

Costruttivismo sociale e creazione della community: un modello per la formazione integrata

Un esempio di percorso di formazione integrata basato sul continuo dialogo, l'estrema flessibilità e tanta, tanta community

■ **Susanna Bianco, Silvia Cantaro, Pietro Luigi Giacomon, Cinzia Ferrari**
Fondazione CUOA - Centro Universitario di Organizzazione Aziendale
[\[sbianco, scantaro, cferrari, pgiacomon\]@cuoa.it](mailto:sbianco,scantaro,cferrari,pgiacomon@cuoa.it)

COSTRUTTIVISMO SOCIALE E COSTRUZIONISMO

Il costruttivismo sociale appare oggi come un modello teorico particolarmente adeguato per percorsi formativi erogati prevalentemente *online*.

Si tratta di un approccio che tende a responsabilizzare l'allievo rispetto al proprio percorso di apprendimento, ponendolo al centro del processo formativo e non più nella veste di spettatore di un docente tradizionale, percepito come depositario del sapere.

I principi alla base di questa corrente di pensiero sono tre [Jonassen, 1994]:

- la conoscenza è il prodotto di una costruzione attiva da parte del soggetto;
- la conoscenza ha carattere "situato", cioè è strettamente collegata al contesto in cui viene appresa, rielaborata e successivamente applicata;
- la conoscenza emerge da particolari forme di collaborazione e negoziazione sociale.

Secondo Jonassen creare un ambiente di apprendimento, seguendo questo approccio pedagogico risulta molto più difficile che progettare forme di didattica tradizionale, composte da sequenze pre-strutturate e programmate.

In questo senso Jonassen sostiene che gli ambienti di apprendimento a orientamento costruttivistico dovrebbero avere le seguenti caratteristiche:

- dare enfasi alla costruzione della conoscenza e non alla sua riproduzione;
- evitare eccessive semplificazioni, rappresentando la naturale complessità del mondo reale;

- presentare compiti semplici (contestualizzare piuttosto che astrarre);
- offrire occasioni di apprendimento assunte dal mondo reale, basate su casi, piuttosto che sequenze istruttive predeterminate;
- offrire rappresentazioni multiple della realtà;
- favorire la riflessione e il ragionamento;
- permettere costruzioni di conoscenze dipendenti dal contesto e dal contenuto;
- favorire la costruzione cooperativa della conoscenza, attraverso la negoziazione sociale.

Secondo questa linea, è possibile strutturare e organizzare modelli didattici a impianto costruttivista applicati all'*online learning*. Ne sono esempio le comunità di apprendimento o Community of Learners (CoLs) in cui lo studente è considerato un costruttore attivo della propria conoscenza piuttosto che recipiente passivo di esperienze e competenze altrui [Ligorio, 1994, p. 22]. Si definisce CoL un insieme di persone che presentano caratteristiche ben precise, che condividono saperi, che valorizzano gli aspetti metacognitivi e l'insegnamento reciproco [Calvani, 1998].

Una sfaccettatura particolarmente interessante all'interno del filone del costruttivismo è quella relativa al *costruzionismo*. Martin Dougiamas [Dougiamas, 1998] scrive che secondo questa linea di pensiero il costruttivismo funziona particolarmente bene quando il soggetto che apprende è impegnato a costruire qualcosa da far vedere agli altri e cita un interessante brano di Papert: "Il costruzionismo condivide la connotazione del costruttivismo riguardo al soggetto che ap-

prende come 'costruttore di strutture di conoscenza' senza tener conto delle circostanze dell'apprendimento. Inoltre aggiunge che questo succede in modo particolarmente felice in un contesto dove il soggetto che apprende sia coscientemente impegnato nella costruzione di qualcosa di pubblico, che sia un castello di sabbia sulla spiaggia o una teoria dell'universo..." [Papert, 1991].

In questo senso una CoL diventa ancora più efficace, quando le interazioni e gli scambi tra le persone avvengono per "costruire qualcosa di concreto" tutti insieme. E' questo il caso delle comunità di pratica o Community of Practice (CoPs) che perseguono l'obiettivo di lavorare in maniera collaborativa, ad esempio sulla realizzazione di un progetto comune (cfr. § Community of Learners, Community of Practice: i contesti di riferimento).

Il progetto di formazione integrata qui presentato è stato sviluppato sulla base di queste linee teoriche e ha portato a risultati interessanti rispetto agli obiettivi di apprendimento prefissati. Il presente articolo esaminerà, quindi, l'applicazione pratica dei principi del costruttivismo sociale e del costruzionismo in un intervento di formazione integrata.

IL PROGETTO

Il progetto "Metodologie Integrate di Formazione in Rete", finanziato dall'Unione Europea e dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, è stato realizzato all'interno di una partnership costituita da Fondazione CUOA, Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova e ELEA SpA.

L'iniziativa si è svolta nel corso dell'anno 2003 e si è rivolta a professionisti senior afferenti l'area della formazione tradizionale, con l'obiettivo di trasferire loro competenze legate all'*eLearning* e alla formazione integrata. La sperimentazione è stata portata avanti in modalità parallela in due regioni differenti: Veneto e Piemonte. In questa sede sarà esposto il caso relativo alla comunità veneta, che è stata gestita seguendo la metodologia di formazione adottata dalla Fondazione CUOA, con la consulenza dell'Università di Padova.

