

**Capitolo 5**  
**Comunicare in rete**

*5.1. C'è post@ per te: comunicare in un mondo virtuale*

Da qualche anno a questa parte, sia la letteratura che il cinema si sono occupati sempre più spesso della comunicazione interpersonale via Internet. Impensabile e improponibile fino a poco tempo fa, un film come *C'è post@ per te* dimostra con il suo clamoroso successo che i tempi sono maturi perfino per raccontare una romanticissima storia d'amore epistolare in cui i messaggi non viaggiano più dentro una busta affrancata o sul filo ambiguo del telefono, ma assumono l'aspetto di timide o appassionate e-mail inviate o ricevute attraverso *America On Line*.

Non è certo la prima volta che la fiction strizza l'occhio alle nuove tecnologie e in particolare all'idea narrativa (tutto sommato affascinante) del rapporto/conflitto tra mondo reale e mondo virtuale. La novità consiste nel fatto che per la prima volta sul grande schermo la storia viene raccontata mostrando la "vera" interfaccia di un "vero" programma di posta elettronica, *AOL Instant Message*, contrariamente alla diffusa abitudine cinematografica di mostrare schermate di programmi assolutamente improbabili, a metà strada tra il videogame fantasy e quella sorta di supertecnologia iperintelligente che dovrebbe rappresentare il modo in cui si immagina (erroneamente) che sia il software usato dagli agenti 007 o quello installato sul quadro comandi degli astronauti.

Il film di Nora Ephron, a cui sono stati subito dedicati vari siti in rete, può piacere o non piacere, ma questo dettaglio, l'aver mostrato una situazione realisticamente accettabile, non è conquista di poco conto.

Significa almeno 3 cose:

- che le tecnologie della comunicazione in rete, in quanto tale, entrano a far parte della quotidianità e non sono più immaginate come se si trattasse di fantascienza;

- che l'attenzione di chi racconta il nostro tempo (sceneggiatori, scrittori, registi...) si sta spostando dalla tecnologia in sé alle sue applicazioni, implicazioni o effetti;
- che la comunicazione a distanza attraverso la rete Internet non viene più percepita solo come un fenomeno misterioso o carico di inquietanti interrogativi, ma accettata in quanto tale, colta nelle sue reali potenzialità. Significa inoltre, più in generale, che l'ambiente Internet tende a configurarsi nell'immaginario collettivo anche come territorio in cui le relazioni interpersonali prendono corpo, si evolvono, si interrompono, una sorta di spazio il cui carattere di neutralità o parzialità non dipende tanto dalla natura del medium ma, a tutti gli effetti, dallo spessore dei messaggi. Forse gli sceneggiatori del film hanno fatto tesoro di un'affermazione di Mark Giese, che analizzando il modo in cui cambia la rappresentazione del sé-senza-corpo in contesti basati sulla Computer Mediated Communication arriva ad affermare che "uno spazio, perfino uno spazio virtuale, non diventa una comunità fino a che non è occupato da individui".<sup>1</sup>

In queste pagine si illustreranno soprattutto le problematiche legate all'uso di Internet come ambiente per la comunicazione interpersonale. Come è stato più volte sottolineato, la comunicazione via Internet può essere di tipo asincrono o di tipo sincrono.<sup>2</sup>

La comunicazione è asincrona quando non impone agli attori di essere collegati nello stesso momento ma lascia a ciascuno un margine di libertà nei tempi e nei modi dell'interazione, nell'invio di messaggi o nella loro lettura. Tipiche situazioni di comunicazione asincrona sono:

- le mailing-list;
- i forum e le bacheche elettroniche.

La comunicazione è invece sincrona quando impone che tutti gli interlocutori siano contemporaneamente collegati. Tipiche situazioni in cui la comunicazione avviene in modo sincrono sono:

- il *chatting*;

---

<sup>1</sup> Cfr. Giese 1998.

<sup>2</sup> Cfr. Trentin 1996.

- la videoconferenza;

La comunicazione sincrona impone ovviamente che gli attori siano *online* per poter interagire, mentre nella comunicazione asincrona il bisogno di essere materialmente collegati mentre si interagisce può esserci (in un forum basato su una bacheca elettronica, ad esempio, si interagisce in modo asincrono ma si lavora *online*) o non esserci, come accade ad esempio nei gruppi di discussione e nelle comunità di dialogo basati esclusivamente sull'uso della posta elettronica, che permette di leggere o scrivere messaggi *offline*. La distinzione tra interazione sincrona e asincrona è riscontrabile anche in forme estreme di interazione in rete, come i giochi: si può osservare che i giochi di simulazione tendono ad essere prevalentemente sincroni, mentre i giochi di ruolo (MUD, MOO) o molti giochi di strategia sono prevalentemente asincroni.

La distinzione tra comunicazione sincrona e comunicazione asincrona potrebbe costituire un criterio discriminante per selezionare e classificare parte delle risorse distribuite via Internet. Si può tuttavia osservare che ormai molte esperienze in rete si basano sull'integrazione di più strumenti e più tecniche di interazione, alcune di tipo asincrono, altre di tipo sincrono. Questo fa parte della naturale evoluzione del World Wide Web, che tende sempre più a configurarsi come spazio immateriale all'interno del quale si condividono esperienze secondo una varietà di modi e in funzione di una varietà di obiettivi. Ognuna delle due tipologie di comunicazione, a seconda della tecnica adottata e del contesto in cui si instaura la dinamica comunicativa, ha dunque le sue implicazioni e, come vedremo, esprime delle potenzialità specifiche o delinea particolari idiosincrasie.

La rete Internet è in continua evoluzione sia sul piano delle tecniche per la comunicazione sia per quello che riguarda le nuove modalità di relazione e i nuovi rapporti interpersonali che si instaurano grazie alla possibilità di comunicare a grande velocità e a grande distanza. Secondo Paolo Manzelli, che cura tra le altre cose il seminario virtuale permanente EGO-CreaNET, "l'interattività delle reti di tipo Internet permette di utilizzare maggiormente il dialogo

quale forma di comunicazione naturale”.<sup>3</sup> Nell’ambiente Internet, quindi, l’importanza dei momenti comunicativi è destinata a crescere. Le implicazioni di questa constatazione sono fondamentali per attuare forme di sperimentazione educativa basate sull’uso delle tecnologie di rete.

Si può affermare che la rete amplifica il desiderio di comunicare? O che modifica definitivamente le caratteristiche della comunicazione mediata tra persone? Il problema è ancora più complesso: la comunicazione tra persone in rete avviene infatti a vari livelli e sulla base di una gamma di presupposti molto ampia. Da un lato, ci sono segnali di una soglia di *overload* anche per quello che riguarda la comunicazione.<sup>4</sup> Dall’altro lato, la tendenza allo spropositato aumento degli ambienti per comunicare in rete sembra irrefrenabile. Ogni giorno, ad esempio, c’è chi offre chat lines gratuite a qualunque utente ne faccia richiesta, ogni giorno spunta un nuovo gruppo di discussione. Prima o poi, dicono alcuni, ognuno avrà il suo gruppo di discussione. È forse nella natura della rete, anche se J.C.Herz chiosa in questi termini: “un megalomane che spedisce la propria lista della spesa settimanale alla rete per distribuirlo su scala mondiale non mi colpisce più di tanto. Supera invece i limiti della mia immaginazione il fatto che una comunità globale si senta in dovere di spezzettarsi in piccoli gruppi di discussione a questo scopo...”<sup>5</sup> In generale, i contorni del fenomeno sono, più che confusi, segmentati: analizzare le modalità e le tecniche della comunicazione interpersonale all’interno del “sistema” Internet implica ormai che si tocchi una molteplicità di problematiche: ci sono implicazioni sociali di cui meriterebbe tenere conto, c’è l’aspetto linguistico, che qui non potremo affrontare, ci sono gli aspetti più strettamente connessi all’educazione.

Un problema particolare è infine rappresentato dall’evoluzione delle dinamiche comunicative nel rapporto tra chi produce ed eroga informazioni e chi le consuma. Internet sta profondamente modificando questo rapporto, tradizionalmente legato alla natura del medium. L’attenzione si sta ora spostando sul flusso comunicativo. Si parla di

---

<sup>3</sup> Cfr. Manzelli 1997.

<sup>4</sup> Parleremo più avanti alcune problematiche legate all’eccesso di comunicazione e al cosiddetto *spamming*. Si vedano in particolare i due paragrafi successivi.

<sup>5</sup> Cfr. Herz 1995, p.25.

tecnologie dell'informazione di tipo *push* e di tipo *pull*. Si ha una situazione di *Information Pull* quando è l'utente/consumatore che assume l'iniziativa di chiedere/cercare informazioni. Si ha invece una situazione di *Information Push* quando l'iniziativa proviene da una fonte o da un intermediario e l'utente/consumatore si limita a ricevere informazioni.<sup>6</sup> È stato notato che la prima delle due situazioni ha sostanzialmente accompagnato la crescita di Internet fino al momento in cui la rete ha smesso di essere utilizzata solo da gruppi di utenti coinvolti e consapevoli. Le tecniche *push*<sup>7</sup> sono invece un fenomeno relativamente recente, legato all'uso di massa di Internet: in parte, quindi, sono il risultato della presenza in rete di gruppi di utenti che "non sanno dove andare", in parte sono un tentativo di rispondere al problema dell'*information overload*. Si può notare tuttavia che entrambe queste situazioni si possono verificare nei vari contesti di relazione interpersonali attuabili via Internet: dal *chatting* ai gruppi di discussione via e-mail. Una caratteristica forma di *Information Pull* si ha ad esempio in un gruppo di discussione nel momento in cui gruppi di utenti pongono problemi per ottenere risposte e soluzioni. Una caratteristica situazione di *Information Push* si ha invece quando in una mailing-list non moderata cominciano a circolare messaggi promozionali o informativi inviati da soggetti non iscritti o nelle sempre più diffuse *newsletters*, mailing-list in cui gli iscritti non partecipano ad una discussione ma si limitano a ricevere messaggi da parte di un soggetto o di un gruppo di soggetti.

## 5.2. La posta elettronica

La posta elettronica, come evidenziano anche alcuni dati riportati in precedenza<sup>8</sup>, è una delle ragioni fondamentali che spinge i neofiti a entrare in rete. Si potrebbe osservare che la facilità con cui gli utenti si avvicinano alla posta elettronica dipende in gran parte dal fatto che, tra le modalità di interazione in rete, è forse quella che ricorda di più forme tradizionali e rassicuranti di comunicazione

<sup>6</sup> Cfr. Hermans 1998.

<sup>7</sup> Tra i fenomeni più recenti va sottolineata la sperimentazione, in funzione di esigenze di *Information Push*, di software che possono essere programmati dagli utenti perché cerchino e selezionino informazioni personalizzate o presunte tali. Si parla in questo caso di *agents* o agenti attivi. Alcuni grandi database o motori di ricerca molto consultati fanno uso di tecniche di questo tipo.

<sup>8</sup> Si veda più sopra, capitolo 4.

interpersonale: scrivere e ricevere messaggi in rete, infatti, non appare molto diverso dallo scrivere e ricevere messaggi attraverso i canali della posta ordinaria.

La rete, paradossalmente, ha restituito vitalità allo scambio epistolare, proprio quando questo sembrava definitivamente in via di estinzione. Qualche tempo fa è stato anche pubblicato un volumetto che raccontava una storia d'amore nata online sotto forma di scambio epistolare via e-mail.<sup>9</sup> Ben prima che il cinema trasformasse il nuovo *medium* in soggetto per un *blockbuster* c'era già chi credeva nelle potenzialità narrative della messaggistica in rete. Salvo il fatto che la storia di Norman e Monique non è fiction, ma è assolutamente vera: il libro, infatti, non è altro che la raccolta, opportunamente selezionata, del carteggio realmente intercorso tra i due protagonisti, lui americano lei francese. La novità è rappresentata dal fatto che la raccolta e la selezione delle lettere non sono state effettuate direttamente dai protagonisti della vicenda, ma da un soggetto esterno: le affinità tra posta ordinaria e posta elettronica terminano quindi nel momento stesso in cui si constata che un carteggio online tende rapidamente a perdere la sua natura di "fatto privato", per diventare spesso argomento di discussione in quella che è già stata definita *agora virtuale*.<sup>10</sup> Implicazioni del genere non sono di poco conto: la rete, evidentemente, suggerisce la condivisione, stimola il completo dischiudersi dell'io, perfino quando la comunicazione avviene rigorosamente tra individuo e individuo. Ciò è probabilmente legato al fatto che molti di coloro che intrattengono un carteggio online, compresi i protagonisti della "storia vera" qui segnalata, si conoscono e cominciano a instaurare dei rapporti in un territorio che è assolutamente pubblico, ad esempio attraverso un gruppo di discussione.

Trentin ha evidenziato più volte il ruolo fondamentale della posta elettronica nella formazione e nello sviluppo di gruppi di cooperazione telematici.<sup>11</sup> La posta elettronica è relativamente semplice da usare e garantisce dei vantaggi sul piano organizzativo e gestionale, data la sua natura di

---

<sup>9</sup> Norman X e Monique Z (1996), *Norman e Monique. La storia segreta di un amore nato nel cibernazio*, a cura di G. Salza, Torino, Einaudi.

<sup>10</sup> Cfr. Tidwell 1999.

