

La Scuola, la FAD e il modello di interazione via Internet di “Professionalità Docente”

DI GIOVANNI MARCIANÒ E MICHELE TORTORICI

*La formazione a distanza:
un punto sulla situazione
delle prospettive di crescita*

1. La scuola e la Formazione a Distanza

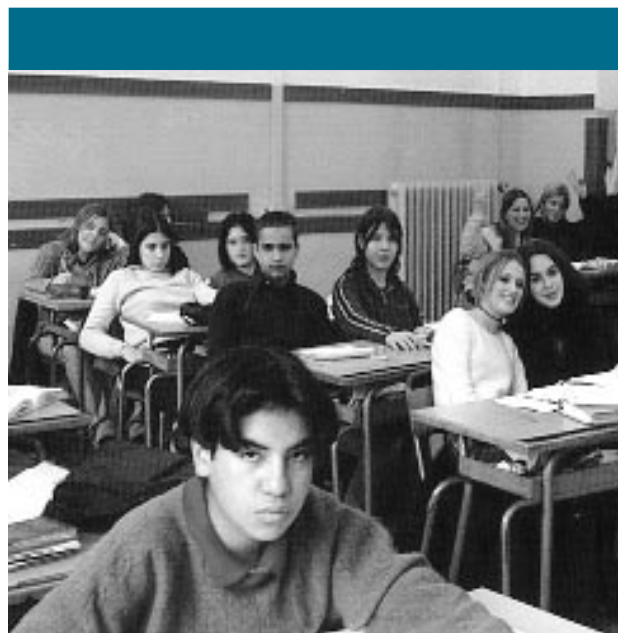
Dagli anni Sessanta, dopo l'introduzione della riforma della Scuola media, l'esigenza di formazione in servizio è divenuta sempre più una costante della vita scolastica¹ coinvolgendo via via non solo i docenti, ma anche il personale dirigente e amministrativo, oggi impegnato a pieno titolo nella attuazione efficace dell'Autonomia. In più occasioni l'Amministrazione scolastica centrale ha varato “Piani nazionali di formazione” rivolti spesso a decine di migliaia di unità di personale. Ma anche – dagli anni Novanta – vi è stata una politica di decentramento tramite i “Piani provinciali di aggiornamento” che ha portato a una offerta capillare, progettata localmente in risposta a esigenze specifiche. In questo processo, all'Università si sono man mano affiancate nuove agenzie formative nate *ad hoc*, con l'impiego di risorse interne alla Scuola stessa ed è stato così possibile valorizzare in quantità e qualità le

professionalità maturate sul campo. Quando nel 2001 il MIUR² promosse il primo ricorso alla FAD su grandi numeri, molti operatori della Scuola – che conoscevano bene sia l'*e-learning* sia la Scuola stessa – si espressero con tutto lo scetticismo possibile su quella che appariva un'azzardata scommessa.

A meno di tre anni di distanza quella “azzardata scommessa” appare vinta. E anche i più scettici osservatori non possono più ignorare come la Scuola abbia accolto positivamente le opportunità offerte dalla FAD, non solo guardando i dati relativi a iscrizioni e frequenze³, ma anche i monitoraggi esterni svolti su corsisti e tutor d'aula⁴.

Possiamo ora considerare la Scuola pronta a passare dalla fase della prima esperienza a quella dell'uso ordinario della formazione a distanza? Di certo tra un'iniziativa e l'altra, in questi tre anni, la messa a punto del modello erogativo è avvenuta per progressivi aggiustamenti, in corso d'opera. Corsisti e tutor d'aula coinvolti hanno costruttivamente esposto le proprie osservazioni, che sono divenute la base su cui sviluppare adattamenti e correzioni per migliorare l'interazione in rete.

Questa fase di prova sul campo può essere ora ritenuta conclusa. E il bagaglio di esperienza maturato permette di procedere con una maggiore certezza degli esiti a fronte degli obiettivi che si intendono perseguire. Sono tre gli aspetti delicati nello sviluppo di un'offerta di FAD per la Scuola: la *progettazione* dell'offerta, l'*erogazione*, la *referenza scientifica*.



