

INTRODUZIONE

L'uso delle reti telematiche a supporto dei processi formativi è in costante evoluzione e da diversi anni ormai si stanno studiando, mettendo a punto e sperimentando una pluralità di approcci che vanno dall'uso della rete come canale di distribuzione su larga scala di materiale didattico strutturato per essere fruito in autoistruzione, alla gestione di veri e propri corsi interattivi basati sull'apprendimento collaborativo, fino all'uso di strategie di apprendimento mutuato (o reciproco), tipico delle cosiddette comunità di pratica professionali.

Si tratta indubbiamente di un settore molto articolato in cui è facile perdersi grazie anche all'uso spesso disinvolto (per non dire improprio) di una terminologia che si sta progressivamente affermando e che si pone sul confine di due domini chiave: quello educativo e quello tecnologico.

Per non perdersi in un terreno poco (o per nulla) conosciuto, in genere una buona soluzione è quella di dotarsi di una mappa che faciliti nell'orientamento.

Scopo di questa unità è proprio quello di illustrare una possibile tassonomia (la mappa) dei diversi modi di intendere l'uso delle tecnologie di rete nella formazione continua e a distanza, mettendone in evidenza le specificità e le condizioni di applicabilità.

Con questo non si vuol tanto definire una nuova categorizzazione dei sistemi per la formazione a distanza (FaD), alternativa a quella ormai storicamente acquisita e che li vede su tre diversi livelli generazionali, quanto piuttosto proporre una ad essa complementare, che si riferisca esclusivamente agli approcci basati sull'uso delle tecnologie di rete.

La tassonomia è riportata in fig. 1

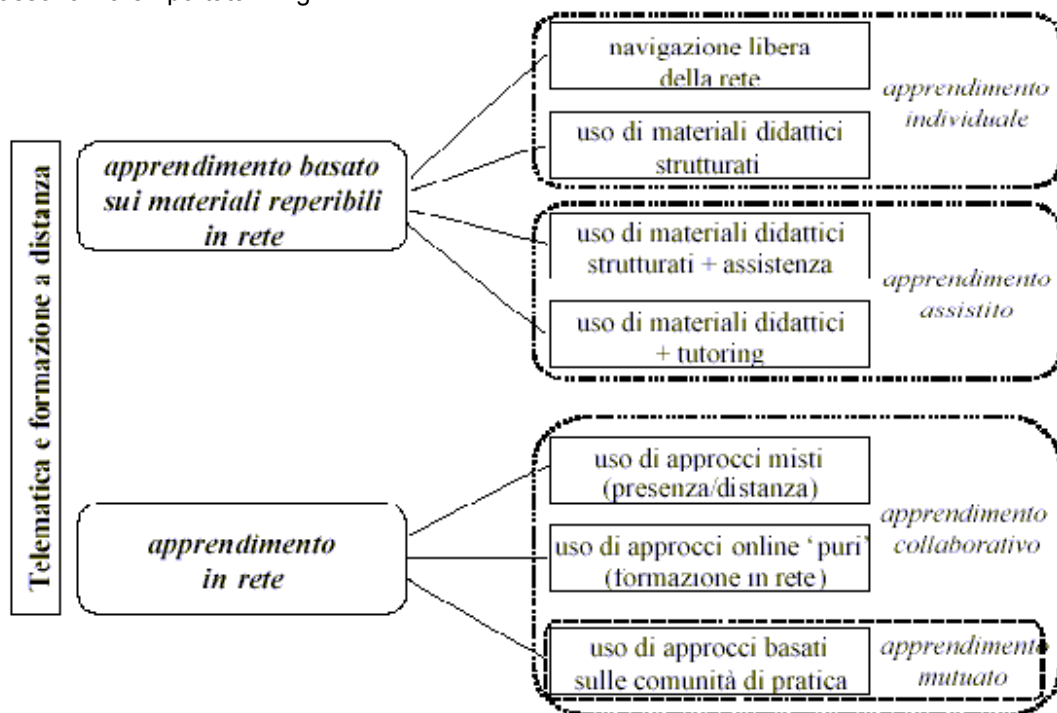


Fig. 1 - Lo spettro dei possibili usi delle reti nella formazione continua e a distanza

e data la sua specifica finalità, può essere usata come mappa degli argomenti trattati qui di seguito.

UNITA' 1 IL RUOLO DELLA RETI NELLA FORMAZIONE CONTINUA E A DISTANZA

Nella letteratura specializzata, i sistemi di formazione a distanza vengono spesso categorizzati in tre distinte generazioni (Nipper, 1989): formazione per corrispondenza, formazione pluri/multimediale, formazione in rete.

Si tratta indubbiamente di un modo efficace che mette ben in evidenza il medium (o i media) su cui si basano

rispettivamente i diversi modelli FaD:

1. la corrispondenza ordinaria (prevalentemente cartacea);
2. l'uso integrato di più canali mediali (multimedialità) o di una collezione di materiali ciascuno basato su un medium specifico (plurimedialità);
3. l'uso delle reti telematiche, non tanto come supporto trasmissivo, quanto piuttosto come ambiente entro cui dar vita a processi di apprendimento collaborativo.

Formazione a distanza: le tre generazioni di sistemi

Nell'arco di quest'ultimo secolo, la progressiva evoluzione delle tecnologie della comunicazione (mezzi di trasporto, telecomunicazioni, ecc.) ha condizionato costantemente l'altrettanto progressiva evoluzione dei sistemi per la formazione a distanza.

Le prime applicazioni di una certa significatività delle metodologie FaD si ebbero verso la fine del diciannovesimo secolo, quando le nuove tecniche di stampa e lo sviluppo del trasporto ferroviario resero possibile la produzione e la distribuzione estensiva di materiale d'insegnamento a favore di gruppi di studenti distribuiti su vaste aree geografiche.

