

SAGGI – ESSAYS

COSTRUIRE “BENE COMUNE” NELLA DIDATTICA UNIVERSITARIA. IL RUOLO DEGLI APPRENDIMENTI PER LA COSTRUZIONE DI UNA “VISIONE CONDIVISA” IN RETE

di Claudio Pignalberi

Il concetto di “bene comune” trova la sua feconda radice – e si riscopre – nell’uso immateriale della conoscenza da parte dei soggetti, generando così senso di appartenenza, di partecipazione, di capacitazione educativa e formativa. Il contributo prende allora le mosse dalla constatazione della riconoscibilità della *immaterialità* dei processi apprenditivi che si sviluppano, e vengono condivisi, in ambienti digitali. Quale il ruolo affidato alla rete? Quale invece il contributo per rendere efficace l’intervento didattico per gli studenti universitari?

The concept of “common good” finds its fruitful root – and is rediscovered – in the immaterial use of knowledge by individuals, thus generating sense of belonging, participation, educational and training capacities. The contribution then takes on the recognition of the immateriality of apprenticeship processes that are developed and shared in digital environments. What the role assigned to the network? What, on the other hand, is the contribution to making teaching work effective for university students?

C’è sempre qualcun altro là.
È come essere in un bar circondato dai
soliti vecchi amici e da nuove presenze,
mi basta accendere il mio modem
ed essere là.
È un luogo.
H. Rheingold

Esattamente come l'ambiente naturale
riflette l'apprendimento della specie,
l'ambiente digitale non è solo una configu-
razione tecnologica, ma è una relazione di-
namica che si definisce mutuamente
e che dipende dall'apprendimento
dell'intera comunità.

E. Wenger, J. D. Smith & N. White

1. Persona e Apprendimento. Il bene comune in "quattro metafore"

Una volta, le membra dell'uomo, constatando che lo stomaco se ne stava ozioso (ad attendere cibo), ruppero con lui gli accordi e cospirarono tra loro, decidendo che le mani non portassero cibo alla bocca, né che, portatolo, la bocca lo accettasse, né che i denti lo confezionassero a dovere. Ma mentre intendevano domare lo stomaco, a indebolirsi furono anche loro stesse, e il corpo intero giunse a deperimento estremo. Da qui apparve che l'ufficio dello stomaco non è quello di un pigro, ma che, una volta accolti, distribuisce i cibi per tutte le membra. E quindi tornarono in amicizia con lui.

Questo è un piccolo estratto del celebre apologo tenuto da Menenio Agrippa¹ ai tempi dell'antica Roma in cui i cittadini erano divisi in due classi: i nobili, chiamati patrizi, e il popolo lavoratore, la plebe. Con queste parole lo "storico" politico romano riuscì a riportare la pace e la calma mediando la prima grande rottura fra patrizi e plebei, quando questi ultimi misero in atto la secessione sul Monte Sacro. La morale della metafora è chiara: plebei e patrizi dovevano restare strettamente uniti perché reciprocamente legati da comuni interessi; svolgevano infatti ruoli differenti ma entrambi indispensabili per la sussistenza dello Stato.

La seconda metafora rimanda al campo delle scienze biologiche, e quindi al *corpo umano* in cui ogni componente svolge una

¹ Agrippa Menenio Lanato, in latino Agrippa Menenius Lanatus (... - 493 a.C.), politico romano, membro della gens Menenia, meglio noto come Menenio Agrippa. Eletto console nel 503 a.C., durante le lotte fra patrizi e plebei, fu considerato come un uomo dalle opinioni moderate e, proprio per questo, fu apprezzato e stimato da entrambe le parti, fortuna rara nei conflitti civili.

funzione importante e vitale: il braccio, la mano, l'orecchio, la bocca, sono tutte parti del corpo fondamentali per la sua sopravvivenza. Non c'è elemento di cui il nostro organismo possa fare a meno senza subirne delle conseguenze negative per la propria qualità della vita. L'essere umano esiste grazie al naturale equilibrio tra tutte le sue distinte parti.

Così come il corpo anche l'*orchestra*, per funzionare e ottenere la migliore esecuzione possibile, necessita di un raccordo tra tutti i suoi diversi strumenti. Anche qui la chitarra, il pianoforte, il sassofono, il flauto, per citarne alcuni, sono tutti strumenti musicali differenti ma, nella loro varietà, essenziali per la riuscita della composizione.

La stessa armonia si ritrova tra le innumerevoli *tessere di un mosaico* dal quale, grazie all'unione dei materiali di diversa natura (pietre, vetro, conchiglie) e colore (blu, giallo, rosso), si ottiene una composizione pittorica. Senza una di queste tessere, anche la più piccola di tutto il mosaico, non avremmo la stessa raffigurazione.

Nella ricerca e nella pratica educativa-formativa, l'uso delle metafore «arricchisce il linguaggio e apre la mente a nuove connessioni e nuovi significati» (Cornelissen & Kafouros, 2008, p. 957), oppure come le definisce Morgan (1999) è una trasposizione di significato, tanto da delineare l'organizzazione che apprende come macchina, come organismo, cervello, cultura, come forma politica, prigione psichica, come flusso e dominio.

Le quattro metafore, simbolo del concetto che il filosofo e sociologo francese Edgar Morin (1993) racchiuse nella frase «il contrasto tra parti e totalità del sistema è solo apparente poiché sono le parti, organizzate organicamente, a comporre il tutto» (p. 18), servono proprio per introdurre un argomento quanto mai attuale nel campo della pedagogia: la necessità di avanzare ipotesi interpretative rispetto al concetto di "bene comune", inteso come diritto alla vita e anche come diritto di apprendimento in un'ottica *lifelong*, al fine di trovare nuove strategie per affrontare le sfide poste dalla società complessa².

² La *complessità* è una metafora che ha origine da un complesso di studi e ricerche condotte da studiosi e ricercatori quali I. Prigogine, E. Morin, G. Bate-

La letteratura pedagogica ed educativa ha dedicato un'attenzione specifica a questi temi e alle implicazioni per l'istruzione e la formazione. Parte del dibattito scientifico nazionale e internazionale ha indirizzato le proprie riflessioni sui cambiamenti epocali e sulle trasformazioni digitali (o *digital transformation*) evidenziando il valore strategico dell'educazione sia nella vita dei singoli sia nella società nel suo complesso. Rispetto al primo aspetto, è facile ravvisare un punto di incontro negli studi di pedagogisti come Alessandrini (2007; 2016) che ha individuato il "bene comune" nel patrimonio delle conoscenze immateriali delle persone nella logica di appartenenza nelle comunità, oppure a uno dei maggiori studiosi come Rivoltella (2006) che ha indubbiamente fornito un contributo significativo a livello pedagogico in merito alla teoria dei *media education*, fino a Maragliano (2005) il quale ha dimostrato la possibilità di far emergere il bene comune attraverso l'ausilio delle tecnologie in ambienti tradizionalmente deputati a un apprendimento di tipo formale, fino ai classici come Dewey e le teorie del pensiero e dell'esperienza, Piaget con la zona di sviluppo prossimale e, infine, Bateson con l'ecologia della mente e i tre paradigmi dell'apprendere. In merito al secondo aspetto, invece, si fa riferimento alla documentazione varata a livello europeo (non ultima la News Skill Agenda), oppure le ricerche di Ocse, Cedefop, fino al World Economic Forum che,

son, F. J. Varela, H. von Foester, e da diverse discipline come la biologia, la cibernetica e la scienza dell'artificiale. Le teorie che ruotano intorno a tale concetto dimostrano empiricamente che, nella transizione da un modello deterministico ad un modello autonomo di comportamento, l'immagine della conoscenza non appare più legata ai riflessi meccanici prodotti dagli input ambientali sull'individuo, ma ad un modello di computazione in cui la capacità di dare senso e significato alla realtà acquista un peso decisivo. Sebbene l'elaboratore continui ad operare secondo programmi predeterminati allo stesso tempo appare in grado di adattarsi ai mutamenti dell'ambiente esterno, di apprendere dagli errori e di autorganizzarsi. Come avviene nei sistemi esperti e nelle macchine della quinta generazione, gli elaboratori vengono programmati *per il computo* e non per il calcolo, essi debbono essere in grado di imitare la natura intuitiva ed euristica dell'intelligenza umana e non di eseguire operazioni deterministiche. L'idea della conoscenza non è più riconosciuta in un individuo/luogo ma dalla capacità di prodursi nella complessa interazione tra soggetto e realtà.

nell'incontro del 2016 a Davos, ha riflettuto sul potenziale comune che potrebbe emergere da ambienti innovativi/digitali e il carattere proattivo nella produzione della conoscenza.

