



ISSN: 2038-3282

**Pubblicato il: 01 Aprile 2011**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Training in the network space Formare nello spazio della rete**

*di* Stefania Nirchi

Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

[s.nirchi@unicas.it](mailto:s.nirchi@unicas.it)

### **Abstract**

La rete consente di abbandonare il paradigma della comunicazione come trasmissione, per avvicinarsi a quello della comunicazione come incontro. L'abitare vive così il suo significato più profondo, quello che attiene alla questione del senso, dell'identità della relazione: dare un ordine e una direzione allo spazio circostante a partire dai significati condivisi; convertire il caos in cosmo; iscrivere la propria biografia e quella della comunità nel paesaggio della rete; predisporre uno spazio di prossimità e di incontro dove fare formazione.

**Parole chiave:** rete, spazio, formazione

‘Il simbolo del nostro nuovo secolo è la rete, la rete senza centro, né orbita, né certezze; è una connessione infinita di cause; è l'archetipo che rappresenta ogni cosa perché ogni cosa vi può appartenere, ogni intelligenza, ogni economia e ogni uomo, ogni famiglia, insomma qualsiasi cosa appaia interessante. Lo spazio di Internet viene visto come ‘vivo’, vivo di una presenza collettiva, brillante, attiva e umana. Ogni singolo utente diventa una singola parte di un pensiero collettivo, non esiste un drive al pensiero ma il pensiero ‘emerge’ e si autorganizza sui contributi di ogni

singolo utente'<sup>1</sup>. Così Derrick De Kerckhove, Antropologo e direttore di Mc Luhan Program presso l'Università di Toronto, tratteggia lo stare nella rete, abitandone lo spazio. Uno spazio allestito per incontrarsi attraverso il linguaggio, definito da Heidegger la casa dell'essere, linguaggio/legein che prima ancora che trasmettere contenuti funge da unione. La rete in questo modo consente di abbandonare il paradigma della comunicazione come trasmissione, per avvicinarsi a quello della comunicazione come incontro. L'abitare vive così il suo significato più profondo, quello che attiene alla questione del senso, dell'identità della relazione: dare un ordine e una direzione allo spazio circostante a partire dai significati condivisi; convertire il caos in cosmo; iscrivere la propria biografia e quella della comunità nel paesaggio della rete; predisporre uno spazio di prossimità e di incontro dove fare formazione. L'edificio dunque dove si svolge quest'ultima è un luogo qualsiasi: quello da dove l'individuo accede al sistema. Lo studente telematico infatti può essere visto come un moderno Ulisse, che durante il suo viaggio entra ed esce liberamente da ambienti di apprendimento differenti da quelli tradizionali, ma non per questo meno significativi. 'La Rete e i suoi ambienti più che come luoghi alternativi alla realtà 'reale' vanno concepiti come scenari di azione, come situazioni e sceneggiature di cui il soggetto è protagonista accanto ad infiniti altri (Rivoltella, 2001, p.48). 'Le nuove tecnologie sono un passo oltre nella possibilità dei media di rendersi invisibili e trasparenti all'utente, dal momento che permettono la costruzione di veri e propri ambienti cognitivi a più dimensioni, ordinati in modo spaziale e non temporale, all'interno dei quali il sensorio dell'uomo distingue con sempre maggiore difficoltà quale realtà, quella 'effettuale' o quella 'virtuale', i sensi gli restituiscono' (Ferri, 2002, p.124). In altri termini nella formazione in rete, gli spazi virtuali sono soprattutto spazi di relazione, luoghi dove sono il dialogo e lo scambio, a rappresentare il collante, lo zoccolo duro capace di fornire alla mente gli elementi per l'ipostasi, la rappresentazione concreta di una realtà astratta. Come fa notare Banzato (2003, p. 61): 'gli spazi virtuali relazionali spesso non hanno nessuna correlazione con il piano spaziale in cui ci troviamo. Noi in continuazione passiamo attraverso 'i mondi possibili' in un costante dialogo tra reale e virtuale senza con questo confonderci nelle relazioni o con le persone. Il dialogo che si svolge nella rete è quindi capace di creare i presupposti per lo sviluppo di esperienze sociali efficaci e tangibili che diventano centrali per lo sviluppo di processi cognitivi e di apprendimento'.

