

## Apprendere in “un’aula virtuale”: comunicazione, tutorship e atteggiamento dei discenti<sup>1</sup>

di Stefania Capogna<sup>2</sup>

### Introduzione

L’articolo analizza l’utilizzo dell’e-learning in ambito universitario, con l’obiettivo di comprendere come il sistema universitario si sia sinora confrontato con questa opportunità e quali criticità o prospettive di sviluppo possano discendere dalle tecnologie multimediali applicate alla gestione della didattica a livello accademico<sup>3</sup>. Nel saggio si analizza il sistema di relazioni che caratterizza gli ambienti di apprendimento e-learning (Fad, blended, on line), attraverso gli esiti di uno studio di caso svolto attraverso l’osservazione partecipante<sup>4</sup> all’interno di un Master universitario di durata annuale.

Secondo alcuni (Tognon, 2003), chi oggi ripone grande fiducia nell’e-learning e nell’insegnamento a distanza spesso lo fa senza capire che la creazione di piattaforme per mezzo delle quali connettere un numero crescente di discenti e di docenti non risolve il problema della costruzione delle conoscenze né, tanto meno, quello della loro traduzione in modelli innovativi di insegnamento. Il cambiamento innescato dalle ITC all’interno dei sistemi didattici è infatti di ampia portata: si pone nel punto di intersezione tra tecnologia, educazione e mercato per cui, spesso, l’e-learning è adottato per non lasciare al mercato la risposta a una crescente e articolata domanda di formazione posta dalla società della conoscenza e, altresì, per incorporare all’interno delle organizzazioni educative formali (scuole e università), non formali (enti e aziende pubbliche e private) e informali (media, Internet) nuovi contenuti per l’apprendimento, accompagnando così le politiche di sviluppo economico di inclusione sociale.

---

<sup>1</sup>Questo saggio è un estratto di un più ampio lavoro di ricerca. Per approfondimenti sul tema, consultare Capogna (2008).

<sup>2</sup>[Counselor filosofico](#), esperta di orientamento, analisi delle competenze e *distance learning*.

<sup>3</sup> Ci limitiamo in questo contributo a rilevare i cambiamenti prodotti dall’e-learning nell’ambito delle funzioni didattiche dell’università, pur riconoscendo che questi dispositivi hanno un impatto rilevante anche sull’organizzazione dell’altra funzione costitutiva dell’organizzazione universitaria, cioè la ricerca.

<sup>4</sup> Oltre all’osservazione partecipante è stata effettuata un’analisi del contenuto di tutti i messaggi veicolati all’interno della comunità. L’avvicinamento al campo è stato preceduto da un’analisi di *scouting* che ha condotto ad intervistare tutto lo staff didattico e alcuni studenti delle passate edizioni.

Il rapporto del Coimbra Group (2003) mette in evidenza alcune sfide che i decisori in ambito universitario, anche nel nostro paese, sono tenuti a considerare a livello culturale, manageriale, tecnologico ed educativo. Quando si parla di *managerialità dell'e-learning* si fa riferimento alle strategie di diffusione e uso da tenere in debito conto per favorire il radicamento delle sperimentazioni in atto nei sistemi universitari più avanzati e con ciò si intende:

- nuovo posizionamento strategico dell'università nella società della conoscenza;
- necessità di sviluppare strategie universitarie esplicite per l'e-learning per fronteggiare la carenza di esperti;
- importanza strategica delle risorse umane in questo settore, e importanza della loro specializzazione;
- sfida caratterizzata da concorrenti fornitori di istruzione superiore esterni all'Unione europea;
- limiti connessi al sistema remunerativo nell'istruzione superiore che non favorisce l'innovazione nell'insegnamento;
- vincoli connessi alla tradizionale contrattualistica accademica che non sostiene il riconoscimento dell'impegno devoluto in innovazione.

Riguardo alle *dimensioni culturali* vi è la resistenza messa in atto dai docenti più anziani che non hanno familiarità con gli strumenti tecnologici; sono questi gli attori a cui si deve la tendenza a mostrare diffidenza nei confronti dei nuovi metodi di insegnamento in difesa dei più tradizionali modelli pedagogici e organizzativi per mantenere e proteggere lo *status quo*, quindi il sistema di relazioni e di potere interno all'accademia. Costoro, nel nostro paese, rappresentano il gruppo più cospicuo, costituendo un fattore di resistenza al rinnovamento dell'organizzazione e della didattica e-learning.

In riferimento alla *dimensione tecnologica* e alle strategie di implementazione, si ricordano: il problema delle infrastrutture le quali sono, in linea generale, inadeguate e richiedono una politica di investimento di lunga durata in considerazione del fatto che invecchiano rapidamente; i vincoli connessi al tradizionale modello di finanziamento agli atenei, basato sul numero degli studenti; la necessità di pensare allo sviluppo dell'e-learning in una logica collaborativa e interfacoltà, capace di guardare anche oltre i confini nazionali.

Infine, per quanto riguarda le sfide che investono la *dimensione educativa*, va considerato che il ragguardevole aumento di studenti universitari pone un problema di garanzia di qualità rispetto all'università di élite. La necessità di favorire lo sviluppo di piattaforme di apprendimento in rete viene infatti da più parti richiamata come risoluzione dei problemi connessi all'università del XXI secolo ma, contestualmente, è necessario

riflettere sulla maniera in cui supportare il processo di apprendimento in rete in riferimento ai differenti stili di apprendimento di tutti i possibili utenti. Infine, va considerato il problema della effettiva formazione degli accademici nello sviluppo e nella implementazione di processi educativi realizzati all'interno e attraverso ambienti di apprendimento così strutturati e la mancanza di conoscenza di modelli organizzativo-gestionali e di buone prassi anche oltre i confini nazionali.

Certamente, il valore aggiunto di un *ambiente integrato di formazione* non può risultare dalla semplice sommatoria dei vantaggi dell'apprendimento in presenza e quello dell'apprendimento in rete (Galliani, 2003). Adottare un sistema e-learning comporta un ripensamento generale del modello pedagogico e delle metodologie di progettazione degli ambienti di apprendimento. Questa sorta di rivoluzione silenziosa, di cui non si ha ancora sufficiente consapevolezza, comporta per l'università un ripensamento della propria *mission*, costituita dalla doppia e ineliminabile relazione tra ricerca e didattica. Con l'espansione dei sistemi di e-learning le due anime accademiche sono destinate sempre di più a intrecciarsi e a sovrapporsi.

### **E-learning e sistema delle relazioni in rete: la classe virtuale**

Dopo aver focalizzato alcune questioni relative all'impatto organizzativo, ci soffermiamo ora ad analizzare cosa cambia nelle relazioni finalizzate all'obiettivo formativo col passaggio da modalità tradizionali all'e-learning.

La formazione a distanza (FaD) si distingue in sistemi di *prima* e *seconda generazione*, dove l'obiettivo principale è quello della copertura di distanze geografiche e/o del raggiungimento di vaste popolazioni di utenza attraverso metodi efficaci di presentazione e distribuzione dei contenuti formativi (da *uno a uno*; da *uno a molti*). Con lo sviluppo della FaD di *terza generazione* si aggiunge, attraverso il *medium* tecnologico, lo scambio orizzontale, cioè il passaggio dei contenuti formativi da *molti a molti*. L'e-learning rappresenta perciò una *ipersemplificazione del processo di apprendimento*, il quale si costituisce come un'evoluzione psichica articolata e costitutiva del soggetto che, incorporando conoscenze attraverso lo studio sistematico e le esperienze contestualizzate e socializzate modifica, arricchendole, capacità, comportamenti, competenze e abilità.

