

Progettare digital habitat: verso dinamiche innovative di interazione sociale

Digital habitat planning: towards innovative dynamics of social interaction

Claudio Pignalberi

Università degli Studi Roma TRE - c.pignalberi@uniroma3.it

ABSTRACT

With the advent of the web, the way we produce and manage knowledge has profoundly changed, thanks to an extraordinary technological development which makes available ever more versatile instruments that are able to access and manage increasing quantities of diversified information. This essay focusses on the web as an opportunity through which digital e-community are constructed. Its aim is that of recollecting the latest trends in the use of new and old mass-media methodologies, and at the same time that of observing the increasingly interesting professional practices and experiences, which emerge from the viewpoint of research and critical reflection.

La diffusione di internet e dei social network ha modificato profondamente il modo di produrre e conservare la conoscenza. Lo sviluppo tecnologico consente di gestire quantità crescenti e diversificate di informazioni, tanto che diviene difficile per il soggetto processarle. Il saggio si sofferma sulla dimensione della rete come occasione attraverso cui costruire e-community digitali, con l'intento di ricomporre le linee di tendenza più avanzate nell'uso delle nuove e vecchie metodologie mass-mediali e, al contempo, le pratiche professionali emergenti in un'ottica di studio e di riflessione critica.

KEYWORDS

Community of practice, Open learning, Constructivism, Social practices, E-community

Comunità di pratica, Open learning, Costruttivismo, Pratiche sociali, e-community

1. La comunità di pratica in rete: quali possibili conseguenze?

Nello scenario attuale – caratterizzato dalla precarietà dei rapporti, dalla perdita di sicurezza del posto del lavoro, dalla dematerializzazione delle economie – giocano un ruolo dall'indubbia importanza le reti tecnologiche che da disciplina pratica dell'ingegneria informatica hanno assunto sempre più il valore di "media" generali dell'agire. Ciò che ha segnato il distacco rispetto alle precedenti fasi storiche è la rivoluzione digitale. Con la tecnologia ICT si riduce il peso econo-

mico dei processi informativi, dell'immagazzinamento delle informazioni e della loro trasmissione facilitando, in tal modo, sia la formazione di network all'interno dei contesti socio-educativi ed organizzativi, sia la possibilità di ridurre il peso delle strutture gerarchiche, facilitando le economie di scala e aumentando la produttività (Sennett 2006). La conoscenza dei singoli, per avere valore innovativo, deve essere messa in circolazione in modo tale da favorire lo sviluppo e la circolazione di nuova conoscenza (Alessandrini 2007). Le istituzioni devono identificare da un lato le modalità di circolazione del sapere individuale o dei gruppi al suo interno e, dall'altro lato, devono comprendere il modo in cui conoscenze distribuite si traducono in ritorni positivi anche rispetto ad ambiti in cui la conoscenza è stata elaborata.

Il ruolo delle comunità può essere, dunque, riconosciuto e valorizzato attraverso la diffusione e l'utilizzazione della conoscenza da essa accumulata in ambiti diversi rispetto a quello d'origine. In questo senso, le nuove tecnologie, supportate dai flussi comunicativi, acquisiscono una *funzione chiave* nella valorizzazione dei patrimoni cognitivi distribuiti, e forniscono una dimensione economica sostenibile ai processi sociali che sono alla base dell'apprendimento e della produzione della conoscenza (Bauman 2012; McLuhan 1995). Nella grande impresa, le nuove famiglie tecnologiche hanno attivato processi di scambio e di condivisione dei saperi, che si estendono ad un numero sempre maggiore di attori distribuiti in punti diversi e spazialmente distanti dell'organizzazione, e promuovendo l'instaurarsi di dinamiche interattive ad alta ricchezza di contenuto tra soggetti che condividono interessi e pratiche comuni. In questo modo le tecnologie ampliano ed estendono la trama relazionale e sociale che dà vita a processi di accumulazione di saperi periferici e contestuali, decretando in tal modo il superamento dei sistemi di gestione accentrata della conoscenza.

Allo stesso tempo, l'impegno reciproco deve essere indirizzato in un processo di definizione e costruzione di linguaggi e semantiche condivise per consentire la comprensione e l'interpretazione della conoscenza sia al di fuori del contesto d'origine sia nel delineare nuove mappe dialogiche di tipo intergenerazionale (Rullani 2010). Nelle organizzazioni in cui l'accesso all'informazione è stabilmente orientato alla condivisione delle conoscenze, il vero problema consiste nella qualità e nella rapidità con la quale è possibile reperirla quando se ne ha bisogno (Alessandrini 2004; 2005).

I sistemi informatici, infatti, non sono ancora in grado di catturare e rappresentare particolari aspetti sensibili, quali l'esperienza delle persone e l'esperienza intrinseca del contesto ove sviluppare processi di interazione sociale.

Ne consegue una sostanziale differenza e separazione tra i concetti di *informazione* e di *conoscenza*. L'informazione è un insieme di dati strutturati e formali che non produce conoscenza, mentre la conoscenza riguarda l'azione, ed è sempre diretta ad un fine. A questo proposito Nonaka e Takeuchi (1995) osservano che «la conoscenza, diversamente dall'informazione, concerne le credenze e il coinvolgimento, è cioè in funzione del punto di vista, della prospettiva o dell'intenzione del singolo»¹.

1 «[...] L'informazione è quel processo mediante il quale si acquisiscono delle conoscenze, e la conoscenza consiste in quei processi che integrano esperienze passate e presenti in modo da dar luogo a nuove attività. (...). Storicamente, l'equivoco per il quale si attribuisce alla conoscenza una realtà sostanziale nasce con un volantino umoristico

Le soluzioni tecnologiche devono proporre modalità di intervento più avanzate, differenti capacità manageriali ed organizzative, e la definizione di ruoli e figure professionali nuove. Il fallimento di alcuni progetti di knowledge management è riconducibile proprio ad una mancanza di attenzione verso aspetti più propriamente gestionali e relazionali, la cui importanza è determinante per il governo dei rapporti che riguardano fenomeni sociali particolarmente complessi, come quelli organizzativi e tipici delle comunità di pratica.

L'impiego delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione ha ridefinito non solo il lavoro, ma la stessa formazione.

Il modello tradizionale della formazione proceduralizzata viene man mano soppiantato dalla rapidità di evoluzione delle conoscenze che innescano processi di crescita endogena attraverso la circolazione e la capitalizzazione del know-how. In questo caso il supporto delle tecnologie di rete diventa strategico, soprattutto quando alle metodiche del knowledge management si abbina l'organizzazione di comunità professionali entro cui favorire processi di apprendimento alla pari. La formazione permanente va pensata senza vincoli di luoghi e di orari, attraverso l'instaurarsi di comunità professionali on-line, in cui i professionisti divengono soggetti attivi e proattivi del loro apprendimento.

