

L'apprendimento fra reale e virtuale: percorsi, processi identitari e appartenenze comunitarie

Andrea Volterani ^o

Angela Spinelli ^o ^

Università di Roma Tor Vergata ^o

e Scuola Istruzione a Distanza [^]

via del Fontanile di Carcaricola s.n.c.

andrea.volterani@uniroma2.it

spinelli@scuolaiad.it

ABSTRACT

L'articolo vuole contribuire teoreticamente e metodologicamente al dibattito sulle comunità virtuali come comunità di apprendimento.¹ La prospettiva pedagogica e didattica è filtrata dalle lenti della sociologia per proporre una prospettiva in cui individuo e comunità, didattica e tecnologia risultino orientate e finalizzate ad un progetto pedagogico più ampio: costruire e condividere conoscenza attraverso la costruzione e la condivisione di comunità aperte e transitabili, in cui ciascuna identità abbia la possibilità di riconoscersi come progetto individuale e relazionale.

L'indirizzo è che una nuova relazionabilità sociale è possibile solo in un contesto *open*, di scambio, ma anche – e soprattutto – di transito e contaminazione. L'idea di comunità "chiusa" come presente in letteratura [1-2], perciò, è oggetto di analisi critica.

1. Premessa. L'apprendimento: natura o cultura?

Apprendere è sempre un'esperienza culturalmente mediata: pensare che esista un apprendimento "naturale" è un errore interpretativo che investe le caratteristiche antropologiche dell'essere umano. Non c'è nulla, infatti, che il genere umano faccia "naturalmente", la condizione naturale è quella di essere artificiale: *nature artificielle*, [3] e anche la tecnica e la tecnologia sono condizioni intrinseche alla natura dell'umano in quanto essere mediato culturalmente. "Tecnica" è una sinecdoche che tiene insieme l'artefatto e l'averlo pensato; così come il mezzo (*medium*) tiene insieme lo strumento e la sua pratica, esempio magistrale ne è la scrittura [4]. Inoltre, se si considera la cultura come la capacità di rendere le cose differenti da ciò che sono e da come altrimenti sarebbero - e mantenerle in questa forma artificiale [5] - la si pensa come opera dell'uomo, non avulsa dai valori e da un ordine di riferimento che è costruito e appreso.

L'apprendimento, dunque, rientra in questa condizione antropologica, sia esso formale o informale, istituzionale o officioso: ogni forma di apprendimento è culturalmente determinata e veicolata. L'apprendimento in rete, perciò, non è più "artificiale" di qualsiasi altra forma fisica: tutte le forme di apprendimento sono una mediazione, anche quando non utilizzano artefatti, e considerare l'uno naturale e l'altro artificiale è scorretto sia dal punto di vista antropologico, sia da quello pedagogico.

Al contrario è utile valutare quanto anche l'apprendimento diretto sia artificiale per evidenziare punti di comparazione, o quantomeno di contatto, piuttosto che di falsa opposizione, specialmente in un contesto fluido e *design inspired learning* come quello descritto proprio dal paradigma del DULP [6] in cui le tecnologie telematiche e digitali creano un ambiente entro il quale esperire ed apprendere, influenzando così sugli stili di comunicazione, sulle relazioni possibili, sugli approcci cognitivi. Pensare pedagogicamente le tecnologie significa, perciò, "non pensarle": progettare l'intervento formativo come se le tecnologie non ci fossero, guardando direttamente agli obiettivi pedagogici e didattici per includere solo in un secondo momento le condizioni spazio-temporali che determinano il farsi della formazione, l'approccio didattico e metodologico, la *didassi*. [7]

Le categorie spazio temporali influiscono sulle dinamiche relazionali e comunicative, sostanziali per qualsivoglia scambio formativo, generando un rinnovato *crono-topo* [8] all'interno del quale è possibile includere gli ambienti di apprendimento virtuali che si vanno ad affiancare, molteplici, agli ambienti reali e alle tante occasioni di apprendimento in cui è immerso il soggetto, in ogni fascia di età.

