

BALBONI P. E. 2005, “Comunicazione e UniVirtual”, in BALBONI P. E., MARGIOTTA U., (a cura di), *Progettare l’università virtuale. Comunicazione, tecnologia, progettazione. Modelli, esperienze*, Torino, UTET Libreria, pp. 57-73.

COMUNICAZIONE E UNIVIRTUAL

Paolo E. Balboni

Quando si discute di Univirtual si focalizza la discussione su problemi “esterni”, come il riconoscimento ufficiale e il rapporto tra corsi virtuali e corsi tradizionali, e su problemi didattici quali la strutturazione dei contenuti, il rapporto docente/studente/tutor, la verifica. Viene trascurato di solito un problema chiave: il modello comunicativo che ci istaura in Univirtual.

In questo contributo cercheremo di dimostrare che tra i tanti requisiti minimi che si chiedono ad un corso di laurea on line per essere riconosciuto, chiedere almeno una riflessione sui modelli comunicativi usati non sarebbe inutile, perché costringe le università a porsi finalmente il problema.

Prima di procedere ad una riflessione su comunicazione e formazione on line, cercheremo di “giustificare” la presenza di un saggio come questo in un insieme di lavori “politici” sulla natura, i fini, le potenzialità effettive di Univirtual.

1. Perché un discorso tecnico, sulla comunicazione, in mezzo a tanti interventi politici

La dimensione comunicativa è politica per più ragioni:

- a. *crea o nega consenso presso i vari “clienti” in entrata*, prima dell’iscrizione, il “cliente” è multiplo e significa non solo lo studente ma la sua famiglia, che comunica i suoi problemi non solo agli uffici orientamento dei vari atenei, ma anche ad orientatori semi-istituzionali (i docenti del liceo, ad esempio) e a parenti, amici, altri studenti già in corso: senza una adeguata comunicazione da parte di Univirtual il padre (o l’insegnante, l’amico di famiglia, ecc.) finisce per dire: “per mio figlio voglio una cosa seria, non una di quelle cose moderne, *virtuali...*”; e con questa frase finisce anche Univirtual: non è infatti solo un cliente in meno, ma una volta fatta una scelta, si innesca un meccanismo comunicativo particolare, ben noto negli studi sulla comunicazione d’impresa: tutti siamo stati ossessionati da amici che orgogliosamente ci mostrano la nuova Fiat Punto, esaltandone i pregi e contrapponendoli ai supposti (ma spesso non verificati) difetti della Renault Clio o della Volkswagen Polo. Il cliente che acquista un corso di laurea tradizionale anziché un corso on line mette in moto un circuito di creazione di consenso sostenendo le ragioni del suo acquisto per assicurarsi di aver compiuto la scelta giusta e per convincersi di essere riuscito ad evitare un tranello (nel nostro caso, Univirtual):
- b. *crea o nega consenso con i clienti in itinere*: è facile che lo studente dei corsi tradizionali apostrofi il collega di Univirtual con considerazioni “voi dell’università *virtuale* non siete veri studenti universitari”; in questo caso la comunicazione è simmetrica, per cui lo studente Univirtual può ribattere; ma siccome lo studente Univirtual è raramente presente, l’osservazione tra virgolette viene detta tra studenti tradizionali, per cui si crea l’effetto massa e si attua il meccanismo della *self-demonstrating truth*: se tutti dicono che le auto tedesche sono solide ed affidabili e non c’è un utente Fiat a ribattere, sulla sua esperienza, che anche le auto italiane sono solide e affidabili, ecco che l’opinione (*doxa*, in greco) diventa conoscenza (*episteme*) accertata per il fatto di essere stata ripetuta mille volte da

mille persone che non sanno di cosa parlano, come gli studenti tradizionali che parlano di quelli Univirtual;

- c. *crea o nega consenso con i clienti in uscita*: “ah, lei ha seguito corsi *virtuali*... eh, sì, certo, anche la sua è una laurea... terremo in considerazione il suo nome, certo, la contatteremo noi”. Si crea un prodotto perché qualcuno lo acquisti, alla fine del ciclo di produzione; ma non si aspetta di avere il parcheggio di Mirafiori con centomila auto per iniziare la sensibilizzazione, la comunicazione di mercato; questa va fatta prima, durante la lavorazione; Univirtual va comunicata fin da ora, insistentemente, con seminari, corsi di formazione, incontri, fiere rivolti a coloro che nelle aziende, negli enti, nel sindacato, nelle direzioni del personale dei ministeri, ecc. assumono personale. Questo immane compito organizzativo non deve ricadere sugli atenei che si impegnano a cercare le vie di Univirtual, ma sullo Stato, sulla comunità nel suo complesso, perché non è un problema degli atenei ma della società;
- d. *genera o impedisce qualità*: una tabella (sintetica al massimo, visto che le variabili confrontabili sarebbero molte di più, è sufficiente a motivare l’affermazione messa in corsivo all’inizio di questo punto:

Gli studenti dell’università in presenza	Gli studenti Univirtual
spesso sono assenti per volontà loro o perché le lezioni si sovrappongono	non possono essere assenti
spesso sono in aule sovraffollate	studiano nella loro camera o in aule informatiche, prenotando la loro presenza
possono avere docenti innovativi o tradizionalisti	hanno docenti che si mettono in discussione, che cercano di innovare
studiano su materiali scelti dal singolo docente	usano materiali filtrati da più persone
La comunicazione è docente → studente Non c’è un dialogo tale da poter sostenere la ZPD, la zona di sviluppo potenziale	La comunicazione è docente+tutor ↔ studente Studente ↔ studente C’è dialogo che sostiene la ZPD, la zona di sviluppo potenziale
L’università è solo <i>learning community</i> , poi dopo la laurea ciascuno abbandona i suoi colleghi studenti, tranne pochi amici	Univirtual è <i>learning community</i> fino alla laurea, <i>practice community</i> che dura a lungo, dopo

Solo le ultime due caselle riguardano strettamente la comunicazione – ma sono qualificanti. Ed è necessario che le università che decidono di proporre corsi on line vengano valutate anche sui modelli comunicativi che intendono utilizzare (casella 5) e sulle strutture comunicative che mettono a disposizione per consentire alla comunità d’apprendenti di proseguire trasformandosi in una comunità di professionisti (casella 6).

2. Modelli comunicativi nella formazione in rete

Vedremo ora il problema comunicativo vero e proprio, relativo alla gestione dei corsi on line. La formazione non esiste nella realtà se non si traduce in *eventi comunicativi*; quindi, l’analisi dei modelli comunicativi e la conseguente scelta dei modelli adeguati sono condizione essenziale per passaggio dalla speculazione pedagogica alla realizzazione didattica (cfr. un’analisi più estesa in Balboni 2002, cap.4).

Quali modelli comunicativi sono disponibili per la formazione in rete?

Che vantaggi offrono, e quali sono i problemi connessi con questo particolare canale?

La ricerca sulla didattica in rete ha sostanzialmente trascurato il problema: perfino le tre tabelle di valutazione dei siti educativi presentati da Deannie French in uno dei testi canonici per la formazione in rete (French 1999: 80-86) ignora i problemi comunicativi tra la miriade di elementi che vengono presi in considerazione.

Altrettanto disattenti sono stati finora gli studi di natura semiotico-comunicativa: in effetti, l'unica tradizione di analisi della comunicazione mediata da un computer è in realtà analisi della *relazione* in rete e proviene dalla psicologia relazionale (tra le significative eccezioni: Lea 1992, Galimberti e Riva 1997, Calvani e Rotta 1999, Paccagnella 2000).

Per rispondere alle due domande che abbiamo posto sopra è necessario definire due concetti, quello di *comunicazione* e quello di *evento comunicativo*, applicandoli alla peculiare realtà costituita dalla comunicazione in rete.

2.1 “Comunicare” in rete

Abbiamo discusso altrove (Balboni 1999, cap. 1) la natura della comunicazione giungendo a proporre una definizione molto sintetica, quindi agevole da applicare a varie situazioni comunicative: “comunicare significa scambiare messaggi vincenti”.

Isoliamo le tre parole chiave.

a. *Scambiare*

La comunicazione non è mai mono-direzionale, anche quando il destinatario è solo fittizio (come in un diario) o è implicito (come il lettore di un poeta che scrive chiuso nel suo studio). La stessa parola “comunicare” ha la radice in *communis*, che implica più partecipanti che mettono in comune dei significati, li negoziano, li modificano di *comune* accordo.