Secondo la cornice teorica costruttivista² ogni singolo soggetto *inventa e costruisce* il mondo con le sue azioni e le sue interazioni sociali all'interno delle comunità di cui fa parte, anche attraverso la condivisione del linguaggio e delle esperienze. Questa posizione porta a un particolare atteggiamento nei confronti del sapere, coerente con le teorie della complessità: nessun sistema di riferimento può essere considerato a priori vero e corretto, ma ogni osservazione (*costruzione*) viene determinata dalle lenti interpretative e dalle scelte linguistiche del soggetto (*scelte che lo definiscono come soggetto e che definiscono il suo mondo*). Il costruttivismo rappresenta, dunque, lo sfondo di riferimento per l'integrazione tra modelli didattici, progettazione, impieghi di nuove tecnologie e ambienti complessi per l'apprendimento, ed il passaggio dal costruttivismo radicale a quello socio-culturale³ (Varisco 2002; von Glasersfeld 1998) è ben rappre-

stampato a Norimberga nel XVI secolo. Esso mostra uno studente seduto; in testa ha un buco, nel quale è inserito un imbuto. Accanto a lui è ritto in piedi il maestro, che versa nell'imbuto un secchio pieno di 'conoscenza', ossia di lettere dell'alfabeto, numeri e semplici equazioni. Mi sembra che l'imbuto di Norimberga abbia fatto per la pedagogia ciò che ha fatto la ruota per l'umanità: adesso possiamo scendere la china molto più in fretta. Esiste un rimedio? Certo che esiste! Dobbiamo percepire conferenze, libri, diapositive, film e via dicendo non come informazioni, ma come veicoli di potenziale informazione. Allora vedremo che nel tenere conferenze, scrivere libri, mostrare diapositive e film, non abbiamo risolto alcun problema, ma anzi ne abbiamo creato uno nuovo, e precisamente quello di scoprire in quale contesto queste cose possano essere viste in modo da creare nei loro percettori nuove intuizioni, nuovi pensieri e nuove azioni» (Cfr. H. von Foerster 1987).

- 2 Il costruttivismo riporta al centro dell'attenzione epistemologica il rapporto tra soggetto e oggetto e tra i diversi soggetti, individuando interessanti prospettive nell'ambito della formazione.
- 3 Il *costruttivismo radicale* può essere interpretato come un modello di conoscenza possibile in esseri cognitivi che sono in grado di costruire, sulla base delle proprie esperienze, un mondo più o meno attendibile: a) ogni attività cognitiva ha luogo nel mondo dell'esperienza soggettiva di una coscienza; b) quest'ultima mira a una meta; c) le mete vengono decise valutando le proprie esperienze passate e traendone profitto; d) il giudizio viene for-

sentato nelle comunità *on line* dove si realizza il cambiamento di prospettiva dall'apprendimento *in rete* all'apprendimento *in forma di rete*.

Il valore aggiunto creato dalle comunità è, allora, intrinsecamente basato sulla condivisione delle conoscenze di cui i singoli sono depositari e dalla loro convalida da parte della comunità stessa. Intrattenere reti di conoscenze ed esperienze condivise è essenziale per poter crescere nel campo professionale e in quello umano; da questo punto di vista si delinea un supporto senza pari, in grado di mettere in contatto tutti coloro che intendono partecipare alla comunità (Alessandrini 2010b; Lave e Wenger 1991; Martiniello 2011; Mortari 2003; Rossi 2011).

Anche per le organizzazioni scolastiche ed universitarie le comunità di pratica possono rappresentare un'opportunità senza precedenti: il loro successo è determinato dalla rapidità delle trasformazioni che negli ultimi anni hanno interessato la P.A., mettendo in discussione i tradizionali strumenti di aggiornamento professionale. Oggi alla Pubblica Amministrazione è richiesto di sviluppare nuovi tipi di servizi che rispondano ad esigenze nuove, ma anche di contribuire alla crescita del capitale sociale, aiutando nel contempo le comunità locali ad implementare strumenti utili al benessere sociale. A tal proposito, si delineano nuove prospettive di studio e di ricerca: si pensi alle comunità didattiche e di lettura, al ruolo della "partecipazione" nella didattica, l'enattività⁴, ai processi trasformativi per lo sviluppo sociale, all'exaptation⁵ come risorsa formativa, alla do-

mulato in base all'adeguatezza dell'esperienza riguardo al fine prescelto. Il *costruttivismo socio-culturale* rappresenta parimenti un approccio psicopedagogico all'apprendimento istituzionalizzato (scolastico, accademico e professionale) che dovrebbe guidare, in modo dinamico e flessibile, alla realizzazione di "comunità di studenti che apprendono" (*Community of Learners* o *COLs*). Tale approccio – influenzato da processi linguistici, sociologici e antropologici – è stato invadato dalla riflessione su studi e ricerche condotte intorno all'apprendimento scolastico, in particolare sull'apprendistato e sulla formazione on the job, oltre che sul volontariato e sulle comunità di scienziati professionisti, e incorpora alcuni elementi proposti dall'approccio "culturale-situato" o "situazionismo".

- 4 Si tratta di una didattica non casuistica, prodotta da processi di elaborazione in rapporto al dominio di esperienza in cui docente e alunno si trovano a specificare forme della propria esistenza. Taluna visione è riconducibile alle opere di Varela, Maturana e Piaget, alla fenomenologia e alle neuroscienze, con particolare riferimento alla nascente neuroetica. La *visione enattiva*, benché richiami nel significato il concetto di rappresentazione come modalità del conoscere, tenta di superarlo in favore della corporeità, cioè di una mente incorporata (*embodied mind*). Con la circolarità di *percezione* e *azione* si delinea una storia di "accoppiamento reciproco" tra mondo – o realtà che si va conoscendo – e soggetto conoscente (cfr., Rossi P. G., 2012).
- 5 Il concetto di *exaptation* è un caso di studio evolutivistico particolarmente interessante perché evoca il rapporto fra strutture e funzioni, fra ottimizzazione e imperfezione in natura, mettendo in discussione la visione adattazionista a lungo prevalente nel secolo scorso. L'*exaptation* ci mostra come nell'evoluzione raramente un adattamento è stato costruito sin dall'inizio per assolvere alla funzione corrente e come l'adattamento sia spesso un "compromesso" con i vincoli strutturali degli organismi e con la loro storia pregressa. Dal nucleo darwiniano su cui ancora oggi poggia l'architettura della teoria al *bricolage evolutivo* elaborato da Gould, tale processo è un'utile metafora per leggere alcuni fenomeni dell'epoca attuale: in particolare, le "minoranze attive" che non si adattano e non innovano in maniera rivoluzionaria. Gli studi del Censis, ad esempio, hanno individuato quattro percorsi esemplificativi in cui si stanno incubando minoranze vitali pronte ad essere arruolate: 1) *l'esercito della terza età*, un esempio di cittadinanza attiva in un'epoca di individualismo sfrenato e di piccoli e grandi egoi-

cumentazione della conoscenza pratica degli insegnanti (Alessandrini e Pignalberi 2011; 2012).