L'innovazione della virtualità modifica i processi - così come è stato per tutte le innovazioni di prodotto, dalla scrittura alla stampa - ma non rende artificiale ciò che prima era naturale: l'apprendimento è un processo tecnologico perché mediato culturalmente. Ciò a cui si deve guardare da una prospettiva orientata pedagogicamente è ancora il fine dell'educazione e della formazione, il *quantum* progettuale che investe il futuro e che aspira ad influenzarlo. Ci si deve chiedere, insomma, come svolgere un ruolo educativo *anche* in rete, sfruttando lo "spazio virtuale" del web come uno spazio di mediazione, condivisione e creazione di conoscenza.

¹ Al momento interessa agli Autori esplorare le possibilità di ricerca di un pensiero critico rispetto alle teorie eccessivamente sbilanciate sull'identità "comunità=apprendimento". Si giustifichi pertanto l'assenza di un report "empirico", che pure è previsto come secondo step del lavoro ed è metodologicamente orientato ad una analisi partecipante e partecipata, sul modello della ricerca-azione.

2. Identità e comunità nei processi di apprendimento

Se guardiamo ai processi di apprendimento con la necessità di doverne definire la natura, probabilmente, è utile operare da *bricoleur*: tagliando e incollando fra le varie interpretazioni per cercare di evidenziare alcune caratteristiche che si possano dire comuni. L'apprendimento è, dunque, un processo di cambiamento che il soggetto opera costantemente in relazione alla propria esperienza materiale e cognitiva [9] dell'ambiente naturale e culturale [10, 11] ed è influenzato da caratteristiche personali [12] e da stati fisici ed emotivi.

Questo *patchwork* sull'apprendimento, allo stato della ricerca, è utilizzabile come modello interpretativo in ambienti sia reali sia virtuali; ambienti che non sono opposti l'uno all'altro, ma che condividono uno spazio di continuità nell'essere l'uno *in potenza* dell'altro. Il virtuale non è l'opposto del reale, ma è il suo essere potenzialmente moltiplicatore di possibilità reali, fino a creare condizioni così particolari da spingere autori (autorevoli) a cercare nuove antropologie [13]. E in effetti il costruttivismo individua nel processo conoscitivo un generatore di realtà possibili, eliminando – di fatto – la distinzione fra reale e virtuale e considerando solo quelle caratteristiche e quelle affermazioni che risultano essere *viabili*, più che vere.

L'apprendimento *online* non è, dunque, un apprendimento alternativo o opposto a quello reale, in presenza; non è una "realtà" che sostituisce le altre ma, piuttosto, che l'affianca con le sue specifiche caratteristiche. Ciò che muta radicalmente è la gestione del tempo e dello spazio, la possibilità di utilizzare contemporaneamente molti codici diversi; cambiano parametri fisici, temporali e logici, ma non cambia la natura dell'apprendimento, né il suo oggetto pedagogicamente individuato.

Nell'apprendimento formale in presenza esiste un'aula, all'interno della quale si costruiscono relazioni e saperi per trasformarla, progressivamente, in una classe: spazio denso di significati condivisi. Anche in rete, la virtualità dell'aula che si fa classe, implica la possibilità di tenere aperta o chiusa la porta, permettendo il transito da una classe all'altra, autorizzando le entrate e le uscite. La classe diventa così un gruppo *bridging*.

Per comprendere meglio, proviamo a fare un parallelo con le tipologie di comunità on line che vedono il passaggio dalle comunità di spazio (*territorial communities of place*) alle comunità di identità [14]. Le comunità di identità on line tenderanno a riproporre gruppi formati da individui con credenze e valori nonché caratteristiche socio-demografiche (genere, età, etnia) simili oppure gruppi formati da individui con valori, credenze e caratteristiche socio-demografiche diverse e in possibile conflitto? La scelta individuale non è dicotomica, ma si colloca su un continuum che vede ai due estremi gruppi (e comunità) con funzioni rispettivamente *bonding* (capitale sociale che unisce, riferito ai legami tra simili, in situazioni sociali di prossimità) e *bridging* (che riguarda i legami tra persone diverse, in contesti sociali diversificati). Una scelta, quindi, che continuamente media fra l'esperire reale dei gruppi e delle comunità e quello virtuale. Nel cercare di dare una spiegazione alle motivazioni delle scelte di volta in volta effettuate si aprono ulteriori interrogativi, tutti da esplorare. Scelgo un gruppo *bridging*