Riferimenti provengono anche dalla produzione cinematografica, ovvero l'immagine imperfetta di personaggi ironici (si pensi alla figura fantozziana) ma profondi nelle loro metafore che ha in qualche modo presagito fin dalle prime pellicole prodotte nella metà degli anni Settanta quella che può considerarsi l'immagine della società attuale.

Ma, cosa è il bene comune? Come possiamo raggiungerlo? Può una comunità (universitaria, organizzativa, lavorativa, ecc.) possedere un bene comune? Quale impegno pedagogico può essere determinante nella definizione del bene comune?

La nozione di bene comune, letteralmente tradotto in *bonum comune*, *common good*, *bien commun*, *gemeingut* oppure in espressioni anglofone come *commonweal* o *commonwealth*, *general welfare*, *public good*, richiama nella sua "radice di significato" l'idea di comunità, ossia la volontà degli appartenenti nel favorire la condivisione di conoscenze e la negoziazione dei significati necessari per produrre un "sapere distintivo (e nuovo)" che si possa apprendere sempre e ovunque. La pedagogia, in particolare, indirizza il concetto di bene comune al diritto alla cittadinanza, al diritto di apprendere in un'ottica *lifelong*, al diritto di fare comunità. In questo scenario, l'obiettivo è quello di comprendere il reale impatto delle tecnologie nella produzione di "conoscenza comune" dei soggetti, e anche come la predisposizione di ambienti digitali nell'ambito della didattica possano stimolare (negli studenti universitari) la motivazione, l'interesse nel fare sempre meglio il proprio lavoro, nel fare emergere le conoscenze immateriali e, per concludere, nella possibilità di considerare l'apprendimento come pratica puramente sociale. Le metafore, dunque, sono la dimostrazione che, indipendentemente dall'oggetto dell'intervento, consentono la costruzione di "storie condivise di apprendimento", e quindi nuove logiche per generare altrettante forme di bene comune.

2. Le teorie a supporto del bene comune: dal villaggio globale alla flipped classroom

Le “metafore” necessitano di tracciare un percorso di integrazione che punti al riconoscimento dell’apprendimento (formale, informale e non formale) come un diritto inalienabile per la singola persona, sempre più capacitante ad adattarsi ai diversi funzionamenti imposti dal contesto (di lavoro, nelle scuole, ecc.). In questo ambito, giocano un ruolo fondamentale le tecnologie, intese come “attrezzi” – o meglio “artefatti” – che forniscono un valido supporto nel facilitare l’apprendimento del soggetto nelle diverse situazioni in cui si trova coinvolto.

E allora, la rete può considerarsi strumento idoneo di comunicazione e formazione? può contribuire nel processo di facilitazione della trasmissione delle competenze e delle conoscenze? può altresì essere “motore” di un bagaglio innovativo di saperi e di generazione di bene comune?

È sufficiente ricordare l’uso frequente di pc, portatili, e-book, smartphone in cui è possibile disporre “a portata di mano” di tutte le informazioni di cui necessitiamo. Si assiste al contempo al moltiplicarsi di terminologie non conosciute da tutti (*hashtag, post, mail, blog, tagging*) a cui aggiungersi un’ulteriore invasione di linguaggi in simboli (#, @, _, ecc.), e nell’affermarsi di nuovi fenomeni sociali (*digital transformation, industry 4.0*). La rete propone inoltre sempre più app che vengono utilizzate, a lavoro o per lo studio, a supporto delle metodologie attive e accessibili su qualsiasi *device* per gestire *brainstorming* e *focus group* (*stormboard*), le piattaforme per la gestione della comunicazione interna ai gruppi di lavoro (*slack*), il ricorso alla realtà aumentata per disporre di informazioni su oggetti/luoghi, ecc. (*layar*) e anche ad applicazioni che misurano il livello di apprendimento di un contenuto/argomento tramite la formula del “quiz a scelta singola” (*kahoot*).

Di fronte all’incessante mutare di linguaggi/strumenti/ambienti, è altrettanto vero che potrebbe costituire un *gap* per il soggetto rispetto alle modalità del suo utilizzo e alla capacità di ricognizione delle informazioni e alla comprensione del servizio stesso.

I dati delle indagini nazionali e internazionali (come OCSE e Istat), gli studi e le ricerche in atto nella comunità accademica (sui MOOCs, i *virtual learning*, ecc.) hanno evidenziato proprio queste criticità. Allo stesso tempo, è un artefatto che può produrre altri “artefatti” investendo sulla partecipazione e fornendo il supporto per la trasmissione diffusa della conoscenza necessaria alle comunità per definire identità, traiettorie e confini.

Gli ultimi aggiornamenti Istat pubblicati nel bollettino di agosto 2017 testimoniano la costante crescita nello sviluppo e nella diffusione della rete³. Il 56% delle persone appartenente alla classe di età 16-74 anni ha usato internet almeno una volta a settimana, con un aumento di 3,4 punti percentuali rispetto all’anno precedente (quando la quota di utenti era rappresentata dal 52,6%). Aumenta la quota di famiglie che dispone di un accesso a internet da casa e di un personal computer passando dal 55,5% al 62,8%; inoltre, le famiglie con almeno un minorente si scoprono “più tecnologiche” (l’87,8% dispone di un personal computer e l’85,7% ha accesso a internet da casa) rispetto ai nuclei familiari composti da persone anziane di 65 anni e oltre in cui soltanto il 14,8% possiede il personal computer e parimenti il 12,7% dispone di una connessione per navigare in internet. L’OCSE ha condotto di recente uno studio dal titolo *Students, Computers and Lear-*

³ Il termine “rete” viene usato spesso come sinonimo di altre locuzioni, alcune delle quali già note ed usate nello scorso decennio: *on line learning*, *on line education* (Harasim, 1990); *computer mediated distance learning* (Palloff & Pratt, 1999); *web-based learning* o *web-based training* – WBT; *distributed learning* (Resnick, 1996); *computer-assisted learning*, *on line resource based learning* – ORBL; *networked collaborative learning* – NCL; *computer-supported collaborative learning* – CSCL (Khan, 2004). In un’indagine di mercato condotta nel 2004, l’Osservatorio ANEE (Associazione nazionale dell’editoria elettronica) definisce la rete come una «metodologia di insegnamento e apprendimento che coinvolge sia il prodotto sia il processo formativo. Per prodotto formativo si intende ogni tipologia di materiale o contenuto messo a disposizione in formato digitale attraverso supporti informatici o di rete. Per processo formativo si intende invece la gestione dell’intero iter didattico che coinvolge gli aspetti di erogazione, fruizione, interazione, valutazione. In questa dimensione il valore aggiunto della rete emerge nei servizi di assistenza e *tutorship*, nelle modalità di interazione sincrone e asincrone, di condivisione e collaborazione a livello di *community*».

ning: *Making The Connection* con il coinvolgimento di 30 paesi e di 60.000 studenti al fine di ragionare sui possibili legami tra studenti, tecnologia e apprendimento. Il “bene comune” è rappresentato da una curvatura decrescente che testimonia la differenza tra una didattica fortemente innovativa corrispondente a un *learning object* modesto (510 punti) rispetto a una didattica mista (derivante dal connubio tra lezione tradizionale e uso di dispositivi) da cui ne deriva un miglior risultato in termini di apprendimento (540 punti). La criticità è ravvisabile in modo particolare nel fenomeno del *digital overload* ossia a un importante sovraccarico di informazioni di diverse qualità a cui un utente poco preparato si troverà in difficoltà a rispondere. Da un lato si conferma la necessità di integrare le tecnologie digitali nel processo didattico in quanto genera possibilità di apprendimento per gli studenti e al contempo la difficoltà per le Università di pensare a un impianto del curriculum di studio confacente con i nuovi indirizzi di lavoro. Dall'altro lato, se l'Università è in grado di mettere a disposizione una notevole quantità di contenuti didattici allo stesso tempo non sempre per lo studente è facile saper selezionare tali contenuti, creare i giusti collegamenti, ecc. In questo ordine di argomentazioni, l'Università, attraverso la proposta di una didattica e di una formazione innovativa sta cercando attualmente di adottare nuove e diverse strategie per “riscoprire” la motivazione, l'autoefficacia e anche per coltivare le competenze digitali dello studente.