L'open learning, dunque, costituisce un potente mezzo per "ripensare" i modelli sociali ed organizzativi, per innovare le metodologie, i servizi, e per attivare processi di facilitazione nelle interazioni tra le diverse generazioni. È lo strumento che facilita la partecipazione, fornisce il supporto per la trasmissione diffusa della conoscenza necessaria alle comunità per definire identità, traiettorie e confini.

Nel contempo, può risultare inefficace a causa delle resistenze poste dalla cultura e dalle routine esistenti. La sua implementazione deve basarsi sulla valorizzazione ed il coinvolgimento dei soggetti e su di un'attenzione per le componenti culturali, sociali, organizzative e gestionali che informano i comportamenti.

Le opportunità che le ICT dischiudono attraverso i sistemi di comunicazione, non si esauriscono quindi solamente nel velocizzare e rendere capillare la diffusione delle informazioni, ma si moltiplicano generando spazi sociali in cui le interconnessioni si sviluppano, attivando diffusi processi di interazione/integrazione culturale⁶.

2. Open learning e comunità di pratica: nuove tecnologie di pratiche sociali

Secondo Wenger (2006) le tecnologie web creano le condizioni per lo sviluppo di modalità nuove di interconnessione e di comunicazione che possono generare forme di Community diverse da quelle tradizionali.

Internet è la rete delle reti, un luogo in perenne mutamento in cui cercare e trovare ogni giorno informazioni di ogni genere; è un luogo di lavoro, di divertimento, di incontri e scambi, di affari, di studio e di ricerca. Il web 2.0, il cui termine è stato coniato nel 2004 da Tim O'Reilly e Dale Dougherty, ha generato una serie di dibattiti sulla rete e sulla possibilità di teorizzare questa nuova visione del web, nonché le sue potenzialità ed i nuovi strumenti di tipo "sociale" che sono liberamente utilizzabili da tutti⁷. La storia del web inizia nel 1991 con l'invenzio-

smi; 2) gli *imprenditori immigrati*, che evolve sotto il segno della vitalità e della forte motivazione; 3) le *manager donne dal volto umano*, che non si sono lasciate scoraggiare dalle tante forme di discriminazione sul lavoro e hanno continuato ad accumulare titoli formativi e professionali, piccoli successi, reti relazionali sempre più dinamiche; 4) il *bisogno di ri-umanizzazione*, e dunque il ricorso alle medicine alternative, basate su un approccio olistico tendente a valutare il paziente nella sua globalità e umanità.

6 A livello europeo, un primo passo – almeno sulla carta – è stato compiuto con il documento (a cura della Commissione Europea, 2011) *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, il quale ha fornito un quadro esaustivo dell'economia del mercato sociale europeo per il XXI secolo. In particolare, i progetti: *L'Unione dell'innovazione* per migliorare le condizioni generali e l'accesso ai finanziamenti per la ricerca e l'innovazione, facendo in modo che le idee innovative si trasformino in nuovi prodotti e servizi tali da stimolare la crescita e l'occupazione; *Un'agenda europea del digitale* per accelerare la diffusione dell'internet ad alta velocità e sfruttare i vantaggi di un mercato unico del digitale per famiglie e imprese; *Un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro* onde modernizzare i mercati occupazionali e consentire alle persone di migliorare le proprie competenze in tutto l'arco della vita.

7 Il simbolo per eccellenza è la macchina a vapore. Il primo prototipo fu inventato da Erone di Alessandria nel primo secolo dopo Cristo: quell'oggetto era un semplice stru-

ne di un nuovo sistema di condivisione delle informazioni basato sull'utilizzo dell'ipertesto per poi passare alla fase in cui società come Ebay, Yahoo, consentivano agli utenti l'accesso sia ai contenuti che ai servizi fino all'avvento del Web 2.0. La gestione delle informazioni non è più esclusiva di poche realtà, cresce l'abitudine a comunicare, a condividere informazioni su qualunque tema, a diffondere il proprio pensiero attraverso le community. Le aziende *web oriented* forniscono sempre più strumenti per accedere alle proprie banche dati, consentendo in tal modo di condividere ed interagire con le fonti di informazione⁸. Il Web 2.0 ha delineato quindi la nuova visione dell'open learning, in quanto consente di utilizzare i dati pubblici a disposizione in rete indipendentemente da chi li ha redatti e dal sito in cui sono stati pubblicati.

Il Web 2.0 ruota attorno a due concetti chiave: condivisione e partecipazione, che sono le caratteristiche specifiche dei social network, ossia gruppi di persone legate da qualcosa in comune, che condividono il lavoro, una passione, un interesse. L'aspetto più interessante nel social network è la qualità delle relazioni, che – secondo la teoria delle reti sociali – può essere rappresentata attraverso alcuni concetti matematici, tra i quali i *grafi*. Un grafo è un insieme di nodi, detti anche vertici, collegati fra loro per mezzo di archi, in cui i nodi rappresentano i soggetti di una rete sociale e gli archi le connessioni che li tengono uniti. Il grafo rappresenta un social network, che può possedere circa centocinquanta nodi, corrispondenti al numero massimo con il quale un soggetto si può mettere in comunicazione all'interno di una rete sociale di appartenenza. Questo valore è il *numero di Dunbar*, dal nome del teorizzatore (Dunbar *et al.* 2010) che – in base ai suoi studi antropologici e sociologici – indica il limite cognitivo rispetto a cui una persona può mantenere relazioni stabili, restando aggiornato sulle questioni che interessano la sua vita.

Il *forum*, invece, costituisce un ambiente dedicato allo spazio di approfondimento, confronto e scambio dialogico all'interno del gruppo in apprendimento; rappresenta la memoria storica del processo di negoziazione dei significati. Inoltre, in quanto strumento asincrono, il forum consente di predisporre un articolato della scrittura profondamente mediato dalla riflessione e dall'approfondimento.

mento di diletto, veniva utilizzato come giocattolo. Bisognerà attendere il Settecento prima che la macchina a vapore sia concepita in Gran Bretagna come strumento di lavoro per incrementare la produttività industriale in modo esponenziale. La combinazione unica di fattori tecnologici, culturali ed economici ha portato poi alla Rivoluzione Industriale. Ebbene, l'evoluzione di Internet, ricalca pari pari, ma in modo iperveloce, la storia della macchina a vapore.

