

Formazione a distanza di terza generazione di Pier Cesare Rivoltella

Unità 1 – La formazione a distanza

Abstract

L'unità inquadra il rapporto tra tecnologie di comunicazione, processi cognitivi e formazione. Individuate le due accezioni del termine medium – protesi degli organi di senso e spazio di mediazione - si sforza di evidenziare su questo doppio versante come i media intervengano attivamente nella costruzione e nello scambio delle conoscenze. La prospettiva che se ne ottiene è una visione ergonomica dei rapporti tra mente e media, in cui la mente si esternalizza attraverso i media ed essi retroagiscono su di essa. A partire da questo rapporto vengono pensati i risvolti sulla formazione a distanza.

Definire i media

1 di 6

Il termine *media* indica oggi tanto i mezzi di comunicazione “tradizionali” come la radio, il cinema, la televisione (*mass media*), che le nuove tecnologie come Internet e i servizi telematici in genere (*new media*). Esso deriva dal latino *medium* e autorizza due diverse etimologie: 1) il mezzo, lo strumento di cui ci si serve per fare qualcosa; 2) ciò che sta in mezzo e che, proprio per questo, favorisce il contatto e la comunicazione.

Definire i media

2 di 6

I *media* in quanto strumenti sono tutto ciò cui l'uomo fa ricorso per comunicare, dalla parola orale fino alla rete telematica costituita dall'interfaccia del computer con il sistema di telefonia. McLuhan (1964) ne coglie bene il senso quando propone l'idea dei *media come protesi* dei nostri organi di senso: la televisione come protesi della vista, la radio come protesi dell'orecchio.

Definire i media

3 di 6

Parlare dei *media* come di protesi degli organi di senso significa pensarli come strumenti attraverso i quali l'uomo può esercitare un controllo sullo spazio e sul tempo, per contrarne, rispettivamente, l'estensione e la durata: colmare spazi sempre più estesi in un tempo sempre inferiore. Per farlo, fin dal tempo della ruota e dei segnali di fumo, due sono le strategie possibili: viaggiare, spostarsi, o far viaggiare i messaggi. La protesizzazione dei sensi cui i *media* mettono capo ha a che fare con questa seconda possibilità.

Definire i media

4 di 6

Come si diceva, però, i *media* oltre che come strumenti possono essere pensati come il mezzo-ambiente, lo spazio comune all'interno del quale avviene la comunicazione, come il luogo nel quale il nostro punto di vista può essere condiviso con altri e messo in discussione. Più che l'idea di una protesizzazione dei nostri sensi, pare funzionare qui quella avanzata da Thompson (1995) secondo la quale i *media*, a partire dal linguaggio parlato, costituirebbero i grandi mediatori simbolici di tutte le nostre pratiche di costruzione e di trasmissione dei significati.

Dietro a questa tesi – come nel caso della precedente – opera una ben precisa concezione dei sistemi e dei rapporti sociali. La si può esprimere in due convinzioni di base:

- 1) l'idea che la realtà altro non sia che il risultato di una attività di costruzione sociale (Varisco, 2002);
- 2) la convinzione che solo una minima parte delle nostre conoscenze sia il risultato di una esperienza diretta del mondo.

In sostanza, la maggior parte delle “certezze” che costituiscono il nostro sapere ha valore mediato: ciò che noi chiamiamo realtà non è il mondo così come esso è, ma la rappresentazione del mondo così come essa risulta dalle mediazioni che ne conosciamo e dalla contrattazione simbolica che intraprendiamo nei confronti di queste mediazioni prima di farle nostre.

Nelle società tradizionali questa funzione di mediazione simbolica dell'esperienza del mondo veniva svolta sostanzialmente dal racconto dei testimoni ed era consegnata alla narrazione didattica di coloro che erano preposti alla trasmissione del sapere. Dall'avvento della stampa a caratteri mobili in poi, invece, essa è in larghissima parte prodotta dai media: dai libri, dalla televisione, da Internet.

