

Gli orizzonti dell'e-learning

di Vindice Deplano*

La nostra è una generazione che, forse per la prima volta nella storia, fa fatica a spiegare a quella precedente che mestiere fa. E anche tra colleghi i modelli di riferimento, le pratiche quotidiane e le parole per descriverle sono talmente labili da farci desiderare un po' di stabilità e di condivisione. A cominciare dallo stesso termine "e-learning", che non entusiasma nessuno e che, proprio per questo, si può usare senza troppi timori. Anche perché questa grande rivoluzione (i pessimisti aggiungono: "mancata"; ma non è il caso di starli a sentire almeno per ora) della formazione incomincia a manifestare qualche barlume se non di maturità, almeno di assestamento. Ci sono diversi indizi in questa direzione: le realizzazioni si moltiplicano, le piattaforme iniziano ad essere veramente standard, la pubblica amministrazione definisce buone pratiche e linee guida. E anche l'Aif lavora alla certificazione delle nuove figure professionali, a cominciare dal tutor on line. Da un calderone in cui sono confluiti approcci (e mode) molto lontani tra loro inizia a prendere forma e consolidarsi uno stato dell'arte fatto di un insieme (che ancora definire coerente sarebbe eccessivo) di metodologie, applicazioni, tecnologie e normative che costituiscono un terreno comune. Non siamo ancora al punto di progettare un esame universitario (con relativo tomo) dal titolo "Istituzioni di e-learning", ma possiamo tentare di illuminare lo scenario a colpi di flash. I flash dei contributi che compongono questo "focus".

* Psicologo, presidente Glaux

1. Quali orizzonti

Gli "orizzonti" dell'e-learning di cui stiamo parlando non sono quindi niente di futuribile. Sono gli orizzonti prossimi, le dirette conseguenze di quanto si sta progettando e realizzando oggi nel mondo accademico, nelle aziende e nella pubblica amministrazione sotto l'influsso di spinte che, semplificando di molto, possono essere fatte risalire a due modelli contrapposti:

- A. l'e-learning come riproposizione con strumenti nuovi di una formazione sostanzialmente tradizionale, basata sull'insegnamento attraverso il linguaggio ("hai voglia a dire e-learning, quando in realtà si pensa all'*e-teaching*" sintetizzava l'acuta relatrice in un convegno di un paio di anni fa);

B. l'e-learning come (ri)scoperta di una formazione basata sull'apprendimento attraverso l'interazione sociale, l'esperienza diretta e, aggiungerebbe Papert, il pensiero concreto.

Messa così, è fin troppo ovvio che ci piace molto il secondo modello, che tendiamo a promuovere tutte le volte che le circostanze lo permettono. Ma il nostro essere attivisti (o almeno tifosi) dell'innovazione metodologica non è sufficiente per far pendere la bilancia dalla parte "giusta". Per due motivi:

1. La spinta contraria è forte proprio perché si appoggia su tradizioni talmente radicate da non essere, in molti casi, nemmeno messe in discussione nei loro tratti essenziali (e che rispuntano in continuazione dietro approcci apparentemente innovativi).
2. Non è detto che la ricerca del nuovo porti automaticamente a qualcosa di meglio, senza arretramenti o vicoli ciechi.

Ci conforta la consapevolezza che l'e-learning non dà scampo. Metodologie inadeguate, iniziative che ignorano le esigenze dei partecipanti, materiali scadenti, tecnologie poco usabili si traducono immediatamente in computer spenti e abbandoni in massa. In questi casi la formazione d'aula si salva se non altro perché esistono docenti e tutor in carne ed ossa (nella loro funzione di incarnazione del Super-io) e registri di presenza. L'e-learning, al contrario, deve essere attraente e motivante di per sé. Ed è sotto questa urgenza che ha scatenato profonde riflessioni sui processi di apprendimento, di cooperazione, di comunicazione che stanno investendo anche il mondo della formazione in presenza e della scuola.

2. Idee forti, potenzialità e miti

Per introdurre questo focus può essere utile un accenno ad alcune tra le idee forti che, nate in altri contesti (tecnologia, psicologia, comunicazione, formazione), sono confluite nell'e-learning senza però amalgamarsi. Sono idee che hanno dietro una visione pronta a trasformarsi in mito: hanno portato ad applicazioni promettenti, ma anche a ostinate resistenze a ogni vero progresso.