DALLA TEORIA ALLA PRATICA: L'IMPATTO METODOLOGICO

La fase di formazione

I professionisti partecipanti all'iniziativa sono stati coinvolti in un percorso della durata di circa cinque mesi che ha visto l'evol-

versi di due fasi: una prima fase che definiremo "di formazione" e una seconda fase che definiremo "di sperimentazione". Durante la fase della formazione in rete (cfr. § L'articolazione del percorso integrato) i 66 allievi afferenti la comunità di apprendimento generale (CoL) sono stati divisi in tre gruppi o sottocomunità virtuali di apprendimento (CoLs).

La suddivisione è stata fatta seguendo criteri di eterogeneità, per raggiungere l'obiettivo di far amalgamare i partecipanti, di favorire gli scambi di opinioni ed esperienze diverse (sia per ambito lavorativo, sia per anni di esperienza).

I tre sottogruppi, quindi, sono stati formati mescolando le categorie professionali di provenienza e facendo in modo che la media matematica degli anni di esperienza fosse omogenea in ciascun sottogruppo. Dalla fascia più junior ci si aspettava che portasse entusiasmo, idee innovative, conoscenze tecnologiche. Dalla fascia più senior si aspettavano esperienze pregresse, riflessioni, atteggiamento critico.

La mescolanza di queste due caratteristiche ha reso le sotto comunità virtuali un posto accattivante per gli allievi che, in corrispondenza alle loro esigenze formative, hanno contribuito con una grande varietà di messaggi ricchi di spunti nei forum didattici *online*.

Le tre CoLs hanno avuto a disposizione ciascuna un forum didattico indipendente, nel quale confrontarsi sugli aspetti di studio e, inoltre, è stato predisposto uno spazio ricreativo in comune per la CoL generale, per non far perdere il senso di identità e appartenenza al progetto stesso.

Gli esperti delle materie convocati a supervisionare l'attività didattica, hanno agito in maniera separata in tutte e tre le CoLs. La scelta di rendere separati gli spazi *online* delle tre sotto comunità è stata fatta perché ogni sottogruppo evolvesse in base alle caratteristiche specifiche e non si condizionassero a vicenda.

I momenti di visibilità a tutti sono stati comunque presenti e si sono verificati:

- In corso d'opera, con la frequenza settimanale garantita dall'invio dell'*email Diario di Bordo* e con l'organizzazione di incontri plenari in aula. L'obiettivo dell'*email* è stato quello di mettere al corrente a grandi linee tutti gli allievi del lavoro svolto negli altri sottogruppi, al fine di non alienare completamente processi di sana competizione. L'obiettivo degli incontri in aula è stato quello di favorire i

processi di socializzazione e di consentire un approfondimento di alcune tematiche cruciali attraverso il confronto con testimoni esperti della materia.

- Alla conclusione dei lavori nei forum delle singole CoLs, con la pubblicazione dei documenti in cui si sono convogliate le nuove conoscenze prodotte da tutti i gruppi di discussione.

Nei forum (cfr. § Il modello di organizzazione delle discussioni) gli allievi hanno avuto modo di interrogarsi sul materiale didattico, opportunamente stimolati e guidati dall'esperto, che ha ricoperto un ruolo integrativo rispetto ai materiali didattici, risolutivo/provocativo rispetto alle perplessità degli allievi e alle discussioni in atto.

Queste interazioni, indirizzate e moderate adeguatamente dai tutor, insieme alle discussioni in presenza moderate dai testimoni esperti della materia, sono state prolifiche e hanno portato un passo più in là rispetto ai materiali didattici di partenza, grazie alla disponibilità a mettere in gioco l'esperienza pregressa e la disponibilità a riflettere di una buona parte dei partecipanti alle tre CoLs.

La fase di sperimentazione

Com'è stato prima argomentato (cfr. § Costruttivismo sociale e Costruzionismo), può succedere che un corso di formazione *online*, a un certo punto, assuma caratteristiche riscontrabili tutte in una CoP.

Nella presente esperienza, dopo la prima fase di apprendimento puro, per reificare le conoscenze acquisite, gli allievi sono stati coinvolti in una fase di sperimentazione in cui hanno lavorato su attività di Project Work (cfr. § Il modello di lavoro all'interno dei Project Work). Questa attività ha consentito alle CoLs di evolvere il loro modello di apprendimento in CoPs, iniziando a lavorare, in ottica *costruzionista*, proprio alla *costruzione* di un progetto concreto di formazione integrata. In questa fase, le discussioni *online* e in presenza non sono più state orientate al confronto sui materiali didattici o sugli input emersi dagli incontri in aula, ma si sono centrate attorno alla scelta, decisione e realizzazione concreta di un prodotto formativo, che andava contestualizzato al mercato di riferimento e rispetto al quale si dovevano risolvere alcune criticità.

Se nella fase di formazione il criterio di costituzione dei sottogruppi di lavoro è stato quello dell'eterogeneità, nella fase della sperimentazione si è optato per un raggruppamento secondo criteri di omogeneità.

Alla base di una scelta di eterogeneità vi è l'idea che l'incontro col diverso da sé sia in grado di stimolare eventi formativi in quanto, attraverso il confronto, consente al singolo utente/allievo di avere accesso a un bagaglio di esperienze molto più ampio.

Il criterio dell'omogeneità, invece, è più indicato nelle situazioni in cui bisogna lavorare su un progetto comune e ricercare soluzioni di problemi chiari e definiti, che richiedono un bagaglio di competenze già condiviso a monte.

Questa scelta, unita alla tipologia di lavoro che gli allievi sono stati chiamati a svolgere, (la progettazione, in tutte le sue parti di un percorso di apprendimento in ambito di formazione integrata, vicino a problemi reali, riscontrabili nei propri ambiti lavorativi e professionali) ha fatto sì che tali gruppi evolvessero e interagissero come vere e proprie CoPs, anche se non rispecchianti in pieno la concezione wengeriana delle stesse.

