
Dalla formazione a distanza alle comunità di pratica attraverso l'apprendimento in rete

*Lo spettro dei possibili usi delle reti
nella formazione continua e a distanza*

INTRODUZIONE

Gli iter formativi di tipo tradizionale sempre più dovranno essere intesi come momenti di avvio di un percorso di apprendimento che deve durare nel tempo sotto la diretta responsabilità del singolo.

In questo scenario può quindi assumere un ruolo determinante l'utilizzo di tecnologie della comunicazione, risorse in grado di offrire nuove opportunità al fruitore di partecipare attivamente al processo educativo.

Questa prospettiva richiama l'esigenza di offerte formative basate su metodiche nuove che sfruttino efficacemente le potenzialità delle tecnologie telematiche, proponendo percorsi sia personalizzati sia inseriti nell'ambito di comunità virtuali che apprendono collaborativamente.

Lo spettro dei possibili contesti di applicazione è praticamente illimitato e proprio tale vastità impone lo studio approfondito delle condizioni che possono determinare la scelta (o la messa a punto) dei metodi e delle tecnologie più efficaci.

Si pensi ad esempio alla formazione in servizio del personale della Scuola, alla formazione a distanza nella PMI, ai corsi a distanza e alla "didattica integrata" offerti dall'Università.

Merita poi un discorso a parte il settore imprenditoriale che, sotto la pressione dell'innovazione e dei mercati in continua evoluzione, tende sempre più a infrangere la proceduralità della formazione tradizionale a favore di processi di crescita endogena attraverso la circolazione e la capitalizzazione del proprio know-how. Anche in questo caso un ottimo supporto è offerto dalle tecnologie di rete, quando

abbinate alle metodiche del knowledge management e all'organizzazione di *comunità di pratica* che apprendono collaborativamente.

Si tratta di comunità di apprendimento auto-gestite, dove cioè la crescita professionale non si basa tanto su un percorso formativo "tracciato" (un corso in presenza o a distanza) quanto piuttosto sulla condivisione delle esperienze, sull'individuazione delle migliori pratiche e sull'aiuto reciproco nell'affrontare i problemi quotidiani della propria professione.

Per questa ragione si preferisce parlare di apprendimento *mutuato* (o *reciproco*) proprio per distinguerlo dalle altre strategie di apprendimento collaborativo, quelle per così dire, *dirette*, dove cioè qualcuno ha la regia, la direzione, del processo formativo (vedi il caso della formazione in rete, organizzata in veri e propri corsi interattivi).

Si tratta di un approccio che sta sempre più interessando la PMI (in particolare consorzi di PMI), in genere riluttante a investire nella formazione cosiddetta "formale" (ritenuta costosa e poco efficace) e più incline a valorizzare processi di apprendimento *on-the-job*, più flessibili e continui nel tempo.

Scopo di questo lavoro è cercare di tracciare una possibile tassonomia degli approcci metodologici all'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 delle applicazioni FaD, alternativa a quella ormai storicamente acquisita e che le vede distinte in

Guglielmo Trentin
ITD-CNR, Genova
trentin@itd.ge.cnr.it

tre diverse generazioni [Nipper, 1989], quanto piuttosto proporre una ad essa complementare e che si riferisca esclusivamente agli approcci basati sull'uso delle tecnologie di rete.

Per facilitare il lettore nella focalizzazione di alcuni concetti chiave che verranno di seguito discussi, in Appendice è riportata la veduta d'insieme della tassonomia a cui convergerà questo lavoro.

1. FORMAZIONE CONTINUA

E A DISTANZA:

IL RUOLO DELLA TELEMATICA

L'uso della telematica nella formazione a distanza (FaD) è stato spesso interpretato come un modo rapido ed economico per raggiungere i potenziali fruitori del prodotto formativo, intendendo in questo senso, le reti, prioritariamente come canali di distribuzione di massa.

Negli ultimi anni, tuttavia, si sta 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. 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, 1999].

Da questa prima osservazione possiamo già individuare due macro-categorie in cui collocare i diversi usi delle reti nella formazione continua e a distanza: quelli in cui la telematica è vista prevalentemente come strumento per accedere al materiale educativo da usarsi in autoistruzione 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.

2. APPRENDIMENTO INDIVIDUALE E APPRENDIMENTO COLLABORATIVO

Come tutte le categorizzazioni, anche

quella proposta a conclusione del precedente paragrafo 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 adottare nel proporre le 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* (vedi l'uso di materiale didattico strutturato) e strategie di *apprendimento in rete* gestite dall'erogatore del corso o autogestite dalla stessa comunità di apprendimento (vedi rispettivamente in caso dei corsi online e delle comunità di pratica).