<sup>11</sup> Cfr. Trentin 1996 e 1998.

mezzo di comunicazione asincrono e in virtù del fatto che leggere e scrivere i messaggi è attività che può essere praticata *offline*. Complessivamente, la posta elettronica, al di là della sua natura di mezzo asincrono (in tal senso si può osservare che anche la posta ordinaria non impone la compresenza degli interlocutori o che in rete si possono attuare varie altre modalità di comunicazione asincrona), si caratterizza soprattutto in quanto:

- veloce: i messaggi arrivano subito a destinazione;
- sicura: i messaggi si smarriscono molto raramente;
- economica e pratica: al costo di una sola telefonata urbana si possono inviare decine o centinaia di messaggi il cui costo complessivo sarebbe proibitivo se si utilizzasse la posta ordinaria;
- comoda: il messaggio si può inviare alla stampante per leggerlo in un secondo momento come se fosse un documento cartaceo a tutti gli effetti.
- riutilizzabile: il formato digitale e la possibilità di inviare files insieme ai messaggi garantisce il rapido riuso dei testi e degli allegati.<sup>12</sup>

Solitamente, si afferma che l'economicità è tra le ragioni fondamentali del successo della posta elettronica, seguita dalla velocità. Se i vantaggi economici sono evidenti e possono essere compresi rapidamente, il presunto vantaggio rappresentato dalla velocità merita qualche considerazione. La velocità, infatti, in quel particolare status di spazio senza tempo e tempo senza spazio che è la rete, rende infatti la posta elettronica un mezzo talora eccessivamente istintivo. Il principio della velocità, in genere, è strettamente legato ad una sorta di principio di "reattività". In pratica, si scrive via e-mail perché si sa o si presume che quello che si è scritto arriverà molto velocemente a destinazione. Si scrive tuttavia anche perché si presume che chi ci ha scritto si aspetti una risposta rapida, col risultato di meditare molto poco sui contenuti del messaggio. L'estrema velocità della comunicazione e la conseguente velocità di reazione alle comunicazioni via e-mail possono creare problemi non indifferenti: sono state già raccontate storie di impiegati che hanno perso il lavoro per aver reagito con eccessiva rapidità, e quindi senza riflettere troppo, ad un messaggio leggermente ambiguo. Vere o presunte che siano, queste

---

<sup>12</sup> Lo schema proposto è parzialmente ispirato a Pantò e Petrucco 1998, pp. 159-161.

storie dimostrano che le opportunità comunicative aperte della posta elettronica possono trasformarsi in un boomerang e che, in sostanza, non è il mezzo in sé a garantire un vantaggio, ma l'uso intelligente che si riesce a farne. Tra i principali effetti collaterali del principio di reattività un problema particolare è rappresentato dal cosiddetto *spamming*, l'esplosione incontrollata di messaggi che rimbalzano da un destinatario all'altro per il solo fatto di essere stati "postati" con preghiera di reinvio veloce ad altri destinatari. Tra i più eclatanti casi di *spamming* globale si cita il messaggio dedicato alla penosa vicenda della piccola Jessica Maydek, una bambina afflitta da una gravissima malattia per aiutare la quale un sedicente comitato lanciò in rete un appello alla solidarietà, con tanto di richiesta di un piccolo contributo economico. La bambina, in realtà, non è mai esistita, né si è mai appurato se l'operazione fosse una classica leggenda metropolitana o il frutto di un'astuta operazione di marketing. Il messaggio, tuttavia, è continuato a circolare in rete per non meno di 3 anni<sup>13</sup> e vari altri messaggi del genere continuano e continueranno a circolare. In questi casi anche l'estrema economicità e la sicurezza della posta elettronica giocano un ruolo importante: il nuovo medium, quindi, se da un lato agevola enormemente la collaborazione a distanza e la comunicazione interpersonale, dall'altro finisce col contribuire in misura determinante all'*information overload*. Complessivamente, questi fenomeni sono frutto di quella che è già stata definita *mass e-mail*.<sup>14</sup> Alcune legislazioni hanno già deciso di affrontare il problema anche sul piano giuridico: negli Stati Uniti, ad esempio, non è legale "usare qualsiasi macchina telefax, computer, o altri dispositivi per inviare pubblicità non richiesta" a qualunque "dispositivo dotato della capacità di (A) trascrivere su carta testo o immagini (o entrambi) da un segnale elettronico ricevuto su una normale linea telefonica". La legge americana permette di citare il mittente del messaggio e in molti stati si può

---

<sup>13</sup> Di leggende urbane in rete si occupano vari siti:

<http://www.snopes.com/spoons/faxlore/mydek.htm>.

<http://www.strw.leidenuniv.nl/~vdmeulen/deeper/InProgress/Emailhoax.html>.

<http://boutell.com/~grant/writes/hoaxes.html>.

<http://www.icp.csic.es/info/novedades/chain.html>.

Anche varie organizzazioni mediche si sono occupate e si occupano dei problemi legati all'effetto spamming in rete. Si veda ad esempio: <http://www.cancer.org/>.

<sup>14</sup> Cfr. Beke 1998.

portare in giudizio chi invia pubblicità non richiesta via e-mail.

Per evitare che si verifichino situazioni incresciose o dannose, come quelle appena descritte, in gruppi circoscritti che comunicano tra loro telematicamente, come vedremo meglio più avanti, si stabilisce solitamente una *netiquette*, ovvero una minima serie di norme da rispettare, di solito strettamente pertinenti all'oggetto della discussione e alle caratteristiche del gruppo. Elaborare una *netiquette* più in generale per tutti coloro che usano la posta elettronica è certamente più difficile. Tuttavia varie organizzazioni e associazioni a carattere internazionale hanno cercato di definire alcune semplici regole di comportamento per evitare che della posta elettronica si faccia un uso improprio, distorto o eccessivamente ridondante.

Una netiquette rivolta complessivamente a tutti coloro che usano la posta elettronica si basa su poche e semplici affermazioni di principio che investono vari aspetti del rapporto tra utenti, rete e mezzo di comunicazione usato. Alcuni suggerimenti sono ad esempio rivolti all'utente perché sia consapevole dei rischi che corre utilizzando la posta elettronica e possa garantirsi un minimo di autodifesa.

- Non date mai il vostro user ID [nome di login] o la password a un'altra persona. Gli amministratori di sistema, qualora necessitassero di accedere al vostro account per manutenzione, lo potranno generalmente fare senza necessità di conoscere la vostra password.
- Non siate mai certi che i vostri messaggi siano strettamente privati o che non possano essere letti da altri che dal destinatario indicato.

Altri consigli riguardano il comportamento degli utenti rispetto agli altri utenti della rete in generale, con particolare attenzione agli effetti dello *spamming* o di azioni che potrebbero ritorcersi contro chi invia il messaggio.

- Non usate le reti accademiche per attività commerciali o a scopo di lucro.
- Non cercate di sfruttare un indirizzario pubblico per attività promozionali a scopo commerciale o privato.

- Non spedite mai catene di Sant'Antonio (*chain letters*) su Internet. Prima di reinviare un messaggio che contiene appelli alla solidarietà, richieste di aiuto o di denaro o anche semplici informazioni "con preghiera di pubblicazione" verificate accuratamente la serietà della fonte.
- Siate il più possibile professionali e prestate attenzione a ciò che dite riguardo altre persone. La posta elettronica viene inoltrata e citata con facilità.
- Utilizzare una ricevuta di ritorno (*return receipt*) per imporre al destinatario di confermare la ricezione del messaggio può essere considerata una invasione della privacy.
- Fate attenzione al sarcasmo e all'umorismo. Senza la comunicazione facciale e l'intonazione della voce, la vostra battuta di spirito potrebbe essere intesa come una critica. Quando volete esprimere qualche particolare inflessione, usate le *emoticons* [faccine, *smilies*...], una volta accertato che il vostro interlocutore è in grado di comprenderne il significato.

Infine, una buona proposta di netiquette dovrebbe cercare di elaborare un set minimo di suggerimenti e consigli che riguardano più da vicino le modalità della comunicazione interpersonale in quanto tale.

- Scrivete paragrafi e messaggi corti ed essenziali.
- Limitate la lunghezza della riga a circa 65-70 caratteri ed evitate i caratteri di controllo.
- Focalizzate accuratamente l'argomento del messaggio e includete sempre un testo pertinente nel campo soggetto (*subject*) del messaggio, in modo che gli altri utenti possano localizzarlo velocemente.
- Scrivete con le lettere maiuscole solo per sottolineare un punto importante o per distinguere un titolo o un sottotitolo dal resto del testo. Scrivere in maiuscole intere parole che non sono titoli viene generalmente definito URLARE! Degli *\*asterischi\** intorno ad una parola posso aiutare a evidenziare un termine.
- Gli acronimi possono essere usati per abbreviare quando possibile; tuttavia messaggi pieni di acronimi possono confondere e irritare il lettore. Un acronimo va usato quando si è certi che gli interlocutori siano in grado di

- comprenderlo, senza dimenticare che la rete è per sua natura multiculturale e che sono possibili fraintendimenti.
- Quando citate (*quote*) un altro messaggio, togliete tutto quanto non è direttamente applicabile alla vostra risposta. Prendete il tempo necessario a ridurre le citazioni al minimo necessario per contestualizzare alla vostra risposta. Nessuno ama leggere lunghi messaggi riportati in citazione per poi trovare solo una risposta di una riga.
  - Identificate tutte le citazioni, i riferimenti e le fonti delle informazioni che divulgate e rispettate i copyright e gli eventuali accordi per la divulgazione di qualsiasi informazione.
  - Includete la vostra firma in fondo ai messaggi. La firma può comprendere nome, titolo (se desiderato), organizzazione di appartenenza e indirizzi di posta elettronica. Non dovrebbe comunque superare le 4 righe di lunghezza. Informazioni opzionali potrebbero contenere l'indirizzo postale e un recapito telefonico.

I suggerimenti riportati sono liberamente tratti da...

---

**The Net: Guida per l'utente e Netiquette.** A cura di Arlene Rinaldi.

URL: <http://www.inferentia.it/netiquette/index.htm>

### 5.3. Le mailing-list

Si può dire sinteticamente che una *mailing-list* o lista di discussione è un gruppo di collaborazione in rete costituito da utenti che si scambiano dei messaggi via e-mail impegnandosi ad una completa visibilità reciproca.<sup>15</sup> Il *modus operandi* è orizzontale e ascendente e non c'è una netta distinzione fra chi eroga informazione e chi la riceve. È come se ogni componente della *mailing-list* fosse un piccolo centro a cui arrivano o da cui partono messaggi, informazioni, documenti. Nell'insieme, una *mailing-list* è un gruppo di discussione in cui opera una molteplicità di soggetti, nessuno più importante degli altri, in paritetica coabitazione. Ad un livello minimo chiunque può promuovere e organizzare una *mailing-list* mettendo insieme un certo numero di persone ognuna delle quali invia messaggi a tutti gli altri e contemporaneamente accetta di riceverne. Utilizzando un programma di posta elettronica come Eudora costruire un gruppo di discussione via e-mail è relativamente facile, poiché un gruppo di indirizzi può essere facilmente associato ad un nome di comodo (*nickname*) che identifica la "lista". Secondo Trentin<sup>16</sup> questa strada, per quanto relativamente semplice da praticare, non è tuttavia consigliabile, poiché implica un certo margine di rischio. Tutti i partecipanti, ad esempio, dovrebbero mantenere aggiornato il *nickname* in caso di modifiche o prestare particolare attenzione nell'utilizzo delle funzioni di *reply* ai messaggi ricevuti: è quindi probabile che una parte dei messaggi si disperda e di fatto non venga inoltrata all'intera comunità. Il meccanismo può però funzionare se si crea un gruppo molto compatto e molto motivato di interlocutori.

Solitamente, le *mailing-list* di una certa dimensione sono gestite da appositi server, che pensano a distribuire i messaggi secondo una logica "a stella". In pratica, chi vuole inviare un messaggio agli iscritti lo invia all'indirizzo del *list-server*, che provvede a inoltrare il contenuto a tutti gli altri iscritti. Il server pensa anche a sbrigare automaticamente alcune procedure e può rispondere a varie interrogazioni, inviando ad esempio a chi ne fa richiesta attraverso un apposito comando (che varia a seconda del tipo di server) l'elenco completo degli iscritti o informazioni dettagliate

<sup>15</sup> Cfr. Trentin 1996 e 1998.

<sup>16</sup> Trentin 1998, pp.66-67.

sulle regole del gruppo di discussione. Tipicamente, le procedure fondamentali di un server sono l'iscrizione, secondo lo schema sintattico SUBSCRIBE <nome della lista> <nome o indirizzo di e-mail di chi si iscrive>, e la cancellazione, secondo lo schema UNSUBSCRIBE <nome della lista>.

Una mailing-list può essere moderata o, più raramente, non moderata. Se non è moderata le modalità di iscrizione e le eventuali regole di comportamento saranno relativamente più elastiche. Se la lista è moderata l'iscrizione implicherà invece quasi sempre l'accettazione di alcune norme di comportamento che possono riguardare il taglio dei messaggi e le caratteristiche dell'interazione tra gli iscritti. Anche in questo caso, quindi, si parlerà di *netiquette*. In genere, ogni singolo gruppo di discussione assume per scontato che gli utenti accettino le regole/base della comunicazione via e-mail ed elabora successivamente una sua *netiquette* specifica, che talora va osservata strettamente, pena la definitiva cancellazione dalla comunità telematica. La *netiquette* specifica riguarda di solito le modalità della comunicazione, l'attenzione ai contenuti (non si deve mai dimenticare che una mailing-list è un gruppo che discute su argomenti circoscritti e definiti) e talora l'organizzazione della discussione in funzione di determinati obiettivi.

- Quando vi iscrivetevi ad una mailing-list (*sign up*) è importante salvare il messaggio di conferma dell'iscrizione per qualsiasi riferimento futuro o per qualsiasi problema che potrebbe presentarsi.
- Per iscrivervi usate sempre un indirizzo personale di posta elettronica; non iscrivetevi usando un indirizzo condiviso da un ufficio o comunque da più persone.
- Quando vi assentate per un certo periodo di tempo, annullate o "sospendetevi" l'iscrizione alla mailing-list, anche per evitare di trovare al vostro ritorno grandi quantità di messaggi nella casella di posta.
- Quando vi iscrivetevi ad una mailing-list, seguite per alcuni giorni i messaggi per capire quali domande sono comunemente poste e quali argomenti sono ritenuti fuori luogo. Questo comportamento è comunemente definito *lurking* (sbirciare). Quando vi sentite a vostro agio con il gruppo potete cominciare ad inviare messaggi (*posting*).