Numerose sono le teorie che delineano un quadro metodologico sulle possibili ricadute a scopo apprenditivo tramite l'impiego delle tecnologie. “Classici” come Marshall McLuhan (1995) e Pierre Levy (1997) sottolineano come lo sviluppo delle tecnologie di comunicazione elettronica abbia efficacemente annullato le dimensioni dello spazio e del tempo tanto da far vivere l'umanità in una sorta di “villaggio globale illimitato” (nella visione del primo) e gli aspetti positivi che possono derivare dalle nuove forme di “aggregazione sociale” (così come espressamente riportato dal secondo). Il legame tra le due teorizzazioni classiche è nel concetto di comunità, intesa come luogo e al contempo *non luogo*, costruita ma allo stesso tempo *da costruire*, programmata ma *da programmare*.

Prendendo spunto da un'immagine presa dalla biologia, Howard Rheingold (1993) descrive le comunità virtuali come colonie di microrganismi che crescono spontaneamente in laboratorio, senza che nessuno le programmi.

Il sociologo Manuel Castells (2002) ha sottolineato la necessità di ripensare i modelli e i contesti in cui si articola e prende forma l'agire pratico dei soggetti, proprio perché

abbiamo bisogno di una nuova pedagogia fondata sull'interattività, sulla personalizzazione e sullo sviluppo di capacità autonome di apprendimento e di pensiero, rafforzando nel contempo il carattere e la fiducia nella propria personalità. E questo è un terreno tuttora inesplorato (p. 258).

Egli sottolinea il *carattere intimamente sociale della persona* a partire dal contributo che la pedagogia (o le pedagogie) può offrire. Anche Etienne Wenger (2009), con il supporto di alcuni colleghi, avanza delle riflessioni sul tema introducendo il concetto di *habitat digitali*⁴ che potrebbe essere tradotto in ambienti digitali, ma vi comprende all'interno un ragionamento che spazia dall'aspetto gestionale a quello meramente tecnologico. In questo caso, se Castells nelle sue teorie sottolinea la rilevanza dell'apporto individuale per rendere funzionale e prettamente significativa la disposizione di ambienti virtuali; per Wenger la situazione si capovolge ponendo al centro la tecnologia come processo di negoziazione di significato per la pratica dei soggetti.

L'apprendere rappresenta, dunque, l'espressione concreta della capacità del soggetto di *esplicitare e schematizzare*, nel senso di studiare possibili associazioni all'interno di uno schema di riferimento, di *interiorizzare*, e quindi di accettare come propria una deter-

⁴ Lo studio del *digital habitat* nasce da una relazione tenuta da Wenger nel 2004 ad una Conferenza Internazionale che doveva produrre – come risultato – una proposta di ricerca sulle tecnologie multimediali progettate per supportare le comunità di pratica, alla luce di una riflessione sulle "tre aree" all'interno delle quali si è registrato un forte cambiamento: a) il *mercato*, supportato dall'evoluzione della comunità; b) lo sviluppo della *reciproca influenza* tra comunità e tecnologia; c) la centralità dell'*esperienza*.

minata interpretazione, di *ricordare e di richiamare* un’interpretazione remota, di *validare* la correttezza e l’autenticità di una giustificazione, e di *agire*, ossia di decidere/riconsiderare/osservare da una prospettiva diversa quei possibili aspetti del rapporto con se stesso e l’ambiente sociale. Emblematico è il modello della classe capovolta (*flipped classroom*) in cui i diversi componenti di un sistema di attività diventano un “tutto unificato” in cui i soggetti-partecipanti vengono contraddistinti come “soggetti interagenti con oggetti per ottenere i risultati desiderati”. In questo caso, l’interazione umana con altri e con oggetti in un dato ambiente è mediata attraverso l’uso di strumenti, di regole e da una responsabilizzazione condivisa al ruolo.

La prospettiva di Engeström (1987)⁵ enfatizza indubbiamente il potenziale impatto di nuovi dispositivi come veicoli per la trasformazione di procedure, strumenti, ruoli o regole che ridimensionano completamente una determinata attività umana. Il denominatore comune sarà pertanto ben identificato nella “dimensione sociale praticata”, intesa come principio organizzatore delle attività didattiche unitamente alla valorizzazione delle interazioni paritarie tra gli allievi; situazione questa che nel contesto sociale lavorativo (informale) si verifica ancor prima che nel contesto formale: ovvero, è un’azione mediata dagli strumenti culturali.

La metafora chiave necessaria per generare bene comune negli spazi di azione didattica risiede, dunque, nella dimensione dell’*informal e formal learning*.

3. La dimensione dell’*informal e del formal learning*

Gli scenari della formazione in rete si stanno sempre più caratterizzando in due contraddistinte “realtà”: da una parte un e-

⁵ Egli individua i prerequisiti per la teoria dell’attività umana in tre ambiti di ricerca: nella *linguistica* con il pensiero di Peirce, per passare poi all’*epistemologia* con Ogden, Richards e Popper; a seguire, il riferimento di Mead e le riflessioni nell’ambito dell’*antropologia culturale* e, in ultimo, la teoria storico-culturale di Vygotskij, inquadrabile nella *psicologia dello sviluppo e dell’apprendimento*.

learning più “strutturato”, che si occupa di erogare corsi tramite piattaforme, tracciamenti, valutazioni e che si potrebbe definire *formal*; dall'altra parte un e-learning che si potrebbe definire *informal* (o più comunemente conosciuto come *networked learning*) caratterizzato da una partecipazione interattiva finalizzata alla produzione di conoscenza (Bonaiuti, 2002; Calvani, 2005; Trentin, 2004).

Nella realtà *formal learning* rientrano gli ambienti digitali che presentano un'ampia varietà di corsi in modalità remota o streaming destinati agli studenti. Nell'*informal learning*, invece, rientrano tutti i dispositivi che consentono ai soggetti coinvolti di interloquire tra loro, oppure trovare in apposite applicazioni materiali per il compito da svolgere, o di un'attività da portare avanti, sempre comunque nell'ottica di facilitare l'apprendimento.

Si afferma, dunque, una visione dell'apprendimento *user-centered*, basato sull'utente, che fa emergere il carattere proattivo e favorisce la creazione condivisa e collaborativa. L'apprendimento si caratterizza per la sua proattività, immersività, riflessività, trasformatività, multimedialità e multimodalità⁶. Allo stesso tempo, l'apprendimento è *user generated content*, e quindi sono gli stessi soggetti che creano direttamente i contenuti da apprendere. In quest'ottica, l'utente non è più un mero consumatore passivo di informazioni e di conoscenze, ma diventa soggetto attivo di una comunità virtuale nella quale si pubblicano e si condividono i contenuti e per la quale ognuno è libero e capace – considerata la semplicità con la quale si possono gestire i contenuti web – di pubblicare ciò che vuole, dal video, alla musica, alle foto, con l'obiettivo di creare spazi di condivisione della conoscenza.