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, 1998]. Quindi, la rete, 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.

2.1 Formarsi utilizzando i materiali disponibili in rete

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 l'informazione - 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?

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*, l'informazione recuperata in rete cioè non è 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.

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 senza e proficuamente (almeno dal punto di vista educativo) implica il dover acquisire competenze specifiche nell'individuazione delle sorgenti informative più

appropriate, 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 utilizzando materiali didattici strutturati - E 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.

Come vedremo meglio in seguito 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, come servizio di "posta veloce" più che come ambiente in cui dar vita al vero e proprio processo di apprendimento.

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*. 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 del percorso formativo, il punto in cui si trova, l'obiettivo delle attività che via via gli vengono proposte e il livello di progressione delle proprie conoscenze sui contenuti del corso.

In altre parole, la realizzazione di un corso da depositare in rete e basato sulla me-

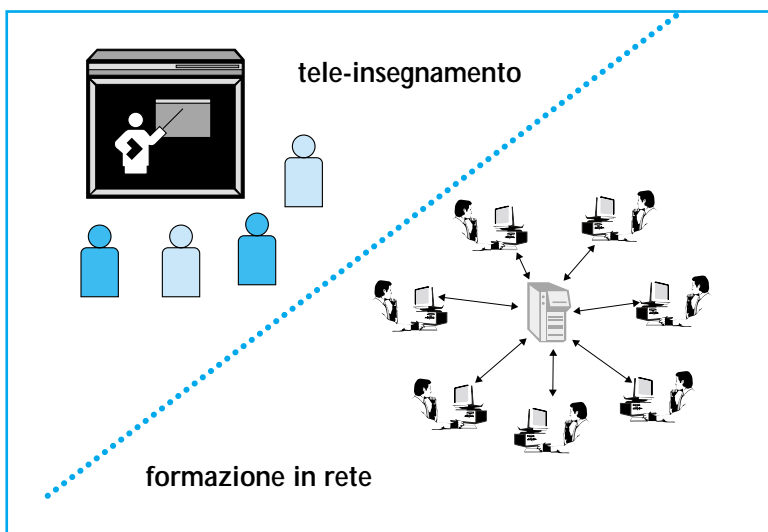


Figura 1
Due strategie didattiche usate nella formazione per via telematica.

di azione 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.

2.2 Formarsi interattivamente in rete: dal tele-insegnamento alla formazione 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* (figura 1). Qui l'azione dell'"insegnare" viene esplicitamente condotta per via telematica attraverso una dinamica comunicativa prevalentemente 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.

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".

In una situazione del genere l'azione dell'insegnare si concretizza nel progettare, nell'allestire e nel far funzionare un impianto didattico 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) quanto 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].

3. TELEMATICA E 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".

3.1 Formazione in rete

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 la formazione in presenza, più centrata sull'interazione fra tutti i par-

tecipanti (docenti, corsisti, esperti).

L'approccio non prevede momenti in presenza, a parte casi particolari come l'evento di inizio e talvolta di fine corso.

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.

La comunicazione all'interno dei gruppi virtuali è in genere gestita attraverso la *computer conference* [Berge, 1995] 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], per quanto ancora poco diffusa a causa dei costi non sempre accessibili quando si vogliono ottenere accettabili livelli qualitativi della comunicazione.

La strategia educativa maggiormente utilizzata è quella dell'apprendimento collaborativo favorito 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.

I corsi di formazione in rete, che si sviluppano in un arco di tempo più lungo rispetto a quello dei corsi tradizionali, implicano un processo fortemente strutturato e articolato che in genere porta a risultati qualitativamente molto elevati.

3.2 Formazione mista (presenza/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.

Di qui l'esigenza di strategie *miste* (pre-

senza/distanza) articolate sulla complementarità di momenti formativi in presenza e di attività in rete [Benigno e Trentin, 1998].

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 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 in rete centrato su discussioni, esercitazioni, produzioni collaborative, ecc.

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 presenza e quelle da proporre a distanza, in modo tale che le une siano funzionali alle altre e viceversa.

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 brainstorming sull'argomento previsto per una seguente discussione in aula. 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 contribuirebbe 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.

3.3 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 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 basato sulla condivisione delle esperienze, sull'individuazione delle migliori pratiche e sull'aiuto reciproco nell'affrontare i problemi quotidiani della propria professione.

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.

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

Ma come potremmo definire una comunità di pratica? Wenger [1996] scrive:

Le comunità di pratica sottendono una teoria dell'apprendimento che parte dalla seguente assunzione: l'impegno in una pratica sociale è il processo fondamentale attraverso il quale noi apprendiamo e in tal modo diveniamo chi siamo.