La Progettazione

La Scuola ha ormai come riferimento stabile per le iniziative di FAD l'Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa (INDIRE), che nasce nel 2000 come evoluzione della Biblioteca di Documentazione Pedagogica (BDP), un ente di valenza storica per la cultura e la documentazione scolastica.

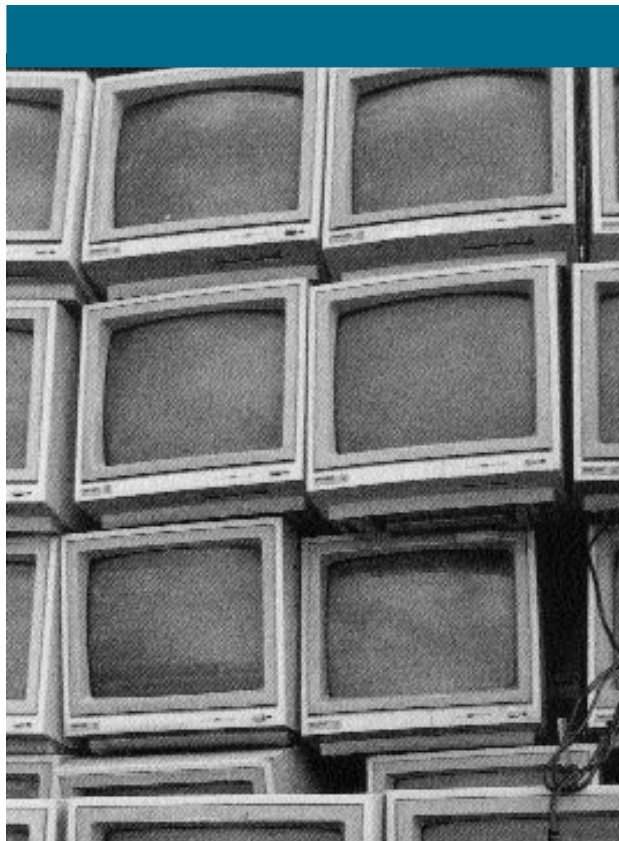
In questi primi anni di esperienza, l'INDIRE ha fatto passi da gigante nell'affinare l'offerta di *e-learning* al personale docente. Sia sul fronte tecnologico sia su quello progettuale ha dimostrato di imparare in fretta dagli errori delle prime esperienze. Con coraggio ha abbandonato blasonate piattaforme per sviluppare sistemi misti proprietari che hanno portato al successo di azioni come ForTic. Questo processo ha dimostrato quanto diverso sia fare formazione a distanza per gli insegnanti rispetto alle "tradizionali" esperienze sviluppate in un contesto aziendale o universitario.

Il docente della Scuola non è un allievo, né un impiegato. È un adulto colto e, come tale, ha esigenze formative molto specifiche e individuali, difficilmente standardizzabili. Ogni docente ha una propria preparazione pregressa, maturata dopo la formazione universitaria. Molti docenti sono autori di materiali didattici, sviluppati anche in occasioni di sperimentazioni e progetti d'Istituto, provinciali, regionali o anche nazionali.

A questi colleghi in particolare vanno offerte occasioni di attiva partecipazione ad azioni formative e di aggiornamento. Ed è così comprensibile perché in questo momento è la FAD di terza generazione⁵ a rispondere meglio di ogni altra precedente tipologia di *e-learning* alle esigenze di aggiornamento del personale docente. Nella partecipazione a contesti di rete, in cui si condivide il patrimonio di esperienze e conoscenze maturate individualmente, ogni docente trova uno spazio ideale per offrire/ricevere, cioè per dare vita alla comunità di pratiche. Queste ultime si rivelano così un canale di comunicazione tramite il quale molti insegnanti stanno trovando un valido supporto alla propria professionalità.

Nella progettazione di una proposta di *e-learning* rivolta a docenti non si può ignorare la specificità del destinatario.