Nonostante i gruppi omogenei siano stati costituiti, a monte, "artificialmente", gli elementi che vi appartenevano si sono riconosciuti come simili, hanno condiviso affinità di interessi e di problematiche, hanno negoziato obiettivi comuni largamente condivisi, hanno realizzato progetti complessi e articolati, che avevano come centro punti "sensibili" molto vicini nelle attività lavorative, che stimolavano, per questo, un diffuso interesse.

Effetti e risultati nel back stage del progetto

Esperti e tutor hanno dato un contributo fondamentale alla costruzione della comunità, in ogni sua fase; per la natura stessa dell'approccio adottato anche questi ruoli si sono costruiti seguendo l'andamento, il passo e le esigenze degli allievi.

Chi ha avuto il compito di gestire, indirizzare, guidare, informare e animare la comunità è stato costantemente impegnato in un processo di trasformazione e adeguamento alle nuove necessità che sono sorte. L'obiettivo di esperti e tutor è stato quello di rendere le community sempre più indipendenti, abbassando la frequenza delle interazioni unilaterali, favorendo, invece, uno scambio che fosse quanto più paritario possibile.

I cambiamenti che si sono verificati nei gruppi, di conseguenza, hanno modificato via via il ruolo degli esperti e dei tutor.

Se nella fase di formazione un esperto aveva gestito un unico forum di sua competenza replicato per le tre CoLs, in quella di speri-

mentazione gli esperti sono intervenuti in tutti i forum attivati, in base al *business core*. Se nella prima fase gli esperti erano intervenuti soprattutto *on demand* a risolvere perplessità di carattere teorico, nella seconda fase hanno assunto spesso un ruolo proattivo, per mettere in guardia, indirizzare la rotta, risolvere momenti di stasi e di indecisione.

I tutor coinvolti nell'azione formativa del Veneto, sono stati chiamati nel motivare la comunità virtuale e a ricoprire un ruolo di guida, supporto e animazione, attraverso tutto l'evolversi del percorso formativo, ma non solo.

Nella fase iniziale del percorso gli allievi erano disorientati, non avevano confidenza con i nuovi strumenti e chiedevano di essere guidati: questo, appunto, è stato il primo ruolo che i tutor si sono trovati a ricoprire. Il ruolo di guida, in una fase più evoluta del processo, si è trasformato in quello di supporto. In questa fase è stato previsto che i

tutor calendarizzassero le attività del gruppo, ne sentissero il polso, svolgessero un'efficace azione di *timing*, spingessero a lavorare nei project work, cercassero di evitare al massimo le dispersioni. Durante tutto il percorso formativo, i tutor sono stati la colla delle comunità virtuali: hanno stimolato gli interventi nei forum, hanno inserito quesiti che potessero stimolare le discussioni, hanno gestito la comunicazione *molto a molti*, hanno motivato i partecipanti che tendevano a scoraggiarsi.

Esperti e tutor non hanno agito sul loro ruolo in modo indipendente: ogni settimana si sono incontrati insieme ai progettisti per tenere sotto controllo l'andamento delle community. Durante queste riunioni sono state prese le opportune decisioni, condividendo opinioni, percezioni, perplessità. Ciò che è emerso non è rimasto nel back office: lo staff ha fatto partecipare la comunità sullo stato dell'arte e, quando se ne è presentato il bisogno, le azioni correttive.

Questo efficace dialogo ha portato i suoi frutti concreti. Un esempio per tutti. Durante una delle riunioni di monitoraggio settimanale è emerso che la comunità non reagiva alla pubblicazione di nuovi materiali didattici e all'apertura di due nuovi forum. L'attività nella piattaforma era pressoché stagnante nonostante le sollecitazioni dei tutor e degli esperti responsabili dei forum. Approfondendo dello strumento *Diario di Bordo* (vedi tabella 1), è stata progettata e redatta un'email *ad hoc*, un po' forte, di rottura, per innescare una reazione. Gli effetti sono stati immediati e graficamente visibili. Nella fig. 1 si può osservare il confronto tra le ore di connessione nella settimana in cui la community è stata maggiormente silente e quella immediatamente successiva alla riunione di monitoraggio e all'invio del conseguente *Diario di Bordo*.

Sommando i tempi di connessione giornalieri nella settimana A, si raggiungono le 36.34.06 ore. L'email *Diario di Bordo* progettata per sbloccare la situazione è stata inviata subito dopo la riunione settimanale di monitoraggio. In questa settimana la comunità si è connessa all'ambiente virtuale per più di 47 ore, dieci ore totali in più di partecipazione alle attività proposte nella precedente settimana.

LE SCELTE METODOLOGICHE

La metodologia

La metodologia adottata è stata sviluppata a partire da una serie di esperienze di FAD che la Fondazione CUOA ha avuto modo