⁶ Se la *multimedialità* è la “zona” in cui vanno a confluire tre ambiti ravvisabili nella stampa, nell'audiovisivo e nell'interattività; nella *multimodalità* invece l'attenzione si concentra, oltre che sul modo in cui l'informazione viene confezionata e poi veicolata, anche sul modo in cui l'utente – nel caso specifico, lo studente – accede all'informazione, costruendo significati e conoscenza. I testi multimodali comprendono testi scritti, immagini visive, elementi grafici, link ipertestuali, video, audio, e altri modi di rappresentazione, richiedendo al destinatario strategie differenti per navigare e comprendere. Cfr. Maragliano (2005).

Downes – ricercatore del National Research Council of Canada e uno dei massimi esperti di e-learning a livello mondiale – sostiene quanto per le nuove generazioni di studenti, i cosiddetti *neet* che vivono costantemente in rete, il dialogo “orizzontale” attraverso la rete rappresenta il modo condiviso di vivere, di rapportarsi con gli altri e, di conseguenza, anche la strada più efficace per apprendere. L’uso di questi strumenti di *informal learning* all’interno delle “aule universitarie”, ad esempio, non solo consentono un dialogo aperto fra tutti gli studenti (cosa che già è possibile grazie ai tradizionali sistemi di *community on line*, ecc.) ma pone lo studente potenzialmente in comunicazione con tutte le persone che condividono – e intendono condividere – un interesse comune (una lezione, un argomento, un lavoro di gruppo). L’aspetto che indubbiamente contraddistingue questi dispositivi è in parte l’*asincronicità*, nel senso che la comunicazione tra due o più utenti avviene in modalità remota in cui al momento dell’invio del messaggio e/o del contenuto non corrisponde una risposta – o considerazione – immediata. Allo stesso modo, la rete si presenta come “spazio sociale ibrido” che acquista significato attraverso i legami interpersonali e professionali instaurati tanto da consentire, a chi ne fa parte, di costruire una rete di rapporti sociali, di ottenere visibilità, di collaborare; pertanto, come sostiene Riva (2010) «l’appartenere a una rete sociale produce una forte dialettica tra identità personale e sociale» (p. 97).

L’*informal learning* si caratterizza, dunque, nella proposta di una variegata quantità di strumenti (*blog, forum, wiki, social network*) che consentano al singolo soggetto di riconoscersi in maniera attiva nella produzione di nuova conoscenza – e nella condivisione in gruppo della stessa – e quindi produttore di bene comune.

Nonostante alcuni studi abbiano dimostrato l’efficacia⁷ che deriva dall’utilizzazione dei dispositivi di *informal learning* nel processo

⁷ Tra i modelli in uso per il calcolo del valore della comunità, in termini di risultato, il ROI (*Return of Investment*) è senz’altro lo strumento più richiesto dal management aziendale ed organizzativo. I valori raccolti sono generalmente di natura soggettiva poiché derivano dalla percezione del beneficio e dalle variabili tempo e costi riferiti ad ogni individuo coinvolto nella *community*. Un altro modello è il *Return on Skills* che viene utilizzato per misurare quantitativamente

didattico, per contro ancora non si è concordi nel condividere pienamente i suoi possibili vantaggi. Questo aspetto apre la seconda dimensione: il *formal learning*, ovvero le caratteristiche distintive e i vantaggi che derivano dagli ambienti digitali a scopo didattico.

La vera rivoluzione che sta caratterizzando il modo di studiare riguarda il “modo di porsi” di fronte all’apprendimento, e quindi dell’imparare con il supporto della rete. Sempre più Università si stanno adoperando per rispondere alle esigenze imposte dalla società e ai bisogni espressi dall’utente. Cambia il modo di fare didattica, si impongono nuove metodologie nella pianificazione delle attività, si richiedono sempre più strumenti che consentono di facilitare il processo di apprendimento da parte degli studenti. È indubbio che ciò determinerebbe maggiore motivazione allo studio nel seguire le videolezioni, nel dare il proprio apporto in un lavoro, ecc.; ma, allo stesso tempo, può generare disorientamento, perdita del controllo dei propri apprendimenti, il venir meno del rapporto umano. Per queste ragioni, si parla ancora di *didattica web enhanced* (le tecnologie a “supporto” della didattica tradizionale).

Maragliano (2005), a tal riguardo, sostiene che non si potrà mai promuovere l’apprendimento in rete fino al momento in cui non verrà formalizzata e legittimata l’esperienza non formale in rete e considerate quali attività positive le dimensioni di apertura che le caratterizzano. Il docente, ad esempio, assumerà sempre più il ruolo di “coach” che stimola e sostiene le relazioni finalizzate alla collaborazione di gruppo, valorizzando comunque il ruolo dei singoli. Oltre alla relazione docente/formatore/soggetto che apprende, assume importanza anche la relazione tra studente/i e studente/i. Ardizzone e Rivoltella (2003), invece, hanno messo in evidenza la difficoltà di avere un quadro chiaro ed esaustivo delle professionalità richieste nelle diverse fasi (di progettazione, organizzazione, amministrazione, implementazione) della costruzione di corsi formativi erogabili on line. Riprendendo il modello proposto da Wenger, Trentin (2004) sottolinea l’importanza del “fare progettazione” e quindi di indirizzare il lavoro nella predisposi-

l’impatto della rete sociale in termini di partecipazione sulla conoscenza individuale e di gruppo e sull’apprendimento individuale e organizzativo.

zione dell'ambiente, negli strumenti e nelle attività. Un modello di progettazione di una comunità digitale, in sostanza, che possa indirizzare i soggetti ad articolare la propria conoscenza, riflettere sui propri processi di apprendimento, sostenere i processi di significazione, costruire rappresentazioni personali di significato, promuovere un pensiero consapevole e produttivo.

Se è vero allora che l'apprendere risiede nella partecipazione sociale a una pratica, l'ambiente digitale dove agisce tale pratica diviene lo spazio essenziale dell'apprendimento. Come suggerisce Colombo (2008), 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. Ciò determina per le istituzioni l'attenzione a mettere in campo azioni didattico-formative ispirate al modello delle comunità di pratica e che tengano conto sia della qualità dei contenuti e degli argomenti erogati sia del lavoro collaborativo e cooperativo che si instaura tra i partecipanti (Alessandrini & Pignalberi, 2013).

Il bene comune, in sintesi, si pone al centro tra la dimensione *formal* e *informal learning*: il soggetto da un lato assumerà sempre più il ruolo di *progettista del sapere* e, dall'altro lato, avrà maggiore autonomia nella scelta dei contenuti a cui attingere per lo svolgimento di un compito e/o di un'attività. Ciò è reso possibile dalla predisposizione di appositi ambienti che facilitino l'apprendimento di ogni singolo partecipante e, allo stesso tempo, prevedano strumenti e artefatti che orientino i soggetti in un lavoro comune di condivisione di un «bene intrinsecamente competente sia nell'ottica professionale quanto in quella sociale». Questi ambienti altro non sono che i *digital habitat*.

4. Comunità e tecnologia. Dimensioni innovative di interazione sociale e sviluppo delle competenze negli ambienti digitali

A scuola o nei corsi di formazione professionale, sovente è l'attitudine a portare i notebook e i tablet, così come sempre più spesso ci si avvale, nei momenti formativi, dell'ausilio dei colle-

gamenti on line. La vera rivoluzione che sta caratterizzando il modo di studiare è forse proprio questa e riguarda il modo di porsi di fronte all'apprendimento.

Ne consegue, pertanto, che uno degli aspetti per coltivare il bene comune riguarda il rapporto tra comunità e tecnologia, così come ampiamente analizzato da Etienne Wenger. In particolare, egli sostiene che esiste un legame circolare fra la progressiva evoluzione delle comunità, che passa attraverso i nuovi utilizzi delle tecnologie, e la stessa dimensione della tecnologia, messa al servizio della comunità. In questo modo, la funzione che le tecnologie svolgono all'interno delle comunità è decisamente “critica” perché forniscono le risorse di supporto per il superamento dei vincoli spazio-temporali e le basi per lo sviluppo di esperienze di appartenenza e condivisione, a livello individuale e di gruppo. Tutto ciò presuppone una collaborazione fra i membri della comunità e coloro che mettono a disposizione gli strumenti tecnologici.