I modelli di formazione a distanza di terza generazione costituiscono lo strumento più indicato per accogliere la domanda di formazione del percorso docente



L'Erogazione

In ogni occasione di FAD gli insegnanti hanno sempre evidenziato il problema della disponibilità di connessioni a basso costo⁶. Anche se ormai l'offerta di banda larga è diffusa e non particolarmente onerosa, resta un impegno specifico che – se non giustificato per un uso ampio e ricorrente – non è motivato per il solo accesso a un corso di formazione a distanza. E la FAD, specialmente quella centrata sulla comunità di pratiche, esalta la sua funzione nel momento in cui può davvero essere seguita non solo dal luogo di lavoro, ma anche dal proprio domicilio, nelle ore libere da impegni sociali e di famiglia. È necessario, insomma, garantire un'efficace accesso anche con le tipiche "connessioni domestiche" tramite *modem* che non richiedono sottoscrizione di abbonamenti vincolanti. Da questo punto di vista si deve sottolineare come il modello di FAD *blended* messo a punto per ForTic ha permesso a molti docenti di accedere a materiali "pesanti" da postazioni della scuola sede di corso, o da quella di servizio, e poi di partecipare ad altre opportunità (classi virtuali, forum) anche da casa con semplici "connessioni domestiche".

Questa erogazione flessibile dei corsi, che non disdegna il *print on-demand* dei materiali, ma anche facilita l'accessibilità ad aree di partecipazione attiva, ha dimostrato di incontrare il favore di tutti i corsisti, anche di quelli che dispongono di banda larga al proprio domicilio. E ha così favorito al massimo l'agevole partecipazione di tutti.

E sempre riferendoci al modello di FAD di terza generazione e alla valenza formativa delle comunità di pratiche possiamo intendere quali prospettive attendono il contesto dell'*e-learning* rivolto all'aggiornamento del personale docente: da strutture pensate per una comunicazione uno a molti (esperto-tutor; tutor-corsisti) alla gestione di spazi favorevoli l'interazione molti a molti.

In questo modello la figura del tutor⁷ è decisamente più sfumata, meno direttiva di quanto è, invece, in molte azioni di *e-learning*. Mentre assume una nuova valenza il materiale di studio messo a disposizione, che va dinamicamente interpretato in forme di *knowledge-management* piuttosto che in quello di materiale strutturato. Alcune esperienze sul campo⁸ dimostrano che tali bisogni possono essere tecnologicamente soddisfatti con risorse semplici, spesso *open-source*, e comunque di basso profilo rispetto agli oneri di acquisizione, installazione e manutenzione. E ciò sia dal lato dell'agenzia erogante, sia dal lato *client*. Una soluzione che trova la sua forza nella semplicità.

La Referenza scientifica

Quello della referenza scientifica resta un elemento ancora tutto da affrontare, sia sul fronte dei contenuti e dei processi messi in campo nella FAD, sia sul fronte della corretta proposizione e mediazione nel gruppo dei corsisti. Se in una formazione di tipo trasmissivo i ruoli possono essere con chiarezza definiti e assegnati a chi ne ha le competenze, nella formazione basata sulla costituzione di comunità di pratiche, in cui il sapere viene condiviso e – tramite il confronto – anche costruito⁹, l'individuazione della referenza scientifica appare alquanto complessa.

Eppure la Scuola necessita, oggi più che mai, di chiari punti di riferimento che aiutino a discriminare – tra mille opportunità – quelle fondate, in grado di far crescere la professionalità dei docenti e quindi la Scuola stessa. Ma chi può discriminare le “pratiche” dalle “buone pratiche”? A che livello porre una valutazione di quanto una comunità fa emergere?

Ecco il punto ancora irrisolto nell'impiego della FAD di terza generazione. Non tanto gli aspetti di progettazione ed erogazione, quanto quelli di referenza scientifica in grado di valorizzare l'attività di rete delle comunità stesse, sfuggendo ai principali rischi che esse corrono: l'autoreferenzialità e la deriva cognitiva.

Il rischio dell'autoreferenzialità scatta nel momento in cui la normale dinamica di gruppo, potenziata ma anche distorta dalla comunicazione di rete, diviene unico riferimento per la valutazione. L'affermarsi di una *leadership* sociale viene confusa con la *leadership* scientifica, e ciò finisce per isolare la comunità stessa in quanto il sistema di valori – e quindi le valutazioni sulle pratiche messe in comune – viene a valere solo e solamente in quel contesto. E diviene quindi intrasmissibile e non condivisibile all'esterno.