Tutte e due i modi di interpretare i media che abbiamo individuato - la protesizzazione degli organi di senso e la mediazione simbolica — collocano i media stessi al centro dei processi attraverso i quali noi produciamo e scambiamo le nostre conoscenze. Capire come questo avvenga significa comprendere anche come, in virtù di questo rapporto con la costruzione e la distribuzione del sapere, i media possano divenire veicolo e spazio per la formazione.

I *media-protesi* evidenziano almeno tre grandi modalità di rapporto con il sapere (Sainati, 1998):

- 1) i media-protesi sono anzitutto un *supporto* per la fissazione e la trasmissione del sapere; in tal senso essi offrono alla conoscenza più che una opportunità di essere elaborata, un canale attraverso il quale essere trasportata e uno spazio entro cui essere conservata;
- 2) i media-protesi, mentre si fanno supporto attraverso il quale archiviamo e scambiamo il nostro sapere, contribuiscono anche alla sua articolazione diventando a tutti gli effetti *soggetto* di conoscenza;
- 3) infine, i media-protesi indicano il loro rapporto con il sapere: quello di una riflessione metateorica che li costituisce a *oggetto* del sapere stesso.

La funzione del supporto è, da sempre, la funzione del libro. Grazie ad esso una società può archiviare e trasmettere le proprie conoscenze. Ma la stessa funzione è svolta anche dal cinema e, oggi, dai nuovi media, dai CD-Rom a Internet.

Questa duplice capacità dei media — di conservare e trasferire informazioni — risponde ad altrettante fondamentali esigenze dell'uomo: fissare il patrimonio di conoscenze da cui dipende la propria stessa sopravvivenza e trasmetterlo alle generazioni future.

Oltre che funzionare come supporti grazie ai quali il sapere viene trasmesso e conservato, i media influenzano con le loro caratteristiche il modo stesso in cui la conoscenza viene elaborata. Lo si capisce se si pensa a come la scrittura, subentrando alla parola parlata, abbia prodotto la riconfigurazione dell'ordine conoscitivo: la cultura orale era stata una cultura dell'orecchio, la nuova cultura introdotta dalla scrittura è una cultura della vista. La simmetria e il ritmo, insieme alla prospettiva, divengono ben presto i canoni di base di questa cultura: dipende da questi canoni la nostra concezione dello spazio, l'organizzazione del nostro mondo, l'assetto urbanistico delle nostre città, il nostro stesso modo di strutturare il tempo all'interno della giornata lavorativa.

Media ed elaborazione della conoscenza

5 di 7

Infine i media rendono se stessi oggetto del sapere, almeno in due sensi.

Il primo è quello dell'autoreferenzialità, cioè di quel processo attraverso il quale i media invece di rappresentare la realtà rappresentano se stessi. Ne sono un chiaro esempio gli sviluppi della grafica computerizzata (ad es. gli ambienti virtuali dei videogiochi tridimensionali).

Oltre che attraverso l'autoreferenzialità i media rendono se stessi oggetto del sapere ospitando sempre più di frequente discorsi sui media. Ne sono esempi la critica televisiva dei quotidiani, i talk show che discutono di televisione, film come *The Truman Show* che riflettono sulla televisione denunciandone forzature e contraddizioni. Una produzione discorsiva che, come hanno osservato Breton (1992) e Vattimo (1988), si confonde con la realtà stessa diventandone parte integrante.

Media ed elaborazione della conoscenza

6 di 7

Anche il secondo dei significati che abbiamo riconosciuto al termine *medium* consente di verificare la capacità dei media di interagire con le modalità attraverso cui l'uomo costruisce e trasferisce il sapere. Si tratta di due principali modalità:

- 1) la funzione dei media (soprattutto di quelli tradizionali) come agenti di socializzazione, cioè la loro capacità di alimentare il dibattito culturale, sostenere le mode, proporre modelli per l'identificazione di genere;
- 2) la loro peculiarità (e in questo caso si tratta soprattutto dei nuovi media) di funzionare da ambiente cognitivo favorendo lo strutturarsi di un nuovo tipo di sapere «la cui conoscenza non si propone tanto come un graduale processo di acquisizione attraverso un percorso lineare e definito quanto soprattutto come immersione, condivisione, scambio, interazione» (Piromallo Gambardella, 1998; 202).