- 8 Possibili esempi possono essere ripresi da un paio di aziende della Silicon Valley: *Google* e *Apple*. Il primo era un motore di ricerca, con il compito di individuare possibili acquisizioni e servizi sempre più aggiornati. GMail, Google Desktop, Picasa, e molti altri come l'acquisizione recente di un word processor online (Writelty), o di SketchUp, un programma dedicato al disegno professionale. La seconda era una società che produceva computer, che ha creato nel tempo una serie di prodotti vincenti. L'iPod, e l'iTunes Music Store, ma non solo. La possibilità di acquistare non solo brani musicali, ma anche telefilm, spettacoli televisivi stanno rapidamente modificando il DNA dell'azienda Apple. Quali sono gli elementi che accomunano queste società? Il ventaglio di servizi offerti (destinati di certo a crescere e ad ampliarsi, forse addirittura a integrarsi), è tale che possiamo tranquillamente parlare non più di società, o applicazioni, o motore di ricerca, bensì di piattaforme. La novità più interessante del Web 2.0 sarà quindi la centralità non dei programmi, bensì dei servizi curati e offerti all'utente.

Il *wiki* è un ambiente dedicato alla scrittura condivisa all'interno del quale ogni componente della comunità di apprendimento può contribuire alla tessitura di un ordito comune e condiviso. Il contributo del singolo non scompare a favore del contributo collettivo, ma viene valorizzato attraverso l'uso di un colore specifico e integrato con quelli proposti dagli altri componenti del gruppo. Le tecniche di navigazione nei wiki concretizzano il concetto di *serendipity*, cioè la possibilità di trovare qualcosa di inatteso, di fortuito, a partire da una ricerca su qualcosa di completamente diverso.

Gli strumenti descritti, rappresentativi in parte dell'ampia gamma disponibili all'interno del Web 2.0, sono comunque utili per spiegare gli effetti e i fenomeni correlati alla creazione di informazioni, notizie e contenuti che tale sistema determina non solo in ambito tecnologico, ma anche e soprattutto in quello sociale.

Nel modello illustrato da Wenger (2006), la comunità ha un ciclo di vita "biologico": nascita, vita e morte. La trama relazionale del network stimola non solo la costituzione della rete ma anche la sua sopravvivenza, per questo oggi i social network (facebook, twitter, badoo, ecc.) sono considerati strumenti essenziali di comunità. Ne consegue un legame circolare fra la progressiva evoluzione delle comunità, che passa attraverso i nuovi utilizzi delle tecnologie, e la stessa dimensione di queste, messe al servizio della comunità. Le tecnologie svolgono così una funzione critica all'interno delle comunità 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.

Sulla base delle recenti teorizzazioni sul tema del *digital habitat* (Wenger, White e Smith 2009), è possibile definire le tre fasi che attestano la creatività delle comunità nell'approccio alle tecnologie. Le tre fasi, legate tra loro da una circolarità virtuosa, sono: il mercato della tecnologia, la selezione della tecnologia adatta alla comunità, la promozione dell'uso della tecnologia⁹.

Comprendere l'evoluzione del mercato della tecnologia significa individuare nuove risorse all'interno della comunità, saper scegliere gli strumenti e i dispositivi più adatti alle specifiche attività e orientarsi all'uso e all'apprendimento delle stesse cercando di bilanciare le esigenze collettive con quelle degli individui che sperimentano le innovazioni. Tutto ciò presuppone una collaborazione fra i membri della comunità e coloro che procurano gli strumenti tecnologici: questa esigenza è garantita dai *technology stewards*, termine che indica non solo gli amministratori della tecnologia, ma anche tutto l'apparato tecnologico necessario per far funzionare ed evolvere la comunità, in funzione della multimembership. La funzione dei community technical stewards non riguarda esclusivamente la distribuzione di una configurazione tecnologica al servizio della comunità, ma va di pari passo con l'evoluzione del mercato, in rapporto alle competenze tecnologiche distribuite tra gli utenti e al grado di accettazione o rifiuto che una determinata strumentazione provoca all'interno del gruppo. I technology stewards trasformano in creatività vera e propria la capacità di improvvisazione di una comunità.

9 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 delle "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*.

Le principali risorse di rete che sostengono la costruzione della conoscenza e il lavoro di una comunità on-line sono rappresentate dagli strumenti per la comunicazione asincrona, come forum e mailing list, e sincrona come le chat. Ciascuno ha finalità specifiche e il modo con cui viene utilizzato in buona misura determina l'efficacia della comunicazione e della costituzione della memoria comunitaria (Mezirow, 2003; Wenger *et al.*, 2007).

Per favorire il raggiungimento degli obiettivi stabiliti in sede di progettazione delle e-community, Wenger (*et al.* 2009) delinea otto categorie di lavoro:

1. portali della conoscenza, orientati ad attuare l'integrazione fra attività professionale e condivisione di conoscenza;
2. ambienti per la progettazione on-line;
3. siti web per la gestione di comunità generiche;
4. ambienti per la gestione di discussioni in gruppi d'interesse, che non necessariamente condividono pratiche;
5. ambienti finalizzati a favorire l'interazione sincrona, individuale e/o di gruppo, e il lavoro collaborativo su schermo condiviso;
6. ambienti per e-learning esplicitamente indirizzato ai membri della CodP;
7. ambienti di accesso alle aree di expertise;
8. ambienti di gestione di basi di conoscenza.

3. Progettare e sviluppare e-community. Verso la costruzione di "saperi socio-pedagogici"

Le e-community possono realmente trasformare il modo di seminare la crescita del capitale intellettuale? Possono diventare la base su cui costruire nuovi approcci comunicativo/organizzativi? Si può, dunque, coltivare ed alimentare un "dialogo socio-pedagogico" che faciliti processi di interazione sociale tra soggetti di diversa età, etnia, cultura, ecc.? Alla luce delle illustrazioni di Trentin (2004), esiste un possibile modello di progettazione di una *comunità open learning* tale da 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. Come afferma Alessandrini (2007), «ciò significa riconoscere e valorizzare – al loro interno – l'importanza della costruzione attiva di conoscenza nell'ambito dei circuiti formali e informali di condivisione e rielaborazione critica del sapere situato e la messa in comune delle esperienze nonché all'attivazione di un lavoro pianificatorio che porti ad una loro completa realizzazione».

La convergenza fra le potenzialità tecnico-gestionali e sociali delle e-community ha determinato un profondo rinnovamento delle abitudini comunicative dentro e fuori i contesti e ciò ha mutato geneticamente la concezione stessa della formazione (Malavasi 2002; Margiotta 2007).

Gli aspetti gestionali. In questa fase si analizzano le esigenze che giustificano l'attivazione delle comunità open learning, attraverso interviste e indagini del contesto interessato, atte a rilevare alcuni indicatori fondamentali circa la rilevanza della conoscenza comunitaria per i membri e per il contesto di riferimento, alla presenza di un *corpus* consolidato di conoscenze, di centri di servizio che già supportano i processi di apprendimento nel gruppo e di figure chiave – carismatiche e competenti – per svolgere in modo efficace ruoli specifici per la gestione della comunità.

Successivamente si studia la caratterizzazione 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 *checklist* 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 della "conoscenza comunitaria", il cosiddetto *repository collettivo*, da cui i membri della e-community attingono le risorse per risolvere problemi specifici (la libreria di "oggetti", ovvero pubblicazioni, interviste ad esperti, glossari, link esterni, FAQ, ecc.). La fase di progettazione è quella che coinvolge il maggior numero di attori: al management (preposto 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 ad autodefinirsi sotto la guida della consulenza.