perché, ad esempio, mi "libero" della comunità territoriale di appartenenza? O di quella spirituale? Oppure partecipo a contesti *bridging* perché trovo un contesto di innovazione nelle metodologie didattiche? Oppure ancora, vado alla ricerca di gruppi *bonding* perché nella realtà della vita quotidiana il rischio e la solitudine mi provocano forte ansia e preoccupazione? [15, 16] Oppure, infine, entro in gruppi *bridging* per moltiplicare le mie relazioni non necessariamente finalizzate all'apprendimento?

Ma a quale comunità stiamo pensando? Nella tradizione sociologica comunità e società sono concetti contrapposti [17]: la comunità è il noi contrapposto a loro. Ma non un semplice noi, quanto piuttosto un noi in cui "tutti concordiamo" su valori, tradizioni, comportamenti, spiritualità, senza una chiara esplicitazione; senza che il modello comunitario possa essere identificato e scelto, poiché si presenta come un "evento naturale" più forte e più sicuro perché non l'abbiamo scelto di proposito, non abbiamo fatto niente per farlo nascere e non possiamo fare niente per scioglierne i legami" [18]. Qualche volta questa appartenenza può anche trasformarsi in quella che Goffman [19] definisce istituzione totale, comunità in cui l'intera vita degli appartenenti viene forzata e sottoposta ad una scrupolosa regolamentazione.

Una comunità è sicurezza per l'individuo, offre le risorse simboliche per la costruzione dell'identità individuale [20], può offrire un riconoscimento semplice e "pensato naturale". Ma cosa accade quando entrano estranei nella comunità? Salta la divisione fra noi e loro, si superano i confini grazie agli estranei che mettono in dubbio quello che è dato per scontato all'interno della comunità. Ma se la comunità ha le caratteristiche descritte, tenderà a porre resistenza, ad usare ancora più radicalmente codici comunicativi specifici, a intensificare le relazioni fra simili e ad ignorare nuove relazioni anche potenzialmente generatrici di opportunità di apprendimento o di acquisizione di conoscenze e competenze. Entra in gioco il concetto di capitale sociale, ovvero l'insieme delle relazioni disponibili per accedere ad opportunità (di carriera, di migliore status sociale, di istruzione) per un individuo, un'organizzazione, un territorio [21, 22, 23]. Ma quello che a noi pare rilevante è il capitale sociale *linking* [24, 25]: quell'insieme di relazioni capaci di costruire ponti fra noi e loro, fra interno ed esterno di più comunità, di disseminare e diffondere in contesti plurimi le risorse disponibili di ciascuno non considerando scontati i valori, né le prassi comunitarie consolidate. In questo caso le persone privilegiano percorsi di crescita che "utilizzano" opportunità diversificate e poco regolamentate dalle comunità. E' il gruppo classe che precedentemente si è trasformato in *gruppo-classe-bridging*.

Dunque la comunità è il miglior contesto per l'apprendimento? Probabilmente solo e se consideriamo l'apprendimento come un percorso di socializzazione "naturale" ad un determinato contesto sociale di tipo comunitario. Ma la prospettiva che abbiamo adottato sin dall'inizio è esattamente agli antipodi. La comunità, viceversa, può essere, allo stesso tempo, vincolo ed ostacolo ad un processo di apprendimento aperto e relazionale. Vincolo di appartenenza che limita le esplorazioni e le scoperte perché potenzialmente dannose per gli altri membri della comunità. Ostacolo alle innovazioni che potrebbero mettere in dubbio "il concordato" (esplicito e non esplicito) fra i membri della comunità.