L'aspetto che più caratterizza i sistemi FaD di terza generazione (Garrison, 1995; Nipper, 1989; Trentin, 1998), in rapporto a quelli precedenti anche detti di *online education* o *formazione in rete*, è che questi ambienti formativi oggi permettono ai partecipanti, attraverso una fitta trama di relazioni on line, di unirsi in una vera e propria comunità di apprendimento, favorendo sia il superamento dell'isolamento del singolo, sia la valorizzazione dei suoi rapporti con il gruppo.

Rispetto agli strumenti utilizzati in precedenza, con Internet la “classe virtuale” si caratterizza molto più per un sistema di interazioni che mette al centro i discenti (più che i contenuti), i quali interagiscono tra di loro formando un gruppo che, a sua volta, interagisce con altre figure quali tecnici, tutor, osservatori.

Circa il modo in cui si sviluppa il processo di apprendimento e le difficoltà che incontrano gli studenti all'interno di una classe virtuale, il vissuto dei partecipanti adulti è generalmente positivo, tuttavia, è possibile riscontrare quattro *pregiudizi* estremamente diffusi (Kearsley, 1997):

- 1) che bisogna essere esperti nell'uso delle tecnologie;
- 2) che le verifiche on-line possono essere falsificate;
- 3) che la classe virtuale richiede meno impegno di quella reale;
- 4) che l'interazione a distanza è fredda e impersonale, perciò è più elevato il rischio di de-motivazione, perdita di interesse e abbandono.

Riguardo al *pregiudizio tecnologico*, il primo scoglio da superare è collegato alla carenza di abilità tecniche da parte dei fruitori, le quali potrebbero dar luogo a un carico di ansia (che conduce il soggetto a rinunciare anticipatamente ad una opportunità formativa di questo tipo) o a una effettiva difficoltà, di collegamento e/o di gestione dei vari strumenti di comunicazione. In riferimento alla *dimensione pedagogica* sono da considerare tutti gli impedimenti relativi all'insufficienza di abilità nell'accesso ai contenuti e nella loro comprensione. In questo caso, il soggetto sentendo la mancanza di un interlocutore in presenza può percepire la diversità dell'impianto rispetto al suo consueto modello di apprendimento. A livello *organizzativo/gestionale* vi sono difficoltà gestionali relative alla programmazione e amministrazione dei tempi; mentre la *dimensione sociale* si riferisce alle interazioni tra i soggetti (users, docenti, tutor, esperti ecc.). In una piattaforma di apprendimento *on line* la relazione educativa e comunicativa viene del tutto modificata ma il bisogno di conoscersi resta intatto, per questo è importante prevedere spazi di socializzazione dedicati.

Per ovviare a tali criticità è possibile rendere proficuo il confronto tra i partecipanti attraverso metodi che consentono di analizzare il “clima” della classe virtuale, cioè le interazioni che vi si sviluppano, facendo ricorso sia a parametri quantitativi che qualitativi. Un esempio può essere l'analisi dei *threads* (i fili del ragionamento), che ricostruisce l'andamento della discussione tra i partecipanti mettendo in evidenza i momenti critici e le debolezze in essi contenuti (anche in relazione alle dinamiche relazionali). Molto importante (e forse più diffusa) è la misurazione della partecipazione attiva da parte degli studenti che prende in considerazione il *numero dei messaggi inviati*. Altro aspetto da considerare è la qualità dell'interazione determinata attraverso *l'analisi del contenuto* dei messaggi i quali possono essere suddivisi in categorie. Ad esempio, Simoff (2002) propone una griglia basata su tre forme di categorizzazione: la prima riguarda la dimensione della

*discussione*; la seconda il *management della comunicazione* (comunicazione formale e informale); mentre la terza indaga l'*impostazione dei messaggi* (socio emozionale, concettuale, finalizzato). Un ulteriore contributo per l'analisi delle relazioni all'interno di un ambiente di apprendimento on line perviene da Murphy e Collins (1997), i quali hanno creato una griglia di decodifica in grado di mettere in evidenza le principali convenzioni comunicative adottate dai soggetti. Nella loro opinione, attraverso l'analisi del modo in cui gli *users* fanno ricorso alla cosiddetta "condivisione dei significati" è possibile comprendere le dinamiche relazionali interne alla piattaforma e il modo in cui si schierano i partecipanti<sup>5</sup>. La composizione della classe virtuale, che può essere omogenea o eterogenea, non influenza il successo dell'esperienza educativa; mentre è importante che i soggetti riescano a «identificarsi nell'ambiente di apprendimento e a comprendere l'importanza della collaborazione e della condivisione dei diversi punti di vista. Se si accetta l'idea che in una classe virtuale la collaborazione possa agevolare l'apprendimento da parte di tutti i soggetti coinvolti, si dovranno necessariamente individuare le strategie che possono incrementare sensibilmente la dimensione collaborativa» (Calvani e Rotta, 2000, p. 180). E' molto importante, a tal proposito, che il tutor imposti correttamente le attività tenendo conto della composizione e dell'atteggiamento dei componenti della classe virtuale, tra i quali si possono instaurare varie tipologie di *networking*<sup>6</sup>, ciascuna delle quali è collegata a un'auspicabile dimensione del gruppo e a una conseguente azione da parte delle figure di coordinamento. Da questo può dipendere la piega che prenderà la classe come comunità di apprendimento (Cacciamani, Gianandrea, 2004).

### **Quando l'Università è a distanza: un caso virtuoso**

L'obiettivo di questa trattazione è volto a ricostruire l'ambiente formativo, interamente on line, e le dinamiche comunicative, relazionali e di apprendimento che si possono sviluppare all'interno di un'aula virtuale. A questo scopo vengono presentati gli esiti di un caso di studio di un Master di II livello di una importante Università del Lazio. L'ipotesi che guida la riflessione è che:

a) l'uso esclusivo della rete per la formazione universitaria richieda ai corsisti adulti un processo di socializzazione alle fondamentali regole, formali e

---

<sup>5</sup> Prendendo le parti di uno, piuttosto che di un altro interlocutore, si afferma e si legittima una posizione sociale all'interno del gruppo. In altri termini analizzando il modo in cui si sviluppa il dibattito dentro i forum è possibile ricostruire la maniera in cui si schierano i partecipanti a sostegno delle diverse tesi e il modo in cui i articola il gruppo nell'aula virtuale.

<sup>6</sup> Tali tipologie possono essere articolate come segue: *personal* (personale), *topical* (tematici), *peer* (tra pari), *synthesis* (di collegamento); *clearinghouse* (progettuali).

informali, di comportamento sul web, ai fini di un apprendimento più efficace;

b) tale socializzazione preveda una sorta di immersione nell'ambiente web, come vuole il modello pedagogico di stampo costruzionista (quindi "vivendo" la rete), al fine di favorire il processo di soggettivizzazione senza il quale la proposta formativa dell'università manca il bersaglio di innalzare non solo i livelli di istruzione ma anche le competenze necessarie oggi sia per "competere", sia per "comprendere", i processi di mercato e l'evoluzione della società in cui tale formazione è spesa.

### **Logica formativa e tipo di partecipanti**

I protagonisti di questa esperienza sono i *learners*, cioè tutti i partecipanti che a vario titolo intervengono nel processo formativo a partire dai differenti ruoli ricoperti (responsabile, docenti, esperti, allievi). L'ambiente di apprendimento osservato è caratterizzato dall'assenza di una struttura verticistica pur in presenza della definizione chiara di ogni ruolo. Vedremo come questo aggregato di partecipanti diviene ben presto una comunità, le relazioni e le comunicazioni appaiono reticolari e vige una leadership di competenza - intercambiabile all'interno del gruppo - al posto di una leadership legata al ruolo.