Una struttura organizzativa di e-community comprende fondamentalmente cinque ruoli al fine di delineare una "rete dialogica a carattere sociale":

- il *soggetto promotore* (ideatore e garante della e-community, opera in sinergia con il community manager);
- il *community manager* (rappresentante primario e responsabile diretto di tutte le attività);
- il *content manager* (si occupa principalmente del reperimento, produzione, selezione e diffusione dei materiali utili alla comunità);
- l'*esperto* (in base all'ambito specialistico presidia l'area di collaborazione della e-community, anima le discussioni e interviene sui problemi di rilievo per i membri della comunità);
- il *responsabile della tecnologia* (*system administrator*), responsabile della gestione tecnica dell'ambiente on-line.

La fase successiva di progettazione concerne l'avvio della e-community, articolantesi in fasi che comprendono: a) il dimensionamento della comunità, b) la definizione di una guida per i partecipanti, c) l'assegnazione dei ruoli chiave e la loro formazione specifica, d) il meeting iniziale e f) il consolidamento del gruppo. La comunità deve tendere ad un bilanciamento tra due esigenze contrapposte, tra il numero dei partecipanti e la loro gestibilità, perché un numero maggiore di membri, pur aumentando la dinamicità dialogica del gruppo, può renderla ingestibile.

La fase della sua gestione concerne l'operatività: in particolare, le strategie e le attività che ne promuovono e facilitano l'aspetto dialogico-sociale. L'ultima fase della progettazione si occupa del monitoraggio e valutazione della comunità, finalizzata all'accertamento, attraverso specifici indicatori, degli effettivi ritorni nei termini di arricchimento delle conoscenze e delle competenze dei singoli (Cfr. OCSE 2003; OCSE 2008; Isfol 2012), 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'organizzazione, giustificando così l'assegnazione delle risorse alla comunità e quindi un possibile rifinanziamento.

Gli aspetti tecnologici (Cfr. Schwie 2011). Laddove si progetti un ambiente virtuale destinato agli scambi interattivi non si può solo prescindere dalle componenti tecnologiche e dai repository destinati all'archiviazione dei materiali infor-

mativi e conoscitivi della comunità. È necessario analizzare i flussi e le esigenze di comunicazione ed individuare il sistema ritenuto più pertinente; inoltre, occorre definire la struttura logica di comunicazione da implementare in base al sistema individuato. In questa fase la scelta è condizionata sia dalle prestazioni che i dispositivi possono garantire, sia dai costi economici. Oltre alle aree destinate alle attività professionali è necessario progettare spazi riservati alla socializzazione (le aree *caffè*), allo scambio di materiali, al supporto per eventuali problemi tecnici, alla bacheca per annunci di vario tipo.

Gli aspetti sociali. La pratica rappresenta il nucleo centrale delle e-community, il loro valore reale, il loro patrimonio condiviso, venutosi a determinare nel tempo attraverso il continuo svolgimento di attività comuni. Si caratterizza sostanzialmente per l'inclusione di aspetti spesso contrapposti tra loro: l'esplicito e l'implicito, l'espesso e il tacito, il codificato e il non codificato, il dire e il fare, la conoscenza e l'azione (Wenger 2006).

La nozione di *practice* va riferita a livello di una struttura sociale che riflette un apprendimento condiviso: è nel contempo analisi ed esperienza. Gli individui costruiscono nuove conoscenze non solo sulla base di quelle già in possesso, ma anche attraverso la negoziazione e la condivisione dei significati.

Il ricorso alla pratica è trattato in modo specifico nelle tesi post-epistemologiche: dall'ambito logico della teoria del pensiero come azione e dell'ambito concettuale della teoria pratica della conoscenza di Dewey (1973), le nuove prospettive epistemologiche della pratica professionale (Schön 1993), al modello dell'apprendimento trasformativo di Mezirow (2003), utile per comprendere le modalità di transizione da una zona pre-riflessiva dell'esperienza alla piena consapevolezza cui si perviene solo mediante la validazione intersoggettiva degli assunti e delle visioni del mondo con cui i soggetti interpretano la realtà.

Le dimensioni tacite rappresentano ciò che si dà per scontato (gli assunti di base, le prospettive di significato, cioè il sistema di credenze attraverso cui si interpreta e valuta il significato dell'esperienza), le visioni comuni del mondo, la dimensione etica, le regole empiriche inespresse, le relazioni e le intese implicite, i modi di comportarsi: una sottocultura vera e propria, socializzata, negoziata e condivisa, che testimonia inconfutabilmente l'appartenenza ad una determinata comunità.

Si delinea, dunque, un dialogo apprenditivo di natura intrinsecamente sociale – tendente a confermare le tesi dibattute nel corso degli ultimi anni – che vede coinvolti l'esperto e il neofita nella direzione del collegamento tra riscoperta dei valori tradizionali e innovazione. L'apprendimento è un modo di essere nel mondo sociale che si realizza esclusivamente all'interno di una cornice partecipativa, poiché le persone che imparano partecipano sia ai contesti in cui si apprende sia al mondo sociale in cui si producono tali contesti. L'apprendimento fa parte della nostra esistenza, è inserito nel contesto della nostra esperienza quotidiana di partecipazione alla vita reale (dal focolare domestico alle prime relazioni con i coetanei, dalla scuola al lavoro, ecc.).

L'apprendimento da esperto a novizio, in cui prevale l'*exemplum* e non un modello astratto, è un tratto che è stato ben delineato da Richard Sennett nel 2008 nel volume *L'uomo artigiano*. Avverso alla filosofia della sua maestra Hanna Arendt la quale rivendicava la distinzione tra *homo faber* e *animal laborans*, Sennett sosteneva che gli essere umani vivono e con-vivono all'interno di due logiche comunitarie: nella prima sono chiamati all'essere pratici, alla fabbricazione delle cose; nella seconda, invece, inizia a delinearsi lo "spirito e la voglia di fare comunità", di dialogare e confrontarsi congiuntamente per la risoluzione di un problema e – contemporaneamente – per la definizione di un nuovo problema.

Il Sennett pragmatista mette in luce tre questioni: a) *la riscoperta della “maestria”*, che designa l’impulso ed il desiderio umano che risulta sempre attivo e che conduce l’individuo a fare sempre meglio nel proprio lavoro (ad apprendere sempre più da se stesso, dal gruppo, dalla collettività); b) *lo sviluppo delle abilità tecniche*, in cui entrano in gioco sia la conoscenza acquisita nell’uso della mano attraverso il tatto ed il movimento sia attraverso il linguaggio quale guida dell’abilità corporea; c) *la motivazione* per l’apprendista a scoprire sempre nuovi territori, a fare sempre meglio il proprio lavoro.

Ciò che conta è il modello interattivo in gioco, la qualità delle relazioni ed il luogo in cui queste relazioni interpersonali tendano a costruirsi.