Le figure coinvolte in questo processo sono il coordinatore di comunità, il tutor, gli studenti. A questi si aggiunge una nuova figura, il *technology stewards*, che ha il compito non solo di amministrare la tecnologia, ma anche di far funzionare ed evolvere la comunità, in funzione della *multimembership*. Non riguarda soltanto la distribuzione di un supporto tecnologico al servizio della comunità, bensì tiene conto sia delle competenze digitali distribuite tra gli utenti sia il grado di accettazione o rifiuto che un determinato dispositivo tecnologico provoca all'interno del gruppo.

Le principali risorse di rete che sostengono la costruzione della conoscenza e il lavoro di una comunità digitale sono rappresentate dagli strumenti per la comunicazione asincrona, come forum e mailing list, e sincrona come le chat. Ognuna presenta finalità specifiche e il modo con cui viene utilizzata in buona misura determina l'efficacia della comunicazione e della costituzione della “memoria comunitaria” (Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

Per favorire la “cura” degli ambienti digitali nel modello proposto della “coltivazione di comunità di pratica”, è necessario curare gli aspetti gestionali e tecnologici. La prima fase riguarda gli *aspetti gestionali* della comunità, in cui si analizzano le esigenze che

ne giustificano l’attivazione, attraverso interviste e indagini del contesto interessato, atte a rilevare alcuni indicatori fondamentali (Costa & Rullani, 1999) riferiti alla rilevanza della conoscenza comunitaria per i membri e per il contesto di riferimento, alla presenza di figure chiave competenti per svolgere efficacemente ruoli specifici per la gestione della comunità. Il passo successivo consiste in un’analisi degli aspetti che generano il tratto distintivo – e caratterizzante – della comunità, per mettere a fuoco i principali interessi e problemi professionali dell’attività quotidiana del gruppo. In questo caso è utile disporre di una check-list per la rilevazione dei flussi dialogici, delle modalità di creazione, selezione e diffusione delle conoscenze e delle dinamiche di apprendimento esistenti. Quindi, si procede con la progettazione e definizione degli artefatti e della documentazione di cui la comunità dispone, il cosiddetto *repository collettivo*, e da cui i membri dell’ambiente attingono le risorse per risolvere problemi specifici (la libreria di “oggetti”, ovvero pubblicazioni, interviste a esperti, glossari, link esterni, FAQ ecc.). La fase della progettazione è quella che coinvolge il maggior numero di soggetti: al *management* (incaricato alla legittimazione) e al *commitment* si affiancano alcuni membri attivi della *community* (il *core team*) che rappresentano il gruppo di entusiasti e di trascinatori della comunità che, grazie ad attività di gruppo (*focus group*), incomincia a sviluppare e coltivare una propria identità. Una volta definito il piano di lavoro, la comunità può avviarsi solo nel momento in cui – come riporta lo studioso – si tenga conto del dimensionamento della stessa, venga definita una guida per i partecipanti e assegnati i ruoli a quest’ultimi, e il consolidamento del gruppo. Nel progettare percorsi di formazione o di apprendimento in rete occorre, pertanto, favorire i contesti informali ivi presenti perché è proprio in tali contesti che l’individuo in rete può proiettare il proprio sé, relazionarsi con soggetti e contesti, avvalersi di reti di relazioni e strumenti di collaborazione: creare, cioè, delle reti sociali che possono favorire e rendere efficace l’apprendimento. Un esempio in questa direzione è l’integrazione tra social network e applicativi per la gestione e l’erogazione di corsi on line: un caso è UDUTU, piattaforma di

gestione della didattica integrata nel noto servizio di social networking Facebook.

All'avvio della comunità segue la gestione operativa, in particolare le strategie e le attività che promuovono e facilitano i momenti dialogici e sociali. La comunità deve, dunque, tendere a far bilanciare il numero dei partecipanti e la loro gestibilità in quanto un numero maggiore di membri, pur aumentando la dinamicità dialogica del gruppo, può renderla ingestibile. Inoltre, si devono curare tutti gli aspetti legati all'effettiva capacità e possibilità dei membri di partecipare attivamente alle interazioni nell'ambiente virtuale predisposto.

L'ultima fase della progettazione si occupa del monitoraggio e valutazione dell'ambiente digitale, finalizzata all'accertamento – attraverso specifici indicatori – degli effettivi ritorni nei termini di arricchimento delle conoscenze e delle competenze dei singoli, di aumento dei partecipanti alla vita comunitaria e di miglioramento delle *performance* di gruppo, di efficacia dei supporti tecnologici e di ricaduta positiva sull'attività dell'istituzione.

Sostenere la costruzione di “ambienti digitali per la didattica” in cui coltivare apprendimenti risultanti dalla produzione di conoscenza comune in contesti informali e non formali significa supportare questo processo con una progettazione dettagliata: dalla fase di analisi fino alla valutazione del ritorno di apprendimento e di ricaduta nel percorso di studio per i soggetti coinvolti (Pignalberi, 2017).

La condivisione di risorse tecnologiche, di accessi all'informazione, di competenze comunicative e di scambi cooperativi e collaborativi permettono, cioè, che venga sempre garantito un apprendimento continuo di saperi curricolari, prestabiliti, e saperi sempre nuovi e in costruzione.

Il problema riguarda però un'adeguata gestione della documentazione contenuta negli archivi dell'ambiente digitale. È importante predisporre apposite sezioni (o nel linguaggio tecnico, *mediateche*) in cui poter organizzare i diversi ambiti tematici in modo tale da far confluire file di articoli, contributi, e-book, ecc. Si possono ravvisare inoltre sezioni *newsletter* in cui pubblicare rego-

larmente bollettini, riviste on line; la sezione *contatti* per poter disporre di indirizzi mail di esperti con i quali si vuole aprire uno spazio di discussione; le *news ed eventi* per informare costantemente gli utenti rispetto ad appuntamenti convegnistici e seminariali; i *links* di associazioni e società esperte del settore; fino ai recenti servizi di *e-tutoring*, uno sportello virtuale in cui poter conversare direttamente con una persona esperta per richiedere suggerimenti/consigli; di *classroom*, molto simile alle comunità di pratica in cui un gruppo di studenti è *chiamato* a lavorare insieme a un compito, progetto, così via. A questi si aggiungono le funzioni per l'amministrazione e gestione di contenuti (tracce audio e video delle lezioni, dispense, power point), documenti (file dei lavori, progetti, ecc.), delle attività (i moduli didattici, le aree di lavoro, le CodP), la comunità (news, eventi, sondaggi), le statistiche (dei corsi, degli accessi), meeting (web meeting, seminari in modalità remota).

Il focus centrale allora è di favorire situazioni collaborative grazie alle potenzialità che la rete offre a livello di *brainstorming* (aumento nel numero e nei momenti di possibilità di "prendere parola"), a livello di costruzione di una *knowledge* di base (cioè un archivio di informazioni e conoscenze condiviso), a livello di costruttivismo di rete (gli utenti possono creare ambienti condivisi sviluppando il lavoro di altri) per costruire "storie condivise di apprendimento", e quindi un "nuovo" bene comune. In queste condizioni la produzione collaborativa è aperta nella direzione di un'esplorazione e un'accrescimento ulteriore (Calvani, 2005).

Come ampiamente sottolineato in letteratura, affinché si possa sviluppare il bene comune occorre lavorare nella direzione della cultura di gruppo, del senso di appartenenza e della partecipazione, dei processi di interazione sociale e della definizione di confini e traiettorie: in sostanza, di coltivare e sviluppare comunità di pratica (Wenger, 2006). L'invito, come scrive Dewey, è quello di guardare al di là delle proprie pratiche e delle proprie credenze, con una progettualità all'orizzonte caratterizzata dal valore dell'*agency (end in view)* che il soggetto mette in atto nel suo agire singolare attraverso una riflessione cosciente, un atteggiamento all'essere effettivo, ideativo e pratico.