Riguardo ai corsisti può essere utile ricostruire un breve ritratto della classe virtuale. Si tratta di 24 allievi di età compresa tra i 26 e i 46 anni. Il gruppo classe si presenta molto omogeneo al suo interno; tutti sono laureati secondo il vecchio ordinamento e alcuni di loro hanno già esperienza di corsi di specializzazione sull'e-learning. Il gruppo maggiormente rappresentativo è quello di laureati in lingue che utilizza Internet, all'inizio per approfondire e specializzare la lingua e la cultura studiati, successivamente, nel caso dei docenti, per motivare allo studio i ragazzi. L'avvicinamento a questa esperienza è dettata, per tutti, dall'interesse per l'*education technology*, dal desiderio di sperimentare forme alternative di didattica e di conoscere e sfruttare le potenzialità della rete. La distanza geografica è il tratto caratteristico di questa esperienza, considerando che i partecipanti sono distribuiti su tutto il territorio nazionale, con l'eccezione di un residente in Albania.

Riguardo alle professioni svolte, si registra la netta prevalenza di soggetti che provengono dal mondo della scuola abituati alla didattica sia tradizionale sia virtuale. Il 32% degli allievi, infatti, è impegnato in attività formative e-learning in qualità di tutor o di esperto di contenuti multimediali, seguito da un 23% che svolge la professione di docente di scuola superiore, anche se non mancano insegnanti di scuola primaria; in netta minoranza sono quelli operanti in ambito universitario, forse anche a testimonianza della resistenza

ancor oggi manifestata dall'ambiente accademico rispetto all'e-learning. Tutti mirano a specializzarsi nell'uso delle tecnologie multimediali a scopo formativo. La conoscenza previa delle tecnologie non rappresenta un prerequisito essenziale per l'iscrizione al Master anche se il diffuso pregiudizio rispetto a questa necessità conduce tutti i partecipanti a esplicitare in esordio la loro scarsa abitudine e conoscenza rispetto ad ambienti formativi di questo tipo.

Riguardo all'ambiente di apprendimento del Master, la piattaforma Moodle si costituisce come l'opzione più articolata, posta al vertice della tassonomia proposta da Trentin (2006) (percorso basato sull'apprendimento in rete), dove i partecipanti sono tutti co-costruttori dell'esperienza; per questo uno degli obiettivi dello staff didattico è quello di valorizzare il background culturale e l'apporto di ciascuno al processo di apprendimento. La dimensione esperienziale, coltivata attraverso la pratica laboratoriale<sup>7</sup>, è l'altra caratteristica del percorso formativo osservato.

La piattaforma costituisce un luogo familiare, in cui si riconosce il tratto di quell'*intelligenza collettiva* teorizzata da Levy (2005). Infatti, poiché dietro ad ogni pc c'è una persona, con le sue emozioni, il suo vissuto e le sue esigenze quotidiane, il dialogo attraverso il pc diventa il modo in cui il soggetto ripensa l'insieme delle sue esperienze, delle sue conoscenze, della sua pratica e comunicandole al gruppo se ne riappropria per mezzo di un processo che gli permette di riconoscerle in categorie di senso più ampie, trasformandolo in "esperto" (Zucchermaglio, 1998). All'interno di una piattaforma e-learning così concepita, l'interazione amplia in maniera esponenziale le opportunità di apprendimento e di sviluppo di ciascuno.

Nella piattaforma tecnologica osservata, si svolgono azioni riferite ai tre differenti approcci all'apprendimento (Capogna, 2007): 1) quello *lineare-trasmissivo* incorporato dai contenuti "trasmessi" attraverso i moduli didattici *on line*; 2) quello *socio-costruttivista*, introdotto nella dimensione dialettica attraverso lo stimolo a cooperare, con cui si sviluppa tutto il lavoro sulla piattaforma; 3) quello *sistemico-relazionale* che sembra trovare il suo cardine nella figura del docente/tutor remoto che svolge una funzione centrale in tutto il processo di apprendimento a distanza, in ordine alle sue capacità esplicative, di animazione e sostegno, di mediazione delle dinamiche comunicative e relazionali sviluppate in rete. Nel primo approccio rientrano tutti i moduli teorici veicolati attraverso l'utilizzo di materiale formativo

---

<sup>7</sup> I laboratori realizzati nel corso dell'anno di Master sono 4, uno per ciascuna unità formativa e si ispirano alla logica del lavoro per progetti, per cui alla fine di ogni laboratorio bisogna consegnare, sempre in rete, per la rete e nella logica ipertestuale della rete, l'esercizio assegnato (ad esempio, una pagina web, un oggetto di apprendimento e.learning, un elaborato di scrittura condivisa, una mappa dei modi di vivere la rete secondo un'osservazione personale ecc). La frammentazione delle esperienze personali viene ricomposta attraverso il dibattito che si sviluppa all'interno dei forum e dei laboratori, caratterizzati, per lo più, da una relazione comunicativa calda e informale.

tendente ad integrare: video, audio, slide e dispense o testi di riferimento. Nell'approccio costruzionista rientrano tutte le attività svolte in seno ai laboratori che costringono il soggetto a "costruire" connessioni tra il proprio sapere e i nuovi contributi per mezzo dell'esercizio pratico. Anche le antologie (testi a struttura reticolare fruibili on line) mantengono questa caratteristica accompagnando il soggetto verso l'esplorazione di nuove conoscenze e fonti che gli consentono di innestare nuovi percorsi di scoperta a partire dalla propria sensibilità. L'aspetto relazionale viene recuperato dal docente/tutor attraverso i forum e la messaggistica privata grazie ad una particolare attenzione alla cura delle persone e del gruppo; competenza questa che integra, valorizzandola, la piena padronanza dei contenuti.

La progettazione e la realizzazione dell'ambiente formativo prevede che tutti i contenuti possano essere immessi nella rete, sfruttando pienamente i supporti tecnologici. I docenti esperti predispongono i diversi tipi di materiali (registrazione in video streaming, slides, materiali di studio, navigazioni, laboratori, interventi), e tutti partecipano parimenti al momento sperimentale e al percorso riflessivo che la rete rende possibile. Proprio per la sua specificità, la rete si rende particolarmente funzionale a sostenere la formazione di questa meta-competenza per diversi ordini di motivi:

a) la modalità asincrona consente di superare ogni limite spazio-temporale che, spesso, si presenta come un vincolo per soggetti adulti. Vincolo che può tradursi in una rinuncia alla partecipazione o a uno scarso investimento nel processo di apprendimento;

b) la dimensione interattiva, attivata attraverso i forum, favorisce un ragguardevole livello di partecipazione consapevole. Anche i più timidi trovano uno spazio per intervenire, con una ricaduta positiva sul senso di autostima; mentre, spesso, la vergogna e l'insicurezza impedisce loro di prendere la parola nel corso delle tradizionali azioni formative di aula. In questo senso il *forum*, data la primazia della scrittura nella definizione delle relazioni, sostiene e favorisce la dimensione cognitiva e meta-riflessiva dell'apprendimento. Non manca, tuttavia, chi preferisce leggere/ascoltare piuttosto che intervenire, per timore di scrivere cose inappropriate. Molto dipende dal carattere dello *user* e dal suo modo di relazionarsi nel lavoro di gruppo e nella rete, oltre che delle abilità sociali di rete maturate.

Va considerato inoltre che il *tracciamento* di tutti gli interventi resta a disposizione degli users della piattaforma dando l'opportunità a tutti di ritornare sugli argomenti, sugli interventi, rispettando, per questa via, i differenti tempi di apprendimento di ciascuno. Inoltre, la struttura ipertestuale della scrittura in rete consente di condividere un'ampia gamma di informazioni per mezzo di differenti codici comunicativi (audio, video, scrittura, immagini, ecc), potenziando l'interesse e le capacità immaginative di ciascuno.