La CodP si presenta, in sintesi, come un valido strumento per generare un processo di collaborazione e condivisione di esperienze, al fine di superare gli stereotipi della diversità (Alessandrini 2010a)¹⁰. Ciò accade attraverso l’opportunità offerta a ciascuno di sviluppare le proprie potenzialità, al di là delle particolarità individuali (che sia di età, di genere, ecc.). Naturalmente, un certo tipo di attenzione alla diversità, non può che giovare le organizzazioni: si viene così a creare una perfetta sintonia tra gli interessi propriamente organizzativi e gli individui.

4. Nuovi spazi per le e-community

Se è vero che l’apprendere risiede nella partecipazione sociale ad una pratica, la dimensione comunitaria dove agisce tale pratica diviene lo spazio essenziale dell’apprendimento in ogni fase della vita. Come suggerisce Colombo (2009), la rete cambia il modo in cui le persone e le organizzazioni apprendono, producendo implicazioni dirette sulla natura stessa della conoscenza e sul modo in cui le persone ne fanno uso e la trasformano. Questi ambienti sono modificatori di informazione. Il problema del cyborg (Levy 2005) quindi è quello di organizzare questo caos informativo per aggregazioni e archivi tematici che consentano, all’occorrenza, di approfondire gli argomenti necessari in maniera efficace ed efficiente. L’utilità di questi strumenti è quella di risparmiare tempo e gestire/organizzare il flusso costante delle informazioni attorno a nodi tematici. La comunità, indipendentemente dal contesto d’uso o dal livello di formalizzazione, diviene uno stratagemma per governare la complessità informativa che travalica le possibilità del singolo di poterla gestire «Se non si può contare su comunità concentrate, su aree strategiche, diviene estremamente difficile tenersi al passo del ritmo di cambiamento» (Wenger, Mc Dermott, Snyder 2007, 49).

L’approccio all’open learning e all’apprendimento intergenerazionale costituiscono i tratti salienti dell’identità digitale che ciascun cyborg (Levy 2005) viene a costruirsi attraverso l’appartenenza ad una o più e-community. Questi strumenti sono un modo di presentare se stessi, ma al tempo stesso sono meccanismi di creazione di reti e contatti informali ma giungere all’affermazione di un sé

¹⁰ È di recente lo studio di G. Alessandrini (2010a) sulla definizione e sperimentazione di una Road Map per l’integrazione della diversità nella CodP, riguardante: a) il superamento dello stereotipo dell’appartenenza verso la multiappartenenza; b) la legittimazione periferica dei membri; c) la costruzione dei “confini”; d) la riflessività per superare gli ostacoli; e) l’imparare ad ascoltare e utilizzare le conoscenze pratiche; e) la costruzione di un impegno comune.

digitale maturo (Granelli 2006), capace di partecipare in maniera operosa e corresponsabile alla vita di una comunità on line, richiede l'esercizio di uno spirito critico che passa per alcuni prerequisiti fondamentali: a) la *dimensione motivazionale rispetto all'apprendere*; b) la *dimensione ludica*; c) la *disponibilità alla cooperazione*.

La questione, allora, è la seguente: le comunità di pratica come possono esercitare la loro influenza nel processo relazionale tra l'open learning ed il dialogo intergenerazionale? Come poter valorizzare e condividere taluna relazione? Rispetto all'apprendimento organizzativo in rete, la proposta può essere sintetizzata nelle seguenti linee guida:

- orientare il soggetto verso la costruzione (*e non la riproduzione*) di conoscenza;
- presentare compiti autentici e significativi;
- promuovere l'implementazione dei processi critico-riflessivi sull'esperienza;
- rendere possibile una costruzione di conoscenza basata su conteso e contenuto;
- supportare la costruzione cognitiva attraverso la negoziazione sociale;
- non riconoscere alla competizione un ruolo di incentivazione.

In altre parole, un'organizzazione attenta a mettere in campo azioni formative ispirate a logiche di e-community si dimostra meno propensa a produrre servizi di istruzione da erogare e più attenta, invece, a produrre apprendimento stabile ed efficace, sia a livello individuale che organizzativo.

Quali sono allora i fattori che possono determinare il successo di una open learning community? Wenger (2006) li sintetizza in tredici parole-chiave.

Spazio e tempo. La comunità deve essere ben presente nella vita dei membri e del contesto in cui è inserita (presenza e visibilità).

Partecipazione. Le forme e i canali di interazione diversificati facilitano gli scambi di idee, la circolazione dei dati e definiscono le pratiche condivise.

Creazione di valori. Il buon sviluppo della comunità si origina da forme di interazione per la soluzione di problemi, la costruzione di un repertorio di buone pratiche, l'impegno di ciascuno a contribuire allo sviluppo della comunità professionale, le buone prassi del gruppo.

Collegamenti. Le comunità possono creare valore aggiunto se intrecciano collegamenti verso contesti più ampi o con altre comunità.

Identità. La pratica e l'appartenenza modellano l'identità personale e professionale attraverso processi di negoziazione di significato, campi di traiettorie possibili e stratificazioni di eventi in cui si rimette in discussione l'esperienza e la sua interpretazione sociale.

Appartenenza alla comunità. Il coinvolgimento fortemente personale con i colleghi: da un lato l'amicizia, il supporto e la fiducia reciproca (*interrelazioni*) e, dall'altro lato, il livello di partecipazione alla comunità (*diversificazione*).

Sviluppo della comunità. Avviene in due direzioni che riguardano il livello di coinvolgimento dei membri in termini di coesione e di arricchimento della base di conoscenza condivisa e in termini di cambiamenti nel modo di rapportarsi con l'organizzazione di appartenenza.

Attiva partecipazione alla costruzione della comunità. Riguarda il nucleo ristretto di persone che in genere si assume la responsabilità d'azione nel processo di sviluppo e di evoluzione della comunità.

Questi fattori – una volta identificati come determinanti per il successo di una e-community – devono essere mappati con le funzionalità rese disponibili dagli

attuali prodotti tecnologici. Per esempio, nel primo fattore individuato da Wenger, l'aspetto da considerare è come garantire presenza e visibilità reciproca ai membri ed alla comunità all'interno e all'esterno del contesto sociale e/o organizzativo. Le funzionalità utili a tale scopo saranno: l'elenco delle comunità presenti in ragione di un dato dominio di conoscenza, l'elenco dei membri di ogni singola comunità, il profilo dei membri in base alla loro area di expertise/culturale/generazionale, l'indicazione delle attività in cui è coinvolto ogni singolo membro, l'indicazione di chi è in linea nel momento in cui si è collegato alla piattaforma con possibilità di contattarlo "in diretta", nella bacheca "ludica" o nei "caffè virtuali".

5. Una nota di chiusura: costruire un dialogo intergenerazionale per il futuro

Le prospettive di sviluppo delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione sembrerebbero dipingere il web come il luogo in cui il sapere non solo viene comunicato e condiviso, ma anche costruito in maniera collaborativa.

