

Dall'e-learning formale a quello informale attraverso la gestione e la condivisione delle conoscenze professionali

Guglielmo Trentin

CNR - Istituto Tecnologie Didattiche, Genova

Quando si parla di e-learning, quasi sempre si fa riferimento ad approcci che potremo definire di tipo “formale”, basati cioè su un preciso programma formativo, con un inizio e una fine, una regia curata dall'erogatore e uno *scaffolding* per i corsisti costituito dai tutor, dai materiali educativi, dalla presenza di esperti/specialisti, ecc. e ciò indipendentemente dall'uso di strategie di apprendimento individuale, assistito o collaborativo.

In questo senso, tali approcci vengono indicati come di tipo “push” (Trentin, 2005), proprio a significare che il fruitore è condotto (“spinto”) verso l'obiettivo formativo attraverso la proposta di una serie di attività corsuali, facilitate o meno dall'azione di tutor di rete.

Sempre più spesso, però, l'esigenza di acquisire nuove conoscenze in tempi rapidi per far fronte a uno specifico problema professionale, poco si concilia con i tempi di attuazione di un programma formativo di tipo “formale”, caratterizzato e scandito da una serie di fasi canoniche quali l'identificazione dei bisogni formativi, la progettazione didattica, lo sviluppo di materiali di supporto (e-content), l'eventuale progettazione di attività collaborative online e l'erogazione finale dell'intervento.

L'arco di tempo necessario allo sviluppo di tutte queste fasi, per quanto breve possa essere, difficilmente soddisfa l'esigenza dell'organizzazione¹ moderna di agire in tempo reale, con un'azione formativa molto specifica (personalizzata), intervenendo sul problema con precisione “chirurgica”.

La conseguenza è che a chi eroga/organizza formazione viene sempre più spesso chiesto di offrire qualcosa che stia a cavallo fra una consulenza e un intervento formativo, di agire cioè su uno specifico problema (come farebbe un consulente), ma al tempo stesso fornire conoscenze e competenze in modo tale che chi apprende sia successivamente autonomo nel risolvere problemi analoghi.

Il cambiamento di scenario a questo punto è evidente. Si passa da una formazione “formale”, in cui l'erogatore assume un ruolo direttivo nei confronti di chi fruisce (anche quando mediato da materiali didattici), a una formazione “in pillole” dove invece le indicazioni sui contenuti da trattate vengono fornite in modo mirato e selettivo da chi ha l'esigenza formativa.

Tuttavia, anche in questo caso, sebbene le indicazioni puntuali sui contenuti provengano dal diretto interessato, il processo formativo che ne consegue rimane ancora affidato alla cura di qualcun altro (un consulente, un mentore, un tutor, ecc.): di fatto, quindi, l'approccio formativo resta di tipo “push”.

Inoltre va tenuto in considerazione che una formazione “in pillole” non sempre garantisce la massima rapidità d'intervento sul problema.

Ecco quindi l'esigenza di trovare soluzioni di altro genere, in un certo senso meno “push” e più “pull”, legate cioè alla capacità del singolo di recuperare autonomamente

¹. Il termine organizzazione qui deve essere inteso in senso generale e si riferisce quindi non solo a entità aziendali/imprenditoriali ma a anche a quelle amministrative, istituzionali, ecc.

(“tirare” verso di sé), di volta in volta, ciò che serve per favorire il proprio processo di crescita professionale.

Soluzioni queste, inevitabilmente impostate sulla capacità del singolo di accedere, gestire e condividere sia le conoscenze personali sia quelle organizzative potenzialmente utili alla risoluzione di uno specifico problema o nell'affrontare una determinata situazione.

Si tratta di un approccio abbastanza comune nelle *knowledge intensive organisation/institution* (Scuola e Università ne rappresentano tipici esempi) che sono al contempo consumatrici e produttrici di conoscenza e dove quindi rivestono un ruolo strategico i cosiddetti processi di “crescita endogena” basati sulla gestione delle conoscenze interne, sulla loro circolazione e capitalizzazione.

Motore propulsivo di tali dinamiche di gestione e condivisione delle conoscenze sono le comunità professionali (Trentin, 2004) che, a seconda dei loro obiettivi e del livello di coesione fra i propri membri, assumono di volta in volta la fisionomia di gruppi di lavoro, comunità di pratica o delle migliori pratiche (Wenger, 1998), gruppi di interesse professionali, ecc.