Tabella 1 - Il Diario di Bordo

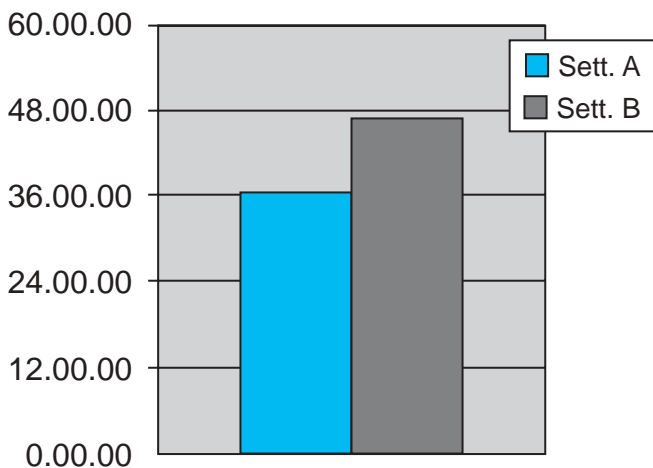
Il Diario di Bordo

Ogni settimana è stata inviata alla comunità un'email intitolata Diario di Bordo (DdB). Gli obiettivi della comunicazione sono stati variegati e molteplici: **tenere sempre bene in vista il fil rouge delle discussioni aperte**, in modo tale da non far perdere il senso del discorso; **commentare gli interventi più significativi** e i punti di svolta delle discussioni; cercare di **evitare le divagazioni** inutili e le polemiche sterili; **spiegare** le nuove attività; ricordare le cose da fare e le scadenze incombenti.

figura 1

Un esempio degli effetti ottenuti dal metodo applicato.

Incremento delle connessioni dopo DdB



di sperimentare in passato, per arrivare con gli anni ad evolvere in un modello di formazione *online*, o meglio di “Net Learning”. Nella sperimentazione attuale si sta lavorando sulle modalità di applicazione pratica dei principi del costruttivismo sociale alle comunità virtuali di apprendimento. A partire da questo campo di esperienze, è stato elaborato un modello di formazione misto, che integra in maniera sinergica formazione *online* e formazione in presenza. Con questo approccio si è puntato a superare la dicotomia formazione tradizionale/*eLearning*, per giungere a un nuovo taglio metodologico che vede nell’integrazione tra i due metodi un potente strumento per raggiungere i più alti obiettivi di apprendimento. Secondo Costa e Giacomoni, infatti, “*il Net Learning non può sostituirsi all’aula, ma la può migliorare attraverso l’utilizzazione delle tecnologie di comunicazione che facilitano l’apprendimento*” [Costa e Giacomoni, 2002].

Nel progetto di formazione integrata qui presentato, i principi del costruttivismo sociale pervadono ogni aspetto del processo, assumendo forme e funzioni differenti nelle varie fasi, ma strettamente intrecciati sia per il percorso *online* sia per il percorso in aula. Inoltre, coerentemente con la complessità di un processo formativo di tale impostazione, i partecipanti sono stati coinvolti in una serie di scelte e feedback continui, relativi a tutte le attività previste, insieme allo staff di progetto e ai referenti scientifici. In questo modo si è optato per una progettazione *in itinere* condivisa da tutti i componenti della comunità.

Gli incontri d’aula e l’ambiente *online* sono stati strutturati in maniera tale da poter rappresentare un luogo di incontro, confronto e costruzione condivisa di nuove conoscenze e significati. È stato osservato *in itinere* che quanto più i partecipanti si confrontano e cooperano nella riflessione dei materiali studiati e nel portare avanti le attività indicate, tanto più si ottengono alti risultati in termini di motivazione e apprendimento.

Tuttavia, offrire un ambiente e un percorso didattico a impostazione costruttivista comporta anche particolari reazioni da parte dei partecipanti. Varisco scrive che tali sistemi possono apparire a volte “caotici”: “*E’ evidente, infatti, che coinvolgere gli allievi nella scelta delle attività da svolgere, nel controllo del ritmo e della direzione da tenere, fa sì che l’ambiente non sia completamente determinato bensì lasci un certo livello d’incertezza e incontrollabilità*” [Varisco, 2002, p. 158].

Il ruolo dei tutor *online* ha, così, rappresentato uno dei nodi nel successo dell’iniziativa poiché, proprio tramite il lavoro di tali figure è stato possibile accompagnare e guidare gli allievi verso il nuovo e complesso approccio didattico proposto. Tra le “chiavi” di successo vi è da considerare anche la tipologia di destinatari facenti parte dell’iniziativa. I principi del costruttivismo sociale, infatti, assicurano una formazione integrata di qualità, se il target dei partecipanti è in grado di seguire il modello pedagogico proposto. E cioè, come verrà approfondito successivamente, solo relativamente a destinatari e a contenuti didattici, che consentano l’utilizzo della costruzione attiva e della spinta collaborativa necessarie.

I destinatari

I destinatari del percorso formativo sono stati individuati in persone occupate con esperienza lavorativa appartenenti ai seguenti settori professionali:

- direttori del personale;
- addetti alle funzioni del personale;
- responsabili delle risorse umane;
- responsabili e addetti ai processi formativi;
- progettisti della formazione;
- docenti e consulenti *freelance*.

A seguito della selezione in ingresso, il gruppo finale è risultato composto da 66 persone, con un’esperienza media di circa 8 anni nella formazione tradizionale e competenze piuttosto eterogenee, afferenti tutti i settori professionali identificati.

In particolare, è stato rilevato che il 70% di essi non avevano in ingresso significativa precedente esperienza di *eLearning*, mentre un 30% aveva maturato una significativa esperienza nel settore. Gli elementi di eterogeneità professionale all’interno del gruppo e di differenza nell’esperienza maturata hanno rappresentato un punto di forza nel favorire lo scambio di competenze e l’arricchimento scaturito dalle discussioni, dai confronti e dai lavori in gruppo.

