

CONSIGLIO NAZIONALE DELLE RICERCHE
ISTITUTO PER IL LESSICO INTELLETTUALE EUROPEO E STORIA DELLE IDEE

LEXICON PHILOSOPHICUM

International Journal for the History of Texts and Ideas

9, 2021

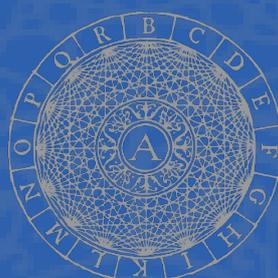
SUPERSTITIO

Edited by

CLAUDIO BUCCOLINI

and

ENRICO PASINI



ILIESI
CNR

LEXICON PHILOSOPHICUM

INTERNATIONAL JOURNAL FOR THE HISTORY OF TEXTS AND IDEAS

A peer-reviewed online resource, published by the Istituto per il Lessico Intellettuale Europeo e Storia delle Idee (CNR-ILIESI)

EDITORS-IN-CHIEF: Antonio Lamarra, Enrico Pasini

JOURNAL MANAGER: Pietro Restaneo

ASSOCIATE EDITORS: Claudio Buccolini, Simone Guidi, Massimiliano Lenzi, Cristina Marras, Chiara Rover, Michela Tardella, Francesco Verde

PRODUCTION MANAGER: Maria Cristina Dalfino

GRAPHIC DESIGN: Simone Guidi, Simona Lampidecchia

SCIENTIFIC ADVISORY BOARD: Luciano Canfora (Bari), François Duchesneau (Montréal), Daniel Garber (Princeton), Norbert Hinske (Trier), Christia Mercer (New York), Massimo Mugnai (Pisa), Hans Poser (Berlin), David Sedley (Cambridge)

FORMER MEMBERS: Tullio Gregory[†], Marcelo Dascal[†], Elisa Germana Ernst[†]

WISE-PERSONS' COMMITTEE: Antonio Clericuzio (Rome), Antonella Del Prete (Viterbo), Roberto Palaia (Rome)

Lexicon Philosophicum
via C. Fea, 2 - 00161 Rome, Italy
lexicon@iliesi.cnr.it
www.lexicon.cnr.it

The individual contributions to Lexicon Philosophicum are licensed under a Creative Commons General Public License 'Attribution, Non-Commercial, Share-Alike' (CC BY-NC-SA). © CNR-ILIESI retains the copyright on the collection, for the single issues as well as for the Journal as a whole, in both print and digital editions.

ISSN 2283-7833

Periodico iscritto al n. 216/2013 del Registro della Stampa del Tribunale Civile di Roma
Direttore responsabile: Antonio Lamarra

LEXICON PHILOSOPHICUM



LEXICON PHILOSOPHICUM

International Journal for the History of Texts and Ideas

9
2021

CONTENTS

- 1 Editorial (Antonio Lamarra and Enrico Pasini)

SPECIAL SECTION: *SUPERSTITIO*

Edited by Claudio Buccolini and Enrico Pasini

- 3 CLAUDIO BUCCOLINI & ENRICO PASINI, *Superstitio*: an Introduction to the Special Section

INVITED PAPERS

- 11 DANA JALOBEANU, Superstition, Idolatry and the Advancement of Learning. From the Brotherhood of Light to the Solomon's House
- 33 DANIEL GARBER, Antropomorfismo, teleologia e superstizione. La politica dell'obbedienza nel *Tractatus theologico-politicus* di Spinoza / Anthropomorphism, Teleology, and Superstition. The Politics of Obedience in Spinoza's *Tractatus theologico-politicus*

ARTICLES

- 53 MANUEL GALZERANO, Reversing the Invention of Religio. Lucretius' First Eulogy of Epicurus (DRN 1.62-79) and the Sisyphus-Fragment (D.-K. 88B25)
- 69 LAURA CESCO-FRARE, La *superstitio* nelle opere filosofiche di Girolamo Cardano / *Superstitio* in Girolamo Cardano's Philosophical Works
- 89 MARCO ALBERTONI, La lente del nunzio. Superstizione e occulto a Venezia nella prima metà del Seicento / The Nuncio's Lens. Superstition and Occult in Venice in the First Half of the Seventeenth Century
- 109 FIORMICHELE BENIGNI, *Atheismus* e *superstitio* nel dibattito sullo spinozismo di inizio Settecento / *Atheismus* and *superstitio* in the Debate on Spinozism in the Early 18th Century.
- 125 ANDREA COSTA, *L'impietas* et la peur du noir de M. Hobbes. La *superstitio* dans l'œuvre de G. W. Leibniz / *Impietas* and Hobbes' Fear of the Dark. *Superstitio* in Leibniz's Works

NOTES & DISCUSSIONS

- 147 LUCA SIMEONI, Per un lessico dell'astronomia classica (2). La terminologia dei corpi celesti: ἀστήρ e ἄστρον / Toward a Lexicon of Classical Astronomy. The Terminology of Celestial Bodies: ἀστήρ and ἄστρον
- 153 SELENE I. S. BRUMANA, Osservazioni sul lessico della causalità nel *Timeo* di Cicerone / Observations on the Lexicon of Causality in Cicero's *Timaeus*
- 161 GIULIA MIGLIETTA, Intersezioni e interdisciplinarietà digitali. Note su *AIUCD2022* / Digital Intersections and Interdisciplinarity. Remarks on *AIUCD2022*

NOTES – PANDEMIC LEXICON

- 167 STEFANO GENSINI, La DAD: un tema tabù / Distance Learning: A Taboo Topic
- 173 PAOLO MONELLA, Contro l'esternalizzazione della pubblicazione e dell'insegnamento in ambito digitale / Against the Outsourcing of Digital Publishing and Teaching
- 189 ROSA BOTTINO, La sfida dell'innovazione educativa / The Challenge of Educational Innovation

LEXICON PHILOSOPHICUM

International Journal for the History of Texts and Ideas

PAOLO MONELLA

Contro l'esternalizzazione della pubblicazione e dell'insegnamento in ambito digitale

ABSTRACT: Since schools and universities in Italy still have an instrumental, rather than a transformative, vision of information technology, they are outsourcing, as mere 'services', two key functions: scholarly publication and digital teaching. Today, the digital transition provides research institutions and funding agencies with a chance to 're-internalize' publication. This would enhance both Open Access as well as innovative and open forms of communication and exchange in the academia (Open Data/Science). During the Covid-19 pandemic, schools and universities have been using platforms for digital teaching belonging to the multinationals of digital mass profiling. Teaching and assessment techniques have hardly been renovated and adjusted to the new medium. As digital practices arisen during emergency distance learning become a permanent integration of blended education, schools and universities urgently need to tackle issues such as student and teacher personal data protection, constructivist digital learning methods and social inclusion policies.

KEYWORDS: Publishing; Open Access; Open Science; Digital Teaching; Distance Learning

1. INTRODUZIONE

Come ha scritto di recente Giorgio Guzzetta, "l'anno del Covid ha sfidato il Digitale in maniera inedita fino ad oggi".¹ Il punto di osservazione è interessante: è il digitale, cioè il nostro approccio ad esso, ad essere messo in crisi. L'incremento nell'uso delle tecnologie informatiche imposto dalla pandemia non solo ha messo sotto sforzo le infrastrutture (connessioni, server) e le nostre competenze, ma soprattutto ha esposto i limiti del nostro uso del digitale come strumento per fare 'cose vecchie', invece che come terreno di sperimentazione per fare 'cose nuove'.²

1. Post "Il (primo) congresso della nuova normalità", in *Leggere, scrivere e far di conto*, blog ufficiale dell'AIUCD (Associazione Italiana per l'Informatica Umanistica e la Cultura Digitale), 18/01/2021, <https://infouma.hypotheses.org/364>. Tutti gli URL citati in questo articolo sono stati consultati per l'ultima volta il 17 luglio 2022. Le ricerche che presento in questo articolo sono nate all'interno del progetto "PAGES - Priscian's Ars Grammatica in European Scriptoria", in corso di svolgimento presso Sapienza Università di Roma e finanziato dallo European Research Council (ERC) nel quadro del programma di ricerca ed innovazione dell'Unione Europea Horizon 2020 (grant agreement 882588).