Il rischio della deriva cognitiva scatta nel momento in cui attraverso le dinamiche di gruppo si instaura un processo di sviluppo di regole autocentrante sul gruppo, che incidono significativamente sulla progettualità e professionalità dei partecipanti. Non tanto quindi il rischio di isolamento, quanto quello di allontanamento dai percorsi della ricerca e della crescita del sistema, quello scolastico, a cui si appartiene e in cui si opera.

È vero che molte innovazioni sono nate proprio perché singoli o gruppi hanno avuto il coraggio di “deviare” da canonici approcci al sapere, oppure quello di isolarsi e autoregolarsi nelle scelte ignorando solonici giudizi di eterodossia. Ma, se vogliamo trovare nella FAD uno strumento di crescita e aggiornamento di *tutto* il personale della Scuola, allora non possiamo perdere di vista che tali iniziative debbano rispondere, grazie all'attenzione alla corretta referenza scientifica, a due primarie esigenze: condivisibilità e integrabilità.

Le elaborazioni che maturano in una comunità di pratiche avviata in un contesto di aggiornamento del personale docente debbono poter essere condivise con altre comunità appartenenti alla stessa iniziativa. Una *knowledge-base* condivisa tra comunità di pratiche potrebbe costituire una soluzione di questo aspetto, se al *management* della *knowledge-base* vi fosse un'autorevole referenza scientifica.

La stessa *knowledge-base*, integrata in un sistema di *knowledge-management*, può rappresentare il miglior riferimento perché i singoli contributi possano integrarsi nelle piste

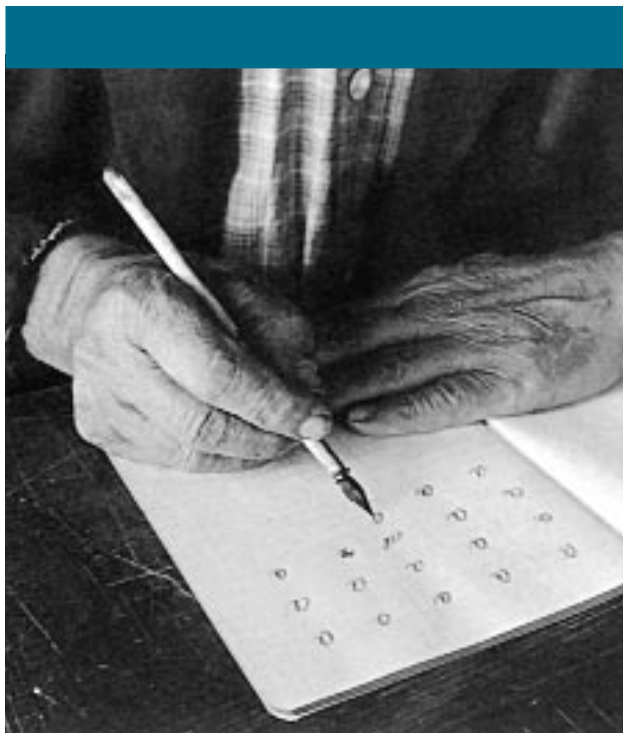
Il problema della Referenza scientifica, ancora largamente non risolto, comporta due rischi: quello della creazione di una comunità scientifica autoreferenziale, ed esposta alla deriva cognitiva

di lavoro aperte. Anche qui una valida referenza scientifica è la chiave di volta del sistema, ma operando a livello di progetto, nell'impostare il sistema informatico, e non tanto nell'interazione diretta coi contributi in entrata nella *knowledge-base*.

Ma a questo punto emerge un vero e proprio fronte di ricerca, non riferibile direttamente a esperienze consolidate nel campo della formazione in servizio dei docenti. Una ricerca che appare essere in corso in alcune Università italiane, sebbene circondata ancora da tanti approcci più tradizionali che certamente rispondono all'esigenza della formazione degli studenti universitari¹⁰, ma non alla formazione in servizio degli insegnanti.