Media ed elaborazione della conoscenza

7 di 7

Ci troviamo di fronte, in sostanza, alla genesi di un nuovo paradigma conoscitivo che evidenzia caratteristiche completamente differenti rispetto a quello "moderno" compendiato nella cultura del libro. In esso la conoscenza non è più rappresentazione di qualcosa di già esistente, ma costruzione del nuovo; non è più esperienza fondamentalmente individuale (*Bildung*), ma attività cooperativa; proprio per questo, come osserva Pierre Levy (1998; 263), «per una specie di ritorno a spirale all'oralità delle origini, il sapere potrebbe essere di nuovo trasportato dalle comunità umane vive piuttosto che da supporti separati utilizzati dagli interpreti o dai sapienti».

Tabella 1

I media e la formazione

1 di 4

Lo sviluppo di forme diverse di supporto mediale produce, dunque, una trasformazione profonda dell'idea della conoscenza. Il libro prima e poi, in maniera ancora più efficace, l'audiovisivo e il computer favoriscono la proiezione verso l'esterno dei processi cognitivi (il pensiero si trasferisce sulla carta, sullo schermo del PC) e la ridefinizione del sapere secondo le logiche dell'immersione e dello scambio. Il risultato è di disegnare una pedagogia di tipo assolutamente diverso rispetto alla pedagogia di scuola tradizionale.

I media e la formazione

2 di 4

Nella pedagogia di scuola, tradizionalmente segnata dalla tecnologia della scrittura, la conoscenza è un processo graduale di acquisizione, che descrive un percorso lineare e mette in conto la fatica del concetto. La compresenza di chi insegna e di chi apprende in questo contesto è essenziale. La trasmissione del sapere è consegnata in larga parte alla mediazione magistrale e si esercita attraverso la lezione.

I media e la formazione

3 di 4

I nuovi media intervengono su questo tipo di situazione e costruiscono una nuova idea del processo di conoscenza. Essa è basata piuttosto sull'idea di un processo di acquisizione "parallelo", non lineare, e soprattutto iscrivibile sicuramente nell'area del *loisir*, del piacere. La compresenza di chi insegna e di chi apprende non è più necessaria, dal momento che la tecnologia consente l'attivarsi della comunicazione formativa anche senza la condivisione dello spazio e del tempo.

I media e la formazione

4 di 4

Quel che pare profilarsi, dunque, è la nascita di un nuovo paradigma formativo, alternativo a quello istruzionale classico. Questo paradigma prevede due scenari:

- 1) quello dell'educazione informale, in cui i media in quanto "scuola parallela" intervengono nella socializzazione degli individui indipendentemente dal lavoro delle agenzie formative. Come dice Pierre Levy, si tratta di una «transizione da un'educazione e una formazione strettamente istituzionalizzate (la scuola, l'università) a una situazione di scambio generalizzato dei saperi, di insegnamento da parte della società stessa, di riconoscimento autogestito, mobile e contestuale delle competenze» (Levy, 1997; 271);
- 2) quello della formazione a distanza.

Media e modelli di apprendimento

1 di 3

La cultura orale è caratterizzata da un'*idea mimetica dell'apprendimento*. E' facile capirlo se pensiamo alla polemica platonica nei confronti della pedagogia omerica, incapace di produrre vero sapere perché basata sulla ripetizione. Noi oggi sappiamo che l'obiezione platonica è viziata dall'appartenenza di Platone alla cultura alfabetica: il suo rimprovero a Omero è di non servirsi di ciò di cui non si può servire, cioè dei concetti. Il modello mimetico, invece, è perfettamente giustificato dalla cultura orale dentro cui la Grecia omerica vive, nella quale l'obiettivo fondamentale da raggiungere nell'apprendimento non può che essere la memorizzazione.