- Seguite le regole che il *listowner* (il moderatore della lista) ha specificato. Se si hanno dei dubbi sull'invio di un messaggio (ad esempio un'informazione che potrebbe essere interpretata come promozionale o come troppo personale) sarebbe bene chiedere dei consigli al *listowner* prima di procedere.
- Controllate se esiste una FAQ (*Frequently Asked Questions*, lista di domande comuni) che riguarda il gruppo di discussione a cui vi siete iscritti. Chi partecipa alla discussione in corso da più tempo si irrita quando vengono poste delle domande a cui è già stata data una risposta o su cui esiste già una documentazione archiviata.
- Le domande e i commenti dovrebbero essere sempre pertinenti all'argomento principale del gruppo di discussione. Se un'altra persona scrive un commento o una domanda che non risponde al punto precedente, evitate di rispondere a vostra volta a tutta la lista e cercate piuttosto di impedire che tale argomento diventi una discussione generalizzata.
- Quando qualcuno invia un messaggio fuori soggetto (*off topic*) e qualcun altro critica tale messaggio, evitate di sostenere apertamente le ragioni di chi ha scritto il messaggio fuori soggetto o fatelo usando il buon senso.
- Resistete alla tentazione di insultare o "assalire" (*flame*) altri iscritti alla lista. Ricordate che la discussione in atto in una mailing-list è pubblica e che gli iscritti dovrebbero produrre scambi costruttivi. In generale, trattate gli altri iscritti alla lista come vorreste essere trattati voi.
- Evitate di allegare ai vostri messaggi files di notevoli dimensioni senza prima avvertire gli iscritti (*bombing*). Usate il buonsenso anche quando inoltrate un messaggio senza allegati ma relativamente lungo, ad esempio quando ritenete opportuno reinviare alla lista di discussione un'informazione che pensate possa essere interessante. È preferibile far riferimento alla fonte del documento e fornire istruzioni su come ottenerne una copia. Se scrivete un messaggio lungo, avvertite gli altri utenti all'inizio del corpo del testo aggiungendo "WARNING: LONG MESSAGE" se la lista è internazionale o ATTENZIONE: MESSAGGIO LUNGO se la lista è in lingua italiana.
- Quando rispondente a un particolare messaggio (*reply*), controllate l'indirizzo per essere certi che corrisponda alla

destinazione voluta (persona o gruppo). Può essere molto imbarazzante inviare un messaggio personale all'intero gruppo di discussione quando era invece destinato ad un preciso destinatario.

- Se spedite lo stesso messaggio a più gruppi di discussione (*crossposting*), includete i nomi dei vari gruppi all'inizio del messaggio aggiungendo una riga di scuse per qualunque duplicazione dovesse verificarsi.
- Ricordate che gli altri iscritti alla lista non sono interessati al vostro desiderio di essere iscritto o cancellato. Qualunque richiesta riguardante attività amministrative, quali l'iscrizione o la cancellazione, dovrebbe essere diretta all'indirizzo appropriato, non alla lista stessa.

I suggerimenti riportati sono liberamente tratti da...

**The Net: Guida per l'utente e Netiquette.** A cura di Arlene Rinaldi.

URL: <http://www.inferentia.it/netiquette/index.htm>

Le mailing-list ufficialmente attive sul World Wide Web sono decine di migliaia. Alcune si occupano di argomenti molto specifici e sono caratterizzate da uno scarso "traffico", in altre possono circolare anche diverse centinaia di messaggi al giorno. Ad alcune ci si può iscrivere liberamente, per altre sono richiesti dei requisiti. Resta inteso che, come si è visto, chiunque può organizzare facilmente una mailing-list. La dinamica comunicativa multi-molti tipica delle mailing-list è tra l'altro caratteristica sia di molti gruppi telematici spontanei (molti utenti smalzati, ad esempio, mantengono indirizzari di amici con cui condividere segnalazioni su risorse Internet o news di vario genere) che di gran parte delle attività che si svolgono all'interno di progetti di cooperazione a distanza. Il vero problema è individuare le opportunità formative di questo tipo di interazione in rete.

Tipicamente, in un gruppo di discussione via e-mail, si possono verificare almeno tre situazioni, in parte legate alla natura e alle modalità di organizzazione della lista, in parte frutto dell'evolversi della comunità telematica che si identifica nella lista e più in generale dell'andamento della discussione.

Una prima situazione è quella caratteristica dei gruppi di discussione non moderati. Nelle mailing-list senza moderatore chiunque tende a dire ciò che pensa, spesso abbattendo le residue barriere di pudore che varrebbero ancora all'interno di una comunità reale o di fronte alla presenza "fisica" degli interlocutori. Il *flaming* è frequente e non ci si può aspettare una *netiquette* consapevole. Di solito chi si iscrive ad una lista non moderata ne esce in un arco di tempo relativamente breve. Non è detto tuttavia che comunità telematiche di questo tipo non siano costruttive: il fatto che il "ricambio" degli iscritti sia molto rapido, ad esempio, se da un lato impedisce che si sviluppino argomenti di discussione di una certa consistenza, dall'altro garantisce movimento, dinamismo, curiosità.

Una seconda situazione è legata alla presenza nel gruppo di discussione di un moderatore ufficiale con un ruolo attivo, che potrebbe consistere anche nel leggere e decidere di approvare o meno i messaggi prima che essi vengano smistati agli iscritti alla lista. In questo caso il rispetto delle norme di comportamento da parte dei singoli componenti della comunità telematica è garantito dalla presenza di sanzioni per gli inadempienti e dall'impossibilità, di fatto, di inoltrare messaggi di *flaming*, troppo lunghi o con allegati troppo invadenti. Inoltre, l'andamento della discussione è mantenuto sotto controllo da parte del moderatore, che di fatto può impedire che circolino messaggi *off topic* e può quindi fare in modo che la discussione mantenga un preciso *focus*.

Una terza situazione è quella che si verifica in un gruppo in cui il moderatore non ha il compito di approvare materialmente i messaggi ma solo un ruolo di suggerimento/richiamo. In questi casi, spesso, l'attività moderante o, al contrario, dirompente relativamente alla discussione in corso è svolta di fatto dagli iscritti. Situazioni del genere si verificano ad esempio nelle mailing-list di grandi dimensioni, in cui il volume dei messaggi scambiati è tale che non potrebbe sussistere la figura di un moderatore/approvante. Si verificano inoltre quando il gruppo di discussione è anche *gruppo di interesse*, comunità telematica il cui *focus* è circoscritto in partenza ad argomenti molto specialistici o molto ben individuati, ad esempio una mailing-list sui problemi legati all'uso di un

determinato linguaggio di programmazione. In contesti del genere non è raro che si stabiliscano ruoli e gerarchie "di fatto" tra gli iscritti e che questo comporti vari livelli di libertà comunicativa da parte degli attori. Tipicamente, in un gruppo di discussione così strutturato è possibile identificare dei veri e propri sottogruppi:

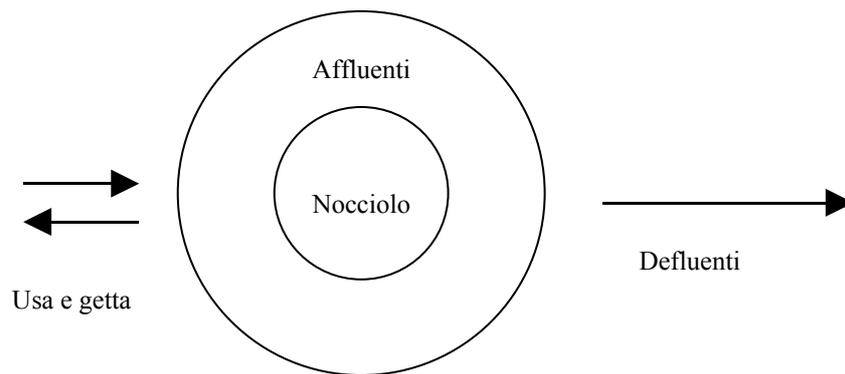
- gli "esperti", ovvero coloro che intervengono più spesso o con maggior competenza tecnica e che di solito possiedono una libertà di parola e d'azione relativamente ampia;
- gli "apprendisti", ovvero un gruppo più ampio di attori che hanno sufficienti competenze per poter dialogare attorno a temi relativamente complessi ma non padroneggiano abbastanza l'argomento al punto da contraddire gli esperti o intervenire quando la discussione tocca temi più specialistici;
- i *lurkers*, letteralmente "coloro che stanno in agguato", in senso dispregiativo<sup>17</sup>, ovvero coloro che non intervengono quasi mai o solo molto raramente e si limitano a ricevere e leggere i messaggi, a loro volta motivati nella loro scelta da due diversi ordini di ragioni: ci sono infatti coloro che non "osano" postare messaggi per paura di dire qualcosa di troppo sciocco e, al contrario, coloro che pur essendo in grado di partecipare alla discussione non hanno interesse a farlo perché mantenendo un basso profilo riescono ad acquisire una certa quantità di informazioni utili senza particolare fatica

Più in generale, questa terza situazione, che è anche la più diffusa, è quella che individua meglio i meccanismi che regolano il funzionamento di una *mailing-list*. L'insieme delle relazioni tra gruppi di utenti/iscritti in un gruppo di discussione via e-mail può essere rappresentata sinteticamente attraverso un modello.<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Secondo una diffusa opinione i *lurkers* violano deliberatamente uno dei principi fondamentali delle comunità telematiche spontanee, che per definizione si basano su forme di sostegno reciproco in funzione della soluzione dei problemi, chiedendo e ottenendo aiuto in cambio dell'aiuto che prima o poi saremo in grado di dare a chi lo chiederà. In alcune mailing-list, se non si inviano messaggi per un certo arco di tempo pur risultando iscritti si è automaticamente considerati *lurkers* e talora cancellati d'ufficio a cura del moderatore, anche se il silenzio potrebbe essere legato a ragioni ben più nobili.

<sup>18</sup> Il modello è tratto da Tidwell 1999.



Si identifica un nocciolo, uno "zoccolo duro" (*core*), ovvero un gruppo di individui particolarmente attivi, coloro che di fatto danno un senso alla comunità via e-mail. Questo nocciolo può essere costituito da persone già attive come gruppo "reale" prima ancora che come gruppo "virtuale" (ad esempio, un gruppo di studiosi che dopo un'esperienza di ricerca insieme o un convegno decide di attivare una discussione online sull'oggetto degli studi in corso) o dall'insieme *de facto* dei più esperti sull'oggetto della discussione. Attorno al gruppo più attivo ruotano solitamente gruppi di affluenti (*drop-ins*): individui meno esperti che cercano di partecipare per diventare esperti a loro volta, individui che partecipano alla discussione più saltuariamente ma con cognizione di causa, iscritti che non fanno parte del gruppo originario ma che sono in grado di affrontare con una certa competenza le problematiche di cui si dibatte. Alcuni degli "affluenti", col tempo, potrebbero entrare a far parte dello zoccolo duro della comunità via e-mail. Restano più ai margini altri due gruppi identificabili in quanto tali. I "defluenti" (*drop-outs*) sono coloro che si iscrivono alla mailing-list ma decidono di uscirne dopo poco tempo, ad esempio coloro che si sono iscritti pensando che sulla *mailing-list* si dibatterebbero tematiche di loro interesse ma si sono poi trovati di fronte ad una situazione inaspettata. Il gruppo di chi "usa e getta" i messaggi (*read-delete*) è invece costituito da coloro che si iscrivono ma partecipano raramente alla discussione, limitandosi a ricevere la posta, talora leggerla, più spesso cestinarla: non si tratta solo dei *lurkers* (che possono rientrare anche nel gruppo dei *drop-outs*), ma più in generale di coloro che non intendono contribuire alla discussione o non sono ancora in grado di farlo. Qualcuno, col tempo, potrebbe diventare "affluente".

È ovvio che le meccaniche dell'interazione cambiano nelle situazioni più strettamente pilotate: ad esempio, possono attivarsi gruppi di discussione via e-mail in cui un numero molto limitato di iscritti opera, mantenendo sempre alto il livello dell'interazione, in funzione di un obiettivo specifico, come la realizzazione di un progetto o di una relazione. In queste situazioni non solo non c'è spazio per i *lurkers*, ma talora nemmeno per i neofiti, né si potrà facilmente individuare un sottoinsieme di esperti distinto da un sottoinsieme di "affluenti".

Sul piano didattico, una *mailing-list* può rappresentare una forma di cooperazione e di interazione in rete molto efficace. Generalmente, le *mailing-list* sono considerate prima di tutto strumenti pratici: se si ha bisogno di informazioni specifiche o di un'indicazione per reperire una risorsa, una comunità virtuale che comunica via e-mail è come un'enciclopedia vivente, tanto che si potrebbe affermare che gli iscritti, siano essi o no operatori nel campo dell'informazione, si aiutano vicendevolmente a far fronte all'*information overload*.<sup>19</sup>

In realtà in una *mailing-list* si delineano anche altre situazioni di apprendimento. In funzione del rapporto che si instaura tra esperto e meno esperto, ad esempio, si può dire che in una lista si attuano forme di apprendistato cognitivo. In virtù della continua e inevitabile collaborazione reciproca tra gli iscritti, una *mailing-list* è anche un ambiente effettivo di *peer tutoring*. Non bisogna infine dimenticare che un dibattito online tende a incoraggiare un forte senso di comunità<sup>20</sup>, soprattutto quando attorno alla tavola rotonda virtuale, come accade in molti gruppi di lavoro universitari, siedono esperti o interlocutori in grado di mantenere il tono della discussione su un livello qualitativamente elevato: i singoli iscritti alla lista o gli studenti percepiscono in questo caso la loro stessa presenza come una sorta di privilegio e sono più motivati a partecipare e a migliorare la qualità dei loro interventi. Si parla in questo caso di *electronic mentoring*.<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Cfr. Rheingold 1994.