## Il docente-tutor e l'articolazione dello spazio virtuale

Le piattaforme e-learning si sono sviluppate seguendo le mode pedagogiche che nel tempo si sono affermate. Tuttavia, le potenzialità della tecnologia è andata più avanti della stessa capacità dell'istruzione di pensare se stessa. Per questo, si rende quanto mai necessaria una riflessione complessiva di questi ambienti di formazione che vedono il loro cardine non più sulla figura del docente ma sul *team di esperti* (Maragliano, 2004) come vuole qualsiasi teorico della complessità (Morin, 1999); qualsiasi educazione che miri a ricomporre la frammentazione dei saperi; qualsiasi moderno intervento di *policy* finalizzato a gestire problemi complessi (Capogna, 2006) come lo è l'*education system* del XXI secolo. Se da una parte il docente tradizionale viene inglobato nel team di progetto e nella gestione della piattaforma, dall'altra viene sostituito, in parte, dalla *figura del tutor* esperto di tecnologie multimediali, cardine dell'intero processo di apprendimento. Il livello di sovrapposizione tra la figura del docente e quella del tutor è frutto di un'alchimia complessa, strettamente correlata al modello pedagogico e didattico che ispira l'ambiente di apprendimento, e non può essere indifferente al tipo di relazione educativa/formativa prevista; agli obiettivi che l'intervento intende perseguire, né alla tipologia di users che vi prenderanno parte. Le competenze e le abilità richieste al docente/tutor sono strettamente connesse al tipo di ambiente di apprendimento predisposto. Si può riconoscere, infatti, una tassonomia di tutor-fad<sup>8</sup> così sintetizzabili: help on desk; facilitatore; mediatore; mentore. Nel caso osservato, il fulcro del processo sembra configurarsi in quella che preferiamo chiamare la figura del *docente/tutor* che accompagna il gruppo, e ciascuno dei corsisti, verso il raggiungimento degli obiettivi prefissati, facendo costantemente leva sulle risorse emotive e cognitive dei singoli come del gruppo-classe. Le risorse da lui utilizzate per sostenere e guidare i partecipanti e il gruppo lungo tutto il processo sono diverse e variamente usate a seconda dei diversi momenti e del clima che viene a costituirsi all'interno della piattaforma, mutevole in funzione di ciò che vi accade. Gli attrezzi utilizzati dal docente/tutor variano dal forum, al laboratorio, alla messaggistica, ai seminari in presenza (sempre facoltativi), all'uso del telefono, allorché, in caso di incidenti critici, si ritiene necessario chiamare qualcuno personalmente per ripristinare il giusto clima *on line*. Non va dimenticato, infatti, che gli equivoci (sempre possibili) all'interno di una piattaforma dove viene a mancare il supporto comunicativo dato dal setting, dalla mimica, dalla prossemica (Watzlawick, 1967), possono essere più difficili da dirimere e richiedono quindi un particolare *savoir fair*

---

<sup>8</sup> A tal proposito si veda Fasolino: <http://www.wbt.it/index.php?risorsa=magazine>.

che può essere annoverato all'interno di un set di competenze della comunicazione interpersonale a distanza indispensabili per vivere la rete.

Il primo elemento di successo è *lo stile comunicativo* adottato dal docente/tutor che, per animare la piattaforma, deve risultare snello, immediato e semplice, capace di ridurre la tradizionale distanza docente-allievo ma anche le possibili resistenze che un soggetto in una prima esperienza di apprendimento a distanza può mostrare. L'impostazione dei messaggi appare sempre finalizzata a un obiettivo mirato, nel senso che vi si affronta un tema alla volta, è attenta alla dimensione socio-emozionale della relazione, particolarmente valorizzata in una logica di "cura delle persone" e della comunità di apprendimento. Molto diffuso, a questo scopo è l'utilizzo dei segni di interpunzione e delle *emoticons* (faccine), che rappresentano la dimensione espressiva all'interno della comunicazione scritta.

Il confronto all'interno dei *forum* è caratterizzato, per mezzo della scrittura e della asincronicità della relazione, da un alto grado di riflessività (rispecchiamento) e precisione (puntualizzazione) che conduce i partecipanti a penetrare nelle proprie conoscenze e a sistematizzarle per condividerle e fornire adeguate spiegazioni ai compagni. I forum si caratterizzano come una vera e propria *agorà* dove il dibattito libero tra tutti i *cybernauti* conduce alla costruzione della *conoscenza collettiva* sulla quale ciascuno può innestare la propria personale conoscenza. Dal punto di vista didattico e riflessivo una minore rilevanza hanno avuto le *chat* (comunicazione sincrona), non solo perché se ne sono realizzate solo tre in tutto il percorso, ma anche perché il carattere di sincronicità di questa comunicazione pone alcuni vincoli<sup>9</sup>. Caso completamente diverso, ovviamente, è quello di riunioni di gruppo o aule virtuali sincrone realizzate in audio/video con *blackboard* condivisa (lavagna condivisa per mezzo dello schermo).

Un altro elemento a forte impatto sui corsisti è la predisposizione di opportuni *luoghi dell'apprendimento* organizzati, attraverso diversi contesti di confronto:

---

<sup>9</sup> Si ricorda che la velocità dell'interazione non consente un sufficiente grado di riflessione e precisione; la partecipazione deve essere ridotta a un max di 4-5 persone altrimenti la comunicazione scritta diviene ingestibile; quando vi partecipano più di due persone il flusso comunicativo tende a divenire caotico a causa delle continue sovrapposizioni. A causa di questi limiti, le chat esperite in questa comunità di apprendimento si sono mantenute sul tono dell'apprendimento destrutturato al limite delle esperienze ludiche dove il valore formativo dell'esperienza si recupera nella fase di *debriefing* che nel caso specifico è stato assolto primariamente dalla stessa capacità auto-riflessiva della comunità. Presumibilmente, la possibilità di recuperare tale spazio di meta-riflessione all'interno del confronto con il team di progetto avrebbe conferito allo strumento un maggior valore.

- 1 stanza per ciascun modulo didattico (quattro moduli complessivamente);
- 1 laboratorio applicativo/sperimentale per ogni modulo didattico (dove si svolgono le esercitazioni che concorrono alla valutazione finale);
- 1 stanza generale destinata ai forum tematici che ciascuno può avviare in base ai propri interessi scientifici invitando la comunità dei pari (docenti e partecipanti, tutti ugualmente costruttori della medesima comunità di apprendimento) ad intervenire sull'argomento;
- 1 stanza caffè e le chat per la socializzazione/interazione libera e confidenziale che accompagna tutto il percorso<sup>10</sup>.

Complessivamente, questa articolazione dello “spazio virtuale” produce un'intensa attività di comunicazione e di scambio, come si potrà osservare nel prossimo paragrafo, che presto si traduce in un senso di familiarità che viene inaspettatamente confermata nel corso dell'esame finale (prima ed unica circostanza in cui ci si ritrova tutti contemporaneamente in presenza). Le comunicazioni sono ricche di stimoli cognitivi, emotivi e riflessivi e il dibattito si intreccia attorno a diversi temi, oltre a quelli istituzionalmente previsti dal corso, consentendo dunque ai singoli e al gruppo di approfondire alcune aree di interesse impreviste. Rispetto a questo approfondimento si rivela importante non solo il contributo del docente/tutor ma anche la capacità di risposta dei partecipanti alla comunità che si pongono ben presto nella logica della condivisione di testimonianze, fonti e informazioni anche oltre la durata istituzionale dell'esperienza.