Media e modelli di apprendimento

2 di 3

Con l'avvento della scrittura alfabetica cambia completamente il modo di pensare l'apprendimento: si passa *da un apprendimento mimetico a un apprendimento argomentativo*. La pagina scritta consente la lettura retrospettiva, l'analisi del testo, la riflessione su di esso. Liberatosi dalla

necessità di dover ricordare (il libro garantisce ormai la presenza del sapere escludendo il rischio della dispersione) l'individuo apprende concettualizzando, ragionando sui nessi causali.

Media e modelli di apprendimento

3 di 3

La televisione e il computer trasformano ancora questo scenario. La nuova idea di apprendimento che pare profilarsi è un'idea dell'*apprendimento multimodale, personalizzato e cooperativo*: multimodale, perché il carattere multimediale delle nuove tecnologie comporta un'attivazione multisensoriale del soggetto, rendendo l'apprendimento non solo una questione attentiva, ma immersiva sotto punti di vista percettivi differenti; personalizzato, perché da una parte esso si libera dalla necessità di seguire un percorso rigido e uniforme, dall'altra si dimostra capace di attivare le molteplici intelligenze del soggetto valorizzandone il profilo intellettuale personale (Gardner, 1999); infine, cooperativo, perché, soprattutto l'ICT consente la costruzione di nuovi ambienti di apprendimento nei quali l'acquisizione della conoscenza passa attraverso la negoziazione e la costruzione collaborativa.

Le età della formazione a distanza

1 di 4

La natura di supporto e di spazio di mediazione dei media ne determina la disponibilità a divenire opportunità per la formazione a distanza (FAD).

Da una parte, i media-strumenti sono, infatti, i supporti fisici che consentono alle possibilità fisiologiche del nostro occhio e del nostro orecchio di oltrepassare il luogo fisico della compresenza vedendo e sentendo, in tempo reale, a migliaia di chilometri di distanza.

Dall'altra, la capacità dei media di incidere sui modelli di apprendimento degli individui sta alla base della genesi e dello sviluppo delle specifiche modalità di mediazione del sapere che sono proprie della FAD.

Le età della formazione a distanza

2 di 4

Secondo una categorizzazione ormai entrata nell'uso (Nipper, 1989; Trentin, 2001) si possono distinguere tre generazioni della FAD:

- 1) la FAD di prima generazione, caratterizzata dai sistemi di corrispondenza tradizionali (invio di dispense cartacee attraverso il servizio postale);
- 2) la FAD di seconda generazione, che integra il materiale cartaceo con trasmissioni/registrazioni televisive, audiocassette e software didattico su Cd-Rom (*courseware*);
- 3) la FAD di terza generazione, contraddistinta dal ricorso alle tecnologie di rete e, proprio per questo, spesso definita *on line education*.

Le età della formazione a distanza

3 di 4

Di fatto, sebbene il modello delle tre generazioni della FAD sembri evocare l'idea di una continuità tra le singole generazioni, la differenza tra le prime due e la terza è significativa. La FAD di prima e seconda generazione, infatti, risponde a un modello di formazione convenzionale, destinata ai grandi numeri, orientata all'apprendimento individuale. La FAD di terza generazione, invece, costituisce una soluzione formativa innovativa, orientata all'apprendimento collaborativo e, proprio per questo, indicata solo per piccoli numeri.

Le età della formazione a distanza

4 di 4

Cognitivamente la nuova opportunità che i servizi telematici come Internet garantiscono alla formazione è la costruzione collaborativa della conoscenza. Lo schermo del computer, in questa

prospettiva, diviene lo spazio in cui il contributo dei singoli può essere visualizzato, confrontato, integrato. Tecnicamente questo risultato si ottiene mediante il ricorso a strumenti di comunicazione sincrona (come la chat), asincrona (come i web forum) e di doc sharing (cioè spazi in cui sia possibile la condivisione dei documenti e la scrittura collaborativa). L'intelligenza, in questo modo, diviene realmente collettiva, secondo il suggerimento di Levy.