2. Il modello di interazione via Internet di "Professionalità Docente"

Rispetto a uno sviluppo della FAD come quello appena descritto, il pacchetto formativo "Professionalità Docente" ha un approccio del tutto particolare. Bisogna considerare che il pacchetto viene erogato a gruppi di corsisti fisicamente riuniti in un luogo di fruizione attraverso materiali scelti in precedenza da ciascun gruppo, sebbene con una articolazione modulare all'interno della quale bisogna rimanere



con alcuni vincoli per poter fruire della valutazione finale. Questi materiali (come viene ampiamente spiegato negli interventi di questa stessa sezione della Rivista, e come viene poi esemplificato nella sezione di "Glossario") si possono propriamente chiamare "multimediali", in quanto utilizzano, a fianco di un *medium* assolutamente tradizionale, il testo scritto, filmati su DVD, presentazioni in Powerpoint e altro ancora.

La fruizione del pacchetto e dei materiali da esso offerti avviene mediante un tutor d'aula che è il mediatore tra il gruppo di progettazione e i corsisti e il "dinamizzatore" delle attività d'aula di questi ultimi, esercitazioni e analisi di caso. Se tutto si limitasse a ciò, "Professionalità Docente" sarebbe un classico strumento formativo "in presenza" dotato di tecnologie avanzate di presentazione dei materiali.

L'interazione via Internet cambia radicalmente le cose. Essa si colloca nella fase di "autoapprendimento" prevista dalla metodologia del pacchetto, ma è gestita ancora con la mediazione del tutor d'aula, coinvolge il corsista non come singolo ma come componente del suo gruppo e stabilisce una connessione tra i vari gruppi di corsisti, sia quelli che in quel dato momento stanno seguendo il percorso formativo, sia quelli che l'hanno già seguito e che continuano ad accedere, per un anno dalla fine dell'attività d'aula, alla piattaforma. Guardiamo allora in che modo si pone "Professionalità Docente" rispetto ai tre punti messi in evidenza nel paragrafo precedente.

La *progettazione* dell'interazione via Internet è stata sviluppata insieme all'intero pacchetto. Essa prevede la fruizione, su una piattaforma accessibile agli iscritti, di

- aggiornamento dei materiali del corso;
- materiali di approfondimento;
- casi: "buone pratiche" o, più semplicemente "pratiche" che hanno portato alla soluzione di un problema e che sono facilmente "trasferibili";
- scambi tra gruppi.

Questo tipo di progettazione fa sì che il pacchetto non abbia un'appendice su Internet ma viva dell'interazione via Internet. Anzi, esso non è fruibile se non attraverso questa interazione.

Il tipo di fruizione della piattaforma non comporta problemi di "affollamento" del sito utilizzato per l'erogazione del servizio e prevede la possibilità di accesso anche con connessioni di tipo "domestico". Di fatto, l'accesso avviene per finalità – e quindi in circostanze – distinte. In parte avviene durante le attività d'aula, sia per l'aggiornamento dei materiali, sia per la fruizione di "casi" da prendere in esame nel corso delle attività laboratoriali dei gruppi, sia, in-

fine, per l'avvio dei contatti tra gruppi. In parte si verifica al di fuori delle attività d'aula, nelle fasi di autoapprendimento e nello sviluppo dei contatti tra i gruppi.

Il tipo di comunità di pratiche che viene a crearsi con questa modalità di fruizione è del tutto originale. Per un verso si tratta di una comunità "chiusa" attorno a una aggregazione di materiali. I gruppi che comunicano tra loro comunicano in quanto hanno fruito *quel* pacchetto, in quanto hanno visto e ascoltato *quei* relatori. Potrebbe sembrare, insomma, di trovarsi di fronte a una flotta di navicelle perdute nello spazio: tutte in continuo contatto tra loro, ma tutte in uno spazio *altro*, non condiviso – e non condivisibile – con nessuno. Eppure, in questo caso, si tratta di un vantaggio. In primo luogo, la chiusura è del tutto relativa, se si pensa che alla comunità partecipa chi sta fruendo il corso e chi l'ha già fruito, chi ha sviluppato alcuni moduli e chi ne ha sviluppati altri: insomma, tanto i partecipanti quanto i temi hanno diverse "porte" e "finestre" attraverso le quali uscire dal proprio spazio per entrare, insieme ad altri, in mondi non ancora toccati – ma condivisi e condivisibili.