2. Specificamente sul rapporto tra informatica e studi umanistici, vd. Busa 1997: 1: "Mi preme fare ai giovani una raccomandazione: non mettete vino vecchio in otri nuovi, e tenete conto che l'informatica non è per fare le stesse ricerche di prima con gli stessi metodi di prima ma



Bisogna riconoscere che sono state soprattutto le grandi multinazionali del digitale ad introdurre rivoluzioni profonde nella comunicazione, nell'economia e nella società, spostandosi progressivamente dalla riproduzione di vecchi oggetti e pratiche nel medium digitale verso 'cose nuove'. Ad esempio, se pure Google Maps è partito come trasposizione sul computer delle vecchie cartine (da cui il nome), capace al massimo di sostituire (per chi le ricorda) pubblicazioni come TuttoCittà, col tempo esso è diventato un ambiente digitale integrato nel quale pianificare spostamenti a piedi, in auto o con i mezzi pubblici, trovare ristoranti, confrontarne le offerte e le recensioni, prenotarvi un posto e poi valutarli. E non siamo che all'inizio.³

La nostra università e la nostra scuola mostrano ancora una notevole miopia sul potenziale del digitale, i cui effetti sono molteplici. Quello su cui mi concentrerò qui è la tendenza ad 'esternalizzare' come 'servizi' in ambito digitale due loro funzioni fondamentali: la comunicazione (pubblicazione) dei risultati della ricerca scientifica, e l'insegnamento.

Nel primo caso, i siti web delle riviste e i PDF degli articoli vengono ancora principalmente usati come meri strumenti per perpetuare le forme tradizionali di pubblicazione. Se si tratta di aspetti strumentali, di 'servizi' editoriali, si ragiona, perché non continuare ad affidarne la cura alle case editrici commerciali? Sembra sfuggire a gran parte del sistema accademico che l'ambito della comunicazione è uno di quelli in cui la rivoluzione digitale apre le prospettive di innovazione più interessanti. Riappropriandosi di questa funzione vitale, 're-internalizzandola' grazie ad un utilizzo consapevole e creativo del digitale, università e centri di ricerca potrebbero sperimentare forme più aperte ed efficaci di scambio e comunicazione all'interno della comunità degli studiosi, e persino 'far da sé' nell'ambito della pubblicazione, liberandosi dalla dipendenza dai grandi *gatekeeper* dell'editoria scientifica a livello internazionale.

Nel secondo caso, quello dell'insegnamento digitale, la direzione è inversa: se, fino alla pandemia, scuola e università si erano sempre dotate autonomamente delle infrastrutture necessarie all'insegnamento in presenza, di fronte all'emergenza sanitaria della primavera 2020 esse si sono per lo più limitate a spostare online l'insegnamento più 'vecchio', dalla lezione frontale alle verifiche nozionistiche. Concependo l'operazione come una sostituzione neutra di uno strumento con un altro (dall'aula a internet) esse hanno appaltato la didattica digitale (videolezioni e scambio di materiali didattici) ai 'servizi' esterni dei grandi della rete (Google e Microsoft in testa), perdendo autonomia in questo ambito destinato a diventare, da emergenziale, integrativo e strutturale.

solo più velocemente e magari con meno lavoro umano". Più esplicitamente Milanese 2020: 43: "il computer non interessa all'umanista per fare più agevolmente le stesse cose che si potevano fare in epoca pre-informatica, ma per ripensare la propria attività con nuovi paradigmi".

3. Sulla relazione complessa tra un medium e uno successivo che se ne appropria e lo supera resta importante la riflessione di Bolter & Grusin 2000: 44-50.

2. LE STORTURE DELL'ATTUALE ESTERNALIZZAZIONE DELLA PUBBLICAZIONE SCIENTIFICA

Prima del digitale, la comunicazione tra studiosi sui progressi della ricerca era affidata alla pubblicazione a stampa di libri e riviste. Ciò ha generato un sistema ibrido, in larga parte 'esternalizzato', in cui gli aspetti tecnologici (tipografici), commerciali (stoccaggio, pubblicità, diffusione) e il lavoro editoriale (revisione linguistica, correzione di bozze) erano demandati alle case editrici, la validazione scientifica al sistema accademico.

Si badi che questo genera per le pubblicazioni scientifiche un sistema paradossale, in cui le istituzioni accademiche pagano due volte: quando finanziano gli studiosi per fare ricerca e produrre pubblicazioni cedute poi gratuitamente alle case editrici, e quando le loro biblioteche acquistano quelle pubblicazioni. Il mercato è infatti chiuso, in quanto sia gli autori sia i lettori sono specialisti, e in qualche modo artificiale, in quanto alimentato in entrambe le fasi da fondi per la ricerca (in Europa e nelle scienze umane, per lo più pubblici).⁴

L'invenzione di internet ha rivoluzionato completamente il panorama della comunicazione, ad ogni livello. Il vento della rivoluzione ha soffiato anche nelle stanze dell'accademia, ma solo per la discussione scientifica più informale, che è sbarcata su Usenet, poi sulle mailing list e infine sui social network.⁵

Al contrario, ancor oggi la comunicazione scritta 'ufficiale' dei risultati della ricerca da un lato riproduce con *strumenti* digitali le modalità tradizionali (articoli su rivista e monografie distribuite in PDF, o al massimo in HTML), dall'altro resta ampiamente esternalizzata a case editrici che – proprio in seguito alle innovazioni digitali – aggiungono sempre meno valore a quegli aspetti del processo a loro demandati:⁶

4. Un'analisi storica dei complessi rapporti socio-economici tra la comunità scientifica e società per il tramite dei finanziatori della ricerca, dalla rivoluzione scientifica in poi, è in David 2008.

5. Per fare solo l'esempio del mio campo specifico di interesse, quello degli studi classici, su Usenet esisteva il gruppo *it.cultura.classica*, moderato da Massimo Manca (di cui rimane traccia negli archivi di <https://it.cultura.classica.narkive.com/>); tra le mailing list si può citare *Classicists* dell'Università di Liverpool (<http://www.lsoft.com/scripts/wl.exe?SL1=CLASSICISTS&H=LISTSERV.LIV.AC.UK>); mentre un social network dedicato agli accademici in generale è *Academia* (<https://www.academia.edu/>). Sull'uso dei social network per la comunicazione scientifica, vd. Scotti 2019: 119-155.

6. In una pubblicazione online si potrebbe fare molto di più che creare un semplice PDF. Ad esempio, si potrebbe formattare il testo in XML TEI o in un altro formato che permetta di annotare parole chiave, bibliografia, riferimenti a persone, luoghi o altri dati notevoli; si potrebbero fornire i dati 'grezzi' della ricerca, secondo la prospettiva dell'Open Science (OS) su cui tornerò più avanti; e molto altro. Ma attualmente buona parte degli editori commerciali si limita a fornire – a pagamento – una semplice versione PDF, o al massimo anche una in HTML (pagina web). Vd. McGann 2014: 127-146. Si vedano in particolare le pp. 135-136 sulla riproposizione nell'ambito digitale di 'vecchie' forme di pubblicazione nel medium digitale, congelate nella forma del PDF, e per la considerazione, purtroppo valida ancor oggi, che "the considerable scholarly potential of collaborative technology remains a pursuit". Sulle modalità più innovative di pubblicazione digitale che alcune – ma ancora poche – riviste sperimentano, vd. Giglia 2019b: 69-74.