L’articolazione del percorso integrato

Il percorso è stato strutturato in un’azione prevalentemente *online*, con incontri d’aula mensili aventi funzione di accompagnamento. In particolare a ogni allievo è stato richiesto un impegno pari a un totale di 58 ore suddivise come mostrato nella tabella 2. Il percorso è stato articolato in una prima fase definita di “formazione”, che si è concentrata maggiormente su 7 moduli didattici pubblicati *online*. I moduli sono stati accompagnati da approfondimenti in aula e

Tabella 2 - Impegno minimo richiesto ad ogni partecipante

TIPO DI ATTIVITÀ	IMPEGNO INDIVIDUALE
Seminari in aula	18 ore
Formazione online	30 ore
Project work online	10 ore
Totale ore di impegno individuale	58

dal coinvolgimento dell'intera comunità in discussioni critiche e costruttive, all'interno di forum abbinati a ogni tematica, a cui sono stati invitati a partecipare esperti del settore, in qualità di moderatori o consulenti (cfr. § La fase di formazione). Seguendo l'impostazione costruttivista sociale, le CoLs sono state stimulate nell'autogestire il proprio percorso di apprendimento, sia scegliendo come e quando navigare i materiali pubblicati *online*, sia orientando le discussioni con gli altri partecipanti e gli esperti della materia.

La fase di "sperimentazione" è stata posizionata nell'ultimo periodo del percorso formativo e ha visto gli allievi coinvolti in un'attività di project work prevalentemente *online*, con un duplice obiettivo:

- far emergere le concrete esigenze lavorative di ognuno dei partecipanti, per poterle sviluppare all'interno di un lavoro di gruppo;
- consentire agli allievi di consolidare le conoscenze apprese nella fase di formazione, attraverso l'applicazione pratica di quanto discusso precedentemente nei forum e in aula.

In questa seconda fase, la comunità, composta da allievi, docenti e staff di progetto,

ha potuto confrontarsi e crescere insieme in una Community of Practice, secondo l'ottica costruzionista [Papert, 1991] lavorando quindi tutti insieme, in forma collaborativa, attorno alla progettazione e realizzazione di un prodotto *eLearning*, contribuendo alla costruzione di nuovo sapere (cfr. § La fase di sperimentazione).

Si è potuto osservare che nel passaggio da una fase all'altra è avvenuta la trasformazione da una Community of Learners, basata principalmente su presupposti costruttivisti sociali, a una Community of Practice, fondata sul costruzionismo. Gli effetti e risultati di queste due fasi sono decisamente interessanti e i comportamenti di tutor e partecipanti sono evoluti verso modalità differenti (cfr. § Community of Learners, Community of Practice: i contesti di riferimento).

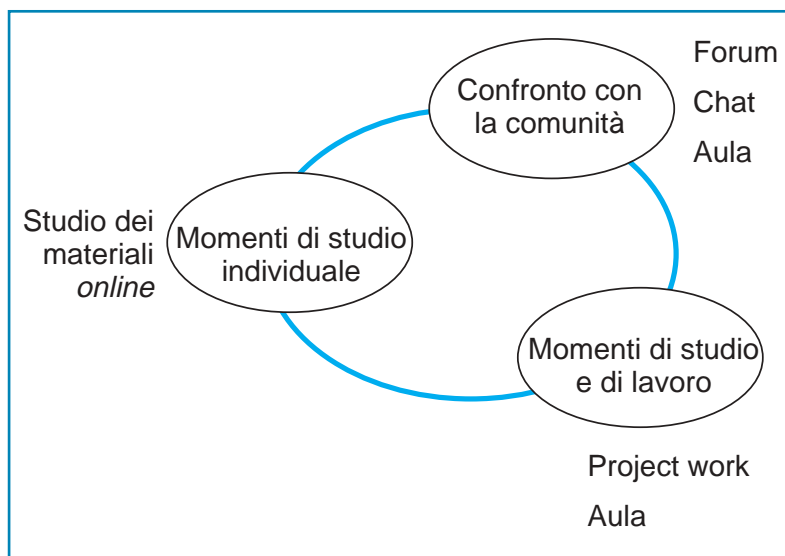
Il processo formativo

Il processo di apprendimento nel suo insieme, come mostrato nella figura 2, ha previsto quindi momenti di studio individuali, momenti di confronto con la comunità in presenza e *online*, momenti di studio e lavoro condiviso.

Il processo è stato circolare, ha previsto una contaminazione tra le attività e ha coinvolto ogni membro della comunità: allievi, tutor, progettisti, docenti esperti della materia. Nell'orientamento metodologico adottato, apprendere in rete non è stato inteso come fare *eLearning* in modo individuale, ma piuttosto come costruire tutti insieme la rete in un'ottica di Net Learning [Costa e Giacomoni, 2002].

L'apprendimento è stato progettato in modo da essere raggiunto seguendo un percorso reticolare. Questo perché "le ricerche psicologiche sulla didattica, oltre a riconoscere che l'apprendimento è più efficace se il discente assume un ruolo attivo che gli consenta di fare esperienze concrete, hanno messo in luce come la mente umana funziona per associazioni di idee conformemente ad un'intricata rete di percorsi" [Bianco et al, 2002]. In conseguenza alla considerazione che la struttura delle conoscenze sia di tipo reticolare piuttosto che lineare, il sapere è stato organizzato prevalentemente in ipertesti e ipermedia, secondo principi di autoconsistenza e modularità. La cultura della modularità e della ricombinabilità è, infatti, alla base di un'auto organizzazione attiva dell'apprendimento, coerentemente con il proprio stile e con il proprio ritmo personale. In questo modo, infatti, ogni allievo ha potuto scegliere all'interno dei materiali e delle attività

figura 2
Il processo formativo.



**figura 3**

Il modello di fruizione dei contenuti.

proposte, un proprio personale percorso, dietro la guida di docenti e tutor.