<sup>20</sup> Cfr. Tidwell 1999.

<sup>21</sup> Cfr. Harris 1995.

#### 5.4. I forum online

I forum online, talora detti "bacheche elettroniche" (*electronic boards*) o, più impropriamente, *newsgroups*, sotto certi aspetti non sono dissimili dalle *mailing-list*. Si tratta in entrambi i casi di gruppi di discussione in cui l'interazione si svolge in modo asincrono, senza bisogno che gli interlocutori siano contemporaneamente presenti.

Una prima differenza si ha tuttavia nelle modalità di gestione della messaggistica. Per comunicare attraverso una *mailing-list* non è obbligatorio essere collegati a Internet, se non per scaricare il contenuto della casella di e-mail. Per comunicare attraverso un forum online, invece, bisogna essere materialmente connessi, fatta salva la possibilità di elaborare un intervento a parte e scaricarlo sul *form* della bacheca con un copia e incolla. Questo rende forum e bacheche decisamente meno economici di una *mailing-list* e spesso meno semplici da usare, poiché la qualità della connessione e la complessità dell'interfaccia possono influire negativamente sul livello di partecipazione degli iscritti.<sup>22</sup>

Il vantaggio principale è rappresentato dal fatto che il forum online garantisce di solito una visualizzazione molto accurata dell'andamento della discussione in corso (*thread*), come si può osservare nella figura che segue.

In una *mailing-list* la visibilità del *thread* è invece affidata esclusivamente alla capacità di archiviazione del singolo iscritto e al modo in cui gli iscritti evidenziano il contenuto dei messaggi nel *subject*. La percezione dei vari argomenti in corso di discussione è ulteriormente rafforzata in un forum online dalla visualizzazione del modo in cui gli iscritti hanno interagito su ciascun argomento: ad esempio, sono in evidenza le risposte ad un dato messaggio o le risposte ad un *reply*. Tra i vantaggi di questo tipo di comunicazione Trentin<sup>23</sup> segnala anche la possibilità di richiamare in linea informazioni che riguardano gli altri utenti del sistema (utile per rafforzare il senso della comunità) e la possibilità di leggere la "storia" dei messaggi, sapere chi li ha letti e quando.

---

<sup>22</sup> Si veda in proposito la scheda sul monitoraggio dell'esperienza Multilab.

<sup>23</sup> Cfr. Trentin 1998, pp.76-77.



## software\_per\_la Didattica.Descrizione\_forum

 Visualizza tutti i documenti

- **Descrizione del gruppo di news** - lati02@multilab.tol.it
  - [pisa01@multilab.tol.it](mailto:pisa01@multilab.tol.it)
  - [lecc05@multilab.tol.it](mailto:lecc05@multilab.tol.it)
    - [pisa01@multilab.tol.it](mailto:pisa01@multilab.tol.it)
- **Quale software?** - busto01@multilab.tol.it
  - [algh05@multilab.tol.it](mailto:algh05@multilab.tol.it)
  - [edurm@multilab.tol.it](mailto:edurm@multilab.tol.it)
- **Quale software ?** - edufi@multilab.tol.it
- **Valutazione software ipermediale** - pisa01@multilab.tol.it
  - [mess06@multilab.tol.it](mailto:mess06@multilab.tol.it)
- **Valuto i software** - busto01@multilab.tol.it
  - [tori03@multilab.tol.it](mailto:tori03@multilab.tol.it)
  - [lati02@multilab.tol.it](mailto:lati02@multilab.tol.it)
    - [tori02@multilab.tol.it](mailto:tori02@multilab.tol.it)
- **Software per la matematica** - trev06@multilab.tol.it
  - [trev06@multilab.tol.it](mailto:trev06@multilab.tol.it)

Un esempio di come viene visualizzato l'andamento dei messaggi in un ambiente orientato alla gestione di un forum online. Si notano gli strumenti per interagire, scrivere o rispondere e la struttura della discussione: messaggi originali, messaggi inviati in reply al messaggio originale, messaggi inviati in reply ad un reply. L'esempio è tratto dal *community system* del progetto Multilab: <http://www.multilab.tin.it>.

Il limite delle bacheche elettroniche, per contro, è analogo a quello delle bacheche tradizionali: i messaggi risultano leggibili solo se sono in numero relativamente limitato. Man mano che i messaggi si accumulano, essi tendono a scomparire, ad annegare nella massa delle tante informazioni, fino a che nessuno in particolare risulterà più visibile, a meno di non indagare con l'occhio dell'archeologo. Per questa ragione, in molti forum, soprattutto in quelli non moderati, scattano talora meccanismi inconsci per la ricerca della visibilità ad ogni costo: titoli ad effetto, segnali emozionali per evidenziare il proprio desiderio di

partecipare, sovrapposizione di più messaggi con lo stesso contenuto, *subject* spiritosi per accattivarsi la simpatia dei lettori.

Al di là della struttura complessiva, la differenza fondamentale tra forum e gruppo di discussione via e-mail riguarda le caratteristiche generali dell'interazione tra gli attori. In una *mailing-list* tutti gli iscritti ricevono regolarmente e costantemente i messaggi ogni volta che controllano la posta. Si ha quindi una relativa garanzia che il messaggio inviato venga recepito dall'intera comunità virtuale. In un forum online spetta ai singoli iscritti, individualmente, andare a verificare se sono stati "postati" o meno nuovi messaggi. Non si ha quindi alcuna garanzia che il gruppo di discussione sia totalmente e costantemente aggiornato.<sup>24</sup>

Questa differenza ha varie implicazioni:

- la discussione attorno ad un argomento specifico (*topic*) si sviluppa molto più velocemente in una mailing-list e in modo più lento e meditato in un forum online<sup>25</sup>: ne consegue che la tecnica della bacheca elettronica appare più adatta per sviluppare un dialogo attorno a temi che richiedono una riflessione più accurata (ad esempio la messa a punto di un documento), mentre una *mailing-list* si presta più al *brainstorming* o al *problem solving*;
- il ruolo del moderatore, per le stesse ragioni, è diverso nei due casi: in una mailing-list tenderà ad essere una presenza più attiva, in un forum online assumerà un profilo più discreto;
- la natura tendenzialmente dirompente dell'interazione via e-mail agevola come si è visto un'articolazione della comunità telematica in sottogruppi e sottoinsiemi: per contro, una comunità telematica che interagisce attraverso un forum online tende ad essere più omogenea, anche perché la quantità dei messaggi inviati dal singolo soggetto non viene subito percepita come tale.

Anche nei forum online i partecipanti sono invitati ad osservare una certa *netiquette*. Le regole sono analoghe a

---

<sup>24</sup> Cfr. Pantò e Petrucco 1998, pp. 230-232.

<sup>25</sup> Cfr. Giese 1998.

quelle delle *mailing-list*: in una comunicazione che avviene attraverso bacheche si dovrà tuttavia prestare ancora più attenzione al modo in cui si definisce il *subject* del messaggio e alla chiarezza degli enunciati. Per contro, il problema del *bombing* è quasi sempre risolto in partenza, poiché in molti forum non è possibile allegare *files* ai messaggi. Il singolo iscritto al forum può inoltre difendersi più facilmente dall'invadenza dello *spamming* ignorando semplicemente i messaggi in elenco non pertinenti alla discussione che sta seguendo.

Sul piano più strettamente didattico si può osservare che i forum online hanno implicazioni equiparabili a quelle citate a proposito delle *mailing-list*. Tuttavia, mentre le liste di discussione via e-mail sono prevalentemente percepite come strumenti di supporto reciproco orientati alla rapida soluzione dei problemi, i forum e gli ambienti di comunicazione a bacheche sono considerati più vicini ad un vero e proprio "sistema di collaborazione":<sup>26</sup> non solamente mezzi pratici per stabilire relazioni a distanza tra esperto e apprendista, quindi, ma situazioni più strutturate per elaborare ambienti di apprendimento in un'ottica costruttivista.<sup>27</sup> Jacobson<sup>28</sup> parla espressamente di *shared knowledge space*, spazio della conoscenza condivisa, comprendendo tuttavia nella definizione anche la posta elettronica nel suo complesso e più in generale l'uso di Internet come mezzo per comunicare e allestire reti di rapporti tra persone.

---

<sup>26</sup> Cfr. Pantò e Petrucco 1998, p.229.

<sup>27</sup> Id., p.235.

<sup>28</sup> Cfr. Jacobson e Levin 1993.

## 5.5. Il chatting

Si può sostenere che ha un senso usare una nuova tecnologia di comunicazione a distanza quando essa permette di sviluppare relazioni interpersonali innovative, di fatto non attuabili utilizzando altre tecnologie. Le tecniche di comunicazione asincrona in rete evidenziano in parte dinamiche specifiche, in parte ripropongono attraverso il nuovo medium forme tradizionali di relazione. Certe meccaniche dell'interazione asincrona *online*, di fatto, si basano su schemi già ampiamente sperimentati: si può giocare a scacchi a distanza utilizzando la posta elettronica, ma la nuova tecnologia di comunicazione, in questo caso, non ha particolari implicazioni rispetto al gioco a distanza basato sull'uso dei normali canali della posta ordinaria, se non in termini di praticità e velocità. Per contro, si può ritenere che rientrino in un quadro del tutto innovativo le tecniche di comunicazione in rete di tipo sincrono.

Tra gli ambienti per la comunicazione sincrona, il *chatting* è il più conosciuto: *chattare*, letteralmente "chiacchierare", è il modo più semplice per prendere confidenza con la dimensione comunicativa della rete; non a caso tra i ragazzi l'abitudine al *chatting* è più diffusa della pratica della posta elettronica. Il *chatting* si configura come un ambiente "in cui più utenti contemporaneamente possono interagire nell'ambito di una discussione."<sup>29</sup> A seconda del *client* che si utilizza, l'interazione potrà essere mediata dalla sola scrittura o calata in un contesto visivo tridimensionale, ovvero ambientata in un mondo virtuale.<sup>30</sup> Ogni interlocutore si presenta agli altri per quello che è o, più spesso, utilizzando una "copertura" di comodo, che in una sessione di *chatting* testuale sarà un semplice soprannome (*nickname*), mentre in un *chatting* tridimensionale assumerà anche l'aspetto e le forme di un personaggio più o meno immaginario, detto *avatar*.

Indipendentemente dal contesto e dalle tecniche utilizzate, in una sessione di *chatting* si possono verificare almeno tre situazioni tipiche:

---

<sup>29</sup> Cfr. Trentin 1998, p.78.

<sup>30</sup> Come accade ad esempio in *Active Worlds*, un ambiente di *chatting* tridimensionale che può essere usato anche come spazio ludico o per esperienze di simulazione. Si veda in proposito più avanti, capitolo 6.

1. Nello spazio del *chatting* si incontrano interlocutori casuali che parlano tra loro senza un obiettivo particolare o senza sviluppare argomenti definiti.
2. Gli interlocutori presenti o gran parte di essi sono stati invitati da qualcuno ma non sono state definite precise modalità di interazione né ci si è dati un "ordine del giorno".
3. I presenti sono stati invitati e uno di loro, lo stesso che ha indetto la "riunione virtuale" ha suggerito un set di regole di comportamento e un ordine del giorno.

La natura dell'interazione e i contenuti della conversazione sono evidentemente diversi nei tre casi. Tuttavia, in ognuno dei casi citati ad una conversazione più strutturata si possono sovrapporre interventi più casuali. Questo accade perché, solitamente, gli spazi dedicati al *chatting* sono pubblici e aperti a tutti. Vari attori possono così intervenire in ogni momento, instaurando tra loro rapporti dialogici sporadici, senza che si possa evidenziare subito o facilmente un *thread* nella discussione. Per questo si ritiene che l'interazione in un'area di *chatting* sia tendenzialmente caotica<sup>31</sup> e che sia difficile dare un senso al dialogo anche in una conversazione moderata o organizzata, come si può osservare nell'esempio qui sotto riportato.

Da una sessione di *chatting* su Active Worlds. Gli interlocutori che dialogano tra loro hanno una notevole esperienza e stanno affrontando un argomento stabilito in partenza.

---

Giro: il modello vede allo specchio se stesso mentre è dipinto da Picasso...

Nanni: ma è una cosa seria?

GioB1: Costruire, esplorare e comunicare

LittlePrince: hmmm... Giro... mi sono perso al primo specchio...

ICW: stiamo dicendo proprio ciò che diceva LP

Nanni: Mangiare, bere e dormire

Ofelia: Hai trovato qualcosa di interessante da guardare?

ICW: già ;-)

LittlePrince: LP ne è lieto... :-)

Giro: Noi che nel reale vediamo noi stessi che siamo nel virtuale e comunichiamo con altri che si guardano mentre comunicano...

---

<sup>31</sup> Cfr. Trentin 1998, p.78.

LittlePrince: ma allora anche la cornetta del telefono è un nostro avatar! :-)

Giro: Più o meno...