Tabella 2

Unità 2 – Apprendimento collaborativo in rete

Abstract

L'unità si propone di fornire una sintetica presentazione dell'apprendimento collaborativo in rete telematica. Per farlo procederà in tre passaggi: ne definirà le forme (collaborazione, cooperazione, coprogettazione); ne ricostruirà i presupposti teorici; ne, individuerà, infine, le specificità e i punti di forza.

Collaborazione, cooperazione, coprogettazione

1 di 5

Nella prima unità abbiamo messo in evidenza alcune logiche cognitive e di formazione che sono specifiche della FAD di terza generazione. Si tratta, in particolare, del concorso costruttivo di intelligenze diverse alla produzione del sapere; dell'idea di un sapere-scambio che non viene immagazzinato e trasferito ma elaborato socialmente; della dimensione collaborativa che si esprime attraverso le differenti forme del lavoro on line (collaborazione, cooperazione, coprogettazione).

Collaborazione, cooperazione, coprogettazione

2 di 5

Sono due le modalità attraverso le quali è possibile definire le diverse tipologie di lavoro collaborativo in rete telematica:

- 1) la prima porta l'attenzione sul grado e le forme di collaborazione che si stabiliscono tra i soggetti (in base ad essa si distinguono attività di cooperazione e di collaborazione on line);
- 2) la seconda insiste, invece, sulle diverse strategie di lavoro (parallele, sequenziali, di reciprocità).

Collaborazione, cooperazione, coprogettazione

3 di 5

Un'attività è di tipo cooperativo se ciascun componente del gruppo di lavoro telematico esegue un compito specifico in relazione con le sue competenze (è il caso di un'esperienza di coprogettazione in rete telematica cui siano chiamati a collaborare specialisti di differenti discipline).

Si parla, invece, di collaborazione in rete telematica quando si fa riferimento a gruppi di lavoro in cui ciascun componente intervenga su ciascuna parte del compito assegnato al gruppo (per restare all'esempio della coprogettazione si tratterà in questo caso di un tipo di progetto alla cui realizzazione contribuiscano i singoli intervenendo su ogni suo singolo aspetto).

Collaborazione, cooperazione, coprogettazione

4 di 5

La *strategia parallela* consiste nella suddivisione del lavoro complessivo del gruppo telematico in singole parti cui ciascun componente del gruppo possa lavorare indipendentemente dagli altri in funzione di una fase successiva in cui i singoli parziali risultati saranno organizzati insieme.

La *strategia sequenziale* consiste, invece, nell'intervento successivo dei singoli componenti del gruppo sul progetto in modo tale che ciascun componente modifichi il lavoro già precedentemente svolto da un altro (ad esempio il componente A invia in allegato a una mail il proprio lavoro al componente B che lo modifica e lo invia in allegato a una mail al componente C, ecc.).

La *strategia di reciprocità*, infine, consente a ogni componente del gruppo di lavoro telematico di intervenire sul lavoro di tutti gli altri (questa modalità di lavoro è propria degli ambienti di scrittura collaborativi in cui è possibile a ogni componente del gruppo telematico lasciare le proprie osservazioni in modo che siano condivise da tutti gli altri).

Collaborazione, cooperazione, coprogettazione

5 di 5

I modelli cooperativi e collaborativi e le diverse strategie di lavoro adottabili in rete sono funzionali, sostanzialmente, a tre tipologie di processi:

- 1) *processi di codecisione*, attraverso i quali sia necessario maturare un'opinione condivisa rispetto a un tema;
- 2) processi di *condivisione di competenze*, attraverso i quali si debba pervenire alla distribuzione di un certo sapere tra tutti i membri del gruppo telematico;
- 3) processi di *coprogettazione*, attraverso i quali si tratti di costruire collaborativamente qualcosa attraverso l'interazione in rete telematica.