- formattazione e impaginazione vengono impostate in parte dagli stessi autori, che forniscono file DOCX o PDF;
- stoccaggio e distribuzione, in ambito digitale, si riducono alla pubblicazione e manutenzione di un sito web;
- la pubblicità delle pubblicazioni scientifiche è garantita quasi esclusivamente dai canali di aggiornamento bibliografico interni al mondo accademico, come mailing list, citazioni in altre pubblicazioni, bollettini bibliografici, recensioni;
- la sempre più importante revisione linguistica dell'inglese dei non-madrelingua viene per lo più pagata, in ambito umanistico, dagli stessi autori;
- l'antica arte della correzione di bozze e i servizi di cura editoriale (uniformazione delle convenzioni di formattazione, di citazione etc.) vengono anch'essi demandati sempre più al lavoro degli stessi autori, dei *blind reviewer*, dei curatori di miscellanee e dei membri dei comitati editoriali delle riviste – tutti (almeno in ambito umanistico) accademici non pagati specificamente per questa attività.

Per quanto riguarda la validazione scientifica, nonostante anch'essa sia sostanzialmente garantita dal lavoro di accademici (direttori di collana o di rivista, comitati di redazione, *blind reviewer*), paradossalmente essa viene fatta derivare dal prestigio della rivista o della collana editoriale, sicché i *gatekeeper* diventano le case editrici che possiedono riviste e collane.⁷ In Italia ciò è reso più evidente dal sistema attuale della VQR (valutazione della qualità della ricerca) e dalle liste di riviste 'scientifiche' e 'di fascia A'.⁸

3. INTERNALIZZARE LA PUBBLICAZIONE: UN PASSO VERSO LA OPEN SCIENCE

Tra le 'cose nuove' che il digitale rende possibile c'è anche la possibilità di non esternalizzare più la comunicazione dei risultati della ricerca – una comunicazione in cui, come abbiamo visto, mittenti, validatori e destinatari sono tutti interni al mondo accademico.

Quando il sistema accademico (università, accademie e centri di ricerca) e i suoi enti finanziatori prendono in carico direttamente la comunicazione digitale dei dati di ricerca e delle pubblicazioni, si aprono prospettive nuove. Ne illustrerò qualcuna con esempi concreti.

Editoria istituzionale e Diamond Open Access. La neonata rivista *magazén*, pubblicata da Edizioni Ca' Foscari, è disponibile online gratuitamente sul sito dell'editore: è l'Open Access detto *Diamond*.⁹ Agli autori non viene richiesto alcun pagamento per pubblicare sulla rivista (la cosiddetta APC, *article processing charge*): i costi editoriali sono coperti dall'istituzione. Ma anche la rivista in cui questo articolo viene pubblicato, *Lexicon Philosophicum*, segue lo stesso modello, venendo pubblicata dall'Istituto CNR-ILIESI.¹⁰

7. Vd. Siler 2017: 83-114.

8. In particolare sulla situazione italiana, si veda il recente Giglia 2019a.

9. La rivista *magazén. International Journal for Digital and Public Humanities* è stata lanciata nel 2020: vd. <https://edizionicafoscarini.unive.it/it/edizioni4/riviste/magazen/>

10. Vd. <https://www.iliesi.cnr.it/>. Anche l'Università Statale di Milano supporta varie riviste Open Access, elencate in <https://riviste.unimi.it/>. Altre riviste che seguono la stessa politica

Archivi aperti (istituzionali e non) e Green Open Access. Se uno studioso ha pubblicato un articolo o un libro con licenza aperta,¹¹ può caricarne una copia in un archivio (*repository*) che ne garantisca la diffusione e soprattutto la durata nel tempo. Può anche caricarvi una versione *pre-print* di qualunque suo studio, anche se ha ceduto all'editore i diritti sulla versione editoriale. Questa via all'Open Access è detta *Green*.¹² Tali archivi possono appartenere a singole istituzioni ed accogliere solo le pubblicazioni dei propri ricercatori,¹³ o essere aperti a chiunque, come è Zenodo, mantenuto dal CERN.¹⁴

Enti finanziatori. Dal dicembre 2020 la Commissione Europea (CE), fondamentale ente finanziatore della ricerca pubblica nell'UE, gestisce direttamente una piattaforma di pubblicazione online chiamata Open Research Europe (ORE), uno degli esperimenti più avanzati nella direzione dell'Open Access.¹⁵ ORE garantisce un processo di *peer review* aperto e trasparente; gli autori pagano una APC di 750 €; gli articoli pubblicati vengono resi disponibili gratuitamente. Se però l'autore opera all'interno di un progetto finanziato dalla CE, sarà quest'ultima a farsi carico direttamente della APC. In sostanza la CE, invece di pagare ad editori commerciali APC per la pubblicazione di ricerche che ha finanziato, con ORE si sostituisce agli editori stessi e pubblica da sé le 'proprie' ricerche. Una piattaforma simile è stata creata anche da un altro importante ente finanziatore, la fondazione Wellcome.¹⁶

Oltre la pubblicazione: Open Data e Open Science. Nell'era digitale è possibile condividere apertamente con la comunità scientifica non solo saggi (Open Access), ma tutti i dati prodotti da una ricerca, inclusi i processi, i protocolli, i dati 'grezzi e semi-lavorati' in formato digitale (Open Data). L'obiettivo del movimento detto Open Science è di rendere l'intero processo di ricerca aperto e trasparente, tramite la condivisione sia dei dati (Open Data) sia dei risultati finali (Open Access). Da un lato, questo va nella direzione della falsificabilità popperiana della ricerca, dall'altro, se la ricerca è stata finanziata con fondi pubblici, applica il principio per cui i dati appartengono alla collettività che ne ha finanziato la produzione. Il già citato archivio Zenodo permette agli studiosi di pubblicare, oltre a saggi in PDF o in altri formati, anche slide, database di ogni genere, codice sorgente di software e ogni prodotto digitale che comprenda dati di ricerca. A ciascun oggetto pubblicato, Zenodo attribuisce un identificativo DOI,

sono rintracciabili tramite DOAJ (<https://doaj.org/>), "a community-curated online directory that indexes and provides access to high quality, open access, peer-reviewed journals".

11. Sulle licenze aperte di tipo Creative Commons, vd. <https://creativecommons.it/chapterIT/>

12. Vd. Giglia 2019b: 59-66.

13. Come ad esempio l'archivio IRIS della Sapienza di Roma (<https://iris.uniroma1.it/>) o quello dell'Università di Palermo (<https://iris.unipa.it/>).

14. Zenodo è co-finanziato con fondi europei tramite OpenAIRE (<https://www.openaire.eu/>) nel quadro di Horizon 2020 (<https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/>). Il CERN si impegna a garantire la conservazione dell'archivio "for the future in CERN's Data Centre for as long as CERN exists" (la citazione è tratta dalla home page dell'archivio, <https://zenodo.org/>).