Il primo elemento di analisi non è né l'individuo né le istituzioni sociali quanto piuttosto l'informale "comunità di pratica" che le persone creano per condividere nel tempo le loro esperienze.

Per denotare la caratteristica sociale dell'apprendimento, la teoria esplora in modo sistematico l'intersezione fra aspetti concettuali che riguardano la comunità, la pratica sociale, il significato e l'identità personale.

Ciò che ne deriva è un ampio quadro di riferimento concettuale che individua

nell'apprendimento un processo di partecipazione sociale.

Fra i primi sperimentatori delle comunità di pratica si annovera l'Institute for Research on Learning (IRL)¹, che in cooperazione con la Xerox Corporation di Palo Alto lanciò uno studio per osservare come i propri dipendenti realmente sviluppavano il loro lavoro. Da queste esperienze, ecco come Brown e Gary (1995) sottolineano i tratti distintivi delle comunità di pratica:

... piccoli gruppi di persone che lavorano insieme durante un periodo di tempo ... non si tratta di un team, né di una task force, né necessariamente di un gruppo ben definito e inquadrato... svolgono la stessa funzione... collaborano allo sviluppo di un lavoro comune. Fanno questo agendo alla pari e ciò che li tiene uniti è la comune percezione di avere ciascuno l'esigenza di sapere ciò che gli altri sanno.

In concetto di comunità di pratica possiamo dire quindi si basi sui seguenti assunti²:

1. *L'apprendimento è fondamentalmente un fenomeno sociale.* L'individuo accresce le proprie conoscenze attraverso le comunità sociali a cui partecipa. La scuola è un potente ambiente di apprendimento solo per chi la riconosce (vive) come comunità sociale.
2. *La conoscenza è integrata nella vita della comunità che condivide valori, credenze, linguaggi e modi di fare.* Questa è detta comunità di pratica. La conoscenza reale è integrata nel fare, nelle relazioni sociali e nell'esperienza della comunità.
3. *Il processo di apprendimento e il processo di appartenenza alla comunità di pratica sono inseparabili.* L'apprendimento è inseparabilmente intrecciato con l'appartenenza alla comunità. Questo ci consente di esserne membri adeguando il nostro status al gruppo. Al cambiamento dei nostri apprendimenti, cambia la nostra identità e conseguentemente la nostra relazione col gruppo.
4. *La conoscenza e pratica sono inseparabili.* Non è possibile "sapere" se non si sa "fare". Noi apprendiamo facendo.
5. *La capacità di contribuire alla comunità crea le potenzialità per l'apprendimento.* Le circostanze che ci impegna-

¹ <http://www.irl.org/>
(Institute for Research on Learning)

² <http://ss.uno.edu/ss/theory/ComPract.html>
(University of New Orleans, Social Studies Resources)

no in azioni reali che hanno conseguenze sia per noi sia per la comunità di cui facciamo parte, creano il più efficace ambiente di apprendimento.

Esistono almeno 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".

3.3.1. 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.

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 principali del corso, questo non sempre si traduce in capacità applicativa³. 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.

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].

Nel primo caso è l'erogatore del corso che si fa carico di assistere via rete la cosiddetta fase di accompagnamento dei corsisti⁴.

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.

3.3.2. 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.

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 scia" dovuto alla comune esperienze 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.

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.

4. CONCLUSIONI

Negli ultimi anni si è intensificata l'attenzione del mondo della formazione sull'utilizzo sistematico delle reti di computer a supporto della formazione in servizio e più in generale della formazione conti-

³ Qui emerge uno dei concetti chiave sottesi dalle comunità di pratica e cioè dell'inseparabilità fra conoscenza e pratica.

⁴ 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, 1999].

nua. Si sono e si stanno tuttora studiando, definendo e sperimentando diversi possibili approcci che vanno dall'uso della rete come risorsa in grado di favorire percorsi di autoaggiornamento basato sull'uso di materiali didattici (strutturati per essere fruiti 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.

In questo articolo si è cercato di definire una possibile tassonomia di tali approcci metodologici (vedi il diagramma Appendice) mettendone in evidenza le specificità e le diverse strategie educative adottate e che possono essere sintetizzate nell'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 auto istruzionale, 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 complementarità 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, teso 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 dagli 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.