Presupposti teorici

1 di 4

Dal punto di vista teorico, dietro alle attività collaborative in rete vanno "lette" almeno tre idee forti:

- 1) l'idea secondo la quale la discussione comune e il problem solving condiviso sono forme straordinarie per supportare l'acquisizione e lo sviluppo della conoscenza;
- 2) in secondo luogo, l'idea più recente del *cooperative learning*;
- 3) in terzo luogo, il fatto che le nuove tecnologie di rete offrano straordinarie possibilità di condivisione e costruzione cooperativa delle conoscenze consentendo l'interazione anche a soggetti che non condividono lo stesso luogo fisico.

Presupposti teorici

2 di 4

Il valore dell'esperienza in comune e l'impostazione dell'apprendimento nei termini di una soluzione di problemi trova i suoi presupposti nella *tradizione pedagogica* (Comenius, Rousseau, Pestalozzi) e viene tematizzata da Dewey, Piaget e dalle diverse esperienze riconducibili nell'ambito dell'attivismo. In particolare, in questa direzione, vanno evidenziate la convinzione piagetiana che l'interiorizzazione dell'azione costituisca la forma migliore di apprendimento e l'approccio e l'idea di Dewey (ripresa e sviluppata dalla sua scuola) secondo la quale le attività di apprendimento vadano sempre pensate all'interno di un contesto (Calvani, 2000; 65-88).

Presupposti teorici

3 di 4

Il cooperative learning si sviluppa, all'interno della teoria didattica, a partire dagli anni Settanta. Le scuole più significative che contribuiscono allo sviluppo di questa metodologia sono quelle di D. e R. Johnson presso l'Università del Minnesota, di E. Aronson all'Università della California, di R.E. Slavin alla John Hopkins University. Le idee-guida dell'approccio (complesso e articolato al suo interno) sono: la condivisione degli obiettivi da parte di tutti i componenti del gruppo di apprendimento; l'importanza del "clima" e dello stile relazionale ai fini dell'apprendimento; la diffusione delle competenze sociali; la promozione in ogni soggetto del massimo di partecipazione possibile (Comoglio, Cardoso, 1996).

Per quanto riguarda il costruttivismo socio-culturale, limitandosi a una indicazione essenziale si potrebbe consegnare la sua “lezione” alle ben note “tre C” di cui parla Jonassen:

- 1) Costruzione, cioè la convinzione che l’elaborazione della conoscenza non passi solo da una “negoziatura interna” a livello di schemi mentali, ma anche da una “negoziatura sociale”;
- 2) Contesto, cioè l’idea che l’apprendimento significativo passi attraverso il confronto con temi e problemi reali;
- 3) Collaborazione, cioè la relazione significativa dei soggetti che apprendono, tra di loro e con il loro insegnante pensato più come uno scaffolder - un facilitatore che fornisce “impalcature” cognitive di supporto - che non come un dispensatore di informazioni (Varisco, 2002).

Specificità e punti di forza

1 di 5

Le diverse forme di lavoro cooperativo e collaborativo (gruppi di ricerca, formazione e progettazione on line) che è possibile elaborare grazie alle tecnologie di rete presentano dei punti di forza e delle criticità che occorre tenere ben presenti nel momento in cui ci si accinge alla progettazione o alla gestione didattiche di un’esperienza. Si possono evidenziare raccogliendole sotto tre grandi indicatori: l’organizzazione, la didattica, la comunicazione.

Specificità e punti di forza

2 di 5

Dal punto di vista *organizzativo* sono due le specificità (e i vantaggi) del lavoro collaborativo supportato dal computer:

- 1) la possibilità di scambiare, in un tempo ristretto e in relativa economia di procedura, un insieme consistente di idee e informazioni;
- 2) la possibilità di produrre un proficuo rapporto di risorse umane distribuite nel territorio e impossibilitate a garantire con costanza la propria presenza fisica in una determinata sede.