5. La ricerca: la didattica universitaria per promuovere competenze digitali

Nella dimensione digitale, l'ambiente di apprendimento (la classe, il laboratorio, la comunità di ricerca) è immaginata come un luogo, o meglio uno spazio, dove tutti possono interpretare diversi ruoli, scambiandosi compiti e responsabilità. Tutti apprendono, imparano nuove cose mettendo in discussione le proprie conoscenze, accedono a nuove informazioni, utilizzano canali e strumenti di comunicazione originali, discutono con gli altri sia di conoscenze già acquisite sia di dubbi, di idee, di progetti. Tutti possono insegnare condividendo con gli altri le proprie conoscenze, spiegando e informando e cercando di dimostrare la fondatezza delle proprie opinioni. Avvalora, inoltre, l'immagine di un'Università che sta cambiando, dove coesistono spinte verso didattiche collaborative e il ricorso a lezioni on line. La rete svolge così una funzione critica all'interno delle comunità didattiche-formative perché fornisce le risorse di supporto e le basi per lo sviluppo di esperienze di appartenenza e condivisione, a livello individuale e di gruppo. La rete può facilitare la costruzione condivisa del sapere, ovvero *imparare facendo con gli altri*, riconoscendo quindi il valore dell'apprendimento cooperativo e il fatto che gli strumenti di comunicazione facilitino il lavoro potenziando tale processo. Allo stesso modo permette di coniugare gli aspetti culturali e quelli esistenziali in una ricerca di nuove prospettive della conoscenza legate anche al lavoro insieme a un gruppo, i cui componenti sono necessariamente *portatori di punti di vista altri*.

L'esigenza prioritaria è, dunque, quella di ridefinire il "dialogo intergenerazionale" tra i soggetti che vivono costantemente l'"habitat universitario" (studenti, docenti, personale coinvolto, ecc.) in quanto facilitatori dei processi esplorativi e partecipativi di apprendimento. Nell'utilizzo collaborativo e cooperativo dell'ambiente – nella prospettiva di un'idea costruttivista del sapere – è quindi presente in modo molto forte, insieme alla dimensione della condivisione, anche quella della scoperta di nuovi saperi, di nuovi modi di leggere e interpretare il sapere e di vivere le relazioni, auspicando un sempre più diffuso modello interculturale di approccio cognitivo e relazionale.

Sono soltanto alcune riflessioni emerse da un progetto di ricerca di dottorato sul tema degli apprendimenti e delle competenze digitali che ha visto il coinvolgimento di un campione stratificato di studenti regolarmente iscritti ai corsi di laurea triennale e magistrale della filiera educativo-formativa del Dipartimento di Scienze della Formazione dell’Università di Roma TRE.

Nel complesso, la ricerca – di durata triennale (2014-2017) – ha registrato la partecipazione di 100 studenti ripartiti in cinque gruppi di lavoro, con oltre 300 post nei forum e altrettanti materiali pubblicati.

L’obiettivo della fase del progetto era di indagare gli strumenti e gli ambienti digitali pensati per una “didattica innovativa” (sistemi di *open source*, spazi di condivisione come i forum, contenitori del sapere – *repository* –, ecc.) e il grado di coinvolgimento nei processi di apprendimento da parte del soggetto. Si è voluto capire da un lato quanto per lo studente fosse importante l’uso delle tecnologie, la sua valenza pedagogica e formativa e quanto possano contribuire con i servizi di cui dispongono nel processo di apprendimento e costruzione della conoscenza, e, dall’altro lato, il tipo di approccio che i soggetti interessati manifestano nei confronti della rete, il tempo dedicato e le modalità di uso, nonché un’analisi del rapporto sussistente tra ricorso alla rete e la didattica.

Per quanto riguarda il “tempo” trascorso in rete, il 52% è perennemente connesso e fa ricorso ai vari servizi disponibili (quantificabile in oltre 10 ore giornaliere); segue il 22% con circa 10 ore, il 24% quantificabile in 5 e soltanto il 2% – praticamente quasi nullo – meno di 1 ora al giorno. Di questi, è stato chiesto anche di indicare i social network che vengono utilizzati più di frequente in ambito formale, informale e non formale: domina – e non se ne poteva ravvisare diversamente – l’uso di Facebook (con il 50%) e Wikipedia (con il 25%), cui seguono con percentuali nettamente inferiori LinkedIn (8%), Google Docs (6%), Blog e Google Earth (4%), Wiki (2%), Twitter (1%). La situazione è abbastanza chiara: si delinea la figura di un nuovo “modello di studente” che fa ripiego alla rete per disporre di un quantitativo elevato di materiale per il proprio lavoro anche se marcata è la difficoltà

connessa alla selezione dello stesso; allo stesso tempo, l'uso che si fa dei network sociali è per svago ma anche per “farsi conoscere” e per individuare la migliore strategia di apprendimento e di rendere “spendibile e visibili a tutti il proprio bagaglio di conoscenze e competenze”. Si può dedurre, dunque, che la rete abilita e al tempo stesso si nutre della partecipazione delle persone che, attraverso le loro azioni di produzione, condivisione, scambio e interazione, popolano gli ambienti digitali di contenuti e di relazioni sociali. Mettendo a confronto il numero di ore in cui si è connessi a internet e la motivazione che spinge a tale uso emerge che coloro i quali trascorrono gran parte della giornata in rete (tramite connessione su pc, tablet, telefonino, ecc.) lo fanno sia per ragioni legate allo studio e al lavoro – dalla consultazione di documenti alla posta elettronica – sia per conversare con i propri amici, trasmettere immagini, e così via (*tav. 1*).

Uso internet	Tempo internet				Tot
	1 ora	5 ore	10 ore	Oltre	
Scopi personali	0	1	1	2	4
Scopi universitari	0	3	1	1	5
Scopi personali e universitari	2	16	7	26	51
Cercare informazioni	0	4	10	18	32
Condividere informazioni	0	0	3	5	8
Totale	2	24	22	52	100

Tav. 1 – Tavola di contingenza Uso Internet_2 *Uso Internet
Fonte: Elaborazione personale

L'uso della rete facilita, dunque, la coltivazione di processi di apprendimento collaborativo in quanto consente di rimuovere i limiti spazio-temporali (condiviso dal 67% del campione) e la possibilità di accedere in qualsiasi momento della giornata (65%) al fine di instaurare modalità di comunicazione tipicamente oriz-

zontali. Tra le finalità didattico-formative, il *medium* elettronico porta il materiale del corso e i partecipanti direttamente nell’ambiente di apprendimento (51%) oltre la possibilità di consultare in qualsiasi momento i resoconti memorizzati delle discussioni (49%). Si deduce, quindi, che tra i principali vantaggi che determinano tali impatti nell’ottica di un apprendimento di tipo collaborativo, emergono (*tav. 2*):

- la rimozione dei limiti spazio-temporali (M=3,66);
- la disponibilità dei resoconti memorizzate delle discussioni (M=3,47);
- la possibilità di accedere al sistema per tutta la giornata (M=3,58);
- la possibilità di “vivere” un’esperienza congiunta in un ambiente di apprendimento (M=3,22).