Nella formazione condotta frontalmente ci sono momenti istituzionali di scambio bidirezionale (il dibattito, il test conclusivo, la scheda valutativa sul corso) ma anche durante la monologica “lezione accademica” c'è una comunicazione involontaria (tecnicamente è “informazione”, non “comunicazione”): è il continuo feedback, l'annuire, il sorriso, lo sbadiglio, lo sguardo attento o perplesso: strumenti non verbali che chi partecipa come studente all'evento comunicativo “lezione” ha a sua disposizione per interagire con chi ha la parola. Questa modalità è disponibile anche in teleconferenza e nella comunicazione a due in webcam (sulla lezione accademica vedere Ciliberti-Anderson 1999).

La comunicazione in rete, senza telecamera, *non consente questi scambi non verbali*, ma questo da un lato è un vantaggio, perché si è certi che tutto quello che viene scambiato è voluto. Ma il formatore deve apprendere a cercare tra le righe per intuire i sentimenti, gli sbadigli telematici, per cogliere l'atteggiamento globale del suo allievo nella *Reduced Social Cues Communication* (vedi sotto). Quindi il formatore in rete deve essere più attento di quello in aula – che oltretutto tiene in ostaggio lo studente cui le regole dell'evento “lezione” vietano di alzarsi ed uscire se si annoia. On line, invece, basta un click.

b. “Messaggi”

La comunicazione avviene attraverso lo scambio di “messaggi”, cioè di unità di discorso che includono un testo verbale ed una componente non verbale. Nella comunicazione dal vivo queste ultime sono date dalla cinesica, dalla prossemica, dall'oggettemica; nella comunicazione scritta si aggiungono elementi come il layout, la presenza di foto, di grafici, ecc.

Questi elementi sono presenti anche nella comunicazione in rete ma con una differenza: accanto alle componenti iconiche collocate per rendere più chiaro il messaggio verbale (ad esempio i titoletti e le parole in grassetto, che mostrano lo sviluppo concettuale del testo; i grafici che

traducono in immagine il senso di un paragrafo; ecc.) troviamo anche delle icone strumentali alla fruizione del testo: i pulsanti per passare nelle varie sezioni dell'ipertesto, quelli per aprire, chiudere o spedire un messaggio, le finestrelle che indicano dove si vuole memorizzare o si è memorizzato un testo, e così via. "I cibermidia che il progettista si propone di utilizzare", scrive Gallino (1995:122-123), "non devono limitarsi a offrire all'utente delle pagine più o meno composite e variopinte. Gli debbono offrire il modo di entrare in essi, di guardarsi intorno, di percepire che davanti, ai lati e sopra, rispetto all'orizzonte visivo e sonoro dell'utente, vi sono altre sezioni di spazio in cui è possibile trasferirsi".

Inoltre, sempre mantenendoci nella comunicazione scritta, la lettura di un testo su schermo ha caratteristiche diverse dalla lettura su pagina a stampa, caratteristiche che non possono essere ignorate da chi progetta un messaggio in rete: far scorrere il testo complica la lettura e stanca gli occhi, per cui le videate devono essere costituite, per quanto possibile, da testi conclusi, che però possono allargarsi con finestre che si aprono cliccando su una parola. La comunicazione in rete avviene essenzialmente tramite ipertesti e ciò significa che lo spazio disponibile sullo schermo si riduce nel momento in cui si deve fare spazio ad una "cornice" che include le possibilità di accedere ad altre pagine e che di solito è collocata sul lato o in alto sullo schermo.

La professionalità richiesta a chi crea testi (dalla scelta dei font e nel numero di righe per videata, alla struttura in profondità anziché in estensione dei paragrafi; dal ruolo delle immagini all'accessibilità delle icone per forum, chat, ecc.) per formazione a distanza è dunque diversa da chi progetta siti per una galleria d'arte o per una libreria dedicata al commercio elettronico: sembra una affermazione banale, ma scorrere molti siti formativi è spesso, per esperti di comunicazione, un calvario – e verso chi paga la formazione è un atto di sadismo semiotico... (per approfondimenti, cfr. Banzato 2002, cap.5; tra tutti gli usabilityisti, molto attenti ai problemi dell'usabilità nell'e.learning sono Anzalone e Caburlotto *****)

c. "Vincenti"

Non si comunica per il piacere di comunicare; si comunica per convincere, per ottenere o vietare qualcosa, per far ridere o stimolare altri sentimenti. Il formatore che sa comunicare deve perseguire due vittorie, l'una strumentale all'altra:

- la vittoria strumentale consiste nel *catturare e mantenere l'attenzione* dello studente: chi parla può avere il feedback volontario ed involontario, può sorridere per sdrammatizzare o può rallentare il suo ritmo, può tagliare quando vede la noia, può ripetere quando scorge difficoltà nello studente; chi ha scritto un modulo da mettere in rete o chi funge da tutor e "vede" i suoi studenti attraverso i messaggi della posta elettronica non ha queste informazioni. Quindi il sito deve essere pensato per non annoiare, deve essere una continua sfida cognitiva che dà il piacere di apprendere, ma deve consentire anche l'approfondimento di chi ha bisogno o di chi desidera approfondire (attraverso pop up o link); e la gestione del forum diviene essenziale per cogliere l'atteggiamento degli studenti in modo da poter intervenire sia sullo studente stesso sia sul webmaster, laddove è il layout o la struttura del modulo che risultano noiose o troppo difficili, sia sull'autore del modulo stesso per suggerire cambiamenti; essere "vincenti" su questo piano dunque è molto più difficile in rete che dal vivo;
- la vittoria cognitiva della *modifica di conoscenze e di competenze nello studente*; travasare contenuti è semplice, ma farli "accomodare" (per usare il termine piagetiano) insieme alle conoscenze e competenze già possedute è la vera vittoria del formatore. In questo il problema non è legato alla modalità frontale o telematica della formazione, ma alla qualità dei processi cognitivi che si riesce ad innescare.

(Su questi temi, cfr. oltre ai testi citati nel paragrafo anche Margiotta 1997, Calvani e Rotta 1999).

2.2 L'“evento comunicativo” in rete

La comunicazione non avviene nel vuoto ma si situa in un *evento comunicativo*, l'unità minima di analisi dell'etnografia della comunicazione. Il variare di uno dei fattori dell'evento influisce sulla qualità globale della comunicazione.

Il modello canonico per l'analisi di un evento comunicativo è quello di Hymes, che rimanda all'acronimo basato sulla parola S.P.E.A.K.I.N.G. Seguiremo quindi questa sequenza nell'evidenziare i vari problemi, premettendo che la “S” sta per due parametri, il *setting* fisico e la *scena* culturale in cui avviene lo scambio. Nella breve trattazione che segue accorperemo, perché la natura delle comunicazioni in rete lo consente, alcuni fattori anziché seguire rigidamente la successione dell'acronimo di Hymes.

2.2.1 “S” come setting, “luogo fisico”

Il luogo fisico in cui avviene la formazione in rete è addirittura quintuplici: di questi, alcuni non necessitano di approfondimento, ad esempio i *materiali cartacei* (anche se lo studente deve imparare a gestire in maniera diversa testi diversi per natura profonda, come sono quelli su carta e quelli on line; su tale diversità cfr. Calvani 1990 e Scavetta 1992); le *stanze* dello studente e del tutor (che ha dizionari, atlanti, calcolatrici, materiali vari che non si hanno in un'aula universitaria e che quindi possono essere usati per migliorare la qualità finale); il *server* dell'istituzione formatrice, in cui hanno sede fisica i materiali, i forum, ecc.: deve essere rapido e sicuro. Due ambienti fisici sono invece qualificanti sul piano della comunicazione:

- a. lo *schermo*. Facciamo una banale osservazione: lo schermo è rettangolare; nella comunicazione on line, date le varie barre di strumenti, si accentua la dominanza dell'asse orizzontale su quello verticale; nella nostra mente i testi sono rettangoli verticali, come la pagina che state leggendo. Quindi progettare mappe, scrivere testi, organizzare forum per il setting schermo deve tener conto dell'orizzontalità, a meno che non si voglia costringere lo studente a scorrere il testo, perdendo però di volta in volta di vista quello che sta sopra, molte icone, ecc. E' nell'esperienza di tutti il fatto che, visitando siti, tendiamo ad uscire dalla pagina senza scorre in basso, se da “scrollare”: e se lo fa uno studente? Meno frequente, ma tutti l'hanno provato (magari senza accorgersene) è un fenomeno casuale: la parte visibile del testo si conclude con un testo a capo; ci sarebbero ancora righe e righe nascoste: ma vedendo un punto a capo a fine schermata è naturale passare alla schermata successiva. Ne deriva che il testo per lo schermo dovrebbe in linea di principio essere contenuto in una schermata, con molte sezioni collocate in profondità (cioè nascoste, apribili solo cliccando su una hot word) anziché in estensione. Ci sono molte altre caratteristiche comunicative (dalla scelta di font senza “grazie”, i ricciolini grafici di Times, ad esempio, a favore dei più leggibili pixel di Arial, alla scelta dei colori di sfondo dello schermo, sulla base di ricerche precise; cfr. Anzalone-Caburlotto *****), ma sono ormai considerate in qualunque manuale di scrittura on line, per cui non le approfondiamo;
- b. il *forum* e la *chat*: su quest'ultima non ci sono problemi comunicativi – se non quelli, che interessano i linguisti, dell'incredibile commistione di tratti propri del parlato in testi scritti chattando – mentre sul forum c'è un profondissimo problema comunicativo: ci sono dei forum che organizzano i messaggi in senso cronologico e gerarchico (per cui al messaggio con oggetto “A” si aggiungono, a cascata tutte le risposte con oggetto “A”): in tal modo non solo si ha una chiara organizzazione del dipanarsi della discussione sull'asse temporale, ma si impedisce che messaggi “B”, che intervengono mentre ancora continua la discussione su “A”, vadano ad interrompere la sequenza. Ciò significa che il tutor deve chiaramente spiegare agli studenti come usare la riga dedicata all'oggetto del messaggio; un secondo problema riguarda il fatto che il forum porti solo gli oggetti e il mittente, su cui cliccare per vedere il testo, oppure che presenti in sequenza tutti i messaggi, inclusi i testi, come accade in uno dei

più ampi sistemi di e.learning italiani: ciò significa che si perde la visione d'insieme e quindi implica la necessità di scorrere tutti i vecchi messaggi per trovare gli eventuali nuovi...

2.2.2 "S" come "scena culturale"

L'università in presenza ha problemi culturali con gli studenti Erasmus; gli stessi problemi si pongono per Univirtual – anzi, se si pensa che potranno iscriversi a questi corsi anche molti stranieri senza bisogno di borse europee, il problema può esplodere.

In ogni cultura troviamo dei modelli culturali condivisi e precisi relativi a cosa sia una università, un docente, uno studente: abbiamo un *software of the mind*, per riprendere la celebre metafora di Hofstede, cioè il sistema operativo su cui per default si inserisce la comunicazione e sulla base del quale progettiamo ed eseguiamo il nostro insegnamento o il nostro apprendimento. Tra i software mentali, uno fondamentale riguarda la nozione di organizzazione di un testo, di "come si parla" (o si scrive): come abbiamo approfondito nel nostro volume sulla comunicazione interculturale (1999), i testi di un latino o tedesco, quelli di un anglossassone e quelli di un asiatico sono *strutturalmente* differenti, e lo stesso vale per i loro stili comunicativi - che risultano fondamentali negli scambi di posta elettronica all'interno dei forum. E non solo la comunicazione generale si diversifica da cultura a cultura, ma anche quella accademica, come evidenziato da Clyne 1987, Mauranen 1993, Zorzi 1994 e *passim* in Ciliberti-Anderson 1999.

Ovviamente non si tratta di problemi insolubili, ma sono questioni da tenere in attenta considerazione quando si progetta la formazione in rete: tutti noi – docenti, autori, tutor, studenti – siamo cresciuti in una cultura in cui i contenuti di un corso sono stampati su ponderosi volumi in bianco e nero e trovarsi snelli ipertesti multimediali dà la sensazione (attiva cioè un *software of the mind* che governa i meccanismi di valutazione) di aver a che fare con una cosa meno seria; in una cultura in cui il docente è la via e la verità (magari scadente, ma a quella basta attenersi per superare l'esame), trovarsi di fronte a un docente che non esiste, a dei tutor che si limitano a dare qualche input e poi aspettano il feedback, essere costretti a crescere non assorbendo nozioni e processi ma attivandosi, interagendo con altri studenti, sperimentando quanto viene proposto anziché limitarsi ad impararlo, rappresenta una rivoluzione culturale prima ancora che formativa.