La sfida è, dunque, quella di individuare, capire e coordinare gli sforzi per costruire una cultura delle relazioni. Le attività per tutte le età (per opposizione al "chi ha bisogno di chi") sono estremamente importanti e devono essere messe in atto per complemento, costituendo altresì un buon punto di partenza nella costruzione di nuove strade. Aumentare il numero di spazi e il profilo degli spazi di apprendimento formale e informale porterà al riconoscimento pubblico e alla consapevolezza sul come imparare "fuori dai locali ufficiali" e come rendere l'apprendimento più attivo e popolare.

In questo ambito si iscrive un caso di eccellenza: il progetto Leonardo CA-PIRE "Conoscere e Apprendere l'innovazione in Rete"¹¹. L'idea è nata dalla considerazione dell'elevato tasso di insuccesso scolastico nella fascia di età 14-16 anni, strettamente collegato al disagio ed alla demotivazione ampiamente riscontrati sia negli studenti, sia negli insegnanti. Il progetto ha inteso individuare una leva strategica per alimentare la spirale cognitiva degli studenti, tenendo in debita considerazione due assunti: a) un apprendimento significativo ad una comprensione profonda è scaturente dalla conversazione, dal confronto e dalla discussione fra pari; b) l'open learning e la web community, che esercitano grande fascino sulle nuove generazioni in quanto costituiscono reali opportunità di comunicazione in linguaggi per loro familiari ed una straordinaria possibilità di accedere ad una enorme quantità di informazioni, di specifiche conoscenze da organizzare in vero sapere¹².

11 Progetto di ricerca promosso dal Centro di Ricerca CEFORC "Formazione Continua & Comunicazione" (<<https://www.ceforc.eu>>) dell'Università degli Studi Roma TRE – coordinato dalla Prof.ssa Giuditta Alessandrini.

12 Obiettivo principale era costruire un modello che prevedesse: a) il ricorso a strategie comunicative ed organizzative efficaci, in grado di creare contesti facilitanti di cooperazione, di motivare e responsabilizzare gli attori del processo di apprendimento; b) l'utilizzo di tecniche di apprendimento cooperativo, per realizzare l'acquisizione di un corpo di conoscenze condivise e la legittimazione delle nuove conoscenze che emergono dall'interazione; c) l'adozione di metodi di open learning, inteso come presidio, tramite metodi collaborativi e strumenti di rete, dell'insieme dei processi di apprendimento formali, informali, sociali, organizzativi; d) l'impostazione dell'azione formativa come spazio agito delle attività di auto-apprendimento, di ricerca, di consulenza, di in-

La ricerca¹³ – conclusasi da due anni – doveva in sostanza rilevare i punti di forza e di debolezza dei processi di comunicazione in uso nei sistemi formativi iniziali ed esplorare le relazioni tra qualità della comunicazione e risultati di apprendimento.

Il modello preso come riferimento è stato quello della costituzione di comunità di pratica, inteso come modalità adeguata alla creazione di un setting per l'apprendimento collaborativo.

Gli indici risultanti dalla sperimentazione sono stati i seguenti: a) *Indice di Interattività delle metodologie*: si riferisce all'uso di metodologie didattiche che supportino l'interazione tra studenti e docenti. Con il termine Interattività si è inteso andare a leggere 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. b) *Indice di Attività delle metodologie*: si riferisce all'uso di metodologie didattiche che favoriscono il ruolo attivo degli studenti. Con il termine Attività si è inteso andare a verificare quelle situazioni che consentono una redistribuzione dei ruoli nella gestione del processo educativo, per cui la scuola tutta venga vista non solo come luogo di apprendimento, ma come sede di costruzione e condivisione del sapere. c) *Indice di Attività ed Interattività d'uso delle tecnologie*: si riferisce ad un uso dell'ICT nelle loro potenzialità di strumenti per l'apprendimento attivo, interattivo e collaborativo¹⁴. d) *Indice di Apertura e Cambiamento*: si riferisce alla capacità di ascolto dei docenti mirata al miglioramento della qualità dell'offerta formativa¹⁵.

formazione, da parte di tutti gli attori (studenti, formatori, tutor); e) l'apporto fondamentale della tecnologia in quanto strumento delle metodologie attive, in grado di innescare processi virtuosi di apprendimento e capacità di interazione cognitive.

- 13 Sono stati raccolti 1195 questionari completi per il target *studenti* e 247 per il target *docenti* in Italia, Spagna, Bulgaria, Belgio, Portogallo.
- 14 *L'indice di supporto tecnologico*, che si riferisce all'uso delle TIC a supporto di metodologie didattiche attive ed interattive – è espresso da alcuni *items* riportati nel questionario – ove più esplicitamente si fa riferimento alle nuove tecnologie e alle modalità di comunicazione in rete (sia *intra* classe che *inter* classe). L'uso delle forme più avanzate di strumenti tecnologici, forse perché non disponibili nelle scuole o per una limitata capacità da parte dei docenti di utilizzarle finalizzandole alle attività didattiche, vengono considerate quindi poco o nulla importanti dalla maggioranza degli intervistati. Nel caso di questo indice, al contrario degli altri, appare evidente che i docenti non tendono a dare una visione "più rosea" del reale, al contrario esprimono frequenze leggermente più basse rispetto agli studenti. Si potrebbe pensare che in alcuni casi gli studenti si riferiscano ad attività a supporto dello studio (comunicazioni via mail, forum, blog, ecc.) condotte di propria iniziativa e tra pari, di cui il docente potrebbe non essere nemmeno a conoscenza.
- 15 *L'indice di cambiamento* conferma dati preesistenti nel dimostrare un trend positivo ma con risultati non ancora decisamente orientati all'innovazione metodologica e didattica. In generale, la distribuzione percentuale delle risposte, che non dimostra picchi significativi in nessuno degli *items* presi in analisi, conferma l'immagine di una scuola che sta cambiando, dove coesistono spinte verso didattiche collaborative e il ricorso a lezioni on line, dove l'ICT viene usato in modo diffuso, ma dove la lavagna e il libro di testo sono ancora considerati gli strumenti più efficaci per l'apprendimento. Quello che appare è una tendenziale coerenza tra le risposte degli studenti e quelle dei docenti, che concordano sull'esistenza di un'apertura al cambiamento nelle modalità di comunicazione nella scuola, non percepita solo da una minoranza di docenti (21%) e di studenti (31%).