	Rete	S/T	Rep1	Rep2	Esp1	Esp2	Esp3
Media	3,01	3,66	3,58	3,47	3,22	3,45	3,37
Mediana	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00
Dev. std.	,718	,497	,622	,540	,629	,609	,597
Minimo	1	2	2	2	2	2	2
Massimo	4	4	4	4	4	4	4

Tav. 2 – I vantaggi dell’apprendimento collaborativo in rete
Fonte: Elaborazione personale

Sul versante dell’apprendimento, i nuovi ambienti digitali per la didattica hanno “assemblato” un modello di conoscenza costruttiva e individualizzata, nonché la capacità di vivere e saper sfruttare a proprio vantaggio un modello formativo che prevede la contemporanea partecipazione a più “situazioni” (*situated learning*). Forme di *blended learning* tra didattica complementare in presenza e parti di corsi erogati on line è indubbio che vanno a sostenere un’offerta formativa che non intende sostituire il docente ma anzi rafforzarne il ruolo di ideatore e regista di situazioni di apprendimento esaltate dalle potenzialità che la tecnologia offre. Oltre a confermare la fiducia che gli studenti ripongono nelle tecnologie come valida risorsa per il miglioramento del proprio operato, dà

conto altresì di un orientamento diffuso a non riconoscere nelle opportunità di formazione on line una “via alternativa” alla didattica in presenza bensì di individuare in esse un utile “elemento di supporto” da integrare con i momenti formativi in aula. In questo modo, una inevitabile selezione dei contenuti rispondenti agli obiettivi di apprendimento delineano un approccio metodologico e critico nei differenti campi del sapere e attraverso la quale gli studenti “impareranno a fare da soli”. Infatti, il 93% considera ottimale l’alternanza delle metodologie tradizionali (lezioni d’aula, tirocinio, ecc.) con metodologie e-learning; il 78% valuta il carico didattico on line perfettamente congruente con gli obblighi formativi richiesti e l’86% non mostra difficoltà di accesso alla piattaforma e alla fruizione dei materiali disponibili; l’88% valuta decisamente pertinente il livello medio di significatività rispetto alla coerenza dei contenuti e degli obiettivi di apprendimento. La conferma del ragionamento è ulteriormente validata dalla domanda “*Quale impatto ha avuto l’uso delle tecnologie rispetto al percorso di apprendimento*”: la significatività è ben rappresentata dal 51% che risponde molto e dal 41% che ha espresso come giudizio “abbastanza” a cui seguono casi isolati dell’1% per niente e del 7% poco.

Sul versante dell’interazione sociale, gli ambienti digitali hanno permesso il consolidamento di una rete di relazioni e scambi legata ai propri interessi personali, anche in uno scenario sociale che spesso appare – soprattutto dal punto di vista comunicativo e relazionale – destrutturato e a volte consumistico nella gestione delle relazioni affettive. Il punto è proprio quello di ridefinire e potenziare *la relazione sociale*, e quindi nel riconoscere e valorizzare la componente informale dell’apprendimento veicolata e veicolabile attraverso processi di socializzazione liberi e tra pari, e nello sperimentare nuove applicazioni per rinnovare l’approccio all’insegnamento e alla disciplina (*digital didactis*). La varietà di strumenti e di metodologie rese disponibili negli ambienti digitali (Broadbent, 2011; Galliani, 2004; Pinelli, 2007) consente/abilita a diversi utilizzi trovandone differenti applicazioni nelle varie discipline⁸, dando così

⁸ Mi riferisco in particolare ai quattro punti che seguono: 1) metodologie didattiche che supportino l’interazione tra studenti e docenti (*interattività*) al fine

vita a pratiche didattiche innovative, promosse e condivise dalla comunità di docenti e studenti.

Sul versante delle attività formative, l'intesa tra i membri – maturata con passione e impegno – ha consentito la creazione di “domini conoscitivi” che, con il tempo e attraverso interazioni, è stato arricchito e accresciuto divenendo un vero e proprio bacino di competenze condivise, una sorta di “banca della conoscenza” consentendo altresì di far emergere una forma distribuita di *leadership* orientata al ruolo di facilitazione della comunicazione e dello scambio. Nello specifico, la possibilità di partecipare attivamente alla coltivazione dell'ambiente digitale – ivi inclusi fattori come il tempo, lo spazio, le competenze, ecc. – ha consentito, pertanto, di: a) confrontarsi con i colleghi su di un terreno a loro familiare con l'intento di stabilire un migliore e più intenso dialogo (23%); b) sollecitare la motivazione al compito oppure all'attività assegnata (22%); c) recuperare la dimensione creativa e il pensiero critico (41%); d) riconoscere e valorizzare la componente informale dell'apprendimento veicolata e veicolabile attraverso processi di socializzazione *peer to peer* (15%); e) sperimentare nuove applicazioni per rinnovare l'approccio alla ricerca (15%).

Sul versante delle pratiche, infine, questo tipo di apprendimenti ha sviluppato principalmente il lato critico e logico-riflessivo dei soggetti rispondenti, portandoli a una maggiore consapevolezza e quindi dando loro le basi per sviluppare un processo di maturazione interno e autonomo, facendo elaborare sempre più riflessioni personali e di tipo professionale. La rilettura delle pratiche è

di avere chiare le situazioni di interazione dinamica che concretamente si verificano tra la persona-studente, i docenti e l'ambiente gruppo di lavoro-classe per garantire il pieno sviluppo delle potenzialità non solo cognitive, ma anche sociali ed affettive degli individui in situazione; 2) metodologie didattiche che favoriscono il ruolo attivo degli studenti (*attività*) per verificare quelle situazioni che consentono una ridistribuzione dei ruoli nella gestione del processo formativo, per cui l'Università tutta venga vista non solo come luogo di apprendimento ma come sede di costruzione e condivisione del sapere; 3) l'uso dell'ICT nelle loro potenzialità di strumenti per l'apprendimento attivo, interattivo e collaborativo (*attività ed interattività*); 4) la capacità di ascolto dei docenti che mira al miglioramento della qualità dell'offerta formativa (*apertura e cambiamento*).

stata quindi, per ogni membro, uno strumento metacognitivo di autoanalisi critica della propria *agency* e delle proprie capacitazioni, ma anche di guidare – come suggerisce Perrenoud (2006) – al tempo stesso il proprio apprendimento attraverso un’analisi critica delle pratiche e dei risultati raggiunti. Tutto ciò ha indirizzato a riconoscere la centralità della persona e del suo bagaglio di competenze, incoraggiando un atteggiamento di ricerca e la capacità di auto-osservare e autovalutare i processi di apprendimento. Il saper leggere e interpretare le pratiche, inoltre, ha permesso di imparare a “riflettere la propria esperienza” e di divenire consapevoli dei propri *habitus*.

Le tecnologie *digitali* hanno indubbiamente aperto orizzonti assolutamente inediti e stanno creando eccezionali opportunità per sviluppare nuove tipologie di servizi e strumenti, *interattivi e personalizzabili*, e di migliorare in modo radicale quelli esistenti. L’ambito universitario, per sua natura innovativo e conservativo al tempo stesso, offre un contesto particolarmente fecondo nel quale sviluppare e sperimentare servizi e artefatti basati su tali tecnologie. Le diverse tipologie di corsi (frontale, e-learning, *blended learning*, *on the job*, workshop, seminari), devono essere pianificate ed erogate in modo da conciliare l’esigenza formativa (*apprendimento formale*) con quella lavorativa, e con le esperienze dirette (*apprendimento informale e non formale*) degli studenti.

Queste riflessioni hanno aperto due indirizzi di lavoro: in prima istanza, dalle riflessioni emerse si è voluto analizzare il livello di partecipazione in ambienti virtuali (forum, blog, ecc.) e di utilizzazione dei dispositivi tecnologici al fine di comprendere quanto lo studente si rapporti con la rete; secondo poi, la linea metodologica proposta è stata quella di sperimentare l’efficacia degli ambienti digitali per la didattica come sostegno nello svolgimento delle attività laboratoriali sia in situazioni specifiche create in aula sia in momenti di lavoro all’interno di ambienti digitali dedicati. Parola chiave è, dunque, *innovatività* in quanto l’ambiente predisposto adotta una progettazione basata sull’individuazione dei risultati di apprendimento (*learning outcomes*) e sulla leggibilità dei percorsi per ottenere un’adeguata definizione e contestualiz-

zazione dei contenuti formativi, ispirandosi a un paradigma di tipo costruttivista.