Si trattava di interventi basati principalmente sulla corrispondenza, dove il medium era rappresentato dal materiale a stampa e l'interazione studentedocente, estremamente lenta nella sua dinamica, era in genere circoscritta allo scambio di elaborati (per esempio questionari di valutazione) e a rarissimi incontri in presenza.

Formazione a distanza: le tre generazioni di sistemi

A questi sistemi FaD, detti di *prima generazione (o per corrispondenza)*, negli anni '60 succedono i cosiddetti sistemi FaD *multimediali/plurimediali o di seconda generazione*, caratterizzati da un uso integrato di materiale a stampa, trasmissioni televisive, registrazioni sonore e in alcuni casi software didattico (*courseware*).

Il processo di interazione fra docente e studente continua ad essere molto simile a quello della prima generazione, anche se include l'assistenza telefonica, le attività tutoriali in presenza e più recentemente i collegamenti via fax e posta elettronica.

Formazione a distanza: le tre generazioni di sistemi

Gli approcci dei sistemi FaD di prima e seconda generazione si basano quindi prevalentemente sulla produzione e la distribuzione estensiva di materiali didattici nei confronti della popolazione da formare.

La comunicazione *con* gli studenti (vista in un'ottica di bidirezionalità) viene mantenuta marginale e la comunicazione *fra* gli studenti è quasi del tutto inesistente o comunque non organizzata.

Questo perché nei sistemi di prima e seconda generazione il problema principale è la copertura di distanze geografiche e/o il raggiungimento di vaste popolazioni di utenza, problema che in genere si affronta con metodi efficaci di presentazione e distribuzione del materiale didattico.

La conseguenza però è che l'apprendimento non si identifica in un processo sociale (come avviene in presenza), quanto piuttosto in un fatto prevalentemente individuale.

Le classi virtuali che si vanno così a formare mancano quindi di quell'apertura socio-cognitiva tipica di una classe tradizionale.

Formazione a distanza: le tre generazioni di sistemi

Il riproporre anche a distanza l'apprendimento come processo sociale (seppur con l'inevitabile mediazione della tecnologia) sarà l'idea chiave che guiderà lo sviluppo dei sistemi FaD di *terza generazione*.

Nella terminologia FaD i sistemi di terza generazione sono anche detti di *online education (formazione in rete)*, proprio a significare come la maggior parte del processo formativo avvenga in rete, attraverso l'interazione dei partecipanti, in una vera e propria comunità di apprendimento che favorisca sia il superamento dell'isolamento del singolo sia la valorizzazione dei suoi rapporti con il gruppo.

Il significato della distinzione in tre generazioni

Sebbene la divisione in generazioni abbia avuto e abbia tutt'oggi un'indiscussa utilità nel chiarire alcuni aspetti chiave legati ai diversi approcci FaD, il riferirsi a qualcosa di "generazionale" può però risultare fuorviante.

Va infatti cautamente presa in considerazione l'attribuzione dei termini, "prima", "seconda" e "terza generazione". Se nel settore tecnologico "ultima generazione" richiama l'idea di qualcosa dalle caratteristiche e prestazioni superiori rispetto alle generazioni precedenti, quando si parla dei sistemi FaD lo stesso paragone spesso non calza.

La differenza fra formazione convenzionale (prima e seconda generazione) e formazione in rete (terza generazione) è infatti commisurata al diverso modo di impostare il processo formativo: un processo *estensivo*, rivolto cioè a grandi numeri, nel caso della FaD convenzionale; un processo *intensivo*, rivolto a numeri più contenuti ma caratterizzato da una forte interattività fra i partecipanti, nel caso della FaD di terza generazione.

Questo significa ad esempio che se l'obiettivo è quello di raggiungere grandi masse di utenza, l'approccio di seconda generazione resta ancora quello più praticabile.

I sistemi di terza generazione

Con la progressiva evoluzione e diffusione nell'uso delle tecnologie telematiche, la categorizzazione "canonica" dei sistemi FaD necessita di una rivisitazione o, quanto meno, di una più dettagliata definizione riguardo le metodologie d'impiego delle reti nei processi di formazione continua e a distanza.

Se all'inizio infatti queste sono state considerate prioritariamente come canali di distribuzione di massa per raggiungere in modo rapido ed economico i potenziali fruitori del prodotto formativo, nel corso degli anni si è andata via via consolidando l'idea che l'efficacia didattica della telematica si concretizzi non tanto nel sostituire il telefono o il servizio postale, quanto piuttosto nella capacità di realizzare nuove forme di interazione a distanza, attraverso l'allestimento di aule virtuali che consentano al singolo un'attiva partecipazione al processo formativo dalla propria residenza, sede di lavoro o di studio.

I sistemi di terza generazione

La rete quindi intesa non solo come strumento di trasmissione dei materiali didattici ma anche e soprattutto come "luogo" dove dar vita a un processo di insegnamento/apprendimento connotato da un elevato livello di interattività fra tutti gli attori coinvolti (partecipanti, tutor, esperti, ecc.) (Trentin, 1999a).

Ecco che quindi comincia a trasparire una diversa categorizzazione dei modelli di formazione continua e a distanza: quelli basati su processi di apprendimento fortemente individualizzati (tipici delle FaD convenzionali) e quelli invece più basati su processi di apprendimento collaborativo.

Tecnologie trasmissive, collaborative, quasi mai neutre

Dalle osservazioni fatte nel precedente paragrafo possiamo individuare due macro-categorie in cui collocare i diversi usi delle reti nella formazione continua e a distanza (fig. 1): quelli in cui la telematica è vista prevalentemente come strumento per accedere al materiale educativo da usarsi in autoistruzione (la rete come *medium trasmissivo*) e quelli invece in cui la rete è intesa come ambiente virtuale entro cui i partecipanti a un evento formativo interagiscono in vere e proprie comunità di apprendimento (la rete come *medium collaborativo*).

