



L'e-Learning e il suo impatto con le università

Nicola Paparella

Orcid: 0000-0003-3095-1184

© Nicola Paparella, 2009

Formazione a distanza ed e-learning

Se la formazione a distanza è nata quando si è avuta la necessità di svincolare l'azione didattica dai vincoli di spazio e di tempo - e questo spiega perché le prime e più importanti esperienze di formazione a distanza si siano avute in territori a bassa densità abitativa e in contesti nei quali risultava difficile far fronte alle grandi distanze interposte fra scuola e residenze abitative - l'e-learning trova un suo primo radicamento proprio là dove le difficoltà logistiche interferiscono con la generalizzazione dei servizi formativi.

Nasce dunque, l'e-learning quando e dove è necessario svincolare la didattica dalla compresenza fisica, resa difficile per una serie molteplice di fattori sociali e personali, riproducendo, quasi in parallelo le ragioni e le condizioni che resero possibile lo sviluppo della formazione a distanza alla fine dell'Ottocento. Allora, lo sviluppo della fitta rete dei servizi postali rese possibile la diffusione e lo scambio di materiali di insegnamento/apprendimento affidati a supporti cartacei, che istituti di formazione facevano avere a studenti impossibilitati a raggiungere le sedi scolastiche o i luoghi della formazione professionale. Oggi, nuove reti, a prevalente carattere tecnologico, permettono di assicurare l'accesso alla formazione - anche superiore - a coloro che altrimenti ne rimarrebbero sostanzialmente esclusi.

A metà strada fra queste due stagioni si colloca una fase intermedia durante la quale la formazione a distanza sperimenta l'impatto con le tecnologie multimediali e con gli ipertesti, sino ad affacciarsi all'età segnata dai prodotti informatici e telematici, nella quale il supporto cartaceo cede il campo al cosiddetto libro elettronico (*e-book*)¹, che non viene più solamente letto, ma in qualche modo ricostruito ed attraversato secondo itinerari molto personalizzati. Ed sperimenta anche tutta la complessa fase segnata dallo sviluppo

¹ Cfr. J. D. BOLTER, *Lo spazio dello scrivere: computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*, tr. it., Vita e Pensiero, Milano 2002



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

dell'istruzione programmata e dalla ricerca riguardante le cosiddette macchine per insegnare.

Se dunque l'impulso primo al rilancio della formazione a distanza lungo le reti telematiche deriva da nuovi bisogno di distribuzione della formazione, di generalizzazione dei servizi e di facilitazione degli accessi, l'impatto con le tecnologie e più ancora con le competenze sviluppate nella stagione di mezzo (segnata dai progressi della istruzione programmata, dallo sviluppo dell'e-book, della multimedialità e degli ipertesti) determina modalità del tutto nuove di fruizione e strategie del tutto inedite nella stessa gestione dei processi, sino al punto di poter dire – oggi – che i progressi dell'e-learning sono del tutto indipendenti dai semplici (e forse semplicistici) riferimenti alle questioni meramente logistiche (facilitazione degli accessi, generalizzazione dei servizi).

D'altro canto, se teniamo conto delle acquisizioni che si sono affacciate nell'ambito delle tecnologie dell'insegnamento e dell'apprendimento e della sostanziale novità dei supporti informativi e, più ancora della *struttura* stessa (e quindi del modo di funzionare) della rete di distribuzione (internet) abbiamo un'idea di quanto debba essere diversa l'idea stessa di formazione a distanza alla quale oggi possiamo accostarci, rispetto a quella di cui potevamo fruire soltanto a metà del secolo scorso.

Quello che cambia non è soltanto il supporto o il veicolo della formazione, quello che cambia è l'idea stessa di formazione a distanza.

Quando oggi parliamo di formazione a distanza, parliamo quasi soltanto di *e-learning*, e quando facciamo riferimento all'*e-learning* intendiamo riferirci ad una formazione a distanza basata essenzialmente su prodotti, sistemi e metodi di lavoro di tipo telematico. La qualcosa comporta ed esige alcuni aspetti, tolti i quali si perderebbe lo specifico della nozione di *e-learning*.

Il primo di questi elementi è dato dalla interazione tra tutti i partecipanti al progetto educativo, che non è una semplice ed ipotetica potenzialità, ma il suo contrassegno essenziale e caratterizzante; ciò per cui essa si distingue da tutti i sistemi che l'hanno preceduta.

Se si fa formazione utilizzando – e soltanto utilizzando – le nuove tecnologie, si resta ancora alla periferia della nozione di e-learning cui qui facciamo riferimento. Nel linguaggio degli specialisti distinguiamo infatti del *Computer Based Training*, dall'*e-learning* dove si adoperano paradigmi costruttivisti della conoscenza e si superano gli schemi dell'apprendimento trasmissivo.