L'apprendimento-insegnamento in rete, sulla base di queste brevi riflessioni, avviene in uno spazio che è completamente simbolico, si caratterizza cioè per la bidimensionalità del testo sullo schermo (Ferri, 2002). Anche se oggi la comunicazione multimediale estende ed integra il codice alfabetico con altri codici (visivo, iconico, sonoro, ecc.), rimane comunque centrale il ruolo della scrittura non solo nella trasmissione del contenuto, ma in questo caso anche nella definizione del contesto, nell'allestimento dello spazio. Il testo è il tessuto che consente la costituzione della rete. Anche etimologicamente la parola testo deriva dal latino *tèxtum*, dal verbo *tèxere*: tessere, intrecciare<sup>2</sup>. Ed è infatti il canovaccio delle parole, delle relazioni che si strutturano in rete, a rappresentare l'ambiente sociale all'interno del quale le persone si incontrano. Questo spazio è quindi, prevalentemente simbolico e alfabetico e pertanto richiede la conoscenza di codici di codifica e di decodifica. La parola scritta come supporto alla comunicazione in rete presenta infatti analogie, ma

<sup>1</sup> Intervento di Derrick De Kerckhove, *Alla ricerca dell'intelligenza connettiva*, tenuto al Convegno Internazionale, "Professione giornalista: nuovi media, nuova informazione"

<sup>2</sup> Sul concetto 'tessuto della rete' si veda *Formare attraverso la rete: la scrittura dei materiali didattici per l'E-learning*, in S. Nirchi, 'Formazione e-learning e percorsi modulari. La scrittura dei materiali didattici', cap. III, Roma Anicia, 2009, pp. 65-109;

anche forti differenze sia rispetto all'oralità, sia alla scrittura a stampa. Molti studiosi di comunicazione evidenziano che la computer mediated communication, o CMC determina il delinearsi di nuovi modelli comunicativi e consente lo sviluppo di importanti e nuove fenomenologie interrelazionali, oltre a venire identificata con un medium molto diverso da quelli tradizionali. Anche se la comunicazione scritta, da un punto di vista semiologico, appare priva dei tipici elementi extralinguistici dell'incontro in presenza (visivo espressivi, prossemici, ecc.), sul piano pragmatico si caratterizza come fortemente orientata a stimolare la spontaneità e quindi il manifestarsi di relazioni emotive. La CMC nell'offrire spazio di parola senza limiti, senza censure, senza necessità di mostrare o svelare direttamente la completa identità dell'attore viene spesso percepita come aumento della propria libertà di espressione dando luogo ad un fenomeno sostanzialmente inedito che è quello di riuscire a ridurre i timori e le differenze<sup>3</sup>. Infatti si riscontra un incremento nella partecipazione tra studenti e una quantità di prodotti di qualità elaborati dagli stessi. In altre parole il computer offre una sorta di semi anonimato che porta gli utenti ad atteggiamenti più disinibiti ed a sentirsi maggiormente sicuri di se. Fenomeno che consente maggiore partecipazione e disponibilità all'incontro con altri utenti. Secondo la Harasim (1990), la computer mediated communication fornisce un ambiente argomentativo particolarmente efficace per l'apprendimento collaborativo offrendo a studenti ed insegnanti un accesso a nuove idee, prospettive ed informazioni attraverso la costruzione di punti di vista diversi su uno stesso esempio. Si può asserire dunque che la particolarità di questo tipo di comunicazione, a metà strada tra linguaggio scritto e orale, è fortemente orientata a stimolare relazioni, anche di tipo emotivo da cui consegue la possibilità di sviluppare uno spiccato senso di appartenenza sociale. Il testo elettronico prodotto dalle interazioni attraverso la CMC si presenta estremamente duttile, articolato, dalla natura composita (alfabeto, immagini, suoni), corredato di funzioni ipertestuali ed interattive che lo differenziano in larga misura dal testo stampato, dattiloscritto o semplicemente chirografo. I nuovi testi si presentano come qualcosa di intrinsecamente aperto, incompiuto, suscettibile di modifiche, interconnesso con altri testi, con testi di altri autori in un rimando continuo che spesso rende difficile l'attribuzione ad un solo autore. Anzi: il testo elettronico, ed in particolare quello online, si presta a continui riusi, a redazioni multiple, a lavori in equipe, a scritture progressive. Per questi ed altri motivi, l'elemento centrale su cui su basa la formazione in rete è oggi dato dal prevalente utilizzo della comunicazione testuale scritta. In pratica, l'esperienza di apprendimento avviene in un luogo virtuale accessibile continuamente, costituendo di fatto un repertorio di 'conoscenza condivisa', una 'knowledge base', preziosa per ogni successivo accesso. Imparare diventa così una trattativa continua dell'individuo all'interno della propria comunità di lavoro mediante l'utilizzo della lingua scritta come sistema conversazionale (Pontecorvo et. Al., 2004, p.270). Il rispetto di criteri formali a cui obbliga la scrittura porta a sviluppare processi riflessivi e metacognitivi nel momento della stesura, e – allo stesso tempo – permette anche a coloro che stanno cominciando un nuovo percorso di apprendimento, di impadronirsi del patrimonio prodotto da coloro che li hanno preceduti. La scrittura consente cioè di apprendere attraverso la partecipazione alle pratiche della comunità (Wenger, 1998; Lave, Wenger 1991). Partecipazione che è consentita ad ogni livello e dimensione, compreso a chi si aggira ai bordi periferici delle comunità (ai neofiti, agli assenti), che hanno così la possibilità di scegliere tempi e modi adeguati, per entrare a pieno titolo nel gruppo. Ci sono, naturalmente, suggestioni vygotskijane nella prospettiva dello spingersi oltre, da parte di ogni