15. Vd. <https://open-research-europe.ec.europa.eu/>

16. Vd. <https://wellcomeopenresearch.org/about>

rendendolo così citabile e linkabile sul web.¹⁷ Chiaramente lo status della pubblicazione di tali prodotti intermedi della ricerca non è lo stesso di quello delle tradizionali pubblicazioni accademiche: siamo di fronte, appunto, ad una forma nuova di comunicazione scientifica specialistica, complementare rispetto a quella delle pubblicazioni ‘ufficiali’, ma non meno utile.

4. LA PANDEMIA E IL ‘DOPO’: UN’ALTRA DIDATTICA DIGITALE È POSSIBILE

Ho scritto queste pagine, nell’inverno del 2021, ancora nel pieno della pandemia da Covid-19; le rivedo adesso nell’estate del 2022. In questa fase, il nostro sguardo sulla didattica digitale è inevitabilmente influenzato, e deformato, dal contesto pandemico.

In primo luogo, si tende a considerare la DAD (didattica a distanza) come una parentesi emergenziale, destinata a scomparire insieme alla pandemia. Il che porta a una forma di de-responsabilizzazione collettiva, secondo queste linee: nell’emergenza non si poteva e non si può fare meglio; non c’era, e non c’è ancora, il tempo per riflettere, per valutare, per scegliere; ma in ogni caso non c’è da preoccuparsene troppo, perché qualunque scelta facciamo oggi sarà limitata al solo tempo, del tutto eccezionale, dell’emergenza.

Sono invece convinto che ‘dopo’ non tutto tornerà come ‘prima’. L’insegnamento, partendo da quello universitario e raggiungendo sempre più anche la scuola, è destinato a diventare ibrido (*blended*), con una quota online integrativa rispetto a quella in presenza, molto variabile a seconda dei livelli e dei contesti, ma strutturale. Le decisioni che stiamo prendendo (o accettando) oggi, influenzeranno profondamente la scuola e l’università di domani.

Per questo è urgente, già durante la pandemia, una profonda riflessione sui *modi* della didattica digitale, che valuti criticamente gli esiti di quell’eccezionale, e insieme terribile, esperimento di massa costituito dall’universalizzazione della didattica online, per dare consapevolmente forma a quel domani. E ciò va fatto liberandosi dalla consueta dicotomia tra ‘apocalittici’ e ‘integrati’.¹⁸

Questi ultimi mettono giustamente l’accento sull’encomiabile reazione di professori, studenti e famiglie e ricordano che lo shock della DAD (didattica a distanza), se non altro, ha costretto i docenti italiani a recuperare ‘in corsa’ un grave ritardo in termini di conoscenza degli strumenti digitali, e le nostre burocrazie scolastiche e universitarie a superare antiche rigidità. Ma dietro la retorica del tecno-entusiasmo si cela quella concezione puramente strumentale del digitale che ricordavo nelle prime righe di questo articolo, ovvero l’idea che si possano fare lezioni, test e interrogazioni *nello stesso modo*, ma con uno *strumento* diverso (la videoconferenza sincrona), cioè che le

17. È possibile ricercare tra i molti archivi aperti per i dati della ricerca sul portale *Registry of Research Data Repositories* (<https://www.re3data.org/>) e su OpenDOAR (<https://v2.sherpa.ac.uk/opendoar/>). Più in generale, documentazione e risorse per l’Open Science e le forme innovative di comunicazione digitale della ricerca sono sul portale di OpenAIRE (<https://www.openaire.eu/>), centrato sulla ricerca europea.

18. In questi termini, tratti dal noto saggio di Eco 1964, pone la questione Pievatolo 2021.

tecnologie digitali non impongano un ripensamento profondo dell'insegnamento.

Gli esiti della mera trasposizione online di pratiche tradizionali sono stati a volte inefficaci (tentativi di interrogazione nozionistica neutralizzati da sbirciatine o suggeritori),¹⁹ a volte distopicamente foucaultiani (lezioni 'ultra-frontali' con studenti 'mutati' o in fuga a telecamera spenta).²⁰

Il rischio è che le cattive pratiche emerse in questi mesi entrino in circolo nel 'dopo' e diventino strutturali, nel silenzio della ragione e della riflessione pedagogica favorito dalla retorica dei docenti-eroi durante l'emergenza, dalla retorica tecnocratica dell'ammodernamento degli 'strumenti' e dalla de-responsabilizzazione cui accennavo, legata all'illusione che quel che è avvenuto nella pandemia resti nella pandemia.

Sul fronte opposto, quanti hanno avuto consapevolezza critica dei limiti del digitale e specificamente di quelle cattive pratiche hanno a volte ceduto alla tentazione 'apocalittica' di indirizzare la loro giusta reazione contro il digitale in generale.²¹

A mio parere, un'altra didattica digitale è possibile. Ma solo se scuola e università cesseranno di considerare le tecnologie informatiche come uno strumento 'esterno' e se ne faranno carico, in almeno tre sensi, tutti, per certi versi, 'politici' (come politica è sempre in qualche misura la pedagogia, anche quella digitale):

- 1) gestendo direttamente le *piattaforme* attraverso cui la didattica digitale si realizza, invece di esternalizzarla come un 'servizio' appoggiandosi alle soluzioni dei giganti della profilazione di massa come Google Suite for Education o Microsoft Teams;
- 2) elaborando e sperimentando *metodi didattici* digitali ispirati ai principi costruttivisti di un apprendimento attivo, critico, creativo e orientato alla società;
- 3) evitando che nell'insegnamento *blended*, parte in presenza e parte online, che si avvia col tempo a diventare la nuova normalità, nasca una nuova forma di disuguaglianza tra una formazione di serie A, riservata ai ricchi, con una maggiore quota di 'umano' nel *blend* (interazione in presenza con docenti e gruppi di lavoro, online con docenti e tutor), e una di serie B, con meno interazioni in presenza e meno tutoraggio online, per chi ha meno disponibilità economiche.

19. Vd. Monella 2020: 80-81.

20. Ivi: 67-68.

21. Pievatolo 2021: 264 ricorda la posizione estrema e, mi pare, davvero eccessiva, di Agamben 2020: "I professori che accettano – come stanno facendo in massa – di sottoporsi alla nuova dittatura telematica e di tenere i loro corsi solamente on line sono il perfetto equivalente dei docenti universitari che nel 1931 giurarono fedeltà al regime fascista". Bisogna però anche ricordare un altro passaggio dello stesso post di Agamben: "Di ogni fenomeno sociale che muore" (Agamben legge la DAD come la morte dell'università) "si può affermare che in un certo senso meritava la sua fine ed è certo che le nostre università erano giunte a tal punto di corruzione e di ignoranza specialistica che non è possibile rimpiangerle e che la forma di vita degli studenti si era conseguentemente altrettanto immiserita". Non credo che l'università sia prossima alla morte, ma lo scambio intellettuale al suo interno appare effettivamente sempre più esangue.