Dal punto di vista tecnologico questa distinzione trova manifestazione o trova i suoi indizi più sicuri nell'uso di procedure di *learning management system* (LMS), dette anche piattaforme, ovvero contesti procedurali all'interno dei quali c'è la possibilità di adoperare e gestire, integrandoli fra loro, applicativi che permettono la gestione, la progettazione, l'erogazione e il controllo di segmenti di insegnamento/apprendimento.

Le procedure LMS agiscono frequentemente in interscambio e in associazione con procedure LCMS, (*learning content management system*) che permettono la



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

gestione diretta dei contenuti, lasciando all'LMS la gestione degli aspetti relazionali, l'analisi delle statistiche e la gestione delle utenze.

Tutto questo va tenuto ben distinto da qualsivoglia tipologia di formazione che semplicemente utilizzi tecnologie informatiche. In questo caso si può anche parlare di formazione a distanza (FAD), ma non si può parlare di e-learning. In definitiva l'e-learning rappresenta la *terza generazione* (o evoluzione) della formazione a distanza.

Accade, qualche volta, che alcuni gestori di formazione a distanza pongano sullo sfondo o eliminino del tutto certe molalità didattiche incentrate sulla cosiddette comunità di pratica sui tutor sullo scambio relazionale orizzontale e verticale. In questi casi non si ha un e-learning povera, ma semplicemente non c'è e-learning. C'è una formazione a distanza anche fatta bene, in alcuni casi, ma non un vero e proprio sistema di e-learning.

Quando poi all'attività a distanza si associano interventi di tipo tradizionale (attività d'aula, workshop, laboratori, supporto telefonico, seminari ecc) si parla di *blended learning* o anche di interventi formativi misti.

Per ultimo, quando si vuole accentuare l'aspetto "reticolare" dell'apprendimento e le componenti organizzative che puntano alle comunità di pratiche, si usa anche l'espressione *web learning* che trova straordinarie prospettive di sviluppo nell'ambito delle conquiste promesse dal cosiddetto *Web semantico*.

E-learning e formazione universitaria

Il ricorso alla formazione a distanza, negli istituti universitari, è stato solitamente salutato come nuova feconda possibilità di soluzione di alcuni problemi a prevalente carattere logistico. Facilitare la frequenza, rendere possibile l'accesso agli studi superiori, anche a coloro che per motivi di lavoro o per handicap fisici ne rimangono lontani, recuperare ampie fasce di utenze difficilmente raggiungibili sono obiettivi socialmente apprezzabili e l'e-Learning promette di perseguire e di fatto persegue con efficienza ed efficacia tutti questi obiettivi. Così come ha permesso di offrire supporto ed aiuto didattico a chi, pur frequentando con assiduità, ha in ogni caso bisogno di approfondimenti e di guide ravvicinate per l'apprendimento.

E tuttavia fra la formazione a distanza e quella in presenza si sono spesso raccolte, nelle università, forme di interferenza alle quali non si è ancora data la dovuta attenzione e nelle quali forse si nascondono, oltre a qualche motivo di disagio, anche molte potenziali risorse.

Sicuramente non giova all'intero comparto dell'e-Learning quella forma di separatezza che talvolta si nota fra formazione superiore ed attività di ricerca, che invece è ciò che di più e meglio caratterizza la didattica universitaria. Analogamente non giova lo sforzo di chi pensa all'e-learning da proporre in



università come a qualcosa che possa essere modulato negli stessi termini procedurali con i quali si costruiscono le sequenze didattiche destinate ad altri livelli della formazione. Se infatti consideriamo l'insieme dei temi e dei problemi che devono essere affrontati da un progettista di formazione a distanza che lavori per l'università, non possiamo non rilevare il rilievo che assumono le questioni relative alla progettazione dei corsi, alla organizzazione degli apprendimenti, al loro impatto con le esperienze di laboratorio e di tirocinio, ai problemi del management didattico, che talvolta richiamano attenzioni ben più vaste di quanto sia da riservare agli aspetti di contenuto o alle stesse problematiche di tipo tecnologico.

D'altro canto, se possiamo ancora pensare all'e-Learning come ad un potente strumento di facilitazione dell'apprendimento², non possiamo nemmeno astenerci dal pensare all'e-Learning come a qualcosa che si connota, all'interno della università, in termini più specifici e più consoni all'istituzione o al livello degli studi, e quindi, in buona sostanza, ai nessi che la didattica assume, mantiene ed alimenta con l'attività di ricerca.