---

<sup>3</sup> Naturalmente, assieme agli aspetti positivi, la CMC, comporta anche alcuni rischi e problematiche che sono stati ben evidenziati da autori come la Turkle (1997) e la Wallace (2000).

studente-apprendista, all'interno della propria zona di sviluppo prossimale, grazie al supporto offerto dai colleghi più esperti. Processo questo che non prevede necessariamente studenti abili accanto a studenti meno capaci, quanto momenti continui di scambio di ruolo, tra apprendisti ed esperti, nei diversi momenti del lavoro in rete. La logica è, ancora una volta, quella dell'apprendimento come processo situato e distribuito dove 'la costruzione di conoscenze, la soluzione di problemi non sono processi che avvengono solo nella mente di ciascuno, ma si basano su pratiche sociali. Il pensiero si realizza all'interno di una comunità di persone che svolge determinate pratiche. L'apprendimento viene quindi concepito in termini di un processo di partecipazione individuale alle pratiche strutturate socialmente' (Mason, 1998, p.75). In questa prospettiva è il sistema nel suo insieme a connotarsi come formativo, riducendo così in maniera significativa il ruolo del docente come attore centrale da cui dipende la capacità del gruppo di apprendere. Lavorare con strumenti informatici 'da soli, e ancor più in gruppo, è un'azione più sotto il controllo dello studente che dell'insegnante. È in questo punto che l'introduzione dei computer realizza un importante obiettivo: portare l'apprendimento da un processo di semplice assimilazione ad un processo di costruzione attiva [...]. Se il lavoro collaborativo supportato dal computer viene ad investire i processi di costruzione mentale dello studente e i processi di appropriazione del significato, ne consegue che i processi mentali richiesti siano non automatici e quindi controllati dallo studente' (Salomon, 1992). In conclusione, quindi, le tecnologie consentono di ripensare l'apprendimento come processo sociale, di ridurre le distanze cognitive tra docenti e discenti, oltre che consentire, rispetto alla didattica tradizionale, ricadute sull'apprendimento stesso tutt'altro che inferiori. Ne consegue una riproduzione nella rete di molte delle dinamiche relazionali vissute nel contesto reale di appartenenza (Rheingold, 1994; Lévy, 1997), con la creazione di nuove reti socio-relazionali fra individui (Barrett, 1991) e modelli educativi di costruzione della conoscenza per nulla irrilevanti.

### **Riferimenti Bibliografici:**

- BANZATO M., *Apprendere in rete, Modelli e strumenti per l'e-learning*, Torino, UTET, 2003;
- BARRET E., *The society of text. Hypertext, Hipermedia and the social Construction of Information*, The MIT Press, Cambridge, 1991;
- DE KERCKHOVE D. (1999), *Nel web l'individuo e la massa non si oppongono più, convivono*, in 'Telèma', Fondazione Ugo Bordoni, n.17/18, estate/autunno 1999, pp.27-32;
- FERRI P., *Teoria e tecniche dei nuovi media. Pensare formare lavorare nell'epoca della rivoluzione digitale*, Milano, Guerini Studio, 2002;
- HARASIM L., *Online education: perspectives on a new environment*, New York, Praeger, 1990;
- LAVE J., WENGER E.C., *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge MA, Cambridge University Press, 1991;
- LÉVY P., *Il virtuale*, Milano, Feltrinelli, (ed. orig. 1993), 1997;
- MASON R.D., *Models of Online Courses, proceedings of conference Networked Internet Learning: Innovative Approaches to Education and Training Through the Internet*, University of Sheffield. Anche in ALN Magazine, vol. 2, n. 2, ottobre 1998;
- PONTECORVO C., AJELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO C. (a cura di), *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, Roma, Carocci, 2004;
- RHEINGOLD H., *Comunità virtuali. Parlare, incontrarsi, vivere nel cyberspazio*, Milano, Sperling

& Kupfer, 1994;

RIVOLTELLA P.C., *Comunicare in Internet. Linee per l'elaborazione di un modello teorico*, in 'TD', Edizioni Menabò, Ortona, n. 22, 2001, pp. 45-53;

SALOMON G., *What does the design of effective CSCL require and how do we study its effects?*, in 'ACM SIGCUE Outlook', 21 (3), 1992, pp. 62-68;

WENGER E.C., *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*, Cambridge MA, Cambridge University Press, 1998.