5. INFRASTRUTTURE PER LA DIDATTICA DIGITALE

Sulla questione delle infrastrutture per l'insegnamento digitale, che ritengo di primaria importanza, sono tornato più volte per iscritto e in diversi incontri.²² Durante la pandemia da Covid-19, la DAD, sia a scuola sia all'università, è stata realizzata quasi esclusivamente tramite infrastrutture e piattaforme proprietarie appartenenti alle grandi multinazionali informatiche. Per le videolezioni si sono usati soprattutto Google Meet, Microsoft Teams, Zoom e Cisco Webex; come *Learning Management System* (LMS, ovvero portale per la distribuzione di materiali didattici, lo scambio di elaborati, le verifiche), soprattutto *Google Suite for Education*, e nella scuola persino *Whatsapp* di Facebook ha avuto un ruolo fondamentale per gli scambi tra docenti, studenti e famiglie.²³

Ciò apre enormi problemi di tutela dei dati degli studenti, quasi completamente assenti dal discorso accademico e pubblico. Le licenze d'uso di tali piattaforme sono infatti assai problematiche in relazione alla normativa europea di tutela dei dati personali, la GDPR,²⁴ e la sentenza Schrems II della Corte di Giustizia dell'Unione Europea ha sancito nel luglio 2020 che nel momento in cui i dati personali di cittadini europei vengono trasferiti dalle filiali europee di aziende come Google alle case madri statunitensi, essi non godono più della tutela legale garantita dalla GDPR.²⁵

Sostanzialmente, scuole e università pagano oggi i servizi di didattica digitale forniti dai giganti della rete anche con i dati personali degli studenti, dalla primaria all'università. Non sarà forse superfluo ricordare che il *business model* di aziende come i GAFAM (Google, Apple, Facebook/Meta, Amazon, Microsoft) consiste principalmente nel creare profili psicologici degli utenti grazie ai dati che questi affidano loro in cambio di servizi apparentemente gratuiti (i cosiddetti *big data*), in modo da permettere ai clienti dei GAFAM (per lo più altre aziende)

22. Vd. Monella 2020: 98-102 e 2021. Ne ho inoltre parlato in diverse sedi: "The global GAFAMification of digital education infrastructures" (26/01/2021, *VI World Social Forum Science and Democracy 2021*, <https://join.wsf2021.net/activities/3790>; video in <https://www.youtube.com/watch?v=6paSvt2Ck2w>, a partire da 1h 02'); "La GAFAMizzazione globale delle infrastrutture per la didattica digitale" (27/01/2021, *Geopolitica della conoscenza digitale*, <https://infolet.it/2021/01/29/geopolitica-della-conoscenza-le-slide-del-seminario/>; video in <http://www.costituenteterra.it/seminario-di-informatica/>, a partire dal minuto 20:18); "Infrastrutture pubbliche per la didattica digitale" (28/01/2021, *FreeCircle*, video in https://www.youtube.com/watch?v=m00_NSBljI); "Insegnamento e digitale: dall'emergenza alla riflessione" (10/03/2021, ciclo di seminari *TEMOIN*, Università di Catania, <http://www.paolomonella.it/catania2021/>); "DAD in Italia: sviluppi, opportunità, problemi strutturali" (06/04/2022, *Seminari di Cultura Digitale*, <http://www.paolomonella.it/pisa2022/>).

23. Dati preziosi sulle piattaforme più usate nella DAD a scuola sono forniti da CENSIS 2020; CIDI Torino 2020; Tremoloso & CIDI Torino 2020. Per l'università, si troverà qualche dato ed una riflessione, peraltro assai interessante e condivisibile, in Fiorentino & Salvatori 2020.

24. GDPR è l'acronimo del General Data Protection Regulation (<https://gdpr-info.eu/>). Sugli aspetti critici, in relazione alla GDPR, delle licenze delle piattaforme utilizzate per la DAD, si vedano Lindh & Nolin 2016; NYOB 2020; Pivatolo 2020; Ducato *et al.* 2020.

25. Sentenza ECLI:EU:C:2020:559 del 16/07/2020 riferita alla causa C-311/18 (<http://curia.europa.eu/juris/documents.jsf?num=C-311/18>).

di raggiungere *target* mirati con le loro comunicazioni e attività commerciali.²⁶

Non si dimentichi che i dati degli studenti, per la stessa natura della relazione educativa, contengono spesso informazioni sensibili: uno studente può scrivere in un tema della propria disabilità, degli abusi che subisce in famiglia, del proprio orientamento sessuale, politico o religioso; gli stessi voti costituiscono dati già strutturati e perfetti per una profilazione psicologica; e anche le informazioni sul percorso formativo dello studente contribuiscono in molti casi a tracciarne un profilo (a scuola, indirizzo di studio, insegnamento della religione cattolica, note disciplinari; all'università, corsi inseriti nel piano di studio, tirocini etc.).

La mia proposta su questo primo punto è che i singoli Stati, invece di esternalizzare il 'servizio' ai GAFAM, si dotino di infrastrutture proprie per la didattica digitale, al fine di proteggere i dati personali dei docenti e di riconquistare autonomia in questo settore, una volta considerato strategico, della società.

Tra le funzioni che tali infrastrutture devono coprire vi sono almeno quelle di videoconferenza, LMS e editing collaborativo di documenti (come quello consentito da Google Documents/Drive).

Le infrastrutture dovrebbero essere:

- tanto *robuste* da reggere videochiamate e scambi di materiali tra centinaia di migliaia di studenti;
- fondate su software a *sorgente aperto* (FOSS),²⁷ perché sia possibile controllarne il codice e verificare in che modo i dati degli studenti vengono processati;
- *pubbliche*, per garantirvi l'accesso a tutte le istituzioni scolastiche; o almeno, se private, possedute da aziende europee e con server sul territorio comunitario, in modo da essere effettivamente soggette alla GDPR.

La costruzione di questa alternativa aperta e pubblica, o almeno conforme alla GDPR, è possibile? Sembrerebbe di sì, se il Ministero dell'Istruzione francese è riuscito a mettere in piedi il suo apps.education.fr nella stessa primavera del 2020,²⁸ la Generalitat Valenciana ha creato per le proprie scuole la piattaforma AULES,²⁹ mentre in Germania vari *Länder* ed atenei si sono mossi nella stessa direzione.³⁰

Ma anche in Italia, già durante il *lockdown* generale Covid-19 della primavera

26. Un'introduzione breve e documentata ai *business model* dei GAFAM è in Carlini 2018. La 'pubblicità' online cui si riferisce l'articolo di Carlini consiste in annunci personalizzati ritagliati sul profilo psicologico dell'utente, dunque basati sulla profilazione. Per un quadro più generale, si veda Zuboff 2019.

27. FOSS sta per *free open source software*. Un'introduzione alla cultura FOSS 'per umanisti' è nei capitoli 4 e 5 di Milanese 2020.

28. Vd. <http://apps.education.fr/>, ma anche la piattaforma *Ma classe à la maison* del CNED (<https://www.cned.fr/maclassealamaison>).

29. Vd. <https://portal.edu.gva.es/aules/>

30. La situazione tedesca è frammentata per via dell'autonomia dei *Länder* e dei singoli atenei. Esempi di piattaforme basate sui principi enunciati qui sono *itslearning*, della Freie Hansestadt Bremen (<https://hb.itslearning.com/>) e *heiCONF* dell'Università di Heidelberg (<https://heiconf.uni-heidelberg.de/>). Ulteriori informazioni sulle iniziative nei vari paesi europei

2020, il Politecnico di Torino ha gestito la didattica a distanza su server suoi e con software FOSS, addirittura con un effettivo risparmio nei costi.³¹ Negli stessi mesi, un gruppo di privati e di istituzioni italiane, tra cui il GARR e il CNR, hanno messo in piedi, di propria iniziativa, il portale iorestoacasa.work tramite cui offrivano servizi federati di videoconferenza.

La creazione di infrastrutture robuste e affidabili su scala nazionale presuppone ingenti risorse in termini di server e banda, e un enorme impegno organizzativo e gestionale. Non è qualcosa che le singole scuole possano affrontare. Esistono però istituzioni che possono raggiungere le economie di scala necessarie: gli stessi Ministeri dell'Istruzione e dell'Università, gli Uffici Scolastici Regionali, i grandi atenei – come dimostra l'esempio del Politecnico di Torino – o consorzi di atenei come il GARR.