Non è possibile neppure immaginare una formazione di livello universitario che non nasca da una didattica strettamente connessa con le attività di ricerca, sia quelle compiute dal copro docente sia quelle cui viene avviato l'allievo attraverso la frequenza delle strutture universitarie. E se questo è lo specifico – irrinunciabile – della didattica universitaria, ne consegue che anche l'e-Learning proposto per questo livello di studi deve in qualche modo rendere visibile e fruibile il medesimo connotato e quindi il nesso indissolubile fra didattica e ricerca.

Si tratta di riprendere un'intuizione, già presente nelle ricerche condotte negli anni '80, ed approfondirla convenientemente, per portare nella massima evidenza l'idea del *management model*. Questa tesi è stata troppo spesso appiattita alla sola dimensione amministrativa³, mentre invece ha una sua straordinaria potenziale valenza sistemica⁴ e quindi anche di tipo didattico.

Quando si organizzano percorsi formativi da erogare a distanza, i progettisti si trovano a dover dare risposte coerenti ad una serie di questioni che complessivamente richiamano le teorie curriculari, i modelli di apprendimento, i criteri di valutazione, l'organizzazione dei contenuti, la scelta degli obiettivi e quant'altro. Tutto questo, nello specifico della formazione universitaria, richiede un cambiamento di fronte, una sorta di rotazione dell'attenzione che non va soltanto e neppure prioritariamente sul versante delle discipline, ma su quello della gestione didattica.

² Cfr. O. TATE, *Monitoring and Evaluating the Performance of a Distance Education Institution*, in *Epistologodidaktika*. 1986/2 pp. 77-103.

³ Un esempio per tutti. Si veda il modello della Iowa State University, cfr. www.iastate.edu/~budgetmodel/

⁴ Un caso interessante è quello della università di San Gallo. Cfr.: J. VON RÜEGG-STÜRM, *Das neue St. Galler Management-Modell*, Bern, Paul Haupt, 2002 (presente anche in ID, *Management: Le nouveau modèle de l'université de Saint-Gall - Catégories fondamentales d'une approche intégrée du management. La méthode de l'université de Saint-Gall*, Bern, Haupt, 2004.



L'idea di un *management didattico* è il contributo primario e più rilevante che l'esperienza dell'e-Learning ha portato nella formazione universitaria⁵, con un conseguente lavoro di ristrutturazione della didattica, talvolta silenzioso, a volte persino sotterraneo, ma ricco di conseguenze interessanti su almeno quattro versanti:

- a) quello della progettazione didattica dell'insegnamento,
- b) quello del controllo della comunicazione formativa,
- c) quello del controllo dell'apprendimento,
- d) quello del ricorso a procedure di valutazione scientificamente controllate.

A ben guardare si tratta di questioni che nella didattica in presenza non sono mai state adeguatamente affrontate e, se è scorretto stabilire similitudini troppo strette fra insegnamento in presenza e insegnamento a distanza, è pur vero che un richiamo ai problemi di management didattico sarebbe straordinariamente utile anche per la didattica in presenza.

Lo stesso *processo di Bologna* è stato spesso interpretato, in maniera del tutto riduttiva: come un insieme di provvedimenti concordati in sede europea per facilitare la mobilità degli studenti. Non ci si è resi conto che quel processo e gli atti di riforma che ne sono derivati richiedono una nuova gestione del momento didattico e criteri scientificamente adeguati per l'organizzazione del curriculum. Ed esattamente questi sono i temi e i problemi che un progettista di percorsi di formazione a distanza si trova ad affrontare non appena si accinge ad organizzare la didattica.

Se l'università – quella tradizionale, centrata sulla didattica in presenza – prende consapevolezza dei compiti e delle esigenze poste dalla didattica a distanza, non può che ricevere una forte spinta verso un complessivo ripensamento del management didattico dei corsi ordinari⁶.

Per contro, i gestori dei Corsi di formazione a distanza non possono eludere né le questioni relative alla natura del contesto, quello universitario, né quelle relative all'apprendimento.

Si può allora pensare a modalità di apprendimento che richiedano l'attivazione di processi investigativi oppure a percorsi didattici aperti alla ricerca. E si può ancora pensare a vere e proprie esperienze di ricerca.

Verso modelli a trama integrata

Di fatto gli osservatori più attenti notano che l'esperienza della ricerca si va silenziosamente riducendo lungo i percorsi formativi universitari e, in alcune

⁵ Cfr. P. GHISLANDI (cur.), *Verso la eUniversity. Contributi per una nuova didattica universitaria*, Trento, Trento University Press, 2007,

⁶ Cfr. L. GALLIANI (cur.), *L'Università aperta e virtuale*, Lecce, Pensamultimedia, 2002.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

proposte di didattica a distanza, si va perdendo persino il rapporto fra lezione ed attività di ricerca del docente.