2.1. Macchine per insegnare ovvero "la formazione senza i formatori"

Al principio (anni '80) erano i Cbt (Computer Based Training), corsi autodidattici ancora non multimediali e assai poco interattivi che implementavano l'idea di "macchine per insegnare" di Burrhus F. Skinner. Un'idea comportamentista, poi nota come "istruzione programmata", che vedeva nell'associazione tra stimolo e risposta la chiave dell'apprendimento. Un'idea che ha fatto perdere molto tempo allo sviluppo dell'e-learning di qualità per diversi motivi:

1. Quello che piaceva tanto ai committenti era proprio il concetto di "macchina", quindi di automatizzazione dell'insegnamento. Ci vedevano un modo semplice semplice di tagliare i costi della formazione: fare a meno, dopo un investimento iniziale, dei formatori.
2. Negli anni '80 il modello comportamentista, già controverso nell'epoca del suo massimo fulgore, era già abbondantemente superato in favore di altri approcci (il cognitivismo con il suo "uomo calcolatore" su tutti). Ed era chiaro a tutti che non poteva funzionare con apprendimenti appena più complessi di una catena di associazioni stimolo-risposta. A tutti meno che agli sviluppatori di Cbt.

3. L'approccio comportamentista di questi sviluppatori era, nella quasi totalità dei casi, del tutto inconsapevole. Provenivano dall'ingegneria informatica più che dalle scienze del comportamento e il loro skinnerismo implicito derivava in realtà dall'applicazione di quello che consideravano un modello naturale di insegnamento: la lezione.

Sono passati quindici anni, i Cbt si chiamano Wbt (Web Based Training) e le cose stanno più o meno allo stesso punto, salvo la sensazione sempre meno epidermica che si può fare di più.

2.2. *La sequenzialità ovvero "anche a distanza purché lezione"*

"Perché qualcuno impari qualcosa bisogna che qualcun altro gliela racconti nel modo giusto". Un docente che spiega (e poi interroga): ecco il fulcro della lezione, metodo che abbiamo assorbito in dosi massicce a scuola e all'università, fino a considerarlo naturale e quindi eterno (e chi vuole trovare qualcosa di diverso finisce di solito per risalire a Socrate). In più la lezione si integra e si confonde con altri due strumenti altrettanto radicati come il libro e la televisione, formando un blocco metodologico centrato sulla ricezione sequenziale, relativamente passiva, di informazioni.

Così non ho trovato mai nessuno tra i progettisti di Wbt che difendesse esplicitamente questo modello: lo adottavano (lo adottano) senza neanche pensarci troppo su, trovando assolutamente ovvio organizzare e segmentare le informazioni da trasmettere, inanellandole in una lunga fila di schermate intervallate da test. E' uno schema che né il committente né i partecipanti contestano (anche loro sono andati a scuola, leggono, guardano la tv), limitandosi al massimo a trovare noioso *l'argomento*.

Come se non bastasse, le tecnologie dell'e-learning tendono a rafforzare i modelli sequenziali, ma anche qui (credo) senza una scelta di campo ragionata, solo perché "così fan tutti". Una delle applicazioni più pubblicizzate dai produttori (sarà perché è particolarmente costosa) è l'aula virtuale dove un docente in formato foto tessera fa lezione a distanza utilizzando una "lavagna" per condividere lucidi, collegamenti web o applicazioni software. E' uno strumento molto comodo quando spostare i discenti è impossibile o costoso e permette di registrare le lezioni, ma non porta assolutamente niente di nuovo sul piano della metodologia: *e-teaching* allo stato puro.

Altro esempio. Chi ha la pazienza di analizzare gli standard Aicc/Scorm che permettono di registrare ("tracciare") la fruizione di materiali autodidattici in una piattaforma di e-learning, noterà che non sono neutrali, ma si adattano perfettamente ai soli contenuti sequenziali. Chi vuole tracciare ipertesti o simulazioni deve ricorrere a ogni sorta di trucchi. O rinunciare.

2.3. *Learning object ovvero "i mattoni della conoscenza"*

La diffusione ormai pressoché universale dello standard Scorm ha permesso, con qualche sforzo, di rendere i contenuti (Wbt e altri materiali) indipendenti dai contenitori (le piattaforme). Questo è un passo avanti innegabile, soprattutto se unito alla capacità delle piattaforme di gestire i materiali su base semantica, grazie all'inserimento di informazioni (i "metadati") relative ai contenuti didattici, agli autori, al livello di approfondimento, e via dicendo.

Ma dietro a tutto questo c'è il mito ingegneristico del riuso, che nasce non dalla didattica ma dalla programmazione modulare del software. La trovata, in sintesi, è questa: di moduli che trattano del Teorema di Pitagora ne basta uno ben fatto in modo da utilizzarlo in tutti i corsi di matematica che devono trattare l'argomento. E' l'invenzione del mattone applicato alla didattica on line: il *learning object* che più è piccolo, atomistico, meglio è.

E' un'idea a prima vista affascinante, ma da prendere con le molle. Può funzionare a patto di ridurre i *learning object* ai minimi termini (si raccomanda non più di 20 minuti, se sono 5 è meglio), sterilizzare lo stile comunicativo (per non rendere troppo stridente il passaggio da un *learning object* all'altro), non inserire collegamenti con altri *learning object* né contestualizzarli. In molti tra i formatori (non tra i progettisti di piattaforme) si stanno chiedendo se ne vale la pena.