In virtù del "rumore di fondo" che caratterizza la quasi totalità delle sessioni di *chatting* che si appoggiano su server pubblici, le potenzialità didattiche di questa tecnica di interazione spesso non vengono tenute nella dovuta considerazione. Lo stesso Trentin suggerisce che "troppa sincronizzazione può produrre una sovrapposizione delle informazioni, con una conseguente riduzione dell'efficacia del lavoro di gruppo."<sup>32</sup> Altri, analizzando a fondo gli ambienti di comunicazione sincrona, hanno evidenziato come la gestione di un'area di *chatting* sia complessa in virtù di fattori legati alla mancanza di un codice di riferimento nella conversazione: "la distanza non descrive solo la dimensione della separazione fisica, ma anche un gap comunicativo che deve essere superato attraverso forme più strutturate di dialogo, che permettano di condividere meglio i significati, attuare situazioni di apprendimento e diminuire in modo significativo fraintendimenti e incomprensioni".<sup>33</sup> Si identificano altri limiti del *chatting*: agli interlocutori è richiesta ad esempio una notevole dose di abilità nell'uso del sistema e una certa velocità di digitazione, cosa che può creare notevoli dislivelli e un conseguente gap comunicativo tra un novizio e un utente esperto.<sup>34</sup> Inoltre, dato il rischio di dispersività di questi ambienti, si può osservare che in un contesto didattico l'uso del *chatting* potrà rivelarsi produttivo solo in funzione dell'atteggiamento costruttivo degli interlocutori, della loro reale "voglia di fare".<sup>35</sup>

In realtà, certe caratteristiche apparentemente negative del *chatting* potrebbero rivelarsi opportunità interessanti sul piano didattico. Uno dei problemi principali, ad esempio, è rappresentato secondo alcuni dal fatto che in un'interazione mediata da una tecnologia sincrona basata sulla comunicazione testuale è relativamente difficile costruirsi un'identità ben definita, anche perché l'interazione avviene

---

<sup>32</sup> Id.

<sup>33</sup> Cfr. Murphy e Collins 1997.

<sup>34</sup> Id.

<sup>35</sup> Id. Si veda anche Fanderclai 1995.

in un contesto molto promiscuo e informale.<sup>36</sup> Questo potrebbe tuttavia rappresentare un vantaggio per chi non riesce a comunicare con gli altri in presenza: il *chatting* è quindi una tecnica di comunicazione che può aiutare a vincere le difficoltà di relazione, e questa caratteristica ha implicazioni importanti sia sul piano educativo che su quello sociale.<sup>37</sup> L'ambientazione immateriale del *chatting* amplifica inoltre quella particolare dimensione tipica del *cyberspace* che è stata definita travestitismo virtuale:<sup>38</sup> mascherarsi dietro un *avatar* aiuta a vincere la timidezza e contemporaneamente a richiamare l'attenzione degli altri<sup>39</sup>, aprendo la strada a nuove dinamiche comunicative.

Secondo Karen Murphy e Mauri Collins parte di queste dinamiche può essere messa in relazione al fatto che la comunicazione sincrona simula situazioni di apprendimento familiari sia agli studenti che ai formatori, ad esempio il ritrovarsi in classe: tuttavia, poiché l'interazione avviene a distanza e non è detto che gli attori si conoscano personalmente, i singoli interlocutori avvertono maggiormente il senso della loro "presenza sociale"<sup>40</sup>, per sviluppare la quale, contrariamente a quanto si pensa, tendono a elaborare convenzioni comunicative relativamente vincolanti. Analizzando attentamente le dinamiche in atto in sessioni di *chatting* in contesti educativi si notano così dal un lato il frequente ricorso alla "condivisione dei significati", che consiste soprattutto nel tentativo di schierarsi con questo o quell'interlocutore identificando di fatto delle tendenze nella discussione, dall'altro l'uso di abbreviazioni, parole/chiave (*keywords*), segni stenografici (*shorthand*), segnali non verbali, parentesi, *emoticons*, che si configurano come una sorta di codice linguistico capace di rafforzare l'identificazione tra utenti e gruppo e quindi, in ultima analisi, aumentare lo spessore della cooperazione. Il *chatting*, infine, appare in grado di stimolare conversazioni più problematizzanti: si nota ad esempio negli attori l'uso

---

<sup>36</sup> Cfr. Giese 1998.

<sup>37</sup> Sul piano più strettamente sociale J.C.Herz fa notare ad esempio come le donne possano trarre dei vantaggi non indifferenti dalla possibilità di interagire in contesti promiscui senza per questo dover prestare particolare attenzione e cura all'aspetto fisico, come invece imporrebbero le convenzioni sociali se la conversazione avvenisse in presenza. Cfr. Herz 1995, pp.111-112.

<sup>38</sup> Cfr. Herz 1995, pp.115-122.

<sup>39</sup> Cfr. Murphy e Collins 1997.

<sup>40</sup> Id.

molto frequente di domande e un *sense of humor* molto più accentuato. Tutto questo accade più facilmente quando gli utenti sono allo stesso livello nel grado di familiarizzazione con lo strumento utilizzato e sono abituati a certe caratteristiche di velocità ed essenzialità proprie della comunicazione sincrona. A livello di ipotesi di lavoro per ulteriori studi, si può tuttavia suggerire di riflettere a fondo su questa natura quasi "teatrale" dell'interazione sincrona multi-a-molti, oltre che sulle molteplici potenzialità didattiche che da essa derivano.<sup>41</sup>

Un'ultima considerazione sulle possibili implicazioni formative del *chatting*. A differenza di quanto accade partecipando ad una discussione asincrona, in un confronto sincrono a distanza è più difficile per chi è coinvolto in prima persona mantenersi distaccato, anche perché in una sessione di *chatting* non c'è tempo per il distacco e l'attenzione è continuamente assorbita dal susseguirsi rapido dei messaggi e dalla necessità di dover cogliere il momento giusto per intervenire, non essendoci la possibilità di capire se gli interlocutori stanno prestando attenzione o meno al nostro desiderio di partecipare.<sup>42</sup> Questo porta a ritenere che in una sessione di *chatting* la soglia dell'attenzione degli attori sia costantemente alta, certamente molto più alta di quanto non lo sia l'attenzione media di un individuo all'interno di un gruppo che opera in

---

<sup>41</sup> Si riporta qui, a titolo di documentazione, uno stralcio tratto da una conversazione a distanza attraverso un *chatting* tridimensionale tra Mario Rotta e un gruppo di docenti di una scuola di Lucca, per il tramite di Francesco Leonetti (LittlePrince). La conversazione riguarda le ragioni per cui gli studenti potrebbero essere attratti dal *chatting* e più in generale dagli ambienti virtuali.

Mario Rotta: Posso fare una domanda agli insegnanti ?

LittlePrince: fai pure la domanda, ne hai facoltà

Mario Rotta: Secondo voi, per quale ragione "primaria" uno dei vostri alunni potrebbe essere "attratto" da questo strumento ?

Mario Rotta: Bella domanda, eh ?

LittlePrince: ci stanno pensando...

LittlePrince: ti scrivo ciò che dicono a ruota libera:

LittlePrince: senso di avventura...

LittlePrince: curiosità...

LittlePrince: novità...

Mario Rotta: Ancora...

LittlePrince: sentirsi protagonisti, attori...

LittlePrince: comunicare...

LittlePrince: vivere qualcosa che essendo virtuale può risultare più piacevole e stimolante di ciò che è reale...

Mario Rotta: Questa sì che è interessante!

<sup>42</sup> Cfr. Giese 1998.

presenza. Più in generale, si può anche affermare che la soglia dell'attenzione, in rete, è più alta nei momenti di interazione sincrona di quanto non lo sia nell'interazione asincrona.<sup>43</sup> Sul piano didattico, questo significa tra le altre cose che il *chatting* può rappresentare una buona opportunità nelle situazioni formative in cui dovrebbero entrare in gioco aspetti motivazionali.

### 5.6. La videocomunicazione

La differenza più evidente tra videoconferenza e *chatting* consiste nel fatto che mentre per *chattare* è sufficiente installare un software *client*, spesso gratuito, o utilizzare strumenti comuni come il *browser* Web, per lavorare in videoconferenza gli utenti che intendono collegarsi devono dotarsi di un dispositivo hardware relativamente sofisticato e talora costoso.<sup>44</sup> Per questa ragione, le tecnologie per la videocomunicazione sono state usate in modo limitato fino a quando, durante la guerra del Golfo, le imprese e le aziende non hanno cominciato a ritenerle convenienti, se non economicamente, almeno come alternativa alle riunioni di lavoro, agli incontri d'affari e ai seminari di formazione che era sempre più difficile organizzare "in presenza" dato l'alto rischio dei viaggi internazionali in quella particolare congiuntura<sup>45</sup>.

Una differenza ben più sostanziale, sul piano dei significati, consiste invece nel fatto che, mentre il *chatting* permette al singolo attore di mascherarsi dietro un nome di comodo o un *avatar*, nella videocomunicazione tutti gli interlocutori appaiono per quello che sono, si "rivelano". Se il *chatting* rappresenta quindi un'opportunità per chi ha problemi di relazione, la videoconferenza non appare altrettanto motivante. Di fatto, sul piano delle dinamiche comunicative, la videoconferenza, nella misura in cui viene attuata con attrezzature di qualità e in collegamento multi-molti, riproduce a distanza le stesse situazioni che si avrebbero in una riunione o in una tavola rotonda. Se attuata in collegamento uno-uno, invece, tende a riproporre una

---

<sup>43</sup> Cfr. Marni 1997.

<sup>44</sup> Cfr. Trentin 1998, pp.79-80. Generalmente, per poter usare una postazione attrezzata per la videoconferenza è necessario anche disporre di un collegamento a Internet di particolare qualità, meglio se basato su connessioni ISDN o di qualità ancora superiore.

<sup>45</sup> Cfr. Jeffcoate 1994, p.4.

situazione analoga a quella di una telefonata, con in più il supporto dell'immagine degli interlocutori.<sup>46</sup> Il vantaggio reale, in entrambi i casi, è rappresentato dall'abbattimento delle distanze e dalla maggiore semplicità di interazione tra gli attori rispetto al *chatting*: non sono infatti necessarie particolari abilità alla tastiera per dialogare in audio/video, né appare indispensabile stabilire convenzioni e codici comunicativi simbolici, poiché si fa largo uso del "linguaggio naturale".

Come collocare la videoconferenza rispetto ad altre tecniche di comunicazione e interazione cooperativa in rete? Il problema della "ragion d'essere" educativa della videocomunicazione rappresenta un campo di indagine tuttora aperto sul quale è opportuno far convergere ulteriori sforzi e riflessioni da parte degli esperti coinvolti attivamente in esperimenti che ne prevedono l'utilizzo. Si tratta infatti di un ambito del tutto nuovo sul quale non esiste un corpo di esperienze e strategie raccomandabili. In Italia, il primo progetto in cui queste tecniche furono sperimentate è stato Telecomunicando<sup>47</sup>, in cui 15 scuole di 5 differenti città lavorarono alla realizzazione di ipertesti su beni artistici e culturali utilizzando prevalentemente la videoconferenza (oltre che il World Wide Web e la posta elettronica) come strumento per lo scambio di opinioni e occasione di verifiche progettuali.<sup>48</sup>

Sulla base di quella esperienza, ci sembra di poter enucleare alcune dimensioni significative che vale la pena di sviluppare.<sup>49</sup>

Prima di tutto la videoconferenza appare utile come forma di *interazione contestualizzata*: un momento significativo della collaborazione a distanza è rappresentato dalla richiesta di

---

<sup>46</sup> Cfr. Trentin 1998, p.80.

<sup>47</sup> Su Telecomunicando è disponibile una scheda più dettagliata in appendice al volume.

<sup>48</sup> In proposito si vedano anche Trentin 1996, pp.94-107 e Calvani e Rotta 1995.

<sup>49</sup> È opportuno precisare che nel progetto Telecomunicando la postazione per la videoconferenza utilizzata, realizzata appositamente da Aethra per Stet, era basata sulla connessione ISDN e permetteva il collegamento da punto a punto e non multi-molti. Il sistema di comunicazione audio/video era tuttavia integrato da canali per lo scambio reciproco di *files* e da una lavagna condivisa che garantiva un'interazione molto alta tra gli interlocutori, che potevano ad esempio "disegnare" contemporaneamente con il mouse su un'immagine o su un foglio bianco. In una fase successiva del progetto sono state sperimentate anche postazioni in grado di garantire il collegamento multi-molti, sia pure perdendo la possibilità di condividere una lavagna.

materiali da parte di un interlocutore e dal conseguente invio, da parte di un esperto o di un altro interlocutore, di immagini digitalizzate o testi pertinenti al tema. Richiesta e risposta possono essere affidati a canali di comunicazione asincrona. Si giustifica tuttavia l'uso della videocomunicazione laddove è necessario che la trasmissione di dati e informazioni si accompagni ad una spiegazione, con riferimenti contestuali in tempo reale ad aspetti contenutistici del materiale in oggetto: ad esempio quando c'è bisogno di scegliere tra diverse immagini o tra diversi testi quale sia più opportuno utilizzare, quando è necessario indicare particolari dettagli all'interno di immagini o testi, quando è opportuno attivare uno scambio di valutazioni estetiche su un'immagine in corso di elaborazione o discutere su come commentare un brano. Più in generale, si può anche osservare che la videoconferenza è un sistema di comunicazione prevalentemente orientato allo *scambio di informazioni e opinioni su argomenti da approfondire*. In una situazione cooperativa tipica ogni interlocutore potrebbe individuare uno o più aspetti relativi all'oggetto dell'indagine o del progetto che ritiene più importante approfondire e chiedere agli altri informazioni e opinioni in merito alle stesse problematiche. Esperienze di questo tipo sono state già condotte, con successo, nell'ambito di vari progetti didattici. Questo tipo di scambi avviene spesso sfruttando i canali della posta elettronica: ad una richiesta di approfondimento gli interlocutori coinvolti rispondono inviando (talora depositando in una bacheca elettronica) un "rapporto" informativo riguardo al tema proposto o una documentazione che in un secondo momento dovrà essere rielaborata separatamente da tutti gli interlocutori, con le difficoltà del caso. In un sistema fondato sulla comunicazione sincrona l'approfondimento di un argomento può invece sfruttare la velocità del "tempo reale" ed essere affidato o a una "lezione" in videocomunicazione (in caso di collegamento uno-a-uno) o a una vera e propria tavola rotonda (in caso di collegamento molti-molti), i cui risultati sono più facilmente condivisibili e recuperabili. In tal senso si può anche osservare che la videocomunicazione potrebbe rappresentare una tecnica di interazione molto proficua in esperimenti di *tutorship a distanza*.