Lungo questo versante, la didattica universitaria ha bisogno di recuperare la propria identità, salvaguardando alcuni punti nodali, sia che si tratti di didattica in presenza sia che si tratti di didattica a distanza.

In particolare giova salvaguardare tre esigenze:

- a) L'insegnamento universitario non può che discendere dal permanente esercizio della ricerca. La lezione universitaria testimonia e manifesta competenze che la ricerca affina ed esercita;
- b) L'apprendimento del giovane universitario si realizza in contesti di continua problematicità e costantemente aperti al confronto critico e agli strumenti della investigazione scientifica
- c) La formazione universitaria si sviluppa in ambienti di lavoro scientifico. Occorre ridurre ed azzerare la distanza che separa l'aula (reale o virtuale) dal laboratorio (anch'esso reale o virtuale).

Si tratta, in buona sostanza, di riprendere la discussione che in sede scientifica si va compiendo in questi anni a proposito della progressiva trasformazione della università in "comunità che costruisce conoscenza"⁷, e che si costituisce come comunità anche quando si utilizzano forme di comunicazione mediata da strumenti tecnologici avanzati. I quali, per altro, sembrano offrire ampie possibilità di costruzione di ambienti per la formazione a distanza appositamente pensati per l'istruzione superiore (e per la educazione degli adulti), andando anche al di là della questione che nasce dal rapporto fra formazione e nuove forme di comunicazione didattica. Si tratta di porre al centro dell'attenzione la natura della interazione allievo docente (sia o no mediata dal computer) e capire, interpretare, quantificare ciò che viene restituito in termini di innovazione al quadro complessivo della didattica universitaria e del management didattico dei corsi di laurea⁸.

Lavorando lungo questo versante non sarà difficile scorgere quanto sia ingannevole la pretesa di chi ritiene di dover mantenere la formazione a distanza in posizione ancillare, ché anzi, riscattando un suo ruolo decisivo nelle strategie della formazione, interferisce positivamente sul quadro sistemico e in maniera qualitativamente rilevante.

Ma è ugualmente ingannevole la tesi di chi enfatizza questo ruolo sino a fare della formazione a distanza un modello d'eccellenza cui adeguare la didattica in presenza.

⁷ L'espressione è di S. Cacciamani. Cfr.: S. CACCIAMANI, M. LUCIANI, *Comunità di ricerca on line nella formazione universitaria: l'esperienza dell'Università della Valle d'Aosta*, in *Form@re*, 39, 2005. Disponibile in <http://formare.erickson.it>

⁸ Cfr. A.TAIT, R. MILLS, (curr.), *The convergence of distance and conventional education: patterns of flexibility for the individual learner*, London - New York, Routledge, 1999



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

A nostro parere fra la formazione a distanza e la formazione in presenza si pone, in università, un rapporto di circolarità, dove gli apporti dell'una giovano all'altra, secondo forme di interscambio che puntano verso *modelli a trama integrata*.

La prospettiva dell'integrazione non è un vago orizzonte di riferimento, ma una linea di tendenza già presente in alcune esperienze e già attiva al di sotto di molteplici riflessioni. Perché possa emergere in tutta evidenza e con la forza dovuta occorrono ulteriori investimenti nella direzione della fondazione pedagogica del problema, tenendo ben presenti almeno quattro distinte questioni:

a) *Quale integrazione*. Le due esperienze (didattica in presenza e a distanza) restano distinte; ma l'una si intreccia con l'altra.

Perché questo utile e speciale interscambio sia davvero possibile, occorre individuare bene le linee di differenziazione oltre a quelle di integrazione, senza abbandonarsi a schemi rigidi e permanenti.