2.2.3 "P" come "partecipanti" all'evento comunicativo

Il partecipante "studente" è ancora reperibile nell'evento comunicativo di formazione in rete, è il partecipante "docente" che si articola in maniera nuova, che scompare fisicamente per ricomparire in varie figure:

- a. il *progettista* del corso, colui che decide il modello comunicativo della formazione in rete;
- b. l'*autore* del testo inserito in rete: è la figura che più assomiglia a quella del "docente" universitario, autore delle dispense e dei volumi usati nel corso tradizionale; ma guai se scrive come il docente tradizionale;
- c. il *tutor* che, a differenza del docente pontificatore che tiene lezioni-conferenze in aula, si pone come guida all'esplorazione dei contenuti, come stimolo per i forum, come punto di riferimento – ma spesso assume anche le funzioni di regolatore del comportamento sociale dei partecipanti ai forum e di valutatore, che sono tipiche del docente tradizionale (sul tutor, esaustivo è il cap. 10 di Banzato 2002);
- d. gli *studenti* stessi, che divengono protagonisti del forum, che con i loro dubbi stimolano la crescita cognitiva loro, dei loro compagni e quella delle tre figure viste sopra. Gli studenti universitari sono adulti, il che ci porta in ambito andragogico anziché pedagogico e pone una serie di problemi delicati (discussi in Lyman 1999).

Ora, l'interazione di queste figure non è semplice come in una lezione frontale all'università, dove chi parla è chiaramente il padrone della situazione ed esercita questo ruolo nella scelta del ritmo, del lessico, dell'interazione – e potrà poi continuare ad essere leader anche nell'evento conclusivo del corso, l'esame...

2.2.4 “E” come “esiti”, cioè conseguimento di scopi

Non esiste comunicazione senza scopo, dichiarato o non: chi non ha scopo, “parla a vanvera”.

Gli scopi dei progettisti di formazione in rete sono chiari: allargare il campo d’azione spaziale e temporale del loro intervento a chi non può essere presente nell’ora e nel luogo della lezione tradizionale. Gli scopi degli studenti possono essere ben più diversi. Ma nessuno di questi scopi influisce *a priori* sull’evento comunicativo.

E’ *a posteriori*, quando si vanno a verificare gli esiti attesi dal corso, che si può scoprire che lo scopo formativo non è raggiunto in maniera soddisfacente. La responsabilità viene addossata vuoi ai materiali usati, vuoi all’organizzazione del tutorato, vuoi al fatto che lavorando da soli gli studenti “battono fiacca”, vuoi a limiti intrinseci della formazione in rete. In realtà, crediamo che: ci sia una forte responsabilità del fatto nella comunicazione a distanza studenti e autori-gestori del sito formativo evitano di confrontare i loro scopi e di negoziare i loro concetti di “esito positivo”, come invece succede nella comunicazione viso a viso, in classe.

2.2.5 “A” come “atti” di discorso, “atti” comunicativi

A parte il fatto che l’interazione è prevalentemente scritta e non orale non esistono problemi particolari riguardante l’uso degli atti comunicativi in rete (stimolare, invogliare, sostenere; attaccare, sgridare; correggere, ri-impostare; ecc.) rispetto alla comunicazione frontale.

Molta letteratura tradizionale sulla *Computer-Mediated Communication* accentua il fatto che la comunicazione in rete consente solo la realizzazione di atti verbali, escludendo la componente non verbale, ma la letteratura più recente (Lea 1992, Jones 1995 e 1997, Walther 1997, Paccagnella 2000) dimostra come questo aspetto non si traduca in un reale deficit comunicativo – a parte il fatto che la teleconferenza in rete resta comunque un buon modo per superare il problema.

2.2.6 “K” come key, “chiave psicologica” ed “N” come “norme” di interazione e di interpretazione

Anche queste voci sembrerebbero neutre come la “A”, ma risultano invece molto importanti per gli esiti della formazione in rete.

Nella formazione frontale la chiave comunicativa attesa da parte dell’insegnante è quella di serietà, superiorità (che talvolta diviene paternalistica condiscendenza – ma lo studente si limita a brontolare con il compagno e lascia perdere); nella comunicazione in rete una chiave simile porta a esiti negativi: per convenzione (e la comunicazione si attua attraverso codici che, per loro natura, sono basati su *convenzioni*) la comunicazione in rete non deve essere seria, e per convenzione l’utente della rete non accetta atteggiamenti di superiorità da parte di chi ha confezionato un sito. Si limita a chiuderlo, spesso con una componente verbale aggiuntiva in cui si manda l’autore a...