L’ottimizzazione di questi vantaggi dovrà passare necessariamente attraverso la neutralizzazione del rischio che il carattere aperto e non disciplinato dell’attività di rete non consenta da parte del gruppo di gestione il pieno controllo dei soggetti coinvolti nel lavoro.

Specificità e punti di forza

3 di 5

Nella prospettiva della *didattica* sicuramente il maggior vantaggio del lavoro collaborativo in rete telematica è costituito dalla grande flessibilità d’uso e dalla personalizzazione della comunicazione ai diversi livelli.

Almeno due gli ordini di problemi che si possono verificare. Anzitutto che alla grande quantità di informazioni processata e scambiata non corrisponda necessariamente una comunicazione efficace (posso non aprire la posta, decidere a priori guardando l’intestazione che non mi interessa, ecc.). Inoltre, proprio in virtù della grande personalizzazione di cui si diceva, l’attività collaborativa in rete può riprodurre (spesso enfatizzandoli) gli stessi schemi di comportamento competitivi che regolano le interazioni dei soggetti coinvolti nei gruppi in presenza.

Specificità e punti di forza

4 di 5

Infine, in termini di comunicazione, l’attività collaborativa in rete telematica garantisce sia la possibilità del *feed-back* immediato che di un accesso semplice di tutti i soggetti all’area di lavoro

(questo è garanzia di paritetica distribuzione delle responsabilità e di pari opportunità nel portare contributi al lavoro del gruppo).

Tuttavia, se non è difficile ottenere un feed-back in un tale contesto, sarà più complicato ottenere una determinata qualità di feed-back, proprio per il carattere aperto del tipo di tecnologia impiegato.

Specificità e punti di forza

5 di 5

La possibilità di massimizzare l'impatto dei plus riducendo quello delle criticità dipende nelle attività in rete telematica dalla possibilità di allestire adeguati sistemi di supporto e di facilitazione del processo di apprendimento collaborativo. In particolare si tratterà di costruire dispositivi di gestione efficaci, di adottare protocolli di lavoro condivisi e, soprattutto, di ricorrere al lavoro specializzato di tutor on line, il vero e proprio fulcro della formazione a distanza di terza generazione.

Spunti di riflessione

Traccia n. 1

La formazione a distanza e in particolare la formazione a distanza di terza generazione cambia decisamente le regole del gioco in materia di insegnamento e apprendimento.

Credi che questo tipo di apprendimento sia più o meno efficace di quello tradizionale? Quali argomenti puoi portare a favore della tua tesi sia in un caso che nell'altro?

Traccia n. 2

L'insegnamento "tradizionale" poggia, secondo Franc Morandi (2001), su tre idee di fondo:

- 1) l'insieme dei modi di fare in pedagogia che sono sostenuti da una tradizione;
- 2) il riferimento culturale e "umanistico" al passato;
- 3) i processi formali di trasmissione della tradizione.

Nella pratica didattica è soprattutto la prima idea ad essere presente in modo significativo. Essa porta con sé alcune tesi-base:

- la relazione pedagogica;
- il rapporto allievo-maestro;
- la centralità del discorso, orale o scritto;
- l'idea di persona.

Cosa produce la formazione a distanza rispetto a queste tesi? Prova a motivare le resistenze che dalla "tradizione" le vengono ancora di frequente opposte.

Traccia n. 3

Tornando alle suggestioni di Levy nei confronti del sapere e delle sue trasformazioni all'interno della cyber-cultura, prova a verificare cosa esse comportino sul rapporto di appropriazione che lo studente intrattiene con la conoscenza in scuola. Didatticamente cosa implicano:

- l'intelligenza collettiva;
- l'idea di un sapere che non si può totalizzare;
- la prospettiva di una biblioteca grande quanto il mondo intero (*cosmopedia*).