Un seconda dimensione significativa è rappresentata dalla *condivisione di appunti di lavoro*: si può usare ad esempio la lavagna condivisa integrata nel sistema di videoconferenza per discutere, con l'aiuto di disegni e schemi, problemi relativi alla struttura dell'interfaccia di un ipertesto, all'analisi di alcuni materiali, all'individuazione di temi di discussione e di aspetti da sviluppare nel corso della ricerca, o per costruire insieme disegni, schemi e scenari, che potranno poi essere riutilizzati. Al pari del *chatting*, in pratica, la videoconferenza può supportare efficacemente attività di *brainstorming*. Va detto però che questo utilizzo della videoconferenza, per quanto significativo, non appare esclusivo: altri ambienti di *desktop conferencing* e di condivisione di informazioni, in tal senso, potrebbero rivelarsi più utili e più efficaci.<sup>50</sup>

Una terza dimensione è suggerita dalla caratteristica "*teatralità*" del mezzo: nella videoconferenza si possono comunicare informazioni sfruttando alcune peculiarità della visibilità video a distanza e puntando sulla dinamica della voce e sulla gestualità. Ad esempio si possono effettuare letture drammatizzate di un passo di un brano letterario o impostare giochi di simulazione e di ruolo in tempo reale. Il valore didattico del collegamento, in questi casi, va al di là di quei momenti di drammatizzazione che cercano di esaltare la situazione emotiva della "diretta" per amplificare la portata e l'effetto delle informazioni trasmesse: nella pratica fin qui sperimentata, si è notato ad esempio che una maggiore attenzione ai tempi, all'efficacia delle "battute", ai gesti, rende più efficace l'interazione e influisce positivamente sulla motivazione dei partecipanti. Di questo bisognerebbe tenere conto soprattutto nei collegamenti in cui si individuano ruoli differenti, ad esempio in una sessione di videoconferenza in cui uno o più "studenti" interagiscono con un esperto.

Infine, si può suggerire un uso significativo della videocomunicazione nell'ambito di ipotetiche *visite virtuali*: in Telecomunicando, ad esempio, alcuni collegamenti tra le scuole coinvolte sono stati sfruttati per illustrare visivamente all'interlocutore remoto l'ambiente della scuola, talora un antico edificio con affreschi ed elementi

---

<sup>50</sup> Si veda più avanti, capitolo 6.2.

architettonici di pregio. La visita a distanza attraverso la telecamera collegata al computer ha potuto in questo caso sfruttare al meglio le potenzialità del mezzo: i ragazzi collegati dalla postazione remota potevano commentare in diretta ciò che vedevano, gli interlocutori potevano a loro volta discutere su certi particolari, il tutto condividendo immagini digitali catturate in diretta o lavorando in modo condiviso su altre precedentemente elaborate. Queste esperienze hanno dimostrato tra le altre cose le potenzialità del mezzo come possibile strumento innovativo nel dialogo didattico tra scuola e museo. Potrebbe essere interessante in tal senso sperimentare forme di collegamento tra scuole e istituzioni preposte alla conservazione e alla catalogazione dei beni culturali, come i musei, gli archivi, le biblioteche: una "visita" a distanza, in questo caso, potrebbe consentire sia agli interlocutori remoti che agli esperti di esaltare vari aspetti della didattica storico-artistica, ad esempio il momento della ricerca di particolari in un contesto visivo, dell'identificazione di un dettaglio e del confronto tra le immagini, aspetti che sfruttando altre modalità di collegamento tra esperti e interlocutori passano necessariamente in secondo piano o non possono materialmente essere valorizzati.

Più in generale, la videoconferenza può rappresentare uno strumento interessante in vari ambiti, ad esempio, come si è visto, nel campo della didattica dell'arte e della didattica museale. Resta tuttavia molto difficile individuare schemi e caratteristiche in un collegamento in videoconferenza, poiché spesso le modalità dell'interazione sono determinate da situazioni contingenti. Come in altre forme di comunicazione sincrona, si può osservare che il ruolo dei singoli attori è determinante e può contribuire a connotare lo strumento: alcuni tenderanno ad utilizzarlo soprattutto in funzione della possibilità di effettuare lezioni frontali a distanza, altri cercheranno invece di privilegiare le implicazioni legate al dialogo e alla collaborazione.<sup>51</sup>

Gli aspetti sopra indicati si possono ritenere fondamentali. Ciò non toglie che, in funzione delle varie necessità di un progetto collaborativo a distanza, possano presentarsi occasioni più ordinarie di collegamento in

---

<sup>51</sup> Su questi argomenti si veda ancora Trentin 1996, pp.94-107.

videocomunicazione, come la necessità di discutere *face-to-face* un problema specifico a fronte dell'impossibilità materiale di riunire gli interlocutori in un luogo fisico. Questo, del resto, è l'uso che si fa prevalentemente della videoconferenza nelle aziende.

Le tecniche e le modalità della comunicazione interpersonale in rete, come si è visto, hanno varie implicazioni sul piano didattico e possono trovare diverse applicazioni in ambito formativo, sia come elementi di più ampi sistemi per la cooperazione a distanza sia in funzione del raggiungimento di obiettivi specifici. Tra le tante situazioni in cui gli strumenti per la comunicazione sincrona o asincrona in rete possono trovare una concreta applicazione almeno tre meritano a nostro parere di essere affrontate.

- Tutorship in rete.
- Assistenza online.
- Monitoraggio.

Qui di seguito, per ciascuna di queste situazioni, si offriranno alcuni spunti per una riflessione.

### 5.7. Tutorship in rete

Il cambiamento di ruolo dell'insegnante è uno degli aspetti che più profondamente caratterizzano il cambiamento educativo del nostro tempo nei diversi contesti (organizzazioni, Università ma anche scuola ecc.); è ormai un luogo comune ricordare che la tendenza va nel senso di una riduzione del ruolo tradizionale istruttivo di "trasmettitore di conoscenze" a favore del ruolo di "facilitatore dell'apprendimento".

Concetti come questi trovano oggi particolare risalto nell'ambito della didattica tutoriale o *tutorship* (Laneve 1997). Il termine tutor appartiene a quella schiera di termini latini (da *tueri* = proteggere) che hanno avuto una particolare fortuna in ambito anglosassone ma che sono rimasti abbastanza estranei alla tradizione italiana; recentemente acquistano un particolare risalto in particolare nei recenti cambiamenti nella didattica universitaria ed in quelli sulla scuola secondaria, in particolare in rapporto al concetto di orientamento e di prevenzione della dispersione (vedi bibliografia).

Intorno al concetto di tutorship c'è una convergenza tra diversi settori: educazione degli adulti, costruttivismo e psicologia culturale, nuovi ruoli cooperativistici amplificati dalle tecnologie. Ecco allora che la funzione di tutorship tende a sostituire (almeno in buona parte) la funzione istruttiva centrata sull'insegnante sostituendola con una serie di interazioni più complesse, che portano in primo piano quelle allievo-allievo. Riferimenti teorici per questo cambiamento si possono già trovare in autori come Lewin, Rogers, Maslow, negli apporti più recenti dell'andragogia (Knowles) oltre che dalle riflessioni più specifiche che derivano dal costruttivismo sociale e dalle riflessioni sulla comunicazione in rete.

La fortunata espressione "facilitatore dell'apprendimento" sempre più oggi diffusa risale appunto a Carl Rogers, (in *Freedom to Learn*, 1969, Merrill, Columbus, Ohio, 1969 (*Libertà nell'apprendimento*, Giunti e Barbera, Firenze 1973)). Secondo Rogers l'organismo ha la tendenza fondamentale a realizzare la sua possibilità di compiere esperienza e l'apprendimento è il mezzo di cui si serve; esso implica un coinvolgimento personale che parte dall'interno tira in causa la dimensione affettiva, oltre che cognitiva

In sintesi:

- a) Non si può insegnare, si può solo facilitare l'apprendimento;
- b) una persona apprende in modo significativo solo cose che percepisce come coinvolte nel mantenimento o crescita della struttura del sé;
- c) le difese dall'apprendimento si irrigidiscono in condizione di minaccia. La situazione più significativa per l'apprendimento si ha allorché la minaccia per il sé è ridotta al minimo e viene facilitata una percezione differenziata del campo;
- d) l'apprendimento si accompagna ad una conquista dell'autonomia e realizzazione della personalità.

In quest'ottica l'educatore non più insegnante ma facilitatore si occupa di predisporre l'atmosfera ed il clima iniziale dell'esperienza di gruppo o di classe ed aiuta essenzialmente a chiarire gli scopi negli individui ed a selezionare le risorse adatte per conseguirli. Accanto al concetto rogersiano di facilitazione dell'apprendimento un altro riferimento utile è

quello di zona di sviluppo prossimale, concetto che risale a Vygotskij, con il quale questo autore indicava l'insieme delle potenzialità che il soggetto può manifestare se opportunamente aiutato, ma che rimangono invece occultate in una valutazione puramente statica. Dal concetto di zona di sviluppo prossimale deriva quello di "scaffolding" (impalcatura di sostegno), che si coniuga con la prospettiva costruttivistica degli ambienti di apprendimento: chi apprende ha necessità essere aiutato da sostegni umani, tecnici, organizzativi. Dobbiamo appoggiarci a supporti esterni, siano essi indicazioni, suggerimenti o mezzi, strumenti. Rispetto all'idea classica secondo cui tale supporto deriva dalla attività "istruttiva" dell'insegnante, si sottolinea sempre più frequentemente che l'apprendimento è un'attività che muove inequivocabilmente dal soggetto che deve avvalersi di strumenti o protesi (amplificatori, nella terminologia di Bruner) che permettano di esercitare ed espandere le potenzialità interne. Si tratta insomma di allestire intorno ad ogni soggetto un ricco e variegato repertorio di risorse di apprendimento, tecniche, organizzative, interpersonali, in modo che questi possa trovare gli "appigli" più idonei a cui afferrarsi e procedere. In tali ambienti o comunità si cerca di mettere in condivisione la propria expertise, valorizzando al massimo il potenziale presente in ciascuno.

Sintetizzando i riferimenti sopra indicati possiamo schematicamente identificare le funzioni della tutorship nel modo seguente:

- Individuazione potenzialità: facilitare nel soggetto il riconoscimento di risorse da lui utilizzabili.
- Scaffolding affettivo e motivazionale: incoraggiare, aiutare, approvare.
- Orientamento: mostrare come si fa, esplicitare finalità, prospettare possibilità.
- Comunicazione: favorire l'interscambio e le integrazioni di conoscenze teorico-pratiche tra i diversi partners

In linea teorica dovrebbe essere fondamentale orientata a sviluppare prevalentemente capacità di apprendimento autonomo nei singoli soggetti, quali: sviluppare curiosità; accettare il *feedback* sulle proprie performance in modo non difensivo; diagnosticare i propri

bisogni di apprendimento; formulare obiettivi di apprendimento congruenti alle proprie possibilità ed aspirazioni; identificare risorse umane materiali ed esperienziali per raggiungere vari livelli di apprendimento; elaborare un progetto personale.

La tutorship va identificata in un singolo soggetto "tutore"?  
E che rapporto esiste tra tutorship e competenza di area?  
Come si modificano le dinamiche della tutorship nel contesto di rete?

Di norma queste funzioni sono svolte da un specifico individuo che assiste un piccolo gruppo (non superiore alla ventina) di soggetti. Il tutor di rete deve avere dunque delle competenze specifiche, che si possono anche descrivere e provare a sviluppare con apposito training. È importante però sottolineare come in una autentica comunità di apprendimento la tutorship debba tendere a diventare "distribuita". Dovrebbe cioè accadere, almeno in una certa misura, che ciascuno possa essere tutor dell'altro: il ruolo del tutor vero e proprio dovrebbe essere piuttosto quello di liberare energie di sostegno e di tutoring reciproco nell'intera comunità dei partecipanti.

La tutorship è pertanto un complesso di funzioni che vanno immaginate calate in una molteplicità concreta di ruoli di supporto. Ciò presuppone la preesistenza di un clima organizzativo particolarmente favorevole.

### *5.8. Assistenza online*

Varie forme di assistenza online si stanno ormai diffondendo: moltissime aziende in cerca di nuovi spazi oltre la frontiera del commercio elettronico, ad esempio, affiancano alla vendita a distanza di beni e di servizi in rete aree dedicate al supporto degli utenti/acquirenti remoti. Probabilmente sono state le *software houses* americane a sperimentare per prime le tecniche integrate di assistenza. Già da qualche anno, infatti, molti titoli software vengono distribuiti negli USA solo attraverso transazioni online. Il cliente scarica direttamente il software acquistato via Internet, con notevolissimi risparmi rispetto alla distribuzione tradizionale. Tuttavia, in questo tipo di trattativa non è prevista la distribuzione materiale del software nel suo *package* e con il consueto corredo di manuali cartacei: gli help e i manuali sono online, e

l'acquirente può scaricarli o consultarli collegandosi alla rete. In linea teorica, soprattutto in un paese dove le connessioni telefoniche sono molto economiche e i collegamenti abbastanza veloci, la consultazione di un help o di un manuale online potrebbe rappresentare un ulteriore vantaggio per l'acquirente/cliente. Di fatto, la progressiva scomparsa del manuale cartaceo ha generato un aumento della domanda di assistenza: parte di ciò che le aziende risparmiano modificando radicalmente il meccanismo della distribuzione in un segmento di mercato come quello del software viene quindi reinvestito nell'allestimento di aree di supporto online rivolte ai bisogni della clientela.