Tecnologie trasmissive, collaborative, quasi mai neutre

In entrambe le situazioni comunque (tecnologia trasmissiva o collaborativa) non va dimenticato che tutte le tecnologie, e in particolar modo quelle della comunicazione, non sono “neutre”; questo significa che l’interazione mediata dalle tecnologie deve adattarsi al medium che di volta in volta si utilizza, esaltandone le caratteristiche positive e cercando di “aggirare” quelle che potrebbero dar luogo a situazioni problematiche.

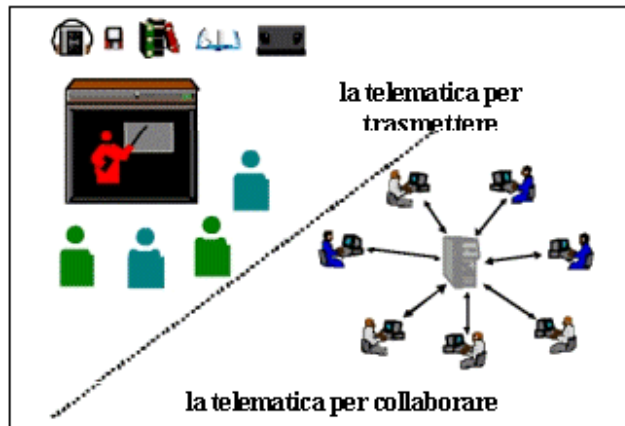


Fig. 2- La telematica come medium trasmissivo e/o collaborativo

Tecnologie trasmissive, collaborative, quasi mai neutre

Non a caso, proprio per la non neutralità del mezzo, chi si occupa di comunicazione televisiva parla di “tempi televisivi”, chi si occupa di trasmissioni radio di “tempi radiofonici” e chi di multimedialità di “bilanciamento delle componenti medialità”. Senza poi parlare della comunicazione per via testuale, tipica dei sistemi di messaggistica elettronica (posta elettronica, computer conferencing, ecc.), dove l’espressività filtrata dal mezzo (tono della voce, espressione dell’interlocutore, ecc.) viene spesso surrogata con le cosiddette *emoticon* o faccine¹.

Tecnologie trasmissive, collaborative, quasi mai neutre

Quindi, nell’accostarsi all’uso delle tecnologie di rete (e non solo), almeno due dovrebbero essere le regole da seguire:

- scegliere una data tecnologia quando questa garantisca attività altrimenti impossibili con altri mezzi, o comunque a valore aggiunto rispetto ad altre prassi;
- adeguare gli stili e le dinamiche della comunicazione al medium che si decide di usare.

UNITA' 2 STRATEGIE DELL'APPRENDIMENTO: STUDIO INDIVIDUAL E PROCESSI COLLABORATIVI

Come tutte le categorizzazioni, anche quella che qui stiamo discutendo denota un certo livello di rigidità, soprattutto nel distinguere perentoriamente fra *apprendimento basato sul solo uso individuale di materiale didattico* e *apprendimento collaborativo*. È evidente infatti che le due strategie non sono necessariamente in antitesi; si pensi ad esempio ai processi basati sull’apprendimento collaborativo, dove spesso si fa anche uso di materiale didattico strutturato, pensato per essere fruito individualmente e distribuito (o utilizzabile direttamente) via

Web (Khan, 1997).

Il motivo della netta distinzione proposta in questa fase iniziale della nostra analisi, è legato all'esigenza (e lo vedremo meglio nel seguito) di sottolineare come il maggiore o minore livello di interattività fra gli attori del processo (tutor, corsisti, esperti, ecc.), introdotto dall'uno o dall'altro approccio, si rifletta sulla scelta delle strategie educative da proporre nelle diverse attività corsuali e sulle condizioni di applicabilità dell'approccio stesso. E a proposito delle strategie educative, possiamo già individuare una diversificazione fra strategie di *autoapprendimento* (basate sull'uso individuale di materiale didattico strutturato) e strategie di *apprendimento in rete*, favorite da un erogatore di formazione in rete o autogestite all'interno di una comunità di pratica professionale.

Prima però di procedere nell'analisi di queste due macro-categorie, è opportuno osservare come qui il termine *apprendimento in rete* non stia tanto a significare che il processo formativo faccia uso di una rete di computer, quanto piuttosto che si basi su una rete di interrelazioni fra i partecipanti al processo stesso; interrelazioni funzionali alle attività di una comunità cooperante nel raggiungimento di uno specifico obiettivo educativo (Trentin, 1998a).

Quindi, la rete vista prima di tutto come rete di individui, ancorché rete telematica necessaria alla comunicazione a distanza fra quegli stessi individui. Ma riprendiamo il discorso a partire dalle due macro-categorie appena individuate.

Apprendere attraverso i materiali disponibili in Internet

Innanzitutto è bene definire quali materiali: tutto ciò che si incontra navigando la rete, oppure materiali strutturati in moduli didattici finalizzati al raggiungimento di precisi obiettivi educativi?

Volendo fare dei paragoni:

- il primo caso corrisponde all'andare in una biblioteca e consultare più o meno casualmente dei testi su uno specifico argomento;
- il secondo a recuperare (o farsi inviare) materiali didattici organizzati secondo un ben preciso percorso formativo.

Vediamo di chiarire meglio questi due aspetti.

Imparare navigando la rete

La rete, si sa, è un immenso serbatoio di materiali archiviati in forma digitale. Navigandola è possibile trovare informazioni che qualcuno ha depositato sui vari nodi e che sono d'interesse per una grande varietà di settori disciplinari, professionali, ecc.