### **Interazione formativa e costruzione di comunità**

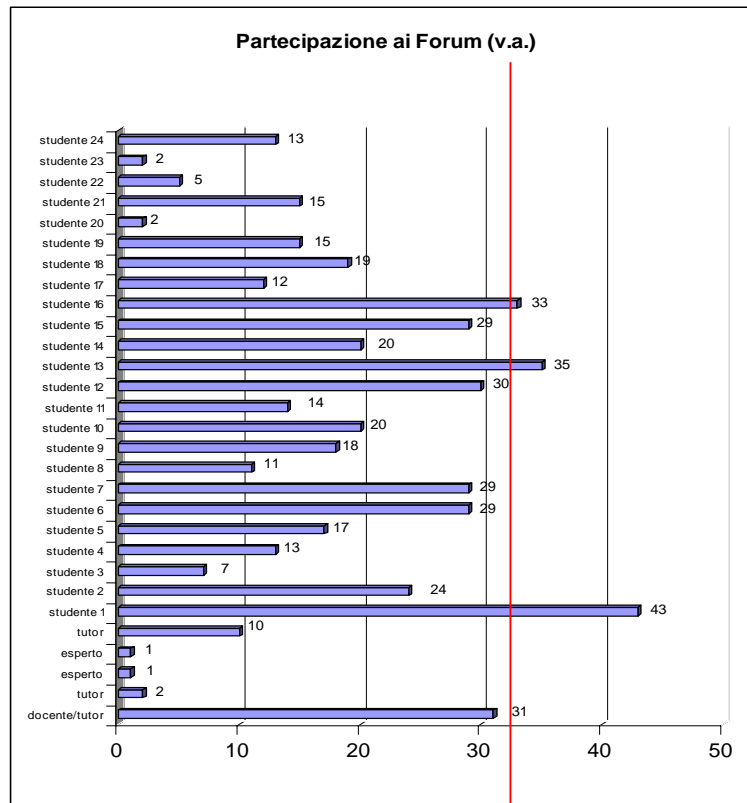
L'esperienza del Master on line osservato rappresenta un esempio virtuoso non solo per gli aspetti già evidenziati (logica formativa, tipo di partecipanti, figura docente, spazio virtuale) ma anche per le dinamiche sviluppatesi all'interno della comunità. Nel grafico 1 si può rilevare la partecipazione attiva ai forum tematici<sup>11</sup> da parte di tutti i partecipanti, dove si distingue un gruppo di

---

<sup>10</sup> Le prime due opzioni (stanze relative ai moduli didattici e ai laboratori) sono originate sempre dallo staff didattico e rappresentano il canale più formale e strutturato del percorso educativo. I materiali didattici predisposti dallo staff, e resi disponibili all'interno dei moduli formativi, integrano questa modalità didattico-comunicativa in quanto si caratterizzano per una progressiva apertura verso la rete (attraverso le navigazioni che spezzano completamente la sequenza lineare e definita del tradizionale testo a stampa). Le ultime due caratterizzano il defluire delle relazioni informali e presentano una dinamica molto variabile anche se vi si possono rintracciare delle ricorrenze attraverso l'individuazione di alcune persone che fungono da stimolo per il gruppo e tendono a intervenire spesso anche con la proposizione di nuovi fili di ragionamento (*threads*).

<sup>11</sup> Da tutti i conteggi è escluso il Forum caffè che ha registrato il più alto tasso di partecipazione da parte di tutti gli users mantenendo sempre una vocazione volta allo svago e alla pura socialità intragruppo (auguri, scambi di informazioni, scambio/condivisione fotografie, immagini, ricette,

traino, sempre molto presente, e un gruppo più defilato che partecipa comunque diligentemente alle attività.



*Grafico 1*

I *threads* sono molto diversi tra loro. Nel grafico 2 si possono contare 30 Forum, oltre al forum caffè, all'interno dei quali si è sviluppato il percorso di apprendimento nel corso di un intero anno e si può osservare il livello di interesse e di confronto che ciascuno di essi ha maturato. Complessivamente gli interventi registrati in questi forum sono 526, che includono riflessioni, scambi di opinioni, materiali informativi, allegati, fonti di accesso, filmati, richieste (e risposte) di aiuto. Sono complessivamente *sei* i temi di discussione proposti liberamente da tre diversi partecipanti al Master, i quali, non raccogliendo l'interesse generale,

---

ecc). Il solo forum caffè ha registrato ben oltre i 100 messaggi ed è stato uno spazio di rappresentazione degli interessi più vari della comunità e delle diverse manifestazioni a sfondo emotivo (Simoff, 2002) che si sono sviluppate nel corso dell'anno in ordine ai diversi eventi che hanno punteggiato la vita dei singoli partecipanti alla comunità.

sono rimasti deserti. Seppure queste mancate risposte non hanno rappresentato un incidente critico in quanto le discussioni hanno continuato a svolgersi negli altri forum è possibile immaginare che il senso di “vuoto” registrato dal promotore della discussione provochi uno “spaesamento” rispetto al gruppo specialmente nelle prime esperienze di comunità on line. In questi casi, una rielaborazione da parte del team didattico, trattandosi di un contesto educativo istituzionale, sarebbe auspicabile, quanto utile a sostenere il livello motivazionale e l’interazione attiva dei soggetti che potrebbero vivere come frustrante la “mancata risposta”.

Certamente anche nelle dinamiche di aula tradizionale accade che di molte proposte portate avanti dai singoli solo poche vengano accolte dal gruppo, ma le dinamiche in presenza che accompagnano l’affermarsi di una idea piuttosto che un’altra, solitamente, sono in grado di far comprendere al proponente l’accantonamento o meno di una proposta, grazie alla condivisione di quella dimensione non verbale della comunicazione, che consente ai soggetti di comprendersi in quanto appartenenti ad un medesimo contesto culturale che in una comunità on line viene necessariamente a mancare (o quantomeno va ricostruita). E’ il caso di notare come il laboratorio 2 presenti da solo ben 114 messaggi, questo perché si è protratto per molto tempo e ha fatto registrare un importante incidente critico connesso alla realizzazione del secondo esercizio (scrittura multimediale) e al sistema di valutazione tra pari. Le difficoltà connesse alla comprensione/realizzazione di un breve testo basato su regole di scrittura completamente diverso ha richiesto un elevato grado di negoziazione da parte di tutti i partecipanti alla comunità (compreso il docente/tutor), al fine di giungere alla *comprensione del mandato assegnato*. Le difficoltà di comprensione sono, con buona probabilità, connesse alla dimensione dell’implicito comunicativo che, attraverso la dimensione dell’*indicalità*<sup>12</sup>, consente ai soggetti di regolarsi vicendevolmente attraverso l’osservazione e l’ascolto (Tessarolo, 2007, pp.43-45). In una comunità di questo tipo, presumibilmente, va completamente ricostruito il sistema di condivisione di significati che consente ai soggetti di comprendersi, viene a saltare il tradizionale nesso tra *significato* e *significante* (De Saussure, 1970) a cui siamo stati socializzati nella relazione in presenza e che si avvale per la comprensione del supporto del mondo fisico-spaziale. Nel caso osservato, la problematicità connessa alla comprensione di quanto si svolgeva all’interno del nuovo contesto sociale e di apprendimento è stata gestita attraverso la pratica del *resoconto* connessa all’azione riflessiva su quanto svolto personalmente e dalla comunità. Si è trattato di un incidente critico molto delicato, che ha creato un clima di freddezza e una certa distanza rispetto alla

---

<sup>12</sup> Con il termine *indicalità*, H. Garfinkel (1967) intende dire che nessuna affermazione può avere un significato indipendente dal suo contesto. Il senso di ogni affermazione e, quindi, anche di ogni spiegazione, contiene qualcosa in più rispetto al significato letterale perché la sua comprensione avrà modalità diverse in contesti diversi.

piattaforma tecnologica ma che è stato superato grazie ad opportune strategie del docente/tutor, da un lato l'intervento diretto su alcune persone che sono state invitate ad operare come mediatori all'interno del gruppo, dall'altro il rapido ripristino di esercitazioni didattiche presentate con un taglio ludico/riflessivo che hanno consentito di ristabilire fiducia nel mezzo tecnologico e nel gruppo.