L'assistenza a distanza si configura solitamente come un ambiente Internet articolato talora in varie sotto/aree e integrato da forme di supporto basate sulla comunicazione, solitamente sulla posta elettronica, raramente sul chatting o sulla videocomunicazione. Il supporto via Internet è di solito dimensionato sulle necessità del cliente e sui bisogni oggettivi indotti dall'oggetto dell'assistenza: risulterà quindi molto più ampio e articolato quando affianca la distribuzione di un software che viene utilizzato per scopi operativi (ad esempio un linguaggio di programmazione o un tool per l'autoring multimediale) e più rudimentale se riferito a prodotti "di consumo". Tipicamente le pagine Web dedicate ad una qualunque forma di supporto e assistenza si articolano in almeno 3 aree:

- La riorganizzazione per la consultazione online della manualistica e degli help riferiti al software o al prodotto in oggetto.
- Un archivio delle risposte alle domande più frequenti (FAQ) poste dagli utenti nel tempo o un archivio preconfigurato di risposte/tipo a domande/tipo.
- Una eventuale *knowledge base* estesa con suggerimenti, ipotesi di lavoro, elenchi dettagliati dei problemi che si possono verificare e possibili soluzioni.

Le informazioni gestite sotto forma di pagine Web risultano spesso insufficienti allo scopo, per quanto siano state ben allestite: molte aziende sanno bene che perfino in una società che fa un uso intenso delle reti non si può prescindere da un contatto personale con gli utenti, né si

può rischiare che la relativa freddezza dell'informazione online incida negativamente sull'auspicabile "fidelizzazione" del cliente (o, analogamente, sulla motivazione dello studente). Per questo le pagine Web dell'area di supporto sono quasi sempre integrate da ulteriori forme di assistenza differite o *just in time*. La più tipica di queste forme di assistenza consiste nella possibilità di scrivere via e-mail ad un "esperto", che talora può rispondere entro un breve arco di tempo. Questa soluzione risulta tuttavia piuttosto onerosa per l'azienda: si pensi, ad esempio, a quanti esperti a tempo pieno sarebbero necessari per poter gestire le richieste di supporto tecnico degli utenti di un software diffuso su vasta scala e garantire contemporaneamente a ciascuno un *feedback* accettabile in tempi ragionevoli. È chiaro che solo aziende di grandi dimensioni possono permettersi il lusso di investire in questa direzione.

L'alternativa è rappresentata o dall'allestimento di un "sistema esperto" in grado di rispondere automaticamente almeno alla maggior parte delle richieste attingendo da una *knowledge base* o dalla promozione di forme di assistenza basate sulla collaborazione reciproca tra gli utenti stessi.

La prima delle due soluzioni alternative non è facilmente realizzabile e comporta, come sempre quando si punta sull'intelligenza artificiale o sulla logica di tipo *fuzzy*, un certo margine di rischio e di errore. Non mancano tuttavia esempi di assistenza del genere sperimentati con successo: ad esempio, ci sono negozi online di hardware che permettono all'utente remoto di "costruirsi" un computer con una configurazione personalizzata e sfruttano successivamente un motore intelligente per dare all'utente la possibilità di verificare la funzionalità e la compatibilità della configurazione che ha disegnato e suggerire eventuali altre soluzioni.

La seconda soluzione alternativa rappresenta un fenomeno del tutto nuovo nella storia dei rapporti tra produttori e consumatori. L'azienda, ad esempio la casa produttrice di un software per il multimedia o di un linguaggio di programmazione, promuove la formazione di una *mailing-list* dedicata agli utenti di quel particolare software. Alla *mailing-list*, solitamente moderata, sono iscritti anche alcuni esperti dell'azienda: gli esperti rispondono alle domande più

specifiche o più tecniche e cercano di garantire, soprattutto all'inizio dell'esperimento, un flusso regolare di messaggi. A poco a poco, tuttavia, comincia a prendere forma un dibattito spontaneo tra utenti/clienti, che si configura in molti casi come una vera e propria forma di assistenza basata sulla reciprocità: ogni utente iscritto alla *mailing-list* pone domande quando ha bisogno di un aiuto e cerca di rispondere alle domande poste da altri utenti quanto e se si sente in grado di dare a sua volta risposte soddisfacenti. Il cliente/utente trova generalmente molto soddisfacente questa forma di supporto, poiché in questo modo le risposte alle sue richieste di aiuto non sono mai astratte, ma provengono da contesti simili a quelli in cui egli opera. Secondo i responsabili del marketing di Asymetrix, che ha sperimentato queste formule alternative di assistenza, la crescita delle quote di mercato di ToolBook a livello regionale è addirittura legata, in buona parte, all'attivazione di *mailing-list* in lingua madre per l'assistenza reciproca tra gli utenti di una determinata area<sup>52</sup>.

Di fatto, si può affermare che l'azienda scarica almeno parzialmente l'assistenza ai clienti sui clienti stessi, realizzando notevoli risparmi e quindi notevoli profitti aggiuntivi. Osservando il problema da altri punti di vista, per contro, non è difficile ritrovare nelle mailing-list promosse dalle aziende sia i principi ispiratori della cosiddetta *shared knowledge* che molti elementi di contatto con i meccanismi del *peer tutoring*. Questi esperimenti occupano un posto di rilievo nell'evoluzione della "cultura della rete" e non sono dissimili dallo scambio di informazioni e di know-how teorizzato dai sostenitori dell'*open source* che ha permesso tra le altre cose lo sviluppo (e il conseguente successo) del sistema operativo Linux. Per questo, l'esperienza dei *software developers* può essere considerata un modello di come si può allestire un "sistema" di supporto e assistenza anche all'interno di un ambiente di apprendimento in rete: la vera differenza consisterà nel fatto che mentre l'area di assistenza promossa da un'azienda avrà il suo focus nel prodotto in quanto tale, in un ambiente di apprendimento il focus potrà spostarsi su altri elementi, come la gestione del gruppo di lavoro o l'insieme dei bisogni dei discenti.

---

<sup>52</sup> Cfr. P.Tosolini, *Asymetrix Learning Systems Marketing Plan*, 31 may 1998. Il fenomeno è stato riscontrato sia in Italia, dopo l'attivazione di una *mailing-list* su ToolBook in italiano, così come in Germania e in Australia.

L'organizzazione di un ambiente di supporto rivolto a particolari esigenze in un contesto di apprendimento può costituire una tipica esperienza di progettazione collaborativa, oltre che rappresentare un terreno ideale per verificare la natura e l'efficacia della comunicazione in rete. Tipici ambienti di supporto e assistenza online possono essere un sistema informativo per l'orientamento degli studenti di un'università o un *help-desk* utilizzabile da docenti impegnati in un percorso formativo sull'uso delle nuove tecnologie nella didattica. Sulla base dell'esperienza delle aziende si possono forse individuare due modelli strategici applicabili alle situazioni appena descritte.

Il primo modello potrebbe consistere nella creazione di una sorta di *sportello di servizio*. In pratica, una struttura che avrà il compito di produrre risposte *on-demand*, secondo modalità comunicative analoghe a quelle che si instaurano in un rapporto utente/esperto. Docenti, studenti o qualunque altro membro della comunità di apprendimento potranno in tal senso avanzare istanze o indicare dettagliatamente dei desiderata (ad esempio indirizzi Internet, materiali grafici, documenti, informazioni su progetti in corso...) come se si presentassero ad un ufficio informazioni. Sarà compito dello sportello provvedere in tempi rapidi o a cadenze fisse alle risposte del caso, se necessario sulla base di una lista d'attesa, utilizzando canali come la posta elettronica, se si vorrà privilegiare il sostegno differito, o mettendo a punto un calendario di incontri via *chatting* o videoconferenza, se si vorrà privilegiare il momento dialogico sincrono. Questo significa che un gruppo di persone, che può anche essere minimo, dovrà farsi carico degli sforzi connessi all'organizzazione e all'erogazione dei materiali e delle informazioni necessari. Solo in parte, tuttavia, si può assimilare questa forma di assistenza alla *tutorship* o alla consulenza di esperti su tematiche specifiche: in generale, questo tipo di organizzazione è prima di tutto un metodo di ottimizzazione delle risorse umane e in secondo luogo una garanzia nei confronti della *learning community*. Lo sportello potrebbe essere del tutto virtuale ed essere di fatto il risultato di una cooperazione tra attori/esperti, ciascuno per le proprie competenze, a patto che sia stato configurato un ruolo di coordinamento. Tra i vantaggi di questo modello strategico va considerata la

possibilità di affidare il servizio a soggetti esterni alla comunità di apprendimento sulla base di convenzioni o accordi.

Un secondo modello potrebbe essere basato sulla *condivisione delle esperienze* tra i componenti della comunità di apprendimento, analogamente a quanto accade nelle forme di supporto indiretto offerte dalle mailing-list di utenti promosse dalle aziende. In questo caso non si prevede la creazione di alcuna struttura operativa con compiti di erogazione di servizi, fatta salva la necessità di un minimo di coordinamento. Di fatto, l'obiettivo di questa strategia è la creazione di una sorta di *knowledge base* basata sul contributo costante dell'intera comunità di apprendimento, un archivio di esperienze che si sviluppa per "accrezione", ovvero grazie alla sedimentazione costante e continua di informazioni che si depositano l'una sull'altra, esattamente come le gocce d'acqua calcarea che in una grotta formano le stalattiti. In pratica, l'intera comunità è investita di una responsabilità: condividere tutti i materiali utilizzabili o riutilizzabili come modello, aiuto o riferimento depositandoli in un "contenitore" predisposto allo scopo, che può essere costituito da un software specifico o da una serie di *guidelines* predefinite. Di fatto, qualunque tipologia di materiale, grezzo, semilavorato o finito, dovrebbe, secondo questa ipotesi, confluire in un *repository* da cui tutti potranno successivamente attingere. Questo modello può risultare difficile da applicare: la responsabilizzazione di tutti i componenti di una comunità non appare facile ed è più che probabile una certa disparità di contributi, con conseguenti problematiche nei rapporti interpersonali. Anche la messa a punto delle *guidelines* o l'eventuale scelta di ambienti software specifici<sup>53</sup> può rivelarsi difficile. I vantaggi, per contro, sarebbero legati alla procedura che si instaura: perché il sistema funzioni non è infatti necessario che venga organizzata una "massa critica" di materiali, come in una qualsiasi banca dati strutturata, né che persone e risorse vengano destinate all'erogazione di servizi, come accade nello *sportello di servizio*: è sufficiente che la maggioranza

---

<sup>53</sup> Tra i software che si muovono in questa direzione si segnalano Designer's Edge, che a suo modo è anche un sistema di ottimizzazione dei processi legati alla realizzazione di un progetto didattico, e "Ulisse", elaborato a suo tempo da Finsiel proprio in quest'ottica. Va considerato che in entrambi i casi non si tratta di ambienti di semplice utilizzo. Inoltre, si tratta di prodotti che rientrano in una fascia di costo piuttosto alta.

della comunità impari a utilizzare il sistema e, soprattutto, a dividerne i principi ispiratori. Un ulteriore vantaggio è rappresentato dalla possibilità di riutilizzare i materiali di supporto così prodotti in altri ambienti di apprendimento, in altri contesti, in altri momenti.

In ambito aziendale, entrambi i modelli sono applicabili. Si può osservare, spostando l'accento sull'applicazione dei modelli indicati in ambienti di apprendimento, che una *learning community* di dimensioni relativamente limitate potrebbe trarre un vantaggio non indifferente dall'applicazione di una strategia di condivisione delle esperienze. Per contro, in una comunità di dimensioni più ampie, si incontrerebbero più difficoltà nella responsabilizzazione dei componenti e nell'adesione a delle *guidelines* e potrebbe rivelarsi più utile puntare sulla creazione di uno sportello di servizio virtuale o effettivo.

Sul terreno specifico dell'assistenza e del supporto, secondo gli analisti di Tech Learn Trends, la costante diffusione dell'*online learning* e la crescente complessità degli ambienti di apprendimento in rete imporranno ben presto la necessità di stabilire, al di là delle soluzioni tecniche o strategiche, una sorta di protocollo d'intesa tra chi promuove o gestisce corsi via Internet e chi ne usufruisce. Si parla in questo caso di LSA, Learning Support Agreement<sup>54</sup>, un documento che potrebbe anche avere valore legale o essere espressamente richiesto nel prossimo futuro. Un Learning Support Agreement dovrebbe affrontare alcune categorie di problematiche espressamente legate all'assistenza, secondo uno schema di massima che può essere riassunto in alcuni punti/chiave:

- *Learning Coaching*. Quando e in che modo viene garantita assistenza allo studente relativamente all'elaborazione e alla comprensione delle informazioni?
- *Technology Assistance*. Chi garantisce il supporto per la soluzione dei problemi tecnici e secondo quali modalità?
- *Response Time*. Quali sono i tempi di risposta garantiti in merito alla soluzione di un problema specifico?

---

<sup>54</sup> Su queste problematiche si veda la Newsletter Tech Learn Trends, curata dal Masie Center. In Internet, URL: <http://www.techlearn.com>.