Sicuramente non giova alla chiarezza del problema pensare che la formazione a distanza sia sempre e soltanto finalizzata al raggiungimento di utenze perdute dalla didattica in presenza. Questo certamente accade e può ancora accadere, ma non può rappresentare il contrassegno fondativo. Meglio pensare alla distanza come a misura che permette, in una società mobile e flessibile, una maggiore distribuzione dell'utenza all'interno di quel naturale laboratorio di ricerca che è dato dal territorio e dalle sue risorse. Allo stesso modo, per chi studia a distanza giova pensare alla presenza non come a fase di recupero e di compensazione, ma come a momento di scambio progettuale e di condivisione di giacimenti scientifici complessi.

b) *Quale rapporto*. Le due modalità di erogazione della didattica non possono che rispondere ad un'unica proposta formativa. Sarebbe ingiustificato e forse persino illegittimo un contratto formativo che preveda due distinti percorsi con due distinte offerte formative. Se questo accade, è da considerarsi come fase transitoria, legata a contingenze che vanno superate e che possono trovare sviluppi tanto più facili quanto più si ricercano quelle trame di integrazione di cui prima si diceva.

c) *Formazione e ricerca*. L'elemento decisivo, che conferisce unità e integrazione e che consente la più facile evoluzione dei diversi sistemi verso i più evoluti *modelli a trama integrata*, è dato dal rapporto stretto fra formazione e ricerca. Anche l'e-Learning può essere organizzato in maniera da assicurare un apprendimento da condursi con modalità di ricerca, sempre aperto alla documentazione, al confronto critico e capace di sostenere l'allievo nelle sue personali esperienze di investigazione scientifica e di approfondimento.

d) *Didattica e tecnologie*. Occorre convincersi che formazione a distanza non vuol dire uso delle tecnologie. E' evidente che non si potrebbe oggi pensare all'e-Learning senza tener conto del rilevante e qualificante impatto della didattica con le più raffinate e progredite tecnologie. Ma il loro uso non è esclusivo della



formazione a distanza⁹. Ed anzi, se c'è un problema da affrontare subito (ovviamente con gli strumenti della ricerca pedagogica e non soltanto con quelli della economia e del mercato) è il problema del corretto rapporto fra insegnamento, tecnologie ed apprendimento¹⁰. E questa è questione che incide tanto nella didattica in presenza quanto in quella a distanza.

L'analisi delle architetture tecnologiche per ambienti formativi, la gestione dell'aula (reale e virtuale), l'archiviazione delle risorse disponibili e la creazione di campus virtuali, la ridefinizione di ruoli e compiti specifici, come quello del tutor d'aula, e di funzioni, come l'accoglienza dei allievi, lo sviluppo di laboratori didattici, la gestione dei tirocini, l'accesso a giacimenti scientifici complessi, non sono che degli esempi di questioni che attendono d'essere approfondite a vantaggio dell'università nel suo complesso e quindi sia dei corsi in presenza che di quelli a distanza.

e) *Obiettivi formativi e sviluppo delle competenze*. È interessante e lodevole il processo di revisione degli assetti didattici avviatosi in Europa in questi primi anni del terzo millennio. Le discussioni e le iniziative assunte attorno a quello strumento che è noto come *diploma supplement* hanno permesso di portare all'attenzione di tutti su alcune questioni curriculari, e fra queste, in primo luogo, quella degli obiettivi formativi di un corso accademico e quella delle competenze da acquisire (o da sviluppare). Occorre fare di più sino ad intendere le competenze come *strutture* e quindi come dinamismi del soggetto in formazione, esposti sia alla proposta didattica sia ad altre esperienze che vanno in qualche misura e in qualche modo riannodate all'offerta formativa.

In definitiva occorre riportare ad unità il quadro complesso delle iniziative sin qui sviluppate da quel vasto movimento che va rubricato sotto l'unica etichetta di formazione a distanza; occorre rivedere l'ineludibile suo rapporto con la didattica in presenza, cercare linee di integrazione fra i due campi, da ricondurre ad un coerente disegno formativo, secondo schemi di circolarità nei quali siano chiare le possibilità di integrazione (e di differenziazione), gli agganci con la ricerca, i nessi con lo sviluppo delle tecnologie, le aperture verso il territorio e verso i bisogni complessivi della persona.

⁹ Per questi temi cfr. L. GALLIANI (cur.), *Le tecnologie didattiche*, Lecce, Pensamultimedia, 2000, e, dello stesso Autore, *Tecnologie informatiche e telematiche per la Facoltà di Scienze della Formazione*, Lecce, Pensamultimedia, 2002

¹⁰ Cfr. A. SANGRÀ Y MORER, *Educación a distancia, educación presencial y usos de la tecnología: una tríada para el progreso educativo*, Texto revisado de la conferencia pronunciada en la Universidad Autónoma de Madrid el 20 de mayo de 2002, en el marco del *Seminario de formación de RED-U "La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en Educación Superior: Un enfoque crítico"*. Nel WEB all'indirizzo: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec15/sangra.pdf>. Si veda pure, dello stesso Autore, in coll. con M. GONZÁLEZ SANMAMED (curr.), *La Transformación de las universidades a través de las TIC: Discursos y practicas*, Barcelona, Editorial Uoc, 2004.