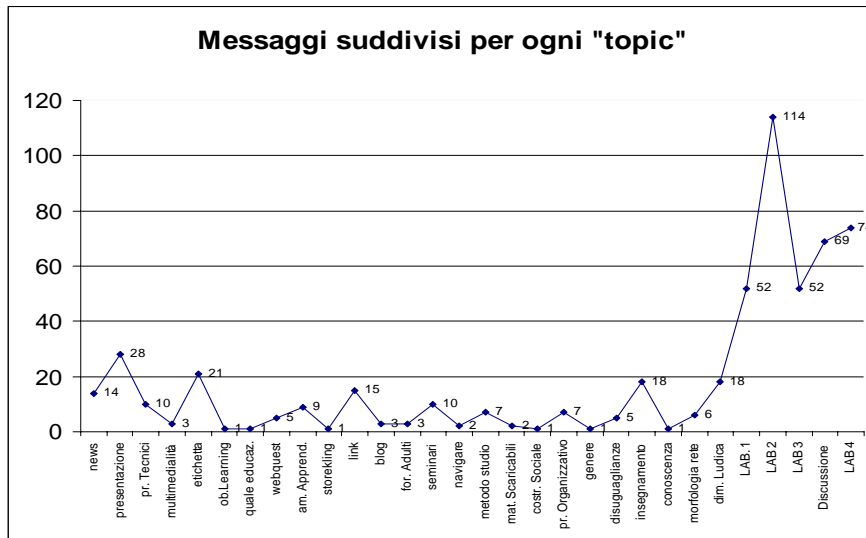


Grafico 2

Nella successiva coppia di grafici si possono osservare le dinamiche connesse all'interazione all'interno della classe virtuale allorché cinque partecipanti hanno agito come elementi di traino alimentando ogni spazio di discussione e proponendone sempre di nuovi, in un clima fortemente collaborativo e paritario dove non si sono mai registrate tensioni correlate al mantenimento di una posizione di leadership o di supremazia ideologica all'interno del gruppo. La dimensione solidale è stata il tratto distintivo della vita nella piattaforma, al pari di emigranti che si trovano in una terra straniera.

Il grafico 3/a e 3/b evidenzia il modo in cui si è sviluppata la comunicazione<sup>13</sup> all'interno dell'aula virtuale, lasciando emergere la circolarità e l'orizzontalità

<sup>13</sup> Ogni puntino rosso rappresenta un membro della comunità; mentre ogni riga nera evidenzia il senso della comunicazione (unidirezionale o bidirezionale) e l'intensità/vicinanza della relazione (lunghezza della riga). Soltanto 3 membri restano completamente esterni alla rete di relazioni: 1 studente che non si è "mai presentato sulla piattaforma" e i due esperti-tecnici, (in quanto non si sono mai verificati problemi tecnici nella piattaforma). Escludendo dall'analisi delle comunicazioni tutto lo staff didattico (grafico 3/b), compreso il docente-tutor, si possono evidenziare i soggetti che hanno svolto la funzione di "nodo" delle relazioni; osservando il numero di frecce che puntano su ogni partecipante si può distinguere anche il peso relativo che ciascun soggetto ha avuto all'interno del gruppo svolgendo un ruolo di "animazione" della comunità.

del processo comunicativo, diversamente dall'aula tradizionale dove la comunicazione è prioritariamente *up*, talvolta può essere *down* ma molto difficilmente si realizzano situazioni di lavoro capaci di garantire una circolarità comunicativa così ampia.

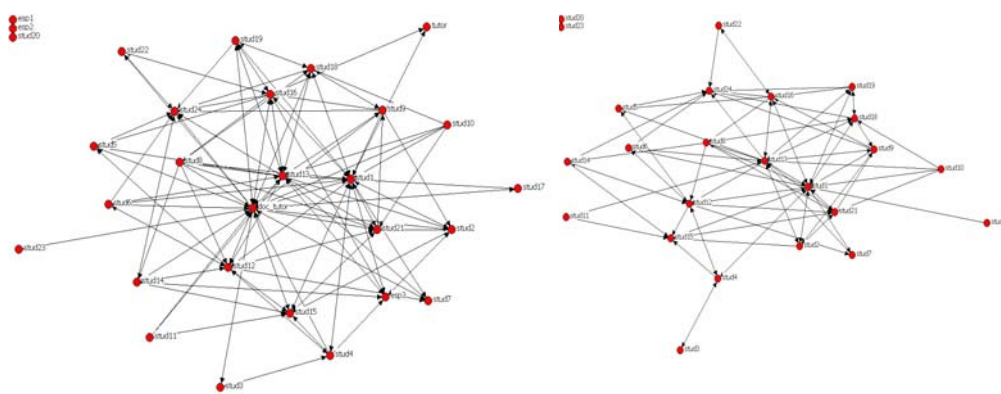


Grafico 3/a

Grafico 3/b

La cosa interessante di questa modalità interattiva è che oltre ai partecipanti al gruppo, evidentemente costituito da persone in carne e ossa che rispondono ai messaggi dal loro terminale informatico, si afferma un ulteriore e indefinito soggetto della comunicazione che è la “comunità”, cioè il gruppo classe nel suo insieme. I messaggi inviati a tale entità, nel corso dell'anno di Master sono ben 277 e presentano i contenuti più vari (richieste di aiuto, condivisione di risorse, richieste di spiegazioni o informazioni, invio di materiali di studio, segnalazioni di interesse scientifico relativo all'oggetto di studio del Master, ecc.).

Il grafico 4 mette in evidenza il ruolo centrale svolto dal docente/tutor nel regolare e animare la comunicazione lungo tutto il corso del Master<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> E' utile sottolineare che quello di cui si dà conto riguarda il processo di comunicazione visibile a tutti. La messaggistica personale dei vari soggetti (docente/tutor, staff, partecipanti) non è rappresentata da queste elaborazioni perché “nascoste”. Quindi anche le eventuali azioni di sostegno personale messe in atto dal docente/tutor e dallo staff nei confronti dei diversi partecipanti non sono rappresentate in questo elaborato e sarebbe possibile conoscerle solo intervistando i diretti interessati.

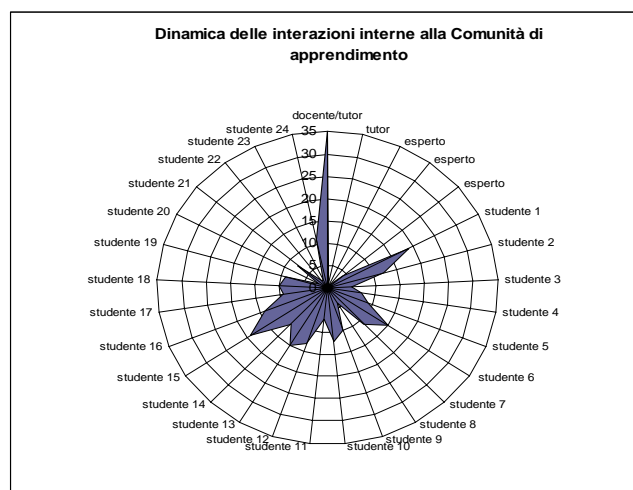


Grafico 4

Riguardo alla dimensione socio-emozionale (Simoff, 2002), quello che si registra all'interno di questo spazio di interazione, è un clima scanzonato, una relazione calda e cooperativa. Anche lo staff didattico adotta uno stile espressivo scherzoso e accogliente pur senza essere improvvisato. Come in qualsiasi sistema sociale, un contesto di apprendimento on line è vincolato dalle sue regole di convivenza utili al raggiungimento dell'obiettivo comune. Nel caso esaminato, ovviamente, l'obiettivo è di taglio formativo e vi si riconoscono regole formali ed esplicite che sono racchiuse nel programma del corso e, nello specifico, nelle modalità di relazione docente/discenti. Vi sono molte regole informali e tacite che possono essere riassunte in tre categorie fondamentali: forma; stile e contenuti dei messaggi. Questo insieme di regole informali sono comunicate al novizio attraverso il primo laboratorio (Wiki), il quale per mezzo della scrittura condivisa di un testo consente ai partecipanti di misurarsi con la questione del *come* relazionarsi in rete giungendo a creare una *netiquette* che diviene una sorta di regolamento, o *patto d'aula*, per tutto il gruppo.