Gli atenei, in particolare, potrebbero realizzare questo obiettivo se invertissero la tendenza ad esternalizzare 'servizi' informatici come ad esempio la posta elettronica, impoverendo così di personale e competenze i loro servizi informatici interni.³²

Da qui a considerare anche la didattica digitale un 'servizio' da esternalizzare, e per di più alle multinazionali della profilazione di massa, il passo è breve. Ma per la scuola e l'università, esternalizzare le infrastrutture dell'insegnamento (digitale) non è come esternalizzare i servizi di pulizia: oltre al fatto che le stesse informazioni scambiate, come abbiamo visto, entrano in profondità nella relazione educativa e dunque nella vita di studenti e docenti, va considerato che l'insegnamento è una funzione primaria del sistema scolastico e universitario, in cui esso non può perdere autonomia.

In ultima istanza, si tratta di una scelta politica.

6. METODI DIDATTICI

Per quanto riguarda i metodi didattici, è fondamentale rigettare sia le tentazioni 'apocalittiche' sia quelle 'integrate'. Come scrive Maria Chiara Pievatolo: "Sembra che non si riesca a uscire, da ambo le parti, dall'aut aut del giuramento di fedeltà [...]. Quello che pare mancare è proprio l'informatica umanistica nel suo senso liberale, che avrebbe reso possibile confrontarsi con un 'come' non solo tecnologico – o 'soluzionista' – ma anche, e soprattutto, umano, attento, nello spirito di Joseph Weizenbaum, sia alle possibilità che un'innovazione tecnica introduce, sia a quelle che elimina se ciecamente attuata".³³

Il 'come' deve essere innanzitutto un 'come' pedagogico: non tutte le innovazioni didattiche nell'insegnamento rappresentano effettive innovazioni dal punto di vista didattico. Alcune rappresentano miglioramenti puramente strumentali (le slide digitali sono più comode dei lucidi 'ottici'), ma incarnano una concezione trasmissiva dell'insegnamento (le stesse slide, o le videolezioni sincrone) o una visione riduttiva, nozionistica, della valutazione (i test online a risposta chiusa), quando non sono addi-

sono raccolte nella pagina *Open alternatives for online teaching* (<http://www.paolomonella.it/openteaching/>).

31. Vd. Venuto 2020.

32. Vd. Verzulli 2021.

33. Vd. Pievatolo 2021: 264.

rittura delle false innovazioni (come è la LIM, almeno per l'insegnamento umanistico, rispetto ad un semplice proiettore unito ad una buona connessione). Non mi soffermo qui sul tema, limitandomi a rimandare alla monografia che ho pubblicato di recente sull'argomento.³⁴ In essa mi sforzavo di proporre non una carrellata di strumenti, ma un numero limitato di metodi digitali per l'insegnamento classico e umanistico selezionati e vagliati alla luce di precisi principi pedagogici.

Come ho scritto in quella sede, "se gli obiettivi sono la formazione di competenze per la vita (non solo per il lavoro), lo sviluppo dello spirito critico, la formazione, come usava dire, dell'uomo e del cittadino, il principio è che sono benvenuti tutti gli strumenti e le tecniche che, in chiave costruttivista, rendano l'apprendimento più attivo, più critico, più creativo e più orientato verso un contributo positivo alla società".³⁵

Tra le proposte che ho avanzato nei capitoli successivi, e a cui rimando per un approfondimento, vi sono l'uso degli strumenti di analisi morfosintattica e di ricerca lessicale dei *corpora* testuali online; l'applicazione della *flipped classroom* tramite LMS per realizzare laboratori di lettura e traduzione in classe; i forum di discussione e i lavori di gruppo sul cloud; social network creativi come Wattpad; la *gamification*; la creazione collaborativa da parte degli studenti di articoli Wikipedia e di edizioni commentate Wikibooks.³⁶

7. L'ELEMENTO UMANO COME LUSSO NELL'INSEGNAMENTO IBRIDO

Per quanto riguarda l'ultima delle tre questioni che sollevavo alla fine del paragrafo 4 di questo contributo, è facile prevedere che nei prossimi anni la formazione, prima all'università e poi sempre più anche ai livelli precedenti dell'istruzione, diventi ibrida o, come si dice più comunemente, *blended*.

Se la scelta di cosa debba andare online, come e per chi, sarà guidata da principi pedagogici, si potrà auspicare, come ho accennato nel paragrafo precedente, che nella logica della *flipped classroom* vada fuori dall'aula 'fisica', per essere reso disponibile agli studenti online, tutto ciò che è trasmissivo, a partire dai video delle lezioni-monologo fino ai materiali di lettura e consultazione. In questo modo lo spazio della compresenza fisica in aula e l'opportunità preziosa della sincronia verrebbero riservati a tutto ciò che rende gli studenti protagonisti attivi della loro crescita intellettuale e umana, a partire dalle esercitazioni e dalle sessioni di domande e risposte, fino ai laboratori, alle discussioni e, soprattutto in ambito universitario, ai seminari.

Se invece, come già sembra annunciarsi, si lasceranno prevalere le logiche di 'ottimizzazione' aziendalistica, l'esito sarà ben diverso. È indubbio infatti che tutto quel che può 'andare online' – lezioni registrate, dispense, test automatizzati – costi meno, a lungo andare, di quanto avviene in presenza, in quanto, una volta prodotto con un investimento iniziale, si può poi 'riciclare'. Inoltre, anche interagendo con questo tipo

34. Monella 2020.

35. *Ibid.*: 11.

36. *Ibid.*: 25-26 e 110-115 (*corpora*); 57-61 e 66 (*flipped classroom*); 70-73 (forum e cloud); 77-78 (Wattpad); 81-85 (*gamification*); 115-123 (Wikipedia e Wikibooks).

di materiali online, gli studenti possono essere assistiti da tutor più o meno numerosi e qualificati, il cui tempo lavorativo ha un costo. In entrambi i casi, cioè nella quota in presenza del *blend* didattico e nel tutoraggio online, è l'elemento umano' a fare la differenza nella qualità della formazione – e a definirne i costi.

Se le politiche culturali dell'università, e in qualche misura anche della scuola, continueranno a essere orientate al principio economicista del profitto e della concorrenza sul mercato, è inevitabile che si assista ad una progressiva diversificazione tra corsi, come li definivo, di serie A e di serie B, con costi di produzione e di accesso molto diversi, e quindi accessibili a classi sociali diverse – con la conseguenza di perpetuare ed accentuare le sperequazioni sociali.

Nei corsi di qualità andranno online solo i materiali multimediali che è didatticamente ragionevole spostarvi. Il grosso dell'interazione resterà in presenza, forse anche migliorato dalla possibilità di spostare online le porzioni trasmissive dell'insegnamento, e anche nelle attività online gli studenti potranno contare su un numero adeguato di tutor preparati.