La domanda a questo punto potrebbe essere: è possibile imparare navigando liberamente la rete?

Imparare navigando la rete

Sicuramente c'è la probabilità che si producano degli apprendimenti, la stessa di quando, interagendo con delle informazioni nuove, si cerca di collocarle nella propria preesistente struttura conoscitiva. Di fatto in questi casi si preferisce parlare di *incidental learning* (Mealman, 1993), sottolineando con ciò come l'informazione recuperata in rete non sia di per sé sufficiente a garantire le condizioni per l'apprendimento di qualcosa di nuovo: se ciò avviene, in genere è effetto della casualità.

In sostanza è un po' come quando ci si reca in una biblioteca per cercare libri e riviste che trattino un particolare argomento dai quali poi attingere informazioni nel quadro di un più preciso e ampio percorso formativo.

Imparare navigando la rete

La possibilità di imparare navigando la rete è comunque un aspetto da non sottovalutare, soprattutto nel caso della formazione e aggiornamento permanenti, dove diventa strategica l'abitudine e la capacità di provvedere autonomamente ai propri bisogni conoscitivi.

È necessario però stare molto attenti. Infatti, se da un lato è possibile andare liberamente alla ricerca di documenti e materiali, dall'altro il muoversi sulla rete sensatamente e proficuamente (almeno dal punto di vista educativo) implica il dover acquisire competenze specifiche nell'individuazione delle più appropriate sorgenti documentali, nel saperne valutare l'autorevolezza e nell'utilizzare oculatamente ciò che si riesce a recuperare.

Se tali abilità mancano, si rischia di sprecare molto tempo e molti sforzi a fronte di modestissimi benefici.

Imparare attraverso materiali didattici strutturati

Veniamo al caso dei materiali reperibili in rete e organizzati in forma di vero e proprio corso testuale o multimediale.

Qui siamo in presenza di un progetto didattico e quindi chi accede e interagisce con quei materiali si trova in una situazione ben diversa dal semplice navigare contenuti archiviati in rete con scopi non necessariamente educativi.

Imparare attraverso materiali didattici strutturati

Questo tipo di approccio è molto simile a quello adottato dalla formazione a distanza di tipo tradizionale: l'unica differenza è che, invece di ricevere i materiali per posta, è cura del corsista andarli a recuperare su uno specifico sito. La rete, quindi, intesa come servizio di "posta veloce", più che come ambiente in cui dar vita al vero e proprio processo di apprendimento.

Imparare attraverso materiali didattici strutturati

Va tuttavia rilevato come sempre più frequentemente anche chi propone percorsi formativi basati prevalentemente sullo *studio individuale* di materiale didattico, tenda a offrire forme di supporto a distanza, attraverso l'azione di tutor che facilitino il singolo fruitore nell'uso dei materiali e nella scelta dei percorsi educativi; lo scopo evidente è quello di dar vita a processi di *apprendimento assistito*.

Imparare attraverso materiali didattici strutturati

Resta tuttavia la peculiarità di un processo basato prevalentemente sulla mediazione dei materiali, che devono essere progettati e realizzati nell'ottica di una fruizione individualizzata, quindi con il compito non solo di veicolare i contenuti, ma anche di chiarire, volta per volta, obiettivi e struttura dell'intervento didattico, nonché proporre strumenti di autovalutazione (Rowntree, 1994). Nulla infatti può essere dato per implicito allo studente a distanza, che ha l'esigenza di capire, in qualunque momento, a che punto si trova del percorso formativo, qual è l'obiettivo delle attività che via via gli vengono proposte, il livello di progressione delle proprie conoscenze sui contenuti del corso, ecc.

In altre parole, la realizzazione di un corso da depositare in rete e basato sulla mediazione dei materiali non può limitarsi alla digitalizzazione di qualcosa di già esistente e alla sua disposizione più o meno ordinata su un server di rete.

Apprendere interagendo in rete

A prima vista non sembrerebbero esserci differenze significative fra l'una e l'altra strategia ("tele-insegnamento" e "formazione in rete"). In realtà una distinzione esiste ed è anche abbastanza marcata.

Si prenda ad esempio il *tele-insegnamento* (fig. 3). Qui l'attività educativa viene condotta per via telematica utilizzando prevalentemente una dinamica di tipo uno-a-molti: da una parte il docente (spesso in conferenza testuale o multimediale) e dall'altra i corsisti, che possono fare domande e talvolta interagire fra loro. In un tale

assetto, tuttavia, il “centro-stella” della comunicazione, il protagonista della lezione, resta sempre il docente.

Apprendere interagendo in rete

Diverso è il caso della *formazione in rete* propriamente detta, dove invece “l’imparare” ha luogo perché l’attività didattica viene impostata in modo che sia l’interazione fra i partecipanti a favorire la crescita collettiva del gruppo.

Ribadiamo che qui, il termine “in rete”, non evoca solo l’uso di una “rete di computer”, quanto piuttosto l’adozione di strategie didattiche collaborative che esaltino la componente sociale del processo di apprendimento attraverso l’attivazione di una “rete di individui”.