Rispetto al vissuto dei partecipanti nella "dimensione tecnologica" (Kearsley, 1997), la piattaforma utilizzata si presenta ricca di opzioni e non ha creato problemi di sorta agli user, come si può notare dalla ridotta partecipazione dei tecnici (grafico 4) e dallo scarsissimo livello di interazione registrato nel *topic* (forum) tecnico (grafico 2). Va considerato, inoltre, il supporto didattico offerto da sistemi di questo tipo per lavori di recupero, sostegno e approfondimento, ma anche per suscitare interesse, passione per il lavoro negli studenti di qualsiasi età anagrafica e psicologica, come anche le testimonianze registrate nel forum dedicato alla didattica hanno permesso di confermare. Infine, va considerata la sua capacità di "riparare" (Maragliano, Martini, 2004), nel



senso di superare, i limiti della didattica tradizionale in presenza, in quanto velocizza il tempo della ricerca e del ritrovamento del materiale, della trasmissione dello stesso e del confronto dialettico e amplia la quantità di materiale reperibile all'istante, con il solo limite della correttezza e validità della fonte la cui verifica è lasciata alla capacità critica di discernimento del soggetto.

Veniamo ora a considerare il vissuto individuale e collettivo dell'apprendere. Come emerge dal dibattito sviluppatosi nel Forum "*Rete e metodo di studio*", questo diverso modo di apprendere crea nei partecipanti non poco spaesamento. Le testimonianze permettono di entrare dentro il processo di costruzione soggettiva dell'apprendimento *in, su e attraverso* la rete, e scoprire che, seppure l'uso delle ITC garantisce un alto grado di riflessività e cooperazione, richiede tuttavia al soggetto una dose di consapevolezza di sé, dei propri limiti, dei propri vincoli e delle proprie risorse interiori spesso giudicata insufficiente (da qui la sensazione di spaesamento). Rispetto alla dinamica dell'apprendimento, sembra invece di poter dire che il processo di acquisizione e integrazione delle nuove informazioni all'interno del pregresso quadro di conoscenze tenda a seguire, seppure nella varietà dei tempi e dei modi di apprendimento di ciascuno, un percorso abbastanza consolidato e rassicurante esattamente come avviene attraverso la modalità d'aula. Ciò che cambia significativamente è il processo di *responsabilizzazione* del partecipante. Nel passaggio dalla logica/comunicazione *trasmissiva*, che lo concepisce come terminale passivo della relazione, ad una prospettiva/comunicazione *partecipativa* (Morcellini, 2003), che lo considera, al contrario, nodo della rete, allo user è richiesto di acquisire, selezionare, archiviare ed elaborare le informazioni variamente raccolte nei diversi contesti di vita (formale, non formale, informale). Il partecipante (per il quale l'etichetta di studente perde ogni significatività), tende a inglobare nuove competenze che nel precedente modello trasmissivo sono distinte solo del docente. Egli deve sviluppare competenze metacognitive (auto-orientamento nelle informazioni; discernimento delle fonti, riflessione sulle pratiche e organizzazione/diffusione delle conoscenze); organizzative (archiviazione, sistematizzazione e sviluppo dei materiali) e di rete non intese in termini tecnici, ma sociali (abilità sociali/comunicative; organizzazione/gestione della rete, rispetto delle regole di relazione in rete). Il risultato di questo *plus* di competenze è un accrescimento di soggettività nei partecipanti, nei termini di maggiore discrezionalità dei singoli, da un lato, e di maggiore riconoscimento collettivo, dall'altro (Viteritti, 2005, p. 128).

Inoltre, l'apprendimento mediato dalle tecnologie chiama in causa nuovi e diversi interrogativi come quello del tipo di *socialità* che serve all'uso della tecnologia. Rispetto alla dimensione della socialità, è possibile suddividere i partecipanti a questa comunità di apprendimento in tre categorie.

*1. Gruppo di traino.* Una minoranza molto attiva e propositiva che si caratterizza lungo tutto il percorso formativo come "guida" e volano della riflessione che

matura internamente al corso di studi, una sorta di *think that* molto coinvolto nel processo di proposizione attiva. Ricorrendo alla tassonomia sugli stili di apprendimento proposta da Martinez (1999) questi possono essere identificati come *transforming learner*, soggetti autonomi orientati a costruire responsabilmente il loro percorso di apprendimento muovendosi agilmente in ambienti destrutturati.

2. *Gruppo diligente*. Una significativa componente del gruppo classe si presenta in maniera attenta, partecipa puntualmente ai laboratori senza, pur tuttavia, riuscire a coinvolgersi in maniera significativa nei discorsi che si sviluppano all'interno dei forum, per timore, per carenza di tempo, perché non interessati all'argomento, perché lo stadio del loro processo personale di apprendimento non consente ancora loro di elaborare considerazioni personali. Questo non significa che non siano attenti e motivati all'esperienza. Sono questi, ricorrendo alla medesima tassonomia, i *performing learners*. Essi hanno un buon rapporto con lo studio e l'apprendimento ma vivono ancora il disagio di questi ambienti dove sentono, o temono, di perdersi.

3. *Gruppo di confine*. Infine, vi è un'ultima componente, la minoranza dei *conforming learners* che vive le scadenze senza lasciarsi coinvolgere da quanto accade nella comunità. Si tratta di soggetti che *fruiscono*, vivono la piattaforma e-learning come surrogato (nel senso negativo del termine) di una mancata formazione in presenza, considerata comunque migliore e non sostituibile. Questi sono i più fragili in quanto non hanno maturato in sé le necessarie competenze utili a superare l'approccio di studio nozionistico e passivo, in luogo di quello ispirato al *life long and wide learning* che si fonda, invece, sulla dimensione partecipativa e costruttiva della conoscenza.

Per i *transforming learner* l'apprendere è un percorso di costruzione individuale, espressione di una soggettività forte che acquisisce sempre maggior consapevolezza nel processo di costruzione del proprio apprendimento anche in ambienti instabili e non rigidamente strutturati come lo può essere una piattaforma educativa a distanza di questo tipo. Per i *performing learners* l'apprendere è vissuto più come un processo di adesione e inclusione in qualcosa di già definito. Essi amano conoscere ma hanno bisogno di punti di riferimento stabili ai quali ancorarsi e questo bisogno accresce all'interno di una piattaforma e-learning a causa della scarsa socializzazione allo strumento e alle relazioni che essa rende possibili e questo crea incertezza e timori nei soggetti. Per i *conforming learners* l'apprendimento, anche in ambienti di questo tipo, si traduce in una ripetizione passiva della conoscenza, essi trovano sicurezza nelle routines e hanno bisogno di una guida rigorosa, per questo si sentono disorientati.

Per concludere, è possibile ipotizzare che i ruoli assunti dagli adulti nell'apprendimento in rete possano modificarsi nel tempo, non senza adeguati supporti forniti dall'organizzazione didattica. Sarebbe interessante, a tal proposito, analizzare in che modo un ambiente di apprendimento di questo tipo possa accompagnare le categorie di partecipanti più in difficoltà (il gruppo dei

diligenti e quello di confine) verso una piena espressione della propria soggettività e un allargamento delle competenze utili ad approfittare al massimo dello strumento rete per strategie di autoformazione e di empowerment.