6. Note al margine del contributo

L’analisi che si è voluta dimostrare nel contributo è quella di rilevare l’incidenza dei processi di apprendimento pianificati nei tradizionali momenti deputati alla didattica per lo studente, e in particolare quanto la progettazione e gestione di ambienti digitali possono misurare il livello di conoscenze immateriali di cui lo studente dispone. Con l’ausilio di strumenti, artefatti, di ambienti virtuali ad hoc, è possibile dunque coltivare il “bene comune” nel senso di sviluppare e rafforzare in gruppo un patrimonio di conoscenze facendo leva sul bagaglio di competenze che ogni studente apprende quotidianamente nei contesti formali, informali e non formali.

A partire dalle rilevazioni emerse dai versanti *apprendimento, interazione sociale, attività formative e pratiche*, è indubbio che le “comunità digitali” costituiscano degli artefatti formativi fondamentali per gli studenti in quanto consentono la costruzione di una “impalcatura” di sostegno o *scaffolding*, ossia il supporto fornito da tutti gli attori coinvolti nel processo (che siano docenti o studenti). Il valore aggiunto che emerge, quindi, è di un apprendimento individuale maturato in un processo di gruppo che si caratterizza per la condivisione di obiettivi e compiti, la capitalizzazione delle esperienze e l’impegno collaborativo deliberato e strutturato, e anche animare attività di riflessione condivisa sollecitando infine attività di autovalutazione (come specificato nella *tav. 3*).

ITEM DEL QUESTIONARIO	1	2	3	4/5/6
Partecipazione in un ambiente educativo-didattico di tipo collaborativo e dialogico	,711			
Supporti didattici di orientamento e supporti specifici individuali	,673			
Valutazione e consapevolezza della	,671			

capacità di mettere in pratica le conoscenze apprese				
Sviluppare nuove forme di produzione e condivisione della conoscenza	,662			
Sviluppare la cooperazione tra gruppi di studenti per nuove "identità di apprendimento"		,844		
Costruzione di un contesto professionale in rete per facilitare la cooperazione tra gli studenti		,747		
Riflessione sulle responsabilità etico-sociali per un migliore controllo di sé		,603		
Produrre socializzazione tra docenti e studenti nel clima della "didattica" in presenza			,753	
Produrre socializzazione tra docenti e studenti nel clima della "didattica" in modalità virtuosa			,563	
Creazione di ambienti di apprendimento on line sincroni e asincroni				,462

Tav. 3 – Specifiche Matrice dei componenti ruotata

Fonte: Elaborazione personale

Il bene comune si riscopre nell'*apprendimento*, nella misura in cui viene riconosciuto come "pratica fondamentale sociale" in cui la conoscenza di ciascuno viene integrata e distribuita in un processo di appartenenza e partecipazione (prima colonna).

Il bene comune è *attraversamento di confini e traiettorie*, attraverso il quale è possibile rafforzare il senso di identità, individuale e grupppale, per generare nuova conoscenza e per definire un "percorso di pratiche" basato sulla riflessione dei propri schemi e sulla trasformazione dei processi di significato (seconda colonna).

Il bene comune è *interazione sociale* (terza colonna), una "circolarità virtuosa" tale da mantenere un contatto stabile e significativo fra

docenti e studenti e anche di favorire la socializzazione attraverso l’elaborazione e la discussione di progetti didattico-formativi. Al tempo stesso (prima e seconda colonna), emerge la possibilità di vedere riconosciute le competenze pregresse e apprese in contesti non formali e informali in modo da disporre di uno strumento per tenere traccia dell’evoluzione del proprio bagaglio, ma anche interrogarsi sul contributo della didattica e della rete per promuovere autonomia, capacità critica e di risoluzione dei problemi, motivazione, e – in questo caso – il bene comune è nella “generatività delle capacitazioni” del singolo individuo (Costa, 2016; Nussbaum, 2012).

Il bene comune è il risultato dell’*agency condivisa nelle comunità di pratica* (la matrice), e quindi la costruzione di un contesto professionale “in dialogo continuo”, che attraverso la rete diviene luogo di memoria condivisa e di cultura contestuale (Alessandrini, 2007). La principale traiettoria di apprendimento, dunque, è l’utilizzo delle fonti di informazione nello studio e nel tempo libero – quali web, giornali/libri/riviste e anche il gruppo di pari – per formare il soggetto ad acquisire nuovi metodi e strumenti per coltivare la competenza metacognitiva e sviluppare pensiero critico a partire dal patrimonio immateriale e tacito che costituisce il “bene comune” identificativo della comunità (il bene comune, pertanto, è la *costruzione di reti formali, informali e non formali* ed è il risultato di quanto emerge nella quarta colonna).

Il contributo, in sintesi, avvalorava l’ipotesi avanzata secondo cui *la rete diviene diritto di apprendimento e di costruzione di bene comune* attraverso la quale è possibile tracciare la giusta direzione al cambiamento e fornire le conoscenze più adeguate per formare e coltivare il proprio talento. Il talento, o meglio la “guerra dei talenti”, necessiterebbe di ulteriori approfondimenti, ma la chiave interpretativa in questo ragionamento è nell’affermare che il talento si forma attraverso il bene comune (con i suoi versanti, con i suoi ambienti, con la matrice riportata nella tavola 3), e che il bene comune si autoalimenta e si rafforza grazie al talento di ognuno di noi.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G., & Pignalberi, C. (2013). *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat digitali, reti e comunità*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Ardizzone, P., & Rivoltella, P. C. (2003). *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*. Roma: Carocci.
- Bonaiuti, G. (2002). *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*. Trento: Erickson.
- Broadbent, S. (2011). *Internet, lavoro, vita privata. Come le nuove tecnologie cambiano il nostro mondo*. Bologna: Il Mulino.
- Calvani, A. (2005). *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*. Trento: Erickson.
- Castells, C. (2002). *Galassia Internet*. Milano: Feltrinelli.
- Colombo, M. (2008). *E-learning e cambiamenti sociali, dal competere al comprendere*. Napoli: Liguori.
- Cornelissen, J. P., & Kafouros, M. (2008). The Emergent Organization: Primary and Complex Metaphors in Theorizing about Organizations. *Organization Studies*, 29, 7, 957-978.
- Costa, G., & Rullani, E. (1999). *Il maestro e la rete*. Milano: Etas.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: an Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta Konsultit.
- Galliani, L. (2004). *La scuola in rete*. Roma-Bari: Laterza.
- Harasim, L. (1990). *On line education: Perspectives on a new environment*. New York: Praeger.
- Khan, B. (2004). *E-learning: progettazione e gestione*. Trento: Erickson.
- Levy, P. (1997). *Il virtuale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Maragliano, R. (2005). *Pedagogie dell'e-learning*. Roma-Bari: Laterza.
- McLuhan, M. (1995). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore.
- Morgan, G. (1999). *Images. Le metafore dell'organizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Come liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- OCSE (2016). *Students, Computers and Learning: Making The Connection*. Paris: PISA-OECD.

- Palloff, R. M., & Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for on line classroom*. San Francisco (CA): Jossey-Bass, San Francisco.
- Perrenoud, P. (2006). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Pignalberi, C. (2017). Percorsi di integrazione tra apprendimento formale ed informale nei contesti di lavoro. In G. Alessandrini (A cura di), *Atlante di Pedagogia del Lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinelli, S. (2007). *Le tecnologie nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Rheingold, H. (1993). *The Virtual Community*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Riva, G. (2010). *I social network*. Bologna: Il Mulino.
- Resnick, M. (1996). *Distributed constructionism*. Northwestern University: Association for the Advancement of Computing Education.
- Rivoltella, P. C. (2006). *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.
- Trentin, G. (2004). *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali on line*. Milano, Franco-Angeli.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice. A Guide to Managing Knowledge*. London: Harvard Business Review.
- Wenger, E., Smith, J.D., & White, N. (2009). *Digital Habitats: Stewarding Technology for Communities*. Portland (OR): CPsquare.