rendere i sistemi d'istruzione e di formazione dell'Unione europea un punto di riferimento di qualità a livello mondiale entro il 2010 e creare uno spazio europeo della ricerca e dell'innovazione.
- (3) La risoluzione del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, su come mobilitare gli intellettuali europei: creare le condizioni affinché l'istruzione superiore contribuisca pienamente alla strategia

di Lisbona¹ sottolinea l'importanza delle riforme nel settore dell'istruzione superiore.

- (4) Al vertice europeo informale tenutosi a Hampton Court (UK) nell'ottobre 2005 e al Consiglio europeo del marzo 2007, i Capi di Stato e di Governo europei hanno evidenziato l'importanza del triangolo della conoscenza (istruzione, ricerca e innovazione) per la competitività dell'Unione europea. Hanno invitato la Commissione ad individuare interventi concreti basandosi sulle comunicazioni della Commissione "Il ruolo delle università nell'Europa della conoscenza"² e "Mobilitare gli intelletti europei: creare le condizioni affinché le università contribuiscano pienamente alla strategia di Lisbona"³
- (5) La comunicazione della Commissione "Portare avanti l'agenda di modernizzazione delle università – Istruzione, ricerca e innovazione" del maggio 2006⁴ ha indicato nove settori di intervento che contribuirebbero alla modernizzazione delle università. Nel giugno 2006 il Consiglio europeo ha invitato a dare seguito alla comunicazione della Commissione e ha incoraggiato gli Stati membri a promuovere l'eccellenza e favorire la modernizzazione, la ristrutturazione e l'innovazione nel settore dell'istruzione superiore al fine di sbloccare il potenziale e sostenere lo slancio europeo volto a creare crescita e occupazione.
- (6) Il Libro verde della Commissione dell'aprile 2007 intitolato "Nuove prospettive per lo Spazio europeo della ricerca" è servito da base per un'ampia consultazione delle parti interessate, nonché per un dibattito istituzionale e pubblico. Esso sottolinea la necessità di rafforzare il ruolo delle università nella promozione dell'eccellenza.
- (7) Il rapporto Aho "Creare un'Europa innovativa" chiede una maggiore interazione tra università ed altre parti interessate nell'ambito dell'innovazione.
- (8) Il processo intergovernativo di Bologna che riunisce 46 paesi ha fatto registrare progressi nella prospettiva di rendere l'istruzione superiore europea più competitiva sul piano internazionale e di introdurre riforme riguardo a taluni aspetti dell'istruzione superiore, tra cui misure per accrescere la mobilità ed aumentare gli sbocchi occupazionali dei cittadini europei mediante la creazione dello spazio europeo dell'istruzione superiore.
- (9) La decisione n. 1720/2006/CE del Parlamento europeo e del Consiglio, del 15 novembre 2006, che istituisce un programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente 2007-2013⁵ si fonda sul presupposto che una società avanzata basata sulla conoscenza è essenziale per aumentare il tasso di crescita e di occupazione e che l'istruzione e la formazione sono priorità fondamentali per consentire all'Unione europea di raggiungere gli obiettivi di Lisbona.
- (10) Il programma Erasmus nell'ambito del programma di apprendimento permanente persegue il duplice obiettivo di sostenere la realizzazione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore e di rafforzare il contributo dell'istruzione superiore e dell'istruzione professionale avanzata al processo di innovazione e a tal fine sostiene in particolare la mobilità su vasta scala di personale e studenti universitari, nonché progetti e reti multilaterali incentrate sull'innovazione, la

¹ GUC 292, del 24.11.2005, p. 1.

² COM(2003) 58 definitivo.

³ COM(2005) 152 definitivo.

⁴ COM (2006)208 definitivo.

⁵ Decisione n. 1720/2006/CE, GU L 327 del 24.11.06, p. 45.

sperimentazione, lo sviluppo di nuovi concetti e competenze e la modernizzazione degli istituti di istruzione superiore in Europa.

- (11) La decisione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 concernente il settimo programma quadro della Comunità europea per le attività di ricerca, sviluppo tecnologico e dimostrazione (2007-2013), con il programma specifico "Idee" ed il Consiglio europeo della ricerca che si fonda su di esso, fornisce nuovi importanti strumenti che influenzeranno le attività di ricerca nell'ambito delle università europee.
- (12) Nel novembre 2006¹ la Commissione aveva formulato una proposta volta ad istituire un Istituto europeo di tecnologia al fine di promuovere attività integrate d'innovazione, di ricerca e d'istruzione superiore e nella sessione del 25 giugno 2007 il Consiglio "Competitività" ha convenuto un orientamento generale in proposito.
- (13) La proposta della Commissione di rinnovare il programma Erasmus Mundus per il periodo 2009-2013 è intesa a rafforzare la qualità dell'istruzione superiore e a promuovere la comprensione interculturale, contribuendo ad accrescere la capacità di attrazione dei sistemi d'istruzione superiore europei e l'eccellenza accademica attraverso una cooperazione ampia ed innovativa con i paesi terzi.
- (14) Il contributo della Commissione alla riunione di ottobre dei capi di Stato e di governo tenutasi a Lisbona il 18-19 ottobre intitolato "L'interesse europeo: riuscire nell'epoca della globalizzazione", in particolare la sezione "Maggiore R&S e innovazione" ha sottolineato l'importanza di modernizzare l'istruzione superiore nella dimensione esterna della strategia di Lisbona.

¹ COM (2006) 604 definitivo/2.