La relativa facilità d'uso delle attuali tecnologie sembrerebbe comportare la realizzazione dell'utopia deweiana di accesso per tutti alla costruzione del sapere, fondato sui seguenti principi: a) l'acquisizione delle conoscenze è aperta a tutti (*principio egualitario*); b) la realizzazione senza differenze di genere, livello socio-culturale, di provenienza, ecc. (*principio di uguaglianza di opportunità*); c) non ha vincoli di tempo e luogo (*permanenza e ubiquità dell'apprendimento*); d) guidata dai valori, obiettivi, scelte e prospettive del soggetto (*curriculum aperto e riferimento al soggetto*); e) l'apprendimento non si basa su una semplice ricezione di conoscenze, ma sulla loro discussione e gestione (*apprendimento attraverso comunicazione ed interazione*); infine f) tiene conto delle esperienze e delle attività pratiche quotidiane (*riferimento alla vita di ogni giorno*).

Nelle e-community la classe è immaginata come un luogo, o meglio uno spazio, dove tutti possono giocare i 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 ed informando gli altri circa le proprie conoscenze e scoperte, e cercando di dimostrare la fondatezza delle proprie opinioni.

La sperimentazione avvalorata l'immagine di una scuola che sta cambiando, dove coesistono spinte verso didattiche collaborative ed il ricorso a lezioni on line. L'apertura al cambiamento è una precondizione, ma da sola non garantisce un "impatto reale" nei modi di comunicare della scuola.

Le sfide che emergono dal progetto evidenziano l'esigenza di ridefinizione del dialogo intergenerazionale tra gli attori coinvolti in quanto *facilitatori dei processi esplorativi e partecipativi*.

Le numerose sperimentazioni previste dal progetto ha consentito ricavare risultati e riflessioni, accomunati da alcune motivazioni di fondo:

- un aperto confronto tra docenti e studenti su di un terreno familiare con l'intento di stabilire un migliore e più intenso dialogo;
- sollecitare la motivazione;
- recuperare una dimensione ludica dell'apprendimento;
- riconoscere e valorizzare la componente informale dell'apprendimento veicolata e veicolabile attraverso processi di socializzazione liberi e tra pari;
- sperimentare nuove applicazioni per rinnovare l'approccio all'insegnamento e alla disciplina.

La varietà di strumenti che ciascuno degli ambienti richiamati consente, abilita a diversi utilizzi che possono trovare differenti applicazioni nelle varie disci-

Resta il dato rilevante che le situazioni descritte come totalmente negative si avvicinano ad un terzo del totale. Appare, come anche negli altri indici, una tendenza dei docenti a vedere la situazione leggermente più positiva rispetto agli studenti. È da sottolineare che l'apertura al cambiamento è stato considerato un indice che rileva un "atteggiamento generale" di riconoscimento dell'esterno, del fatto che nella società siano avvenuti dei cambiamenti per quanto riguarda i modi e gli strumenti della comunicazione, cambiamenti che devono trovare "in qualche modo" spazio e legittimità anche all'interno della scuola. Si tratta quindi solo di una pre-condizione, che non garantisce da sola che l'uso dell'ICT sia pienamente rispondente alle potenzialità offerte e che abbia un impatto reale di cambiamento nei modi di comunicare *della e nella scuola*.

pline, dando vita a pratiche didattiche innovative, promosse e condivise dalla comunità osservata.

Il ruolo delle e-community non è confinabile come supporto didattico ma come un tessuto connettivo che modificando quantità, qualità e direzione della comunicazione trasforma i processi relazionali organizzativi e di costruzione della conoscenza. Diviene altresì un'estensione dell'agire all'interno della quale veicolare la propria immagine di sé anche attraverso l'assunzione di un ruolo attivo nella produzione di contenuti (foto, video, blog, ecc.) e la partecipazione ad ambienti open learning delle quali si condividono obiettivi ed interessi.

Per concludere, le dinamiche di interazione sociale negli ambienti digitali sono riconducibili a quattro parole-chiave: *Alienazione* (ovvero il sentirsi smarriti all'interno del nuovo ambiente di relazione, dove non si conoscono le regole e gli stili di comunicazione, e dove ci si muove a fatica nello spazio tecno-sociale), *Apprendistato cognitivo* (in cui il soggetto comincia ad orientarsi nei nuovi ambienti e ad acquisire i significati del linguaggio, delle regole formali e informali, dei codici comunicativi), *Affiliazione* (il soggetto comincia a scegliere e a "costruire" i suoi ambienti sulla base di un principio di pertinenza e contingenza che guida le sue scelte in ordine ai suoi interessi personali), *Progettualità* (in cui il soggetto, muovendosi con sicurezza all'interno della rete, è in grado di attivare una propria strategia di sviluppo in funzione di una logica di crescita personale). Il fronte su cui i soggetti possono operare – perché la comunità progredisca – è quello di riconoscere e sostenere le forze politiche-educative che credono nella cultura democratica e in un'educazione democraticamente e deumanamente orientata.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- Alessandrini, G. (2005). *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2010a). *Formare al management della diversità. nuove competenze e apprendimenti nell'impresa*. Milano: Guerini.
- Alessandrini, G. (2010b). *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Alessandrini, G. e Pignalberi, C. (2011). *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Alessandrini, G. e Pignalberi C. (2012). *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bauman, Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.
- Colombo, M. (2008). *E-learning e cambiamenti sociali, dal competere al comprendere*. Luigi: Napoli.
- Dewey, J. (1973). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto tra il pensiero e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dunbar, R., Gamble, C. e Gowlett, J. (2010). *Social Brain, Distributed Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- European Commission. (2011). *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusive*.
- Granelli, A. (2006). *Il Sé digitale*. Milano: Guerini.
- Isof. (2012). *Rapporto Isof 2012. Le competenze per l'occupazione e la crescita*. Roma: Rubettino.
- Lave, J. e Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legittimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Levy, P. (2005). *Uno spazio un linguaggio*. In "Mediazioni", Costa & Nolan: Milano.
- Malavasi, P. (2002). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: ISU Università Cattolica.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Martiniello, L. (2011). *Comunicazione multimediale e processi formativi*. Napoli: Pegaso.
- McLuhan, M. (1995). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nonaka, I. e Takeuchi, H. (1997). *Creare le dinamiche dell'innovazione*. Milano: Guerini.
- OCSE. (2003). *Indagine ALL, Adult Literacy and Life Skills – Competenze alfabetiche, funzionali e abilità per la vita*.
- OCSE. (2008). *PIACC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies*.
- Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teoria dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Rullani, E. (2010). *Modernità sostenibile. Idee, filiere e servizi per uscire dalla crisi*. Venezia: Marsilio.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schwie, R. (2011). *Connections: Virtual Learning Communities*. Retrieved from: <<http://rick-scafe.wordpress.com/2011/06/01/connections-virtual-learning-communities-ebook-launch/>>.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuovo capitalismo*. Bologna: Il Mulino.
- Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano, Feltrinelli.
- Trentin, G. (2004). *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali on line*. Milano: Franco Angeli.
- Varisco, B. M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.
- von Foerster, H. (197). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- von Glasersfeld, E. (1998). *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger, E., McDermott, R. e Snyder, W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini.
- Wenger, E., White, N. e Smith, J. D. (2009). *Digital Habitat: stewarding technology for communities*. Portland: Cpsquare.