Il modello di fruizione dei contenuti

I componenti elementari del modulo formativo sono stati identificati in *learning objects*: unità didattiche multimediali, filmati di esperti del settore, ipertesti, dispense. Scopo di ogni modulo non è stato quello di essere esaustivo rispetto a un argomento, ma di lanciare e stimolare la discussione all'interno di un processo didattico circolare organizzato come mostrato in figura 3.

Il modulo è stato presentato come punto di partenza di un apprendimento, che si è costruito con il confronto e lo scambio in comunità. Le discussioni *online* e in aula, infatti, sono state raccolte e condensate in documenti ricchi di spunti di riflessione, che sono andati ad aumentare i contenuti di partenza del modulo proposto. Alla fine il pacchetto di moduli predisposti dallo staff è risultato, così, arricchito e personalizzato in base alle curiosità ed esigenze dei partecipanti.

Il modello di organizzazione delle discussioni

Un'importante opportunità offerta dal Net Learning è proprio la possibilità di scambiare in modo democratico le riflessioni e le considerazioni sul materiale didattico e su quanto proposto dall'intero percorso formativo. In particolare, nel caso di gruppi eterogenei, portatori di esperienze differenti, si è rivelato estremamente interessante poter sfruttare l'opportunità di far "incontrare e scontrare" esperienze e impressioni. Nella fase di formazione dal punto di vista metodologico, i forum sono stati gestiti secondo diverse modalità. In particolare sono stati avviati 6 forum di discussione, correlati ai 7 moduli didattici erogati *online* (vedi tabella 3).

Per ogni forum tematico è stato invitato un esperto della materia, che è rimasto a disposizione della community per confronti

insieme ai partecipanti per un periodo che si è protratto dalle 3 alle 5 settimane. Ogni esperto si è relazionato con i partecipanti con differenti modalità di gestione delle discussioni, con il preciso obiettivo di far sperimentare agli allievi i vari stili e di spingerli a produrre considerazioni critiche e riflessioni.

In alcuni casi, i forum sono stati lanciati in modalità destrutturata, con un taglio completamente impostato dagli allievi, e in altri strutturata, con una più presente organizzazione delle attività da parte degli esperti. Inoltre, il ruolo dell'esperto è variato da quello di "distaccato" consulente a disposizione del gruppo per rispondere a eventuali domande, a quello di "vicino" accompagnatore/coach nello svolgimento delle discussioni (vedi tabella 4).

Il modello di lavoro all'interno dei Project Work

Uno dei principi del modello costruttivista sociale consiste nel fatto che l'apprendimento sia più efficace quando "situato", cioè quando contestualizzato e collegato con le concrete esperienze lavorative dell'allievo. A partire da questo è stato ritenuto importante organizzare i project work in maniera che fossero strettamente collegati con l'esperienza di lavoro dei partecipanti. I partecipanti da un lato sono stati suddivisi in piccoli sottogruppi di lavoro in maniera da favorire scambi comunicativi più effi-

Tabella 3 - I forum di discussione abbinati ai moduli didattici

TITOLO FORUM	MODULO DIDATTICO
<i>Forum Diagnosi</i>	<i>Modulo Diagnosi</i>
<i>Forum Progettazione</i>	<i>Modulo Progettazione</i>
<i>Forum Realizzazione e Sviluppo</i>	<i>Modulo Realizzazione e Sviluppo</i>
<i>Forum Promozione</i>	<i>Modulo Promozione</i>
<i>Forum Erogazione</i>	<i>Modulo Erogazione</i>
<i>Forum Valutazione</i>	<i>Modulo Valutazione</i>
	<i>Modulo Qualità e Ricerca</i>

Tabella 4 - Le differenti tipologie di forum e il ruolo degli esperti

Forum destrutturato

Un forum è destrutturato quando al suo interno non è previsto un compito/attività da svolgere. Obiettivo di un'organizzazione di tal genere è quello di **far emergere discussioni spontanee** da parte dei partecipanti, che orientano in questo modo i temi del forum.

Forum strutturato

La gestione di un forum strutturato si avvicina maggiormente alla formazione tradizionale, poiché **non è l'allievo a guidare e costruire il proprio percorso**, ma è ancora il **docente** (però in rete) che **gestisce contenuti e tempi della formazione**. In questo caso, l'obiettivo è guidare l'allievo nello svolgimento di compiti specifici o nel seguire il criterio proposto dal docente stesso nella fruizione dei materiali didattici presenti online.

Esperto consulente

L'esperto come consulente si pone in maniera distante dalle discussioni e si presta per confronti sporadici legati a consultazioni, che partono da esigenze specifiche degli allievi. Questa modalità di relazione dell'esperto con gli allievi ha l'obiettivo di **stimolare i partecipanti a porsi domande e a indirizzare le discussioni**, all'interno dei forum disponibili. L'esperto diventa una delle tante risorse messe a disposizione dell'allievo nell'ambiente online.

Esperto accompagnatore/coach

In questo caso, l'esperto è molto presente nei forum e ha il ruolo di accompagnare e moderare passo per passo le discussioni proposte da lui o dagli allievi. Obiettivo è guidare i partecipanti a **sviluppare modalità di confronto e scambio reciproco** di esperienze e conoscenze, al fine di produrre un arricchimento costruttivo.

caci; dall'altro sono stati stimolati a produrre idee di progetto, nate dalle proprie esperienze e negoziate tra i vari membri di ogni sottogruppo di lavoro, passando così da un modello di studio costruttivista sociale a uno più prettamente costruzionista.