Rispetto alle ipotesi iniziali invece sembra possibile confermare, a partire dagli esiti di questo studio di caso, che il web richieda una socializzazione “a immersione” che non trova disponibili automaticamente tutti i soggetti adulti. Ricollegandosi a quanto esaminato in esordio a questo contributo, possiamo affermare che le università, una volta superata l’enfasi attuale sugli obiettivi di riduzione dei costi e di capillarizzazione dell’offerta rivolta a pubblici sempre più ampi, possa davvero iniziare a svolgere un ruolo consapevole in quel processo di emancipazione soggettiva che accompagna l’individuo adulto a costruire un sé capace di muoversi nello spazio dei flussi reso possibile dalla rete. Il problema che dovremmo porci è quello di comprendere se e come l’università del XXI secolo voglia imboccare questa via.

Come suggerisce Colombo (2009), la rete cambia il modo in cui le persone e le organizzazioni apprendono, producendo implicazioni dirette sulla natura stessa della conoscenza e sul modo in cui le persone ne fanno uso e la trasformano. Questi ambienti sono modificatori di informazione. Nel sistema di conoscenza che noi tutti abbiamo ereditato la circolazione delle informazioni era più lenta e diversamente organizzata attorno a nuclei di sapere che ne gestivano il fluire (accademia, informazione pubblica, informazione istituzionale ecc.). L’informazione cui avevamo accesso era in un certo senso limitata, selezionata e organizzata, e noi potevamo dedicare un certo tempo per approfondire ciascuna di essa in funzione dei nostri interessi e/o bisogni. Al tempo dei social network questa prospettiva salta completamente in quanto la circolazione di informazioni aumenta vorticosamente sia per numero sia per fonti di distribuzione (tutti possono scrivere tutto). A parità di tempo, quindi, le informazioni cui abbiamo accesso appaiono illimitate, contraddittorie e disorganizzate. Il problema del cyborg quindi è quello di organizzare questo caos informativo per aggregazioni e archivi tematici che consentano, all’occorrenza, di approfondire gli argomenti necessari in maniera efficace ed efficiente. Questo processo di organizzazione delle informazioni richiede al soggetto la maturazione di competenze trasversali fondamentali per non perdersi nella turbolenza di sistemi sociali imprevedibili e ipercompetitivi. Tra queste, particolarmente significative appaiono le competenze di: selezione delle fonti; eliminazione delle zavorre dettate dalla ridondanza o dalla inaffidabilità; la disponibilità ad apprendere insieme ad altri e da altri; il riconoscimento e la gestione dei flussi informativi, la focalizzazione e il monitoraggio costante delle competenze rispetto a sistemi di comunicazione che evolvono con estrema rapidità, un approccio flessibile; la creatività, la conoscenza di pochi ma efficaci strumenti di gestione della complessità informativa e relazionale.

Si può concludere dunque dicendo che appare confermata l'ipotesi secondo cui il web richieda un processo di socializzazione alle fondamentali regole, formali e informali, di comportamento che gli ambienti di interazione in rete richiedono. E, al tempo stesso, che tale socializzazione richieda una "immersione" in questi ambienti tecno-sociali ad alta densità relazionale, rispetto ai quali è necessario per la persona sviluppare una propria strategia di sviluppo e "navigazione della rete", per non correre il rischio di restare sovrachiarati dall'overload di informazione che affolla questi spazi.

## **Bibliografia**

- Cacciamani S. Gianandrea L. (2004), *La classe come comunità di apprendimento*, Carocci., Roma.
- Calvani A., Rotta M. (2000), *Fare formazione in Internet*, Erickson, Trento.
- Capogna S., (2006); *La traduzione locale di un sistema formativo integrato. Il ruolo delle strutture intermedie*, Franco Angeli, Milano.
- Capogna S. (2007), *L'evoluzione dei modelli di apprendimento nella Fad* (Dispense non pubblicate).
- Capogna S. (2008). "Il processo di incorporazione dell'e-learning nelle organizzazioni formative: il caso dell'università", in Colombo M., (a cura di), *E.learning e cambiamenti sociali, dal competere al comprendere*, Liguori, Napoli (2008).
- Coimbra Group, (2003), Survey of European Universities Skills in Information and Communication Technology for Staff and Students, Seusiss Project, Final Report, April 2003, in Internet, URL: <http://www.intermedia.uib.no/seusiss/seusissreport.pdf>.
- Colombo M. (a cura di), *E.learning e cambiamenti sociali, dal competere al comprendere*, Liguori, Napoli, 2008.
- De Saussure F., 1970, *Corso di linguistica generale*, Bari: Laterza.
- Fasolino L., Modelli di tutoring per progettare la Fad, in Internet URL: <http://www.wbt.it/index.php?risorsa=magazine>.
- Galliani L. (2003), "L'e-learning nelle università", in Galliani L. (a cura di), *Educazione versus formazione*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.
- Garfinkel H. (1967), *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall.
- Garrison G. R. (1995), "Three generation of technological innovation", *Distance Education*, n. 6, pp. 235-241.
- Kearsley G. (1997), *Scenari e dimensioni dell'e.elearning* (Summary disponibile sul sito: [http://www.elearningtouch.it/et/download/Cap1\\_scenari\\_dimensioni.pdf](http://www.elearningtouch.it/et/download/Cap1_scenari_dimensioni.pdf))
- Levy P. (2005), "Uno spazio un linguaggio", in *Mediazioni*, Costa & Nolan, Milano.

- Maragliano R. (2001), *Pedagogie dell'elearning*, Laterza, Roma-Bari.
- Maragliano R., Martini O. (2004), *Come la rete rimedia la didattica*, dispense non pubblicate.
- Martinez M. (1999), *Designing Learning Objects to Personalize Learning in Internet* URL:  
[http://sage.sdsu.edu/compswiki/uploads/CompsWiki/Designing\\_Learning\\_Object\\_s.doc](http://sage.sdsu.edu/compswiki/uploads/CompsWiki/Designing_Learning_Object_s.doc)).
- Morcellini M. (2003), *Le scienze della comunicazione*, Carocci, Roma (II ristampa).
- Morin E. (1999), *La testa ben fatta*, Cortina, Milano.
- Murphy K.L. e Collins M.P. (1997), *Communication Conventions in Instructionale ElectronicChats*, in Internet URL:  
[http://www.firstmonday.org/Issues/issue2\\_11/murphy/](http://www.firstmonday.org/Issues/issue2_11/murphy/).
- Nipper S., 1989, "Third generation distance learning and computer conferencing", in R. D. Mason e A. R. Kaye, *Mindweave: communications, computers and distance education*, Pergamen Press, Oxford.
- Simoff S J. E Biuk-Aghai P, (2002), "Data Mining of Collaborative Virtual Workspaces: The 'Space-Data Memory' Framework" in *Knoledge Management: and Information Technology* Vol III, No 1 February 2002, pp. 37-40, in Internet URL:  
<http://www.upgrade-ceps.org/issues/2002/1/upgrade-vIII-1.pdf>.
- Tessarolo M. (2007), *La comunicazione interpersonale*, Laterza, Bari.
- Tognon G. (2003), "Circolazione e spessore delle conoscenze. Il ruolo della università nel rete della formazione superiore" in Galliani L. (a cura di), *Educazione versus formazione*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli.
- Trentin G. (1998), *Insegnare e apprendere in rete*, Zanichelli, Bologna.
- Viteritti A. (2005), *Identità e competenza*, Guerini e Associati, Milano.
- Watzlawick P., Helmick Beavin J., Jackson D. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio-Ubaldini, Roma.
- Zucchermaglio C. (1998), "Comunità di pratiche e socializzazione organizzativa" in *Scuola Democratica*, Gennaio-Giugno, n. ½.