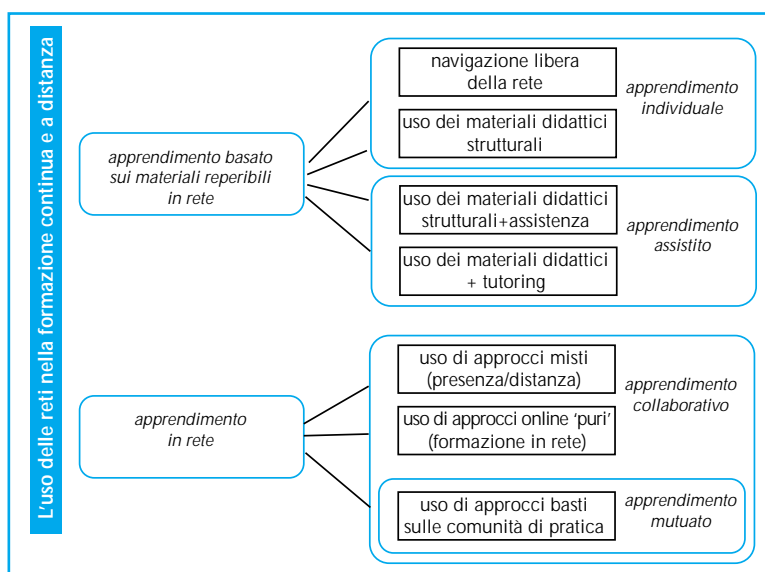
E il maggiore o minore livello di interattività, proprio dell'uno o dell'altro approccio, è uno degli elementi chiave che guida nella progettazione dell'intervento, in particolare nella definizione delle attività e delle strategie didattiche da proporre al corsista per il raggiungimento degli obiettivi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

Come si vede il campo di studio è ancora

vastissimo e non investe solo questioni puramente didattiche, ma anche economiche e culturali.

Va infine rilevato come a fronte di studi sempre più approfonditi sulle metodologie didattiche della formazione continua e a distanza, non vi sia una corrispondente diffusione delle pratiche legate a tali modelli. È probabile che questo dipenda anche dall'acquisizione di una nuova cultura che veda la formazione a distanza non tanto in antagonismo o in alternativa alla formazione in presenza quanto piuttosto come un'ulteriore possibilità, soprattutto in quelle situazioni in cui la formazione tradizionale dimostra i suoi limiti. Si pensi ad esempio ai casi in cui l'unità spazio-temporale diventi un vincolo forte per la partecipazione a un evento formativo o quando le metodiche FaD producono effetti più efficaci e questo non perché realizzino meglio l'unità spazio-temporale, quanto piuttosto perché permettono di smontare e di giocare separatamente proprio sulle due compo-



nenti di “spazio” (faccio il più possibile da me, localmente, magari assistito a distanza o coinvolto in una classe virtuale) e di “tempo” (quando le condizioni al contorno me lo permettono).

Appendice

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

Riferimenti Bibliografici

- Benigno, V. e Trentin, G. (1998), Formazione mista presenza/distanza, in *TD - Tecnologie Didattiche*, 2(14), pp. 24-32, Edizioni Menabò, Ortona (Ch).
- Berge, Z.L. (1995), Facilitating computer conferencing: recommendations from the field, *Educational Technology*, 35(1), pp. 22-29.
- Brown, J.S. e Gray, E.S. (1995), *After reengineering: the people are the company*. Fast Company, Premier Edition.
- Cortada, J.W. e Woods, J.A. (1999), *The Knowledge Management Yearbook 1999-2000*, Butterworth-Heinemann, Boston.
- Eastmond, D.V. (1995), *Alone but together*, Hampton Press, New Jersey.
- Harasim, L.M. (1990), *Online education: perspectives on a new environment*, Praeger, New York.
- Haughey, M. e Anderson, T. (1998), *Networked learning: the pedagogy of the Internet*, McGraw-Hill, Toronto.
- 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. (ed) (1997), *Web-based instruction*, Educational Technology Publications, New Jersey.
- Light, P.H. e Mevarech, Z.R. (1992), *Cooperative learning with computers: an introduction*, *Learning and Instruction*, 2(3), pp. 155-159.
- Mason, R. (1993), *Written interactions*, in R. Mason (ed), *Computer Conferencing: the Last Word...*, British Columbia, Beach Holme Publishers Limited.
- Nipper, S. (1989), *Third generation distance learning and computer conferencing*, in R.D. Mason e A.R. Kaye (eds), *Mindweave: communication, computers and distance education*, cap.5, 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. (1998), *Insegnare e apprendere in rete*, Zanichelli, Bologna.
- Trentin, G. (1999), *Telematica e formazione a distanza: il caso Polaris*, Franco Angeli, Milano.
- Wenger, E. (1996), *Communities of practice: the social fabric of a learning organization*, *Healthcare Forum Journal*, 39(4), pp. 20-26.