Ma allora come riuscire a coniugare il gruppo-classe da un lato e l'apprendimento reale e virtuale dall'altro?

I due percorsi - l'apprendimento reale e virtuale - hanno il loro punto di incontro nel crocicchio pedagogico che ne indica anche il cammino futuro: questione che non va sciolta in sede tecnologica ma in vista di una progettualità sociale. La "realtà" della classe non è data dal suo essere fisico, ma dalla stratificazione di processi didattici (cognitivi, emotivi e relazionali), dalla capacità del gruppo di creare una coesione aperta alla costruzione del mondo e della realtà. Se lo spazio virtuale del web deve essere progettato e sfruttato con scopi formativi, allora, va usato come una classe aperta: spazio di transito non delimitato da chiusure formali. Le tecnologie, piuttosto, vanno pensate per ricondurre l'organico nel web, rendendo così giustizia alla complessità psico-fisica dei processi apprenditivi.

Perché, dunque, entrare in rete? Le argomentazioni "utilitaristiche" non sono convincenti fino in fondo perché non identificano il valore aggiunto di uno spazio "virtuale". Cosa si può fare in rete che non si possa fare in presenza? Cosa si può apprendere che non si possa esperire? Probabilmente la risposta non risiede nel "cosa", ma nel "come". Non si va (più) in rete per "prendere" (*download*) ma per "fare" e per "farsi" in relazione agli altri, per costruire identità che coniughino il formale e l'informale, linguaggi diversi ma integrati, in prospettiva di un ambiente il più possibile aperto in cui l'identità individuale si costruisca in relazione ad una molteplicità di comunità.

Concentrare l'attenzione sulla potenziale moltiplicazione delle relazioni nei contesti comunitari *on line* significa analizzare le loro caratteristiche e le loro peculiarità: la frequenza delle relazioni, la loro densità, il loro contenuto simbolico e valoriale, il senso attribuito alle relazioni dai singoli individui che le agiscono. Ognuno di questi aspetti agisce su un territorio che, seppur virtuale, è antropologicamente manipolato e abitato.

Il territorio non coincide necessariamente con la comunità, possono esistere alcune sovrapposizioni ma i territori sono più vasti, complessi e articolati delle comunità. Relazioni e territori sono due delle risorse che ciascun individuo "sfrutta" per la costruzione della sua identità, ed entrambe le risorse possono essere utilizzate strategicamente e consapevolmente oppure date per scontate e interiorizzate nei processi di socializzazione primaria e secondaria. Le relazioni e i territori virtuali sono diversi? Da un punto di vista strettamente concettuale probabilmente no, ma da quello processuale ed empirico sì. [26] Per fare un esempio nella costruzione e nella "manutenzione" delle relazioni *on line* posso usare "profondità" e densità diverse senza che questo possa essere sanzionato o possano essere attuati meccanismi coercitivi efficaci. La strategia di costruzione identitaria è ancora più fortemente in mano al singolo individuo che transita nei e sui territori virtuali. A maggior ragione se l'obiettivo è la costruzione di spazi e percorsi di apprendimento da un lato, e di classi dall'altra.

3. Progettare apprendimento tra reale e virtuale

La gestione della dialettica tra identità individuale e comunità, tra codici linguistici, tra apprendimenti formali e informali è, probabilmente, il *focus* di una buona

progettazione in un ambiente virtuale che, come ipotizzato in apertura, ci riporta prepotentemente nella anticipazione di un mondo ... reale.

Didatticamente, ciò che rende "comunitario" un apprendimento non è solo la condivisione dei saperi/valori consolidati, quanto piuttosto la partecipazione alla loro costruzione, possibile attraverso un percorso che metta in comune obiettivi e ruoli. Co-costruire significa coinvolgere le diverse identità in un processo di responsabilizzazione verso se stessi e verso gli altri e - contemporaneamente - aiuta nella valutazione della natura contingente e potenzialmente mutevole della propria appartenenza. Il paradigma epistemologico sotteso a questo modello progettuale è il costruttivismo che di una didattica attiva, partecipata, non trasmissiva si è fatto portavoce a tutela dei molti saperi e delle molte realtà possibili.