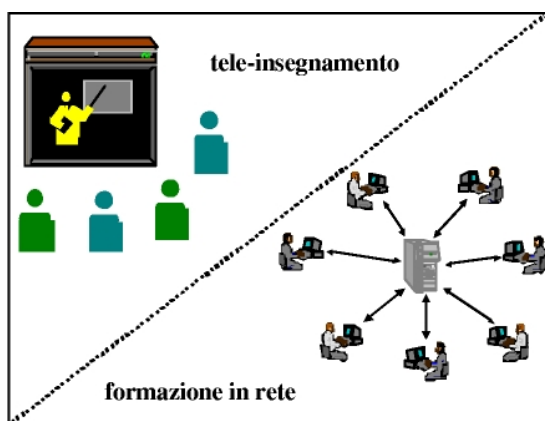


Fig. 3 - Due strategie didattiche usate nella formazione per via telematica

Apprendere interagendo in rete

In una situazione del genere l’attività didattica si concretizza nel progettare, nell’allestire e nel far funzionare un ambiente educativo basato sul protagonismo di coloro che devono imparare e sulla loro collaborazione.

Non si ha quindi un’azione diretta ed esplicita di insegnamento da parte del docente, quanto piuttosto di facilitazione nei confronti dei corsisti.

In sostanza, non tanto un uso della rete per surrogare/replicare interventi tradizionali (ad esempio con lezioni in videoconferenza), ma piuttosto un uso di approcci pedagogici nuovi che, facendo leva sulle funzionalità e le dinamiche della *computer mediated communication* (CMC), gettino le basi per impostare una vera e propria “pedagogia di rete” (Haughey e Anderson, 1998).

UNITA' 3 TECNOLOGIE TELEMATICHE E TIPOLOGIE DI APPRENDIMENTO COLLABORATIVO

Lo spettro di applicabilità delle tecnologie di rete nei processi di apprendimento collaborativo è piuttosto vasto (Slavin, 1990) (Light e Mevarech, 1992). Volendo anche in questo caso tentare una seppur rozza classificazione, possiamo individuare due principali categorie in cui la rete è vista rispettivamente come:

- ambiente dove si sviluppa l’attività di apprendimento (*formazione in rete*) o parte di essa (*mista o integrata*), sotto la gestione di un erogatore del corso;
- strumento in grado di favorire l’attivazione delle cosiddette *comunità di pratica* che, attraverso l’interazione alla pari dei componenti e la socializzazione di conoscenze, situazioni problematiche, soluzioni, ecc., mirino allo sviluppo di nuovi apprendimenti basati su processi collaborativi “autogestiti”.

Formazione in rete: le soluzioni ‘pure’

La *formazione in rete*, organizzata in una o più classi virtuali, si sviluppa in un'alternanza fra momenti di studio individuale e interazione a distanza.

Si tratta quindi di un approccio che richiama aspetti sia della formazione a distanza di tipo tradizionale (studio individuale ed eventuale collegamento remoto con i tutor) sia della formazione in presenza, più centrata sull'interazione dei diversi attori (docenti, corsisti, esperti).

Formazione in rete: le soluzioni 'pure'

Va tuttavia tenuto presente che progettare e condurre un corso di formazione in rete basato sulla CMC comporta l'adozione di una serie di metodi e accorgimenti abbastanza diversi da quelli utilizzati sia nella formazione a distanza tradizionale sia nell'istruzione in presenza (Berge, 1995).

In rete i partecipanti sono organizzati in vere e proprie comunità di apprendimento, tese non solo a ridurre l'isolamento del singolo, ma anche (forse soprattutto) a valorizzarne le conoscenze pregresse a favore della crescita collettiva del gruppo (Harasim, 1990).

Questo tipo di approccio ben si adatta alla formazione dell'adulto, dove la condivisione del vissuto personale, in relazione all'argomento di studio, può effettivamente giocare un ruolo molto forte a vantaggio dell'intero processo formativo.

Formazione in rete: le soluzioni 'pure'

La comunicazione all'interno dei gruppi virtuali è in genere gestita attraverso la *computer conference* (Kaye, 1992) e quindi sull'invio e la ricezione di messaggi elettronici organizzati per aree tematiche (i capitoli del corso). Quando è possibile, questo tipo di tecnologia viene integrata con la *videoconference* (Kaye, 1994), anche se ancora poco diffusa a causa dei costi non sempre accessibili quando si vogliono ottenere accettabili livelli qualitativi della comunicazione.

Formazione in rete: le soluzioni 'pure'

L'interazione paritaria fra i partecipanti ha diversi effetti positivi sul processo di apprendimento, specie se condotta per via scritta. Formulare e verbalizzare le proprie idee, così come riflettere e rispondere alle altrui formulazioni, implica l'esercizio di abilità cognitive molto rilevanti (Feenberg, 1989).

L'attiva partecipazione favorisce inoltre una situazione didattica molto ricca, permettendo a ciascuno di osservare l'argomento di studio da diverse angolature: quelle degli altri partecipanti (Jonassen, Mayes e McAleese, 1993).

Formazione in rete: le soluzioni 'pure'

L'abilità di affrontare un problema o una situazione tenendo in giusto conto i punti di vista espressi da altri è sicuramente importante in molti processi di formazione in servizio. Nei corsi a distanza condotti con approcci tradizionali questo evidentemente non è possibile, dato l'"isolamento" del corsista rispetto agli altri fruitori dello stesso percorso formativo.

Formazione in rete: le soluzioni 'pure'

Dal punto di vista dell'approccio educativo diventa abbastanza evidente come la "formazione in rete" sia sinonimo di "apprendimento collaborativo", favorito nello specifico da uno staff di tutor che di volta in volta assumono il ruolo di moderatori di discussione, di facilitatori di attività esercitative, di organizzatori di lavoro di gruppo, ecc.

E proprio grazie alla frequente interazione fra i partecipanti, i tutor hanno la possibilità di monitorare quasi in tempo reale sia lo stato di avanzamento dell'intero corso sia il processo di acquisizione delle conoscenze da parte di ogni singolo partecipante.