Tutto questo è stato gestito in maniera tale da *“organizzare e strutturare le risorse a disposizione per creare, e non inibire, le condizioni per un apprendimento nel contesto”* [Pontecorvo et al, 1995, p. 244].

COMMUNITY OF LEARNERS, COMMUNITY OF PRACTICE: I CONTESTI DI RIFERIMENTO

I processi di lavoro, in ogni fase del percorso formativo, sono stati quindi improntati a un approccio comunitario.

Con la base teorica del costruttivismo sociale, l'apprendimento viene inteso come percorso reciproco e cooperativo, da realizzarsi all'interno di una comunità, sia essa di studio o di lavoro.

Le CoLs sono gruppi di persone che condividono l'obiettivo di acquisire determinate conoscenze e competenze, utilizzando a tal

fine gli strumenti per il trasferimento di contenuti. Normalmente queste comunità hanno un ciclo di vita breve, legato a specifici progetti di formazione e sono guidate da un tutor formatore, affiancato da docenti specialisti [Wenger, 1998]. Tali comunità, formate da elementi estremamente variegati (allievi, tutor, progettisti, staff tecnico ed eventuali osservatori) vengono accuratamente progettate [Manca, Sarti, 2002]. Questa caratteristica, al contrario, manca alle comunità di pratica [Wenger, 1998]. Esse nascono spontaneamente, con la diffusione della componente virtuale nella vita quotidiana, che ha potuto colmare l'esigenza di molti professionisti, geograficamente lontani, di incontrarsi e confrontarsi tramite la rete.

Anche queste comunità si presentano con peculiarità ben definite [Manca, Sarti, 2001]:

- il coagularsi attorno a un'idea o a compiti condivisi;
- l'organizzarsi secondo i bisogni che emergono;
- l'usare le tecnologie telematiche per collaborare e comunicare.

Una CoP è una comunità di professionisti, che mettono in condivisione un patrimonio di conoscenze, attraverso un processo sociale di apprendimento reciproco: producono e condividono nuova conoscenza.

Tuttavia, al di là dei “supporti esterni” e delle scontate precondizioni di *accettazione* e anzi *piacere* del lavoro anche *online*, bisogna che si verifichino almeno due condizioni: la decisione di condividere da un lato, lo stimolo e l'esigenza all'apprendimento continuo dall'altro. Le variabili volontà e tempo, ai fini di un miglioramento professionale e della risoluzione di una propria esigenza sono fondamentali. Qui risiede la difficoltà della realizzazione e del mantenimento di una CoP.

Wenger punta il focus anche sul termine “pratica”, intendendo con esso:

- sia l'effettivo realizzarsi dell'attività lavorativa;
- sia la metacoscienza che rende quest'ultima possibile.

La pratica è il nucleo centrale delle CoPs: “è il valore reale delle comunità di pratica, il loro patrimonio condiviso, è il loro bagaglio di expertise, la loro conoscenza acquisita sul campo” [Wenger, 1998].

Per permettere che vi sia un reale apprendimento occorre che questa expertise sia interiorizzata attraverso un processo di socializzazione.

Certo, un corso *online* non è una comunità di pratica: se ne differenzia soprattutto per la definizione prevalentemente eterodiretta degli obiettivi, delle strategie, della pianificazione e per la diversa dinamica temporale (un corso ha una data d'inizio, un calendario, una data di fine). Tuttavia, corsi *online* e CoPs possono condividere alcune caratteristiche costitutive cruciali: i processi di costruzione negoziale del significato, di definizione delle identità, di partecipazione e reificazione sono considerati centrali e fondanti sia nei corsi *online*, sia nelle CoPs. Sarebbe interessante indagare la relazione tra una comunità *online* per l'apprendimento e una comunità di pratica, specie per quanto riguarda il rapporto tra progettazione esplicita e auto-organizzazione spontanea, che caratterizza rispettivamente le due entità. Mentre una comunità di apprendimento viene sempre progettata, la seconda è un'entità che può emergere, ad esempio, nei casi in cui i partecipanti mantengono saldi legami di collaborazione anche oltre la data ufficiale di chiusura del corso, oppure nel caso in cui gli allievi influiscano in maniera decisiva nella progettazione e nelle scelte [Midoro, 2002] [Trentin, 2000].

CONCLUSIONI E STIMOLI DI APPROFONDIMENTO

Secondo l'ottica costruttivista, la progettazione didattica deve essere elastica e pronta ad essere plasmata sullo specifico gruppo formativo verso cui ci si rivolge. In gran parte, infatti, è necessario procedere di pari passo in una progettazione congiunta con gli allievi e gli altri attori della comunità virtuale di apprendimento. Solo tramite un approccio alla progettazione di questo tipo, è stato possibile mettere i partecipanti nella condizione di vivere e personalizzare l'ambiente di apprendimento e di costruire in maniera attiva il proprio percorso.

Questa modalità di lavoro ha richiesto un continuo confronto tra le figure professionali coinvolte nell'iniziativa (responsabili, coordinatori, progettisti, tutor, sviluppatori) e una rapidità ed elasticità nel riprogrammare e plasmare la rotta a seconda dell'evolversi della community.

Tuttavia bisogna chiedersi come tale progettazione congiunta sia possibile. Indubbiamente nella presente iniziativa il target dei partecipanti lo ha consentito. Il punto chiave nella formazione integrata è l'esigenza di personalizzazione dell'intervento (quindi la valorizzazione di tutti nella progettazione), ma anche una certa rigidità di

alcuni strumenti messi a disposizione necessariamente prima che il gruppo lavori (nel nostro caso sette moduli didattici multimediali "precostituiti"). Il punto è che più un'"aula" è attiva e vuol partecipare, a cominciare dalla personalizzazione del suo percorso, più il livello di incertezza che Varisco [Varisco, 2002] sottolinea, cresce. Si rende, quindi, necessario porre alcuni vincoli, con ruolo di guida e contenimento, all'elasticità e alla personalizzazione delle attività.