Bibliografia

- Breton P. (1992), *L'utopie de la communication*, la Découverte, Paris, tr.it., *L'utopia della comunicazione. Il mito del "villaggio planetario"*, UTET, Torino 1995.
- Calvani, A. (2000), *Elementi di didattica. Problemi e strategie*, Carocci, Roma.
- Gardner, H. (1999), *The Disciplined Mind*, Simon & Schuster, New York, tr. it., *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano 1999.
- Comoglio, M., Cardoso, M. (1996), *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative Learning*, LAS. Roma.
- Levy, P. (1997), *Cyberculture, Rapport au Conseil de l'Europe*, Odile Jacob, Paris, trad. it., *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Feltrinelli, Milano 1999.
- Levy P. (1998), *La cyberculture et l'éducation*, in A.Piromallo Gambardella, (a cura di), *Costruzione e appropriazione del sapere nei nuovi scenari tecnologici*, CUEN, Napoli, pp. 257-272.
- McLuhan, M. (1964), *Understanding media*, Mc Graw-Hill, New York, tr.it., *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 1967.
- Morandi, F. (2001), *Modeles et Methodes en Pédagogie*, Nathan, Paris.
- Nipper, S (1989), *Third generation distance learning and computer conferencing*, in R. D. Mason, A. R. Kaye (eds), *Mindweave: communication, computera and distance learning*, Pergamon Press, Oxford.
- Piromallo Gambardella A. (1998), *La scuola al bivio tra cultura istituzionale e cultura veicolata dai media*, in Id., (a cura di), *Costruzione e appropriazione del sapere nei nuovi scenari tecnologici*, CUEN, Napoli, pp. 197-222,
- Sainati A. (1998), *Supporto, soggetto, oggetto: forme di costruzione del sapere dal cinema ai nuovi media*, in A.Piromallo Gambardella, (a cura di), *Costruzione e appropriazione del sapere nei nuovi scenari tecnologici*, CUEN, Napoli, pp. 143-156.
- Thompson, J.B. (1995), *The Media and Modernity. A Social Theory of the Media*, Polity Press, Cambridge, tr.it., *Mezzi di comunicazione e modernità. Una teoria sociale dei media*, Il Mulino, Bologna 1998.
- Trentin, G. (2001), *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, FrancoAngeli, Milano.
- Varisco, B.M. (2002), *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci, Roma.
- Vattimo, G. (1988), *La società trasparente*, Garzanti, Milano.

Sitografia

La formazione a distanza di terza generazione

Slides del corso per progettisti di interventi formativi a distanza dell'ITD di Genova:

<http://www.itd.ge.cnr.it/FADxPMI/Corso/programma.html>.

Numero monografico di «Form@re» sulla formazione a distanza di terza generazione:

<http://www.erickson.it/erickson/formare/archivio/maggio/online.html>

Materiali e articoli a cura del Laboratorio di Tecnologie dell'Educazione - Università di Firenze

<http://www.scform.unifi.it/ite>

Materiali e link a cura della Direzione Didattica di Pavone Canavese:

<http://www.pavonerisorse.to.it/elearning/terminologia2.htm>.

Biografia

Pier Cesare Rivoltella è docente di Teoria e tecniche della comunicazione di massa presso la facoltà di Scienze dell'educazione e della formazione dell'Università Cattolica di Milano.

E' membro del comitato scientifico del progetto Eurolab presso il Piccolo teatro di Milano e della redazione di diverse riviste specializzate (*Docete, Comunicazioni sociali, Didattica delle scienze e Informatica nella scuola*) e consulente del laboratorio tecnologie educative dell'Università di Firenze.

Tra i fondatori del Med. Associazione italiana per l'educazione ai media e alla comunicazione ne è vicepresidente nazionale.

Presso l'università cattolica opera nelle sedi di Milano e Piacenza.

Nella sua attività di ricerca si occupa di Media Education e Education Technology; in particolare si interessa dei rapporti tra media e cultura, dell'uso dei media nei contesti formativi e dei temi connessi con l'e-learning.