In questo caso al singolo, oltre alla possibilità di usare canali info-conoscitivi di tipo “verticale” (dalla fonte di informazione/conoscenza al diretto fruitore) viene data l'opportunità di inserirsi in una comunicazione “orizzontale” fra pari (la community) attraverso cui discutere sugli specifici problemi professionali, escogitando collaborativamente le migliori soluzioni e/o condividendo repertori di buone pratiche.

Dalla formazione formale all'apprendimento reciproco

La considerazione riportata a conclusione del precedente paragrafo introduce un modo particolare di intendere l'e-learning, che potremmo definire “informale”, basato cioè sulle “informali” interazioni in rete e a rete finalizzate all'apprendimento reciproco fra individui. Si tratta di dinamiche tipiche di quei processi di acquisizione e/o sviluppo di nuove conoscenze non tanto legate al piacere o alla necessità dell'imparare fino a se stesso (forse anche questo), quanto piuttosto all'apprendere come applicare le conoscenze che possono essere utili alla propria vita professionale o personale. Del resto, come la stessa andragogia ci insegna (Knowles, 1984), è l'attività correlata a una data conoscenza (in particolare la sua applicazione) ad essere la molla più efficace a spingere verso l'acquisizione di quella stessa conoscenza.

In questo i processi di apprendimento dagli altri e con gli altri possono giocare un ruolo molto importante, attraverso, come s'è detto, la condivisione di conoscenze e buone pratiche riguardo la soluzione dei problemi tipici di una data comunità professionale.

Uno straordinario supporto a tali processi è sicuramente offerto dall'abbinamento delle tecnologie di gestione dell'informazione con quelle dell'interazione di gruppo in grado di amplificare e dare continuità alla comunicazione interpersonale fra i membri di una comunità professionale distribuita. Fra le prime possiamo citare sia le tecnologie specifiche del knowledge management/sharing sia quelle centrate sulla connotazione semantica dell'informazione, come ad esempio il *semantic web*². Fra le seconde, le tecnologie di rete in generale e di groupware in particolare.

2. Il termine *semantic web* è stato proposto per la prima volta nel 2001 da Tim Berners Lee (Berners-Lee et al., 2001). Da allora il termine è stato associato all'idea di un web nel quale agiscono agenti intelligenti: applicazioni in grado di comprendere il significato dei testi presenti sulla rete e perciò in grado di guidare l'utente direttamente verso l'informazione ricercata, oppure di sostituirsi a lui nello svolgimento di alcune operazioni.

In un'ottica tradizionale potrebbe sembrare che tali processi non rientrino nel concetto di e-learning o perlomeno siano davvero molto ai suoi bordi. Di sicuro possiamo dire che si trovano in posizione diametralmente opposta a un e-learning basato esclusivamente sull'erogazione di e-content. Se però si fa riferimento a un'accezione più ampia di e-learning³, se ne ritrovano tutti gli "ingredienti" base e cioè l'uso di ICT per veicolare/gestire contenuti e conoscenze, l'apprendimento in rete (intesa non solo come rete fisica ma anche come rete sociale di individui che apprendono alla pari), l'apprendimento attivo e/o collaborativo.

La conclusione: un'ottica integrata

La nostra discussione, fino a questo punto, ha voluto giocare, in modo un po' provocatorio, sull'evidente, quasi clamorosa distanza che sussiste fra le due estremità entro cui si collocano i diversi approcci e-learning: da una parte il *consumo* di un prodotto (quale può essere un e-content) impacchettato e distribuito da qualcuno, dall'altra la *costruzione* del prodotto (nuova conoscenza) a cura dello stesso fruitore.

In realtà l'e-learning offre scenari ad ampio spettro in cui possono convivere simultaneamente diversi approcci, dove cioè l'e-learning "formale" è visto come "uno" dei possibili modi di acquisire nuove conoscenze da parte dei membri di una comunità professionale e dove i metodi e le tecnologie legate al knowledge management/sharing (Stojanovic e Handschuh, 2003) possono entrare progressivamente a far parte delle abitudini correnti del singolo nel cercare soluzioni individualizzate alle proprie esigenze info-conoscitive.