Formazione in rete: le soluzioni 'pure'

Questo porta a una sorta di valutazione in itinere del corso e dei partecipanti, permettendo ai tutor di modificare, rinforzare, in definitiva modellare l'intervento formativo alle esigenze di tipo didattico/conoscitivo di ciascun partecipante, esigenze che giornalmente possono essere rilevate dalle discussioni che si sviluppano in rete.

Da tutto questo emerge chiaramente come la figura del "tutor di rete" non possa essere improvvisata ma costruite attraverso uno specifico iter formativo.

Un esempio applicativo della formazione in rete è dato dal progetto sperimentale Polaris, una collaborazione fra l'Istituto Tecnologie Didattiche (ITD) del CNR di Genova e il Ministero Pubblica Istruzione (MPI) nell'ambito della formazione in servizio dei docenti.

La formazione mista: tra presenza e distanza

Le strategie "pure" di formazione in rete non sempre sono proponibili e questo per diverse ragioni.

Ci sono contenuti che poco si prestano ad essere trattati via rete, e ancora, i destinatari dell'azione formativa potrebbero adattarsi con difficoltà (o affatto) alle modalità di comunicazione tipiche della CMC, basate prevalentemente sull'interazione in testo scritto.

La formazione mista: tra presenza e distanza

Di qui l'esigenza di strategie *miste* (presenza/distanza), articolate sulla complementarità di momenti formativi in presenza e di attività in rete (Benigno e Trentin, 1998) (Biliotti, 2000).

Con "mista" (o "integrata") intendiamo la possibilità di condurre un'azione formativa che possa avvalersi delle caratteristiche proprie sia della formazione in presenza (lezione frontale, lavoro di gruppo, ecc.) sia di quella in rete (discussioni, esercitazioni assistite a distanza, progettazione collaborativa, ecc.).

La formazione mista: tra presenza e distanza

La formazione mista prevede un processo ciclico articolato in tre momenti:

- un intervento in presenza di tipo tradizionale;
- una fase di apprendimento individuale, basato di solito sull'uso di materiali d'appoggio, strutturati e non;
- un momento di attività collaborativa in rete.

La formazione mista: tra presenza e distanza

Un aspetto da non sottovalutare nella conduzione di corsi misti è la forte complementarità fra i momenti in presenza e quelli a distanza. Per questo, durante la progettazione del corso, deve essere garantito un buon bilanciamento fra le attività in aula e quelle da proporre a distanza, in modo tale che le une siano funzionali alle altre e viceversa.

La formazione mista: tra presenza e distanza

In altre parole, le attività in presenza non dovrebbero limitarsi a seminari o lezioni frontali, ma contribuire a gettare le basi per la successiva attività a distanza, chiarendo obiettivi, assegnazioni, tempi e risultati attesi.

Allo stesso modo le attività a distanza dovrebbero essere impostate in modo tale da risultare funzionali (se non indispensabili) al successivo incontro in presenza. Ad esempio, potrebbero offrire l'occasione per un primo giro di opinioni sull'argomento previsto per una seguente discussione in aula.

La formazione mista: tra presenza e distanza

Oltre al beneficio di una prima riflessione individuale, indotta dal fatto stesso di scrivere qualcosa per gli altri (Mason, 1993), una preliminare circolazione di idee contribuisce a ottimizzare il tempo a disposizione per l'incontro, consentendo a tutti i partecipanti, una volta in aula, di entrare immediatamente nel merito della discussione e del confronto. Anche se questo esempio, nella sua semplicità, può apparire banale, di fatto non lo è, soprattutto se lo si interpreta nell'ottica dell'economia globale dei tempi di un processo formativo indirizzato agli adulti.

Strategie di apprendimento mutuato e collaborativo: le comunità di pratica

Finora ci siamo occupati di approcci basati su processi di apprendimento collaborativo che potremo definire di tipo "diretto", dove cioè qualcuno gestisce (dirige) l'intervento formativo proponendo attività collaborative. Esiste però un altro modo di intendere la collaborazione (in rete e non) come nucleo fondante dell'apprendimento fra individui, quello cioè che si basa sulla condivisione delle esperienze, sull'individuazione delle migliori pratiche e sull'aiuto reciproco nell'affrontare i problemi quotidiani della propria professione.

Strategie di apprendimento mutuato e collaborativo: le comunità di pratica

Il concetto a cui ci si ispira è tanto semplice quanto efficace: se ho un problema, chiedo aiuto a chi probabilmente lo ha già affrontato (un collega o un gruppo di colleghi); se mi viene data una soluzione e la comprendo, ho imparato una cosa nuova; se non mi viene data, provo a cercarla insieme ad altri che hanno (o potrebbero in futuro avere) il mio stesso problema.

Strategie di apprendimento mutuato e collaborativo: le comunità di pratica

Definiamo quindi *mutuato* (o *reciproco*) questo tipo di apprendimento collaborativo, per distinguerlo da quello, per così dire, *diretto*, basato cioè su un processo governato da qualcuno e che segue un ben preciso programma formativo (Trentin, 2001a).

È questo il caso delle cosiddette *comunità di pratica* (Wenger, 1998a).

Strategie di apprendimento mutuato e collaborativo: le comunità di pratica

A titolo d'esempio, prendiamo ora in esame due situazioni in cui l'apprendimento collaborativo può essere favorito dall'attivazione di una comunità di pratica:

- l'esigenza, a valle di un'azione formativa (non importa se condotta in presenza o a distanza), di dare continuità alla stessa attraverso forme di assistenza reciproca fra i neo-formati;
- l'esigenza di creare comunità professionali ispirate ai modelli della cosiddetta "condivisione della conoscenza".

Le comunità degli ex-corsisti

Spesso i corsi di formazione, in particolare quelli residenziali, sono sviluppati in un arco di tempo insufficiente a garantire la completa acquisizione delle conoscenze e delle competenze previste, tanto è vero che molte volte più che di "intervento formativo" si dovrebbe parlare di "intervento informativo".