Cosa significa, perciò, "progettare" in un quadro così fluido e contemporaneamente complesso? Quanto stringente è il rapporto tra obiettivo e percorso? Quale ruolo assumono i contenuti disciplinari?

Progettare l'apprendimento è, allora, progettare un ambiente, intervenire sulle possibilità e sui vincoli, gestire le relazioni, negoziare gli obiettivi e lasciare - contemporaneamente - ai soggetti la libertà di essere dentro/fuori. La contropartita di una progettazione così poco vincolante è la complessità di una valutazione (ma anche autovalutazione) che da quantitativa si fa sempre più qualitativa, ma di cui comunque non si può fare a meno. Esempio classico di questo tipo di percorso formativo è il lavoro di gruppo, che vincola da un punto di vista normativo (norme di comunicazione, definizione dei ruoli/azioni, negoziazione della relazione, etc.) ma che lascia al soggetto la libertà di "manipolare" cognitivamente tutto il sapere generato per inserirlo in modo significativo nel suo vissuto. Ancora, in questa prospettiva si muovono tutte le tecniche di formazione che concorrono a sollecitare spazi di riflessione e meta-riflessione, prima ancora che l'acquisizione di saperi specifici. Progettare l'apprendimento è, allora, porre al centro il soggetto e definire, a contorno, una possibilità di ambienti, percorsi, consegne i cui scenari incoraggino la riflessione, per costruire co-evolutivamente spazi di senso e significato sempre più ampi.

La rete, con le sue caratteristiche di ambiente/media che dà forma all'esperienza, offre l'opportunità al formatore di "cambiare le consegne", come ben sottolinea Eco quando sollecita i suoi studenti a cercare sull'argomento "X" posizioni false e inattendibili, attraverso un processo controinduttivo [27]. Attenzione particolare va prestata, in questa progettazione *a soggetto*, allo strumento di comunicazione: all'*oralitura*, commistione di oralità e scrittura, che diventa altro codice ancora e offre la possibilità di sedimentare l'agito attraverso il respiro che può offrire il pensato, attraverso una "letteratura formativa" che funzioni anche da valutazione individuale e collettiva.

La *progettazione a soggetto*, in rete, implica un approccio narrativo ai processi di apprendimento; uno spazio con storie multiple dove i protagonisti vivono trame complesse con finali aperti e pronti a nuovi snodi narrativi. Non è semplicemente la logica della reticolarità, ma, piuttosto, un ordito generato dal singolo discente che disegna nuove mappe cognitive che parzialmente si sovrappongono attraverso

codici comunicativi specifici con altri orditi e altre mappe cognitive. La gestione dell'apprendimento narrativo multiplo on line è sicuramente più complessa della costruzione (artificiosa) di uno spazio comunitario on line. Ma se quest'ultimo rischia di essere "povero" di relazioni emotivamente significative e di essere una sorta di deserto dei tartari, il primo ha, viceversa, l'aspirazione a giocare sull'emotività e sulle aspettative di chi volesse partecipare alla co-costruzione delle *multiple stories*.

4. Conclusioni

Per trarre delle conclusioni utili, probabilmente, occorre far riferimento anche alla questione generazionale dell'uso delle tecnologie digitali che non hanno quasi più nulla di *new*, se non la generazione che maggiormente le popola.

I *digital native* sono "naturalmente" *online*, connessi, in rete, mentre i *digital immigrants* [28] hanno bisogno di sapere perché andare, a fare cosa che non si possa fare nella concretezza del mondo reale.