Se infatti osserviamo i tipici processi messi in atto nel ricercare la soluzione a un dato problema professionale, è facile rilevare come questi si sviluppino

- "rovistando" all'interno di una base di conoscenza (una base dati documentale, una biblioteca, lo stesso web) o chiedendo a chi è più esperto (affidandosi, nell'ambito di uno specifico ambiente di apprendimento, alle conoscenze dei propri pari interpellati attraverso forum, gruppi di discussione, ecc.);
- cercando specifiche risorse di apprendimento (per esempio specifici e-content) i cui obiettivi formativi siano relazionabili al problema da risolvere, nel tentativo di individuare metodi e procedure che possano guidare nella ricerca della soluzione;
- producendo ipotesi originali (anche collaborando con altri attraverso una community) nell'ottica di sperimentare nuove soluzioni che successivamente potrebbero tradursi in nuove conoscenze con cui integrare il patrimonio conoscitivo di partenza (individuale e/o dell'organizzazione).

Per favorire processi del genere è necessario combinare, nel mix più adatto alla specifica situazione, approcci metodologici e ambienti tecnologici in grado di offrire da un lato l'opportunità di personalizzare l'apprendimento e dall'altro di inserirlo in una logica organizzativa (Salis et al., 2002).

3. L'insieme delle modalità d'uso delle tecnologie informatiche e della comunicazione a supporto dei processi di insegnamento/apprendimento basati sull'erogazione elettronica di contenuti e l'uso di basi condivise di conoscenza, sull'apprendimento attivo e/o collaborativo.

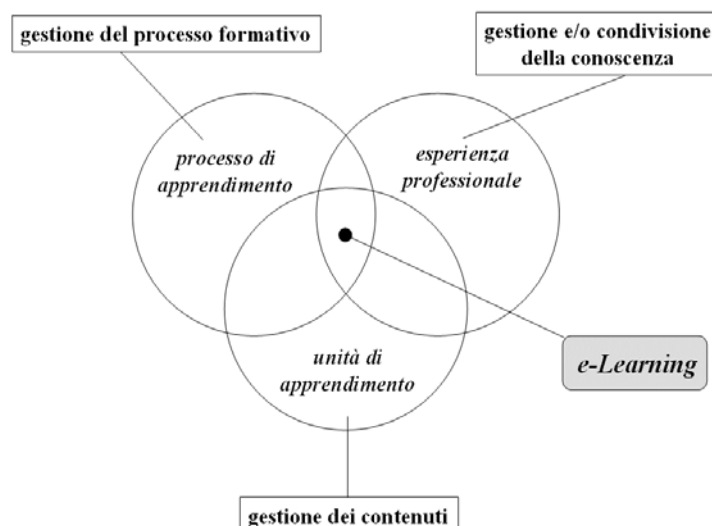


Figura 1 – E-learning come mix di contenuti, processi di apprendimento e di condivisione di esperienze

La qualità di un sistema di e-learning, sotto queste condizioni, sempre più verrà ad essere misurata in termini della sua capacità di adeguarsi alle esigenze del fruitore, attraverso l’offerta di una pluralità di risorse e servizi, compresi quelli di tipo distribuito, e non necessariamente sviluppati per lo specifico processo di e-learning.

E, a sua volta, la qualità didattica del sistema verrà valutata anche in termini di educazione del fruitore sia all’uso individuale di tali risorse e servizi sia alla capacità di rendersi autonomo nel provvedere alla propria formazione continua sullo specifico dominio di contenuti, una volta terminato il processo di e-learning “formale” o quando venisse a mancare lo scaffolding rappresentato dalla comunità professionale e/o di apprendimento di cui si fa parte (Trentin, 2004).

Bibliografia

- Berners-Lee T., Handler J., Lassila O. (2001), The Semantic Web, *Scientific American*, May, 2001
- Knowles, M.S. (1984), Introduction: the art and science of helping adults learn, in M.S. Knowles (ed) *Andragogy in action: applying modern principles of adult learning*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Salis S., Depietro L., Fiotto V., Lao F. Marras S. (2002), *Comunità di pratiche, di apprendimento e professionali: una metodologia per la progettazione*, Strumenti Formez n. 10, Area Editoria e Documentazione.
- Stojanovic N, Handschuh S. (2002), *A framework for knowledge management on the semantic web*, <http://www2002.org/CDROM/poster/130.pdf>
- Trentin G. (2001), *Dalla formazione a distanza all’apprendimento in rete*, Franco Angeli, Milano.
- Trentin G. (2004), *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze: ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali online*, Franco Angeli, Milano.
- Trentin G. (2005), From “formal” to “informal” e-Learning through knowledge management and sharing, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 1(2), 209-217.
- Wenger E. (1998), *Communities of practice*, Cambridge University Press.