E la situazione non è molto diversa per chi partecipi a corsi a distanza.

Le comunità degli ex-corsisti

Il momento di maggior criticità si ha in particolare quando, terminata l'azione formativa, il partecipante prova ad applicare ciò che ha appreso basandosi esclusivamente sulle proprie forze e sulle proprie abilità. Per quanto egli possa essersi impadronito dei contenuti del corso, questo non sempre si traduce in capacità applicativa². E con l'insorgere delle eventuali prime difficoltà, il senso di isolamento, sempre in agguato

in questi casi, può indurre demotivazione e conseguentemente la vanificazione di quegli investimenti (in termini sia economici che formativi) che sul corsista si sono fatti.

Le comunità degli ex-corsisti

Esiste quindi la forte esigenza di creare momenti di continuità fra l'attività di formazione/aggiornamento e le attività di trasferimento, con azioni di sostegno in rete. Tali azioni possono essere previste dal percorso formativo o attivate spontaneamente dagli stessi corsisti (Eastmond, 1995).

Le comunità degli ex-corsisti

Nel primo caso è l'erogatore del corso che si fa carico di assistere via rete la cosiddetta fase di accompagnamento dei corsisti³.

Nel secondo caso il sostegno si concretizza nel "self-help" fra gli stessi partecipanti e cioè nella creazione di una comunità di "ex-corsisti" che si mantengono in contatto, a valle dell'intervento formativo, per aiutarsi e sostenersi nell'applicazione di quanto appreso, socializzando i problemi e, ancor meglio, le soluzioni e le strategie d'impiego delle nuove conoscenze.

Le comunità professionali

Se nel caso degli "ex-corsisti" l'attivazione della comunità di pratica avviene a valle di un intervento formativo, quando si parla di apprendimento in rete ispirato ai modelli della *condivisione della conoscenza* ci si riferisce alla costituzione "spontanea" di gruppi di professionisti che, attraverso strategie collaborative, mirano ad arricchire il loro bagaglio conoscitivo e/o di competenze.

Le comunità professionali

La genesi della comunità è quindi diversa nei due casi così come sono sensibilmente diversi i motivi che spingono a parteciparvi.

Mentre nel caso degli "ex-corsisti" l'aggregazione in comunità di pratica è favorito da una sorta di "effetto inerziale" dovuto alla comune esperienza di partecipanti allo stesso intervento formativo, nel caso delle comunità professionali la costituzione del gruppo è principalmente determinata dal percepire la condivisione di esperienze e conoscenze (soprattutto quelle "tacite") come grossa opportunità di crescita collettiva (Cortada e Wodds, 1999). Qui infatti sono sostanzialmente l'interesse verso le problematiche via via sollevate e la stima reciproca a fungere da catalizzatori di una comunità i cui membri sono geograficamente distribuiti e non fanno necessariamente parte della stessa organizzazione o settore produttivo.

Le comunità professionali

Perché poi la collaborazione si autoalimenti e sia duratura è necessario che ogni membro della comunità non si limiti a beneficiare delle esperienze altrui, ma assuma un ruolo attivo e propositivo nel collaborare a sviluppare nuove e migliori pratiche professionali, contribuendo così a incrementare la *base di conoscenza condivisa* della comunità di cui fa parte.

SINTESI

Ed eccoci a sintetizzare quanto finora discusso e analizzato. Lo faremo attraverso la schematizzazione riportata in fig. 1 (Trentin, 2000b) e che sottolinea come i possibili modi d'impiego delle tecnologie di rete a supporto della formazione continua e a distanza si riconducano essenzialmente all'uso:

1. libero della rete per l'accesso a materiali non strutturati secondo un esplicito percorso formativo (si è citata l'analogia con l'andare in un'immensa biblioteca);
2. di materiali didattici strutturati pensati per essere fruiti a distanza in autoistruzione;

3. di materiali didattici strutturati per essere fruiti a distanza, prevalentemente in autoistruzione, ma con un minimo supporto da parte dell'erogatore;
4. di materiali didattici, non necessariamente strutturati in un vero e proprio corso autoistruzionale, con assistenza di tutor e di docenti messi a disposizione dall'erogatore (alcune volte con funzioni di gestori di eventi, quali brevi workshop/seminari in rete sui temi del corso);
5. di approcci misti (presenza/distanza) basati sulla complementarietà fra momenti formativi in presenza e attività a distanza;
6. di approcci "puri" alla formazione in rete basati sulla forte interazione di tutte le componenti del processo (partecipanti, tutor, esperti);
7. delle comunità di pratica, tese alla costituzione di gruppi collaborativi composti, per esempio, da ex-corsisti o professionisti, che condividono esperienze, conoscenze e migliori pratiche nell'ottica di una crescita collettiva dell'intero gruppo.

Sintetizzando ulteriormente, gli usi indicati ai punti

- 1 e 2 sono tipici di un processo di *apprendimento individualizzato*;
- 3 e 4 di un *apprendimento assistito*;
- 5 e 6 di un *apprendimento collaborativo* basato su un processo formativo strutturato;
- 7 di un *apprendimento reciproco* basato sulla condivisione di esperienze, conoscenze e migliori pratiche.

Da sottolineare come il livello di interattività fra gli attori del processo tenda a crescere, passando da approcci basati esclusivamente sullo studio di materiale didattico a quelli che invece adottano strategie di apprendimento collaborativo.