2.4. *L'ipertesto ovvero "tutto il sapere del mondo in un clic"*

L'idea di ipertesto, che precede di molto i calcolatori digitali, è da sempre collegata al desiderio di aumentare qualcosa: la memoria dell'umanità (Vannevar Bush, anni '30), la capacità di pensiero (Douglas Engelbart, anni '60), l'interconnessione tra le informazioni (Ted Nelson, ancora anni '60, e poi Tim Berners Lee, l'inventore del web, anni '80). Ed è proprio col web che, finalmente, tutti hanno cominciato a capire cosa l'ipertesto è veramente. Chi si occupa di e-learning e cerca un'alternativa alla triade sequenziale (lezione, libro e tv) vede nell'ipertesto la soluzione di tutti i mali, finendo spesso per dimenticare quanto è facile smarrire la rotta nel mare dei link ("navigare" non si dice a caso).

Per questo, in qualunque attività formativa l'ipertesto va organizzato e gestito, ma ancora non si capisce bene come.

2.5. *La simulazione ovvero "imparare facendo"*

La simulazione è antica quanto la capacità dei bambini di giocare. E' un gioco, un laboratorio virtuale, a volte uno spettacolo dove (di solito) la passività e la noia lasciano il posto all'interesse e alla partecipazione: qui si tratta di vivere esperienze più che assorbire informazioni. E' un fatto che il massimo della qualità nei materiali per l'e-learning si ritrova nei sistemi di simulazione, ma questi pongono almeno due problemi.

Primo: definire quali simulazioni funzionano meglio. Escludendo i casi in cui si spaccia per simulazione un filmato che si limita a mostrare come si fa, ci sono simulazioni che comportano l'interazione continua con un sistema dinamico (sul modello dei videogiochi), altre che permettono di impostare le regole e condizioni di partenza lasciando al sistema il calcolo delle conseguenze e altre ancora costruite sulla falsariga dell'albero delle decisioni (o, se si preferisce, del labirinto).

Secondo problema: per apprendere davvero l'esperienza serve, ma non basta se non è accompagnata dall'accesso a informazioni espresse con linguaggi formali. Si tratta di trovare il modo di integrare la simulazione con altri metodi, senza per questo ricorrere alla solita lezione.

2.6. Comunità virtuali ovvero "tutto il potere al tutor"

Le comunità virtuali sono nate prima di Internet, quando nella seconda metà degli anni '80 migliaia di persone si collegavano dal telefono di casa, usando modem a 300 bit/secondo, con Bbs (Bulletin Board System) leggendarie come il *Well* negli Stati Uniti o la nostra *Agorà*, scoprendo un mondo di relazioni all'inizio molto idealizzate. Quando cominciarono a manifestarsi i problemi di qualunque comunità umana, diventò evidente che se queste comunità virtuali dovevano essere orientate a uno scopo era necessario gestirle in qualche modo.

L'e-learning è venuto dopo, quando era già diffusa una certa competenza nella moderazione e nell'animazione delle attività in rete. Anche per questo, le comunità virtuali di apprendimento, centrate sulla figura del tutor on line (figura di alta professionalità a onta del nome) funzionano in molti casi piuttosto bene. Questi successi sono stati costruiti riproducendo a distanza alcune dinamiche tipiche della formazione in presenza, puntando tutto sulla relazione con docenti o tutor e stimolando la socializzazione e ogni possibile forma di apprendimento cooperativo e collaborativo. Ma investendo pochissimo nei materiali, limitati a dispense e raccolte di slide da scaricare e stampare.

3. Il predominio delle tecniche sui metodi

Il punto di assestamento dell'e-learning nel futuro prossimo, all'uscita dalla fase pionieristica, determinerà quali modelli finiranno per prevalere e le modalità con cui le idee (e i miti) riusciranno ad amalgamarsi nei progetti concreti. Sarà un punto di assestamento per forza di cose non del tutto soddisfacente e destinato a diventare anche un punto di resistenza, ma questa è la normale dinamica di ogni onesta evoluzione.

Il pericolo vero sarebbe piuttosto scambiare il contenitore per il contenuto, puntando magari su nuovi media (i guru del giorno indicano *mobile-learning* e digitale terrestre) senza preoccuparsi di capire se quello che ci mettiamo dentro serve davvero o no.

Riferimenti bibliografici

- LANDOW G. P., 1994, *Hyprtext 2.0*, Hopkins [*L'ipertesto*, Bruno Mondadori, 1998].
PAPERT S., 1993, *The Children's Machine*, HarperCollins [*I bambini e il computer*, Rizzoli, 1994].
PARISI D., 2001, *Simulazioni*, Il Mulino.
POCZTAR J., 1972, *The Theory and Practive of Programmed Instruction*, HarperCollins [*L'insegnamento programmato. Teoria e pratica*, Armando, 1974].
RHEINGOLD H., 1993, *The Virtual Community* [*Comunità virtuali*, Sperling & Kupfer, 1994].
TRENTIN G., 2004, *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*, Angeli.