Per un altro verso si tratta di una comunità che trova non uno, ma due tipi di *referenza scientifica*: quello determinato – diciamo così – dall'alto, cioè dal gruppo di progetto MIUR e relativo ai materiali e quello determinato, al suo stesso interno, dalla figura di quello che possiamo chia-

mare il "tutor-garante": un tutor, cioè, che non solo gestisce il *management* dei saperi da fruire e il loro sviluppo in competenze professionali, ma che promuove e facilita la costruzione di saperi da parte del gruppo. I materiali che entrano in circolazione nella comunità acquisiscono così una credibilità scientifica di notevole spessore determinata in gran parte dall'interno, dal metodo di lavoro. Un metodo attraverso il quale, ammesso che le navicelle dei corsisti abbiano per un certo momento smarrito uno spazio condiviso non tarderanno certo a ritrovarlo per una crescita consapevole della professionalità docente.

1 Segnalo qui l'interessante guida bibliografica di A. Gaudio, *La storia della scuola italiana e delle sue riforme*, in «Nuova Secondaria», XVII, 8, 15 aprile 2000, pp. 55-58.

2 Vd. nota ministeriale prot. n° 2561/E/1/A del 20 dicembre 2001, con le linee propositive sul progetto di formazione in ingresso dei docenti immessi in ruolo negli anni scolastici 2000/2001 e 2001/2002. Si trattava di 62.000 potenziali corsisti per cui si prevedeva il ricorso alla FAD nei casi in cui il corso tradizionale in presenza non fosse stato attivato entro il 31/12/2001. Ed infatti furono 44.000 (il 71%) a frequentare il corso obbligatorio dell'anno di prova come FAD *blended*, avviando l'INDIRE a divenire l'agenzia nazionale di formazione a distanza che oggi è.

3 Basti citare i 180.000 docenti che hanno frequentato i corsi ForTic (CM 55/2002), un'articolata proposta formativa che da sola ha erogato 11 milioni di ore di formazione *on line*, tramite accesso a materiali di studio, laboratori, studi di caso, forum moderati.

4 Il monitoraggio dell'esperienza è stato curato dall'INValSI, e pubblicato nel giugno 2004 (http://monfortic.invalsi.it/pagine/elab/feed/giu/VALUT_FIN_GIU_04_.HTM) dimostrando un alto gradimento da parte dei corsisti, ben oltre le aspettative.

5 Vd. G. Trentin, *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Franco Angeli, Milano, 2001.

6 Il MIUR in accordo con il MIT e il Ministero delle Finanze ha in corso il progetto "Un PC ai docenti" per favorire l'acquisto a prezzi di riguardo di *notebook*. Molti insegnanti avrebbero preferito avere invece un contributo – o offerta di favore – per la connessione xDSL.

7 Nella Scuola si sta affermando la denominazione di *e-tutor* per distinguere chi opera in contesti di FAD rispetto ad altri ruoli tutoriali in presenza, come quello previsto nella Scuola primaria dal D.L. 59/04.

8 Ad esempio il servizio di forum reso disponibile da INDIRE per ForTic ha gestito senza problemi l'accesso di 187.594 utenti registrati, che hanno prodotto 12.194 proposte di discussione in cui si sono scambiati 94.411 messaggi. Il tutto sviluppato su un servizio di forum *low cost*, Bulletin, (<http://www.vbulletin.com>).

9 E. Wenger, *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London, 1998.

10 Non solo il primo Expo dell'*e-learning* (Ferrara, 9-12 ottobre). Ma già l'evento Didamatica 2004 – inserito nel programma dell'Expo ma anticipato nel mese di maggio – ha dato modo di verificare questa situazione di convivenza di proposte disparate di *e-learning* da parte di Università e Agenzie formative. Vd. A. Andronico, P. Frignani, G. Poletti (a cura di), *Didamatica 2004 – e-learning, qualità didattica e knowledge management*. Atti, Omnicom, Ferrara.