Nei corsi *low cost*, al contrario, l'insegnamento in presenza sarà ridotto o eliminato come un 'lusso', e un solo professore-tutor potrà occuparsi online anche di decine di migliaia di studenti, mentre la correzione degli elaborati degli studenti si avvarrà dell'aiuto dell'intelligenza artificiale. Quello che sembra un quadro distopico e inverosimile è purtroppo ciò che già avviene in America Latina nei corsi universitari interamente online (MOOC) facenti capo alla multinazionale Laureate.³⁷ Del resto già nel 1994 Clifford Stoll ammoniva: "Scommetto che le scuole meno prestigiose adotteranno anch'esse corsi elettronici [...]. Chi seguirà i corsi tenuti da insegnanti in carne ed ossa? I ricchi, ovviamente".³⁸

Ma una formazione *low cost* online ridotta alla diffusione di massa di materiali testuali e audiovisivi e a qualche test automatizzato sarebbe anche facilmente 'scalabile', oltre che da multinazionali come Laureate, anche dai giganti della rete di cui ho parlato sopra: Google, ad esempio, oltre a collaborare con i grandi fornitori di MOOC e varie università,³⁹ ha già iniziato a fornire online i propri corsi di sviluppo professionale, del tutto indipendenti dal sistema accademico attuale, chiamati *Google Career Certificates*.⁴⁰

37. Gabriel Pereira, ex docente brasiliano di Laureate (attualmente all'Instituto Federal do Rio de Janeiro, Brasil), nel suo intervento al VI *World Social Forum Science and Democracy 2021* (26/01/2021, video in <https://www.youtube.com/watch?v=6paSvt2Ck2w>, dal minuto 30:40), ha testimoniato (vd. slide al minuto 40:54) che "a teacher's workplace looks like a call center. I had 20 thousand students in one semester. Colleagues reached 40 thousand". La denuncia dell'uso del "corrector automático" da parte di Laureate è in <https://apublica.org/2020/04/laureate-usa-robos-no-lugar-de-professores-sem-que-alunos-saibam/>

38. La citazione è tratta da Stoll 2004: 96. Sui MOOC in generale, vd. Monella 2020: 40 e 51-52, ma sul loro impatto sociale vd. 96-98, oltre a Gladieux & Swail 1999: 15-16; Silari 2019: 16 e 48-53; Fiorentino & Salvatori 2020: 178-179.

39. La pagina <https://grow.google/intl/europe/> dichiara che "since 2015, we've helped millions of people find a job, grow their career or business", e cita "partnership" con Coursera e The Open University, oltre ad istituzioni nazionali (come il Ministero spagnolo dell'Industria, Commercio e Turismo e la Handelsverband Deutschland) e sovranazionali (come la World Tourism Organization e UNWTO, l'agenzia per il turismo delle Nazioni Unite).

40. Vd. <https://grow.google/certificates>

8. CONCLUSIONI

Se negli anni '90 e 2000 si era sperato che la rivoluzione digitale potesse portare libertà e democratizzazione, gli anni '10 di questo secolo hanno visto la trasformazione dello spazio aperto della rete in una serie di 'giardini chiusi'.⁴¹ Se in passato si è temuto che Napster e gli altri programmi *peer to peer* per condividere musica distruggessero l'industria musicale, dando accesso universale e 'orizzontale' ai brani, oggi i GAFAM e le altre multinazionali tecnologiche (Google Play Music, Apple Music, Amazon Music, Spotify) ci permettono di ascoltare musica in streaming pagando un abbonamento mensile, ma non conservando sui nostri dispositivi una copia di quei brani, dunque non 'possedendoli', a differenza di quanto avveniva con dischi, cassette e CD. In parallelo, le grandi *major* della musica hanno dovuto venire a patti con l'oligopolio tecnologico, senza il quale non potrebbero più raggiungere il pubblico.

Allo stesso modo, il web è stato sviluppato proprio in ambito accademico, e proprio per scambiarsi dati di ricerca.⁴² Se in passato si è sperato che lo scambio online di copie o scansioni degli articoli avrebbe reso più semplice e universale l'accesso alla bibliografia, oggi gli abbonamenti digitali alle riviste scientifiche sono in mano ad un oligopolio di case editrici multinazionali⁴³ che ne moltiplicano i costi⁴⁴ e restringono l'accesso solo a chi possiede un account istituzionale presso le istituzioni che sottoscrivono l'abbonamento.

Nell'ambito delle pubblicazioni scientifiche, un'inversione di tendenza è oggi possibile, e auspicata dal movimento Open Access. Una via, come ho proposto, è la 're-internalizzazione' di questa funzione cruciale della vita accademica, unita alla sperimentazione di forme innovative di comunicazione digitale, come quella legata al movimento Open Data/Open Science.

Molto più legata alla pandemia è la seconda questione che ho sollevato, quella dell'insegnamento digitale. Qui, più che in altri ambiti, l'emergenza sanitaria ha imposto un'accelerazione forse decisiva a processi trasformativi in atto da tempo.

La reazione emergenziale del sistema scolastico e anche universitario è consistita nell'esternalizzare il 'servizio' ai GAFAM e nel riprodurre nella DAD un insegnamento trasmissivo e una valutazione nozionistica. Quel che era comprensibile durante le prime settimane della pandemia (almeno da parte delle scuole, non in grado di dotarsi di infrastrutture autonome), non è più accettabile ora, a quasi tre anni dall'inizio della pandemia.

41. Vd. Sordi & Fiormonte 2019: 21-36 e Zuboff 2019.

42. Vd. <https://home.cern/science/computing/birth-web>

43. Si tratta, come scrive Giglia 2019a: 43-44, di "Reed-Elsevier, Wiley-Blackwell, Springer, e Taylor & Francis (cui si aggiungono rispettivamente American Chemical Society in area scientifica e Sage in area delle scienze sociali)". Secondo Larivière, Haustein & Mongeon 2015, "while the top 5 publishers account for 53% (NMS) and 51% (SSH) of papers, their proportion of journals is of 53% (NMS) and 54% (SSH), and of 55% (NMS) and 54% (SSH) when it comes to citations received" (dove NMS sta per natural and medical sciences; SSH per social sciences and humanities).

44. In un mercato oligopolistico, non c'è da sorprendersi se "dal 1986 al 2011 il costo degli abbonamenti è cresciuto del 402%" (Giglia 2019a: 41).

Nel silenzio-assenso quasi generale della comunità scolastica ed accademica, rotto a tratti dalle voci spesso ugualmente acritiche di ‘apocalittici’ e ‘integrati’, il sistema formativo – non solo in Italia – si avvia verso la trasformazione della DAD (didattica a distanza) in DDI (didattica digitale *integrata*). Le cattive pratiche dell’emergenza (sia in termini di piattaforme sia di metodi) vengono tacitamente promosse a *integrative*, quindi permanenti e strutturali.

Su entrambe le questioni della pubblicazione e dell’insegnamento, e sulle molte altre che il digitale solleva nel mondo della formazione, della ricerca e nell’intera società, un’inversione di tendenza, un ritorno alle prospettive di liberazione promesse dall’informatica e dalla rete nei primi anni del millennio, è possibile. Ma solo se saremo capaci innanzitutto di diffondere nella comunità scolastica e in quella universitaria, e da lì nella cultura contemporanea, la coscienza delle questioni in ballo, che non sono tecnologiche, ma politico-culturali.