- *Mode of Learning Support*. Secondo quali modalità vengono attivati il supporto e l'assistenza? Si potranno consultare solo delle FAQ e delle informazioni online o si potrà scrivere via e-mail a qualcuno?
- *Collaborative Expectations*. Che tipo di peer tutoring è lecito aspettarsi? Lo studente dovrà avere a sua volta un ruolo nel supporto e nell'assistenza ad altri studenti?
- *Remediation Options*. In che modo uno studente che per una qualche ragione non è riuscito a sviluppare un percorso didattico secondo i tempi previsti può recuperare?
- *Documentations Services*. In che modo sarà documentata la partecipazione dello studente all'esperienza?
- *Duration of Access*. Per quanto tempo i materiali risulteranno accessibili? Rimarranno sempre disponibili?

Stabilire un Learning Support Agreement potrebbe rappresentare una prima forma di attività cooperativa per il gruppo di attori che operano all'interno di un ambiente di apprendimento online: in pratica, il primo obiettivo di chi imposta e gestisce un corso *web-based* potrebbe essere proprio la definizione di un protocollo di intesa più o meno informale sulle modalità del supporto e dell'assistenza agli studenti attraverso un dialogo via e-mail o sincrono tra amministratori, *trainers*, *tutors* e studenti stessi.

### *5.9. Riflessioni sull'interazione e sul monitoraggio dell'interazione*

Una dimensione cruciale della Computer Mediated Communication è il monitoraggio. Monitoraggio significa rendere visibile, secondo gradi e modalità da stabilire a seconda dei casi, un processo in corso in modo da poterne valutare le dinamiche ed implicazioni nel suo sviluppo. Il monitoraggio dovrebbe mettere i singoli attori o un coordinamento in condizione di prendere migliori decisioni nel corso del processo stesso.

Normalmente il "monitoraggio" è scaduto a registrazione, documentazione, svuotato del suo ruolo decisionale, di fattore cruciale che consente di rettificare, modificare un processo, assumendo decisioni meglio mirate..

Si fa un corso, poi si raccolgono dati. Lo scopo è documentare cosa si è fatto. Molto spesso i dati terminali non serviranno a nessuno, se non all'Istituzione centrale per giustificare le proprie attività. Il monitoraggio tradizionale produce solitamente un rilevante *gap* temporale tra la raccolta dei dati e il loro possibile utilizzo operativo; quando i dati sono elaborati il progetto in corso spesso è già concluso o in una fase più avanzata. Anche qui le reti telematiche possono fornire un apporto innovativo. Le reti telematiche consentono forme di monitoraggio in tempo reale: i dati immessi dalle sedi periferiche possono offrire immediatamente a tutti gli attori coinvolti visualizzazioni di tendenze generali e quindi favorire interventi sul processo in corso, a livello centrale o periferico.

Il monitoraggio *online* è un nuovo campo di studio che richiede opportune curvature (temporizzazioni, livelli di trasparenza ecc..) a seconda della tipologia del problema da monitorare. Secondo la modalità di interazione tra sede periferica e centrale si possono individuare tre tipologie principali:

- *monitoraggio libero*: è lasciato alla spontaneità delle sedi periferiche che, occasionalmente, quando ritengano opportuno, inviano comunicazioni alla sede centrale (ad es. segnalando guasti);
- *monitoraggio strutturato*: ogni sede periferica invia periodicamente delle informazioni che vengono raccolte ed eventualmente evidenziate dal coordinamento centrale;
- *monitoraggio come survey*, che muove occasionalmente dal coordinamento centrale sotto forma di inchiesta periodica.

Un'altra dimensione discriminante riguarda l'utilizzazione delle informazioni raccolte dal sistema di monitoraggio.

- *Monitoraggio tacito o basato sull'osservazione reciproca*  
Si ha pura visualizzazione dei dati. Il coordinamento si limita ad evidenziare il trend emergente, si correda eventualmente i dati raccolti di un sistema di aiuto Faq (*Frequently Asked Questions*). Il coordinamento non entra però nel merito di successive scelte assunte dall'unità periferica.

- *Monitoraggio "reattivo"*. Rispetto ad un intervento che non viene riconosciuto adeguato al conseguimento degli obiettivi, si suggerisce un cambiamento di rotta.
- *Monitoraggio dinamico*: si decide, *in itinere*, di cambiare percorso, di innovare, introducendo innovazioni di qualità concernenti gli obiettivi stessi da conseguire.

La scelta della tipologia di monitoraggio è ovviamente in funzione delle finalità proposte. Particolarmente delicato è il problema del monitoraggio come sistema basato sulla visibilità reciproca. Se da un lato il fatto di essere visibili e di poter vedere in tempo reale ciò che fanno gli altri aumenta solitamente la motivazione dei partecipanti esistono anche aspetti di segno diverso di cui bisogna tener conto. Alcuni soggetti possono ridurre la sincerità dei propri apporti informativi per il fatto di sentirsi valutati, confrontati ("il timore di apparire come peggiori"). Allo stesso tempo alcune decisioni di gruppo possono essere assunte più per adeguamento a comportamenti esterni che per reale scelta autonoma.

Può allora anche essere necessario stabilire dei vincoli alla visibilità. Così ad esempio nei gruppi di R-A online (vedi più avanti) in cui più attori conducono parallelamente attività di ricerca in contesti diversi, può essere utile rendere visibili i dati dei diversi attori-ricercatori solo dopo che determinati interventi sono stati compiuti in modo da evitare contaminazioni reciproche.

In concreto, che indicazioni si possono ottenere monitorando delle esperienze di cooperazione a distanza basate sull'uso di ambienti di comunicazione asincrona? Si suggeriscono qui alcune ipotesi basate sull'esperienza di monitoraggio condotta in occasione di due progetti sperimentali, per ciascuno dei quali è stata allegata in appendice una scheda più dettagliata.

Alcune indicazioni si possono ricavare dal progetto Multilab<sup>55</sup>, che è una delle più significative sperimentazioni attuate dal Ministero della Pubblica Istruzione sul tema dell'innovazione tecnologica nella scuola. In occasione di Multilab, l'interazione telematica tra esperti/formatori e

---

<sup>55</sup> I materiali del progetto Multilab sono disponibili in rete, URL: <http://www.multilab.tin.it>.

docenti/*tutors* è stata sottoposta, come tutte le altre fasi della formazione degli insegnanti coinvolti, a costante e accurato monitoraggio, per poter ricavare informazioni utili ad altre sperimentazioni e per mettere a punto l'organizzazione del Programma di Sviluppo delle Tecnologie Didattiche 1997-2000, nei confronti del quale Multilab si configura come progetto pilota. Il monitoraggio dell'interazione telematica è consistito nell'analisi quantitativa e qualitativa dei messaggi scambiati nel corso dell'esperienza, utilizzando sia la posta elettronica che un *community system* appositamente realizzato dai responsabili istituzionali del progetto.

Dall'esperienza Multilab si possono ricavare spunti di riflessione utili ad una definizione del problema rappresentato dalle reti telematiche come supporto per la formazione di docenti o futuri *tutors*.

- Una formazione a distanza fondata sul rapporto esperto/tutor o esperto/studente presuppone un grado relativamente elevato di familiarizzazione con le nuove tecnologie. Ne consegue che non è consigliabile sviluppare a distanza la fase iniziale della formazione di un tutor o la fase dell'avviamento all'uso delle tecnologie in ambito didattico o scolastico.
- La formazione a distanza di un docente o di un docente/tutor dovrebbe sempre essere articolata su più piani e su differenti tipologie di interazione: è inutile, se non controproducente, sfruttare esclusivamente le potenzialità offerte da un forum telematico o dalla comunicazione interpersonale via e-mail. È preferibile integrare varie modalità di interazione.
- La tipologia di interazione offerta dalla mailing-list risulta la più indicata per favorire il coinvolgimento di insegnanti meno esperti tecnicamente o più "timidi" nella comunicazione in rete. Anche perché l'uso della posta elettronica appare più semplice e più intuitivo rispetto a qualunque forma di interfacciamento Web, bacheca o forum strutturato. Per contro, il *chatting* appare alla maggior parte degli insegnanti improduttivo, mentre la videoconferenza pone problemi tecnici che solo insegnanti in fase avanzata di formazione si sentono in grado di affrontare. In entrambi questi casi, inoltre, gli insegnanti si troverebbero costretti ad affrontare problemi logistici -

legati alla sincronia della comunicazione - non facilmente risolvibili, soprattutto nelle scuole superiori.

- La natura dei messaggi e degli stimoli che un formatore dovrebbe inviare all'insegnante in fase di formazione dovrebbe essere improntata a criteri di esattezza e chiarezza, ma dovrebbe anche tenere conto della necessità di mantenere sempre alto il coinvolgimento del *tutor*, se necessario portando la discussione su un piano accettabilmente polemico.
- Le informazioni che i docenti/tutor richiedono dovrebbero essere selezionate in funzione della loro possibilità di essere utilizzate come modello per sperimentazioni e applicazioni pratiche: se un insegnante, durante la fase della sua formazione a distanza, chiede indirizzi Internet utili, il formatore dovrebbe segnalare preferibilmente quelli meglio strutturati sul piano metodologico, al di là della stessa natura delle informazioni contenute.
- L'interazione telematica dovrebbe essere il più possibile finalizzata al raggiungimento di obiettivi parziali e limitati ma appaganti e motivanti. Discutere a lungo su problemi di carattere generale può essere utile, ma dopo qualche tempo genera nei docenti/tutors reazioni demotivanti. Ben più proficue, sul piano formativo, si rivelano invece le discussioni limitate alla soluzione di un problema specifico, anche solo di natura tecnica, o alla verifica di un risultato immediato.
- Gli insegnanti non parlano volentieri delle loro esperienze progettuali e preferiscono affrontare i problemi pratici legati all'attuazione dei loro progetti. Più in generale, a molti insegnanti appare insormontabile la distanza che separa chi, come loro, opera sul terreno della quotidianità, e chi invece opera sul terreno della ricerca teorica o metodologica.

Altre indicazioni e conclusioni emergono dall'analisi di una situazione formativa diversa, il Seminario Intensivo per Formatori organizzato nel 1998 dall'Università di Firenze<sup>56</sup>, che ha visto la partecipazione di 36 soggetti, che a differenza dei *tutors* Multilab, erano per la maggior parte già in grado di utilizzare quotidianamente gli strumenti per la comunicazione in rete e avevano già condotto, personalmente o all'interno di altre situazioni formative,

<sup>56</sup> Alcune informazioni sul seminario sono disponibili in rete, URL: <http://www.scform.unifi.it/ite/default.htm>.

esperienze di cooperazione a distanza. In questo caso il monitoraggio ha puntato sull'analisi quantitativa e qualitativa dei messaggi scambiati e dei materiali prodotti. Una parte dell'interazione tra i corsisti si è svolta via e-mail, una parte utilizzando un ambiente a bacheche appositamente allestito per l'occasione.<sup>57</sup> I corsisti hanno operato suddivisi in 4 gruppi il cui scopo era realizzare in cooperazione remota progetti di innovazione didattica fondati sull'uso delle nuove tecnologie.

L'analisi ha cercato di individuare soprattutto le modalità della comunicazione. I dati emersi dal monitoraggio del flusso della messaggistica durante il seminario intensivo a distanza può aiutarci a individuare varie tipologie di interazione all'interno di un *learning space* basato sulla comunicazione a distanza. Una prima valutazione, basata sulla quantità dei messaggi in rapporto alla composizione dei gruppi di cooperazione telematica, indica che sono state praticate due strade:

1. I gruppi numericamente più consistenti tendono a sfruttare il flusso dei messaggi di e-mail come metodo prevalente di lavoro e usano soprattutto *attachments* per lo scambio dei materiali, dei documenti e degli elaborati.
2. I gruppi più compatti tendono a usare la posta elettronica più limitatamente e sfruttano maggiormente l'ambiente *groupware* (in questo caso BSCW Collabora su GOL) per depositare allegati, documenti ed elaborati.

Analizzando i dati sulla base di un diverso parametro, ad esempio i contenuti del progetto dei 4 gruppi di discussione/lavoro, emergono nuovamente le 2 modalità di comunicazione già citate, che in questa luce possono essere interpretate diversamente. Il gruppo 1 e il gruppo 4, che hanno utilizzato in modo minore la posta elettronica e hanno prodotto un maggior numero di documenti depositandoli prevalentemente sulle bacheche dell'ambiente *groupware*, erano anche i due gruppi i cui progetti avevano più implicazioni sul piano pratico. Oggetto del gruppo 1 era la definizione di linee/guida per l'allestimento di centri di documentazione e di supporto territoriali, oggetto del gruppo 4 lo sviluppo di progetti per la realizzazione di

---

<sup>57</sup> Il sistema utilizzato era basato sul server BSCW.

ambienti integrati per la didattica. In sostanza, si può ritenere che i due gruppi abbiano più o meno inconsciamente impostato ruoli differenziati per i vari attori: il progetto è stato quindi elaborato adottando una tecnica di collaborazione *in parallelo*. I gruppi 2 e 3, per contro, si sono occupati di ipotesi sull'uso didattico della telematica e delle reti locali per l'individualizzazione dell'apprendimento e dell'innovazione didattica attraverso la cooperazione telematica, due argomenti in cui il confronto teorico e la discussione rappresentavano il momento fondamentale. In generale, si può dire che in questi due gruppi il processo di elaborazione del documento finale è consistito nell'affinamento progressivo di un nucleo iniziale attraverso forme di collaborazione di tipo sequenziale o circolare.

Ulteriori riflessioni sui dati potrebbero spingere a concludere che un gruppo di discussione telematico basato sullo scambio di messaggistica in modalità asincrona può ragionevolmente essere considerato "attivo" se e quando si verificano alcune condizioni:

- alta motivazione iniziale dei partecipanti;
- numero dei partecipanti sufficientemente alto da garantire un flusso costante di messaggi anche ipotizzando un coinvolgimento attivo di non oltre il 15-20% dei partecipanti;
- presenza di adeguati stimoli da parte di moderatori o *tutor* in grado di pilotare la discussione o risollevarla al momento opportuno.