È quindi evidente l'importanza della relazione fra livello di interattività implicato da un particolare approccio e condizioni per un'efficace applicabilità dell'approccio stesso. Nella scelta di quest'ultimo si dovranno perciò tener presenti alcuni aspetti chiave, quali

- la reale esigenza di mettere in atto strategie di apprendimento attive e collaborative;
- la consistenza numerica dell'utenza, che determina la scelta fra interventi estensivi e interventi intensivi;
- il livello qualitativo che si desidera raggiungere, spesso direttamente proporzionale al livello di interattività del processo messo in atto;
- i costi che l'interattività comporta e il ritorno d'investimento.

E il maggiore o minore livello di interattività, proprio dell'uno o dell'altro approccio, è uno degli elementi chiave che guida nella progettazione dell'intervento, in particolare nella definizione delle attività e delle strategie didattiche da proporre al corsista per il raggiungimento degli obiettivi educativi dichiarati nel piano formativo.

Ma non è solo qui che si risente della differenza fra la progettazione di un corso basato sull'uso di materiali didattici strutturati (estensivo e poco o nulla interattivo) e uno invece ispirato all'online education (intensivo e molto interattivo). Basti pensare alle questioni che riguardano il tipo di supporto da offrire al corsista, la definizione dei metodi e degli strumenti di valutazione, la realizzazione del kit dei materiali corsuali nonché la scelta dei servizi di rete più idonei per la gestione della comunicazione interpersonale e/o la distribuzione del materiale didattico.

Note

1. Brevi sequenze di caratteri testuali che simulano:

:-) il sorriso ;-) l'ammiccamento :-(un'espressione triste ... e così via

(<http://www.facedainternet.f2s.com/>)

2. Qui emerge uno dei concetti chiave sottesi dalle comunità di pratica e cioè dell'inseparabilità fra conoscenza e pratica.

3. È questo il caso dell'approccio sviluppato e sperimentato dall'ITD-CNR nel corso del progetto Polaris per la formazione in servizio dei docenti (Trentin, 1999a).

Bibliografia

- Benigno V., Trentin G. (1998), "Formazione mista presenza/distanza", TD - Rivista di Tecnologie Didattiche, n. 14, pp. 24-32.
- Berge Z.L. (1995), "Facilitating computer conferencing: recommendations from the field", Educational Technology, vol. 35, n.1, pp.22-29.
- Biliotti E. (2000), "Il modello adottato dalla Cisl", Formazione Domani, anno 27, n. 37/38, pp.45-50.
- Cortada J.W., Woods J.A. (1999), The Knowledge Management Yearbook 1999-2000, Butterworth-Heinemann, Boston.
- Eastmond D.V. (1995), Alone but together, Hampton Press, NJ.
- Freenberg A. (1989), "The written world: on the theory and practice of computer conferencing", in R.D. Mason and A.R. Kaye (eds), Mindweave: communications, computers and distance education, cap.2, Pergamon Press, Oxford.
- Harasim L. (1990), Online education: Perspectives on a new environment, Praeger, New York.
- Haughey M., Anderson T., Networked learning: the pedagogy of the Internet, McGraw-Hill, Toronto.
- Jonassen D., Mayes T., McAleese R. (1993), "A manifesto for a constructivist approach to uses of technology in higher education", in T.M. Duffy, J. Lowick, D. Jonassen (eds), Designing environments for constructive learning, NATO ASI series, F105, Heidelberg, Springer-Verlag, pp. 231-247.
- Kaye A.E. (ed) (1992), Collaborative learning through computer conferencing, Springer-Verlag, Berlin.
- Kaye A.R. (1994), "Co-learn: an ISDN-based multimedia environment for collaborative learning", in R.D. Mason e P.D. Bacsich, (eds), ISDN Applications in education and training, The Institute of Electrical Engineers, London, pp.179-200.
- Khan B.H. (1997), Web-based instruction, Educational Technology Publications, New Jersey.
- Light P.H., Mevarech Z.R. (1992), "Cooperative learning with computers: an introduction", Learning and Instruction, vol.2, n.3, pp. 155-159.
- Mason R. (ed) (1993), Computer conferencing: the last word..., Beach Holme, Victoria, British Columbia.
- Mealman C.A. (1993), "Incidental learning by adults in a non traditional degree program: a case study", Proceedings of Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing and Community Education, Columbus, Ohio.
- Nipper S. (1989), "Third generation distance learning and computer conferencing", in Mason R. D. e Kaye A. R. (a cura di), Mindweave: Communication, computers and distance education, Pergamon Press, Oxford.
- Rowntree D. (1994), Preparing material for open distance and flexible learning, Kogan Page, London.
- Slavin R.E. (1990), Co-operative learning: theory, research and practice, Prentice Hall, New Jersey.
- Trentin G. (1998a), Insegnare e apprendere in rete, Zanichelli, Bologna.
- Trentin G. (1999a), Telematica e formazione a distanza: il caso Polaris, Franco Angeli, Milano.
- Trentin G. (2000b), "Lo spettro di possibili usi delle reti nella formazione continua e a distanza", Formazione Manageriale, n. 1-2, pp.1-6.

Trentin G. (2001a), "From formal training to communities of practice via networked learning", *Educational Technology*, vol.41, n.2, pp.5-14.

Wenger E. (1998a), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London.

Biografia

Guglielmo Trentin svolge la sua attività di ricerca presso l'Istituto Tecnologie Didattiche del CNR di Genova, dove dal 1985 si occupa dell'uso educativo delle risorse telematiche. Si è formato alle metodiche dell'online education presso la British Open University, dove ha conseguito nel 1994 l'On-line Education Certificate. Nel corso della sua attività professionale ha curato la progettazione e lo sviluppo di sistemi per l'apprendimento in rete, sperimentando il collaborative learning nei diversi contesti della formazione (scuola, impresa e Università) ed ha assunto incarichi di responsabilità scientifica nell'ambito di progetti e commissioni ministeriali, universitarie e del CNR.