Solo da una diffusa consapevolezza dei diritti digitali, e in particolare di quello all’accesso universale alla conoscenza e all’istruzione, potrà derivare da un lato un progressivo cambiamento dei comportamenti diffusi, dall’altro una pressione politica verso le istituzioni preposte a legiferare e a costruire strutture organizzative e tecnologiche che rendano effettivo questo diritto.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agamben, G. 2020. “Requiem per gli studenti”, *Diario della crisi*, 5. <https://www.iisf.it/index.php/progetti/diario-della-crisi/giorgio-agamben-requiem-per-gli-studenti.html>
- Bolter, J. D. and Grusin, R. A. 2000. *Remediation: Understanding New Media*, Cambridge (Mass.) & London, MIT Press.
- Busa, R. 1997. “Introduzione ai lavori”, in *Le nuove frontiere della ricerca e della didattica nel campo degli studi letterari*. Atti del Convegno, Trento 24-25 maggio 1996, a cura di D. Gruber e P. Pauletto, Fossombrone, Metauro. http://circe.lett.unitn.it/attivita/eventi/pdf_eventi/busa.pdf
- Carlini, V. 2018. “La fabbrica dei soldi dei big tech americani che in Borsa valgono 3.541 miliardi di dollari”, *Il Sole 24 Ore*, 30/04/2018. <https://www.ilsole24ore.com/art/la-fabbrica-soldi-big-tech-americani-che-borsa-valgono-3541-miliardi-dollari--AEyHepfE>
- CENSIS 2020. *Italia sotto sforzo. Diario della transizione 2020. 01. La scuola e i suoi esclusi*, Roma, AGI-Agenzia Italia. <https://images.agi.it/pdf/agi/agi/2020/06/09/093133436-fa073eb1-d556-446f-87d6-2eeeb90b0d76.pdf>
- CIDI Torino 2020. “Emergenza Coronavirus e scuola a distanza”, *Codexpo.org. La prima mostra del codice sorgente*. <http://codexpo.org/extra/CIDI/questionario/report>
- David, P. A. 2008. “The Historical Origins of ‘Open Science’: An Essay on Patronage, Reputation and Common Agency Contracting in the Scientific Revolution”, *Capitalism and Society*, 3/2, pp. 1-103.
- Ducato, R., Priora, G., Angiolini, C., Giannopoulou, A., Jütte, B. J., Noto La Diega, G., Pascault, L. and Schneider, G. 2020. “Emergency Remote Teaching: A Study of Copyright and Data Protection Terms of Popular Online Services (Part II)”. *Kluwer Copyright Blog*. <http://copyrightblog.kluweriplaw.com/2020/06/04/emergency-remote-teaching-a-study-of-copyright-and-data-protection-policies-of-popular-online-services-part-ii/>
- Eco, U. 1964. *Apocalittici e integrati: comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Milano, Bompiani.
- Fiorentino, G. e Salvatori, E. 2020. “La didattica a distanza, dall’emergenza alle buone pratiche”, *Umanistica Digitale*, 4/8. <https://doi.org/10.6092/issn.2532-8816/10872>

- Giglia, E. 2019a. "La comunicazione scientifica nell'era digitale", in *Fare Open Access: La libera diffusione del sapere scientifico nell'era digitale*, a cura di S. Aliprandi, Milano, Ledizioni, pp. 29-52. <https://aliprandi.org/books/fare-openaccess/>
- Giglia, E. 2019b. "Fare Open Access e farlo correttamente", in *Fare Open Access: La libera diffusione del sapere scientifico nell'era digitale*, a cura di S. Aliprandi, Milano, Ledizioni, pp. 53-91. <https://aliprandi.org/books/fare-openaccess/>
- Gladieux, L. E. and Swail, W. S. 1999. *The Virtual University & Educational Opportunity. Issues of Equity and Access for the Next Generation. Policy Perspectives*, Washington D.C., The College Board. <https://eric.ed.gov/?id=ED428637>
- Larivière, V., Haustein, S. and Mongeon, Ph. 2015. "The Oligopoly of Academic Publishers in the Digital Era", *PLOS ONE*, 10/6. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0127502>
- Lindh, M. and Nolin, J. 2016. "Information We Collect: Surveillance and Privacy in the Implementation of Google Apps for Education", *European Educational Research Journal*, 15, pp. 644-663. <https://doi.org/10.1177/1474904116654917>
- McGann, J. 2014. *A New Republic of Letters. Memory and Scholarship in the Age of Digital Reproduction*, Cambridge (Ma), Harvard University Press.
- Milanese, G. 2020. *Filologia, letteratura, computer. Idee e strumenti per l'informatica umanistica*, Milano, Vita e Pensiero.
- Monella, P. 2020. *Metodi digitali per l'insegnamento classico e umanistico*, Milano, EDUCatt. <http://hdl.handle.net/11573/1485074>
- Monella, P. 2021. "Istruzione e GAFAM: dalla coscienza alla responsabilità", *Umanistica Digitale*, 11, pp. 27-45. <https://doi.org/10.6092/issn.2532-8816/13685>
- NYOB 2020. "Report on Privacy Policies of Video Conferencing Services", *Nyob.eu*. https://nyob.eu/sites/default/files/2020-04/nyob_-_report_on_privacy_policies_of_video_conferencing_tools_2020-04-02_0.pdf
- Pievatolo, M. C. 2020. "Teledidattica: proprietaria e privata o libera e pubblica?", *ROARS. Return on Academic Research and School*. <https://www.roars.it/online/teledidattica-proprietaria-e-privata-o-libera-e-pubblica/>
- Pievatolo, M. C. 2021. "Ri-'scrivere in cielo alla velocità del pensiero'? Teledidattica, infrastrutture private e informatica umana", in *2021 - DH per la società: e-guaglianza, par-tecipazione, diritti e valori nell'era digitale*. Raccolta degli abstract estesi della 10^a conferenza nazionale AIUCD, a cura di F. Boschetti, A. M. Del Grosso e E. Salvatori, Pisa, AIUCD, pp. 263-266. <https://aiucd2021.labcd.unipi.it/en/book-of-abstracts-conference/>
- Scotti, V. 2019. "Usare i social media per la comunicazione scientifica", in *Fare Open Access: La libera diffusione del sapere scientifico nell'era digitale*, a cura di S. Aliprandi, Milano, Ledizioni, pp. 119-155. <https://aliprandi.org/books/fare-openaccess/>
- Silari, F. 2019. *Massive Open Online Course: "Un audace esperimento di apprendimento distribuito" nelle università*, Firenze, Firenze University Press. <https://doi.org/10.36253/978-88-6453-894-5>
- Siler, K. 2017. "Future Challenges and Opportunities in Academic Publishing Author(s)", *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie*, 42, pp. 83-114.
- Sordi, P. e Fiorimonte, D. 2019. "Geopolitica della conoscenza digitale. Dal web aperto all'impero di GAFAM", *DigitCult. Scientific Journal on Digital Cultures*, 4/1, pp. 21-36. <https://digitcult.lim.di.unimi.it/index.php/dc/article/view/110>
- Stoll, C. 2004. *Confessioni di un eretico high-tech. Perché i computer nelle scuole non servono*, Milano, Garzanti.
- Tremoloso, L. e CIDI Torino 2020. "Emergenza Coronavirus e scuola a distanza: i primi dati", *Insegnare. Rivista del Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti*. <http://www.insegnareonline.com/rivista/opinioni-confronto/emergenza-coronavirus-scuola-distanza-dati>
- Venuto, E. 2020. "DDI: un modello sovrano, aperto, scalabile e sostenibile? L'esperienza PoliTO", in *Workshop GARR 2020 Net Makers. La comunità che innova la rete*. <https://www.eventi.garr.it/it/ws20/home/materiali-workshop-2020/presentazioni-6/494-esperienza-di-polito-e-venuto/file> (videoregistrazione in https://www.youtube.com/watch?v=nprrtHvw_oWU, dal minuto 5:50).

-
- Verzulli, D. 2021. “La ‘posta elettronica’ negli atenei italiani”, *DV's blog*, 14/02/2021. <http://dvblog.soabit.com/la-posta-elettronica-negli-atenei-italiani/>
- Zuboff, Sh. 2019, *Il capitalismo della sorveglianza: il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*, Roma, Luiss University Press, Pensiero libero.
-

Against the Outsourcing of Digital
Publishing and Teaching
Paolo Monella
Sapienza Università di Roma
paolo.monella@uniroma1.it
ORCID: 0000-0002-2675-9184