L'*intelligenza collettiva*, utopia antropologica che ipotizzava un nuovo apprendimento democratico e comunitario, potrebbe essere affiancata da una visione *eutopica* della rete, come buon luogo, moltiplicatore di ambienti e realtà e conoscenze in cui grazie ad una corretta e aperta dialettica fra individuale e collettivo, sociale e comunitario, pedagogico e tecnologico si possa praticare una nuova *poetica della relazione* [29] fatta di transiti nelle diversità in cui l'ambiente diventi possibilità e non vincolo, trasformandosi in *entour*, in "intorno". L'ambiente virtuale sarebbe allora, e davvero, la trasformazione della potenza in atto, ma ciò è possibile solo se il progetto formativo è sentito come un valore di per sé, come un momento di crescita e di arricchimento, di approfondimento disciplinare e personale, di opportunità metariflessiva e di condivisione, a prescindere dello strumento che lo veicola.

Bibliografia

- [1] Wenger E., Mc Dermott R., Snyder W. M., *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerriani e Associati, Milano, 2007
- [2] Brown A., Campione J., *Communities of learning and thinking or a context by any other name*, in Kuhn D. (a c. di), *Contributions to human development*, 21 pp. 108-126
- [3] Gehlen A., *L'uomo nell'era della tecnica*, Roma, Armando Editore, 2003, p. 33
- [4] Ong W. J., *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna, Il Mulino, 1986
- [5] Bauman Z., *Pensare sociologicamente*, Napoli, Ipermediumlibri, 2000
- [6] Giovannella C., Spinelli A., *"Grand Challeng" per il TEL: Design Inspired Learning, Didamatica*, Trento 2009
- [7] Gennari M., *Istituzioni di didattica*, in Gennari M. (a c. di), *Didattica generale*, Bompiani, Milano 2002
- [8] Bahtin M. M., *Estetica e romanzo*, Einaudi, Torino, 2001
- [9] Dewey J., *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, La Nuova Italia, Scandicci 1961
- [10] Piaget J., *Biologia e conoscenza. Saggio sui rapporti fra le regolazioni organiche e i processi cognitivi*, Einaudi, Torino 1983
- [11] Vygotskij S., *Pensiero e linguaggio*, Barbera, Firenze 1966
- [12] Gardner H., *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano 1993
- [13] Lévy P., *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano 1998
- [14] Norris P., *The bridging and bonding role of online communities*, in Howard P. N. Jones S., *Society online. The internet in context*, Sage, New York, 2004
- [15] Beck U., *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Carocci, Roma, 2000
- [16] Giddens A., *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*, Il Mulino, Bologna, 1994
- [17] Toennies F., *Comunità e società*, Ed. Comunità, Milano, 1979
- [18] Bauman Z., *Pensare sociologicamente*, Napoli, Ipermediumlibri, 2000
- [19] Goffman E., *Asylums*, Torino, Einaudi, 1977
- [20] Melucci A., *Il gioco dell'io*, Milano, Feltrinelli, 1991
- [21] Bagnasco A., Piselli F., Pizzorno A., Trigilia C., *Il capitale sociale. Istruzioni per l'uso*, Il Mulino, Bologna, 2001
- [22] Coleman J., *Fondamenti di teoria sociale*, Il Mulino, Bologna, 2005
- [23] Putnam R., *La tradizione civica nelle regioni italiane*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1993
- [24] Woolcock M., *The place of social capital in understanding social and economic outcomes*, Isuma, Canadian Journal of Policy Research, 2001, 2, 1, pp.1-17
- [25] Forsè M., Tronca L., *Capitale Sociale e analisi dei reticoli*, Franco Angeli, Milano, 2005
- [26] Peruzzi G., Volterrani A., *Everyday life in e-social organizations*, in *Modernity 2.0*, 9th conference of Sociocybernetics, Urbino 29 giugno-5 luglio
- [27] Eco U., *Come copiare da internet*, <http://espresso.repubblica.it/dettaglio-archivio/1252511&print=true>
- [28] Prensky M., *Digital natives, Digital immigrants*, On the Horizon, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001
- [29] Glissant E., *Poetica della relazione*, Quodlibet, Macerata, 2007