COMPOSTO IN CARATTERE DANTE MONOTYPE DALLA
ACCADEMIA EDITORIALE, PISA · ROMA.
STAMPATO E RILEGATO NELLA
TIPOGRAFIA DI AGNANO, AGNANO PISANO (PISA).

*

Giugno 2009

(CZ 3 · FG 22)



Tutte le riviste Online e le pubblicazioni delle nostre case editrici (riviste, collane, varia, ecc.) possono essere ricercate bibliograficamente e richieste (sottoscrizioni di abbonamenti, ordini di volumi, ecc.) presso il sito Internet:

www.libraweb.net

Per ricevere, tramite E-mail, periodicamente, la nostra newsletter/alert con l'elenco delle novità e delle opere in preparazione, Vi invitiamo a sottoscriverla presso il nostro sito Internet o a trasmettere i Vostri dati (Nominativo e indirizzo E-mail) all'indirizzo:

newsletter@iepi.it

*

Computerized search operations allow bibliographical retrieval of the Publishers' works (Online journals, journals subscriptions, orders for individual issues, series, books, etc.) through the Internet website:

www.libraweb.net

If you wish to receive, by E-mail, our newsletter/alert with periodic information on the list of new and forthcoming publications, you are kindly invited to subscribe it at our web-site or to send your details (Name and E-mail address) to the following address:

newsletter@iepi.it

RISORGIMENTO · IDEE E REALTÀ

Collana diretta da Romano Ugolini

- 13 · Ugolini R. (a cura di), *Italia-Australia 1788-1988*, Atti del Convegno di Studio, Roma, Castel S. Angelo, 23-27 maggio 1968, 1991, pp. 512.
- 14 · MAZZONIS F., *Luigi Pianciani. Frammenti, ipotesi e documenti per una biografia politica*, 1992, pp. 248.
- 15 · Magliani S. (a cura di), *Vincenzo Pianciani al figlio Luigi. Carteggio 1828-1856, I: 1828-1842*, 1993, pp. x-574.
- 16 · Magliani S. (a cura di), *Vincenzo Pianciani al figlio Luigi. Carteggio 1828-1856, II: 1843-1846*, 1993, pp. vi-586.
- 17 · Magliani S. (a cura di), *Vincenzo Pianciani al figlio Luigi. Carteggio 1828-1856, III: 1847-1848*, 1994, pp. vi-450.
- 18 · ZÀPPA L., *Enti locali e potere centrale. L'opposizione all'accentramento (1861-1865). Il caso di Reggio di Calabria*, 1994, pp. 256.
- 19 · NASTO L., *Le feste civili a Roma nell'Ottocento*, 1994, pp. x-146, ill.
- 20 · Magliani S. (a cura di), *Vincenzo Pianciani al figlio Luigi. Carteggio 1828-1856, IV: 1850-1856*, 1996, cm 15,5 × 22,5, pp. 564.
- 21 · PACIFICI V. G., *Le provincie nel Regno d'Italia*, 1995, pp. 598.
- 22 · SEVERINI M., *Armellini il moderato*, 1995, pp. 250.
- 23 · FABBRI A., *Il movimento socialista a Città di Castello e nell'Alta Valle del Tevere*, prefazione di R. Ugolini, 1996, pp. 260.
- 24 · TOSCHI L., *Luigi Pianciani sindaco di Roma*, 1997, pp. 248.
- 25 · PROIETTI A., *Benedetto Maramotti. Prefetto e politico liberale (1831-1896)*, prefazione di F. Fonzi, 1999, pp. xv-288.
- 26 · FICCADENTI B., *Il Partito Mazziniano Italiano*, 1999, pp. 268.
- 27 · NASTO L., *La questione della mendicITÀ nello Stato Pontificio (sec. XVIII-XIX)*, 2001, pp. 192.
- 28 · PICCIONI R., *Diomede Pantaleoni*, 2003, pp. ii-270.
- 29 · UGOLINI R., *Ernesto Nathan tra idealità e pragmatismo*, 2002, pp. x-180.
- 30 · Magliani S. (a cura di), *L'Umbria e l'Europa nell'Ottocento*, 2003, pp. xiii-421.
- 31 · MAGLIANI S., *Per la storia economica e sociale del territorio umbro. La prima Cassa di Risparmio di Perugia dallo Stato pontificio allo Stato unitario*, p. 272, 2005.

STUDI SULL'ETÀ CONTEMPORANEA

Collana diretta da Romano Ugolini

- 3 · BOSWORTH R., UGOLINI R., *War, internment and mass migration: the italoaustralian experience 1940-1990, 1992*, pp. 300.
- 4 · JANNAZZO A., *Mezzogiorno e liberalismo nell'azione di Zanotti Bianco*, prefazione di G. SPADOLINI, 1992, pp. 216.
- 5 · BOSWORTH M., BOSWORTH R., *Fremantle's Italy*, 1993, pp. 206.
- 6 · FERRARI U., *Risorgimento e liberazione. Diario di Roma 1943-1944*, a cura di R. UGOLINI, 1994, pp. 220.
- 7 · PACIFICI V. G., *I prefetti e le norme elettorali politiche del 1921 e del 1925*, 2006, pp. 148.
- 8 · UGOLINI F. C., *Il Codice De Folt. Cambiare linguaggio per l'insegnamento dell'informatica*, 2006, pp. 400.
- 9 · PALOMBA D., *Oltre l'e-learning? "Università aperta" e nuovi modelli di formazione*, 2009, pp. 228.