L'approccio generale è stato quello di articolare una complessa struttura organizzativa e gestionale, che ha previsto l'intreccio e la compenetrazione di differenti figure professionali, le quali, grazie alla multidisciplinarietà che le caratterizza, hanno consentito di erogare un servizio completo e ricco di sfaccettature.

Ogni momento dell'evoluzione della CoL è stato seguito e accompagnato fino al passaggio allo stato di CoP, che ha consentito ai partecipanti di avviarsi verso un'autonomia nella messa in pratica di quanto appreso a livello teorico.

Nell'evolversi del progetto, è stato essenziale essere costantemente all'ascolto della direzione che la comunità stava prendendo, per stimolarla nel modo giusto, ma nello stesso tempo per indirizzarla verso un percorso di incremento costruttivo di conoscenze.

C'è però da chiedersi, come già anticipato nel paragrafo "La metodologia", come si modificherebbero i risultati con il coinvolgimento di gruppi differenti di destinatari. Ci si aspetta che con gruppi differenti di allievi si arrivino a delineare processi e prodotti formativi sempre diversi. Anche lo stesso corso replicato per più edizioni assumerebbe caratteristiche e tagli diversi, a seconda del gruppo di persone che lo compongono.

Tuttavia, per avere sufficienti chance di successo, un'ipotesi da approfondire può essere quella di proporre una formazione integrata soltanto a certe tipologie di destinatari o comunque soltanto a destinatari caratterizzati da forte motivazione e capacità di autoorganizzazione. Mentre la presente iniziativa chiarisce molte precise precondizioni, tra le quali occorre sottolineare il ruolo - anche questo integrato - di tutor ed esperti, occorre riconoscere che l'*online* e i principi su cui si basano le teorie del costruttivismo sociale non sono in grado di rispondere a tutte le esigenze della formazione, in particolare quella degli adulti.

Indubbiamente in un'aula fisica, caratterizzata da un gruppo con una motivazione disomogenea, il formatore dal vivo può agire con interazione e concretezza di "risposta ai bisogni delle persone", assicurando comunque il buon risultato del progetto e un apprendimento nei partecipanti. In un caso di questo genere, i principi teorici del costruttivismo potrebbero essere applicati con successo nella situazione d'aula e con un rischio molto alto nella situazione *online*.

In linea generale, per comprendere tutti i potenziali fattori di successo di una formazione integrata avremo bisogno di un numero elevato di casi e di confronti tra grup-

pi ed esperienze disomogenee, in modo da poter arrivare a stilare uno schema dei "punti di forza" su cui far leva.

Probabilmente occorre abbandonare l'ipotesi di uno modello valido per tutte le tipologie di destinatari: non possiamo sostenere che il costruttivismo sociale sia applicabile con successo a ogni tipo di target. Ciò che possiamo affermare in base all'esperienza qui presentata è che, con destinatari individuati come *formatori senior motivati*, l'applicazione del modello teorico del costruttivismo sociale ha portato al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento prefissati.

riferimenti bibliografici

- Bianco S., Bortolato P., Cantaro S. (2002), Comunicazione multimediale e costruzionismo, *CUOA Rivista*, anno XI, n. 1.
- Calvani A. (1998), Ricerca azione on line, nuovi modelli per l'innovazione e sperimentazione educativa, *TD - Tecnologie Didattiche*, n. 15, Menabò, Ortona, pp. 27-42.
- Costa G., Giacomoni P. L. (2002), Net Learning: un rivoluzione annunciata, *CUOA Rivista*, anno XI, n. 1.
- Dougiamas M. (1998), *A journey into Constructivism*, <http://dougiamas.com/writing/constructivism.html> p.10.
- Jonassen D. H. (1994), Thinking Technology, Toward a Constructivist Design Model, *Educational Technology*, XXXIV, Aprile, pp. 34-37.
- Ligorio B. (1994), Community of Learners, *TD - Tecnologie Didattiche*, n. 4, pp. 22-39.
- Manca S., Sarti L. (2001), Il rapporto tra comunità virtuale e apprendimento, in Biolghini D. (a cura di), *Comunità in rete e Net Learning: Innovazione dei sistemi organizzativi e processi di apprendimento nelle comunità virtuali*, ETAS Libri, Milano.
- Manca S., Sarti L. (2002), Comunità virtuali per l'apprendimento e nuove tecnologie, *TD - Tecnologie Didattiche*, 25, Menabò, Ortona, pp. 12-15, n. 1.
- Midoro V. (2002), Dalle comunità di pratica alle comunità di apprendimento, *TD - Tecnologie Didattiche*, n. 25, Menabò, Ortona, pp. 3-10.
- Papert S. (1991), Preface, In: I. Harel & S. Papert (Eds), *Constructionism, Research reports and essays, 1985-1990*, p. 1, Norwood NJ.
- Pontecorvo C., Aiello A. M., Zuccheromaglio C. (a cura di) (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento: acquisire conoscenza a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Ambrosiana, Milano.
- Trentin G. (2000), Dalla formazione a distanza alle comunità di pratica attraverso l'apprendimento in rete, *TD - Tecnologie didattiche*, n. 20, Menabò, Ortona, pp. 21-29.
- Varisco B. M. (2002), *Costruttivismo socio culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*, Carocci, Roma.
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, New York.