Se poi analizziamo la chiave comunicativa attesa da un tutor, vediamo che questa è sempre molto amichevole, scherzosa, sdrammatizzante, ironica ed autoironica.

La netiquette, poi, da usare nella posta elettronica è un’altra convenzione ineludibile perché indica la chiave comunicativa: una risposta in maiuscolo è “urlata”, spesso si trovano icone quali :-)) che indicano la chiave (sorriso, in questo caso; per ulteriori riflessioni sulla netiquette cfr. Shea 1997, Calvo *et alii* 1998).

2.2.7 “I” come instruments, “strumenti” e “G” come “genere comunicativo”

Non intendiamo qui lo strumento telematico, cioè la macchina, quanto quello concettuale, che nella formazione in rete è *l’ipertesto a più livelli di approfondimento* anziché il testo sequenziale e l’ipertesto a navigazione libera.

A differenza dell'ipertesto normale, che consente al navigatore di seguire le sue intuizioni, le sue curiosità e i suoi interessi mano a mano che vengono stimolati da una pagina, un ipertesto formativo dovrebbe, a nostro avviso, utilizzare la logica ipertestuale soprattutto per garantire diversi piani di approfondimento: la pagina base, finestre, pagine o addirittura saggi di rimando, link cui connettersi, lista delle FAQ. Sono *diverse forme di conoscenza, e non diverse conoscenze, che diventano accessibili attraverso un discorso ipertestuale*. (A nostro avviso il problema della natura della conoscenza realizzata secondo un discorso epistemico ipertestuale meriterebbe maggiore approfondimento; un di approccio a questo problema è in Harris 2000, sebbene implicitamente, nella *knowledge-building community* di Peters (1998:135) e nella domanda che chiude la serie di studi di caso raccolti da Brown: “si tratta di *curriculum or culture change* (in cui *culture* sta di fatto anche per *knowledge*)?” (1997; a p. 183 nell'edizione del 1999); una prospettiva sociologica a questo tema è in Barrett 1992; per approfondimenti, cfr. Garito 1997, *passim* Jones 1997 e, soprattutto, Margiotta 1997).

Vista in prospettiva di *Textlinguistik* o di *discourse analysis*, la natura dell'ipertesto non è un problema informatico bensì squisitamente comunicativo e, più precisamente, un problema squisitamente testuale (relativo alla progettazione) e discorsivo (relativo al testo in atto). (Baldri-Crivelli 1994, Brown 1995).

3. La Computer-Mediated Communication

Abbiamo accennato nell'introduzione agli studi sulla CMC, *Computer-Mediated Communication*, commentando che sono in realtà focalizzati sulla *relazione interpersonale mediata dal computer* piuttosto che sulla *comunicazione*.

Paccagnella (2000: 21), in un recente volume sul tema, indica come primo studio un saggio del 1968, ma il testo canonico, che segna l'inizio della riflessione sulla comunicazione mediata dal computer è Hiltz-Turow 1978, cui segue dello stesso Hiltz un volume scritto insieme a Kerr (1982): ma si tratta in realtà di opere di psicologia sociale, non di scienze della comunicazione. La ricerca dell'ultimo decennio è più attenta alla teoria della comunicazione ma comunque di matrice psicologica (oltre a quanto citato all'inizio del paragrafo 2, cfr. Spears e Lea 1992 e, più consapevoli degli studi di etnografia della comunicazione, le due raccolte curate da Jones 1995 e 1997 e Paccagnella 1997 e 2000; per una panoramica il *Journal of Computer-Mediated Communication*, reperibile anche in rete: <http://www.ascusc.org/jcmc.html>).

Negli anni in cui, in ambiente aziendalistico, si sviluppa la ricerca sulla CMC l'attenzione è totalmente rivolta al suo impatto sull'organizzazione e la produzione: “alcuni degli effetti comunicativi che sono stati valutati negativamente, quindi, erano tali sono se osservati in vista di un obiettivo specifico (aumentare la produttività), mentre l'esame degli stessi risultati attraverso altri motivi di interesse (per esempio, il livello di socialità o l'impatto della comunicazione on line sulle esperienze individuali, piuttosto che sull'efficienza di gruppo) avrebbe prodotto interpretazioni completamente differenti” (Paccagnella 2000: 22). Ma sono le critiche che ancor oggi, un ventennio dopo, leggiamo in molti testi, specie di ambito pedagogico contrario a Univirtual:

- a. l'eliminazione del contatto interpersonale, e quindi dei codici non-verbali e di quelli paralinguistici elimina la dimensione emotiva, le connotazioni, e quindi impoverisce irrimediabilmente la comunicazione;
- b. il ridurre la comunicazione a testo scritto nasconde gli indicatori dello status sociale dei parlanti, per cui si procede verso una appiattimento che mina alla base la gerarchia situazionale e quindi il valore relazionale della comunicazione;
- c. il processo di “de-individuazione” per cui chi comunica in rete si immerge in una folla, diventa anonimo, quindi irresponsabile: l'educazione riguarda gli individui, non persone de-individuate, obbietano questi pedagogisti.

Si noti come queste obiezioni, spesso utilizzate da coloro che *con pretesti comunicativi* contrattano Univirtual, siano in realtà frutto di due approcci opposti: i primi due punti sono propri degli anni Settanta e primi Ottanta e risultano dal cosiddetto *Reduced Social Cues approach*, che individua il punto critico della CMC nel suo ridursi a puro testo scritto, mentre il terzo punto nasce dal *Social Identity De-Individualisation approach* degli anni Novanta, fortemente critico verso l'approccio precedente e basato sull'osservazione che se è vero che ci può essere perdita di identità personale, non è detto che si perda quella sociale – anzi, gli studi paiono confermare che, al di là di una superficiale “democratizzazione”, nella comunicazione in rete i ruoli sono più sentiti e rispettati sul piano formale di quanto non avvenga nella comunicazione in presenza (Lea 1992; Shea 1997; Walther 1997).

In sintesi, ci pare che gli studiosi di scienze della formazione che rifiutano la formazione in rete *per ragioni comunicative* sbagliano in quanto focalizzano l'attenzione sulla scomparsa del *contesto situazionale* come lo conoscono loro, basato sull'interazione in presenza. Come il pesce che insegna al suo piccolo che fuori dal mare non ci può essere vita perché manca l'elemento essenziale, l'acqua, così costoro ignorano che l'attributo *in praesentia* è appositivo e non costitutivo della nozione di contesto situazionale, dimenticano che comunicare, cioè “scambiare messaggi vincenti”, presuppone la relazione, senza specificare se questa sia fisica, virtuale, anche telepatica per quel che ne sappiamo...

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P. E., 1997, “Autoformazione all'informatica glottodidattica in ambiente ipertestuale”, in *Annali di Ca' Foscari*, 1-2.
- BALBONI P.E., 1999, *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BALBONI P. E., 2002, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, Utet Libreria.
- BALDRY A. e E. CRIVELLI, 1994, “Il documento ipertestuale: problemi di pianificazione, creazione, sperimentazione e valutazione”, in A. BALDRY e E. CRIVELLI (cur.), *Dialogare con il computer*, Udine, Campanotto.
- BARRETT E. (cur.), 1992, *Sociomedia: Multimedia, Hypermedia and the Social Construction of Knowledge*, Cambridge (MA), MIT Press.
- BROWN P.J., 1995, “Creating Educational Hyperdocuments: Can It Be Economic?”, in W. STRANG *et alii* (cur.), *Hypermedia at Work*, Canterbury, University of Kent Press.
- BROWN S. (cur.) 1997, *Open and Distance Learning: Case Studies from Industry and Education*, Londra, Kogan.
- CALVANI A., 1990, *Dal libro stampato al libro multimediale. Computer e formazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- CALVANI A., ROTTA M. 1999, *Comunicare e apprendere in internet*, Trento Erickson.
- CALVO M. *et alii*, 1998, *Internet 1998*, Bari-Roma, Laterza.
- CILIBERTI, A. e L.ANDERSON (cur.), 1999, *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Milano, FrancoAngeli.
- CLYNE M., 1997, “Cultural Differences in the Organisation of Academic Texts”, in *Journal of Pragmatics*, 11.
- DEEGAN M, N. TIMBRELL e L. WARREN, 1993, *Hypermedia in the Humanities*, Oxford, University of Oxford and Hull Press.
- FRENCH D., 1999, “Skills for Developing, Utilizing and Evaluating Internet-based Learning”, in D.FRENCH *et alii*, *Internet-based Learning. An Introduction and Framework for Higher Education and Business*, Londra, Kogan.
- GALIMBERTI C., G. RIVA, 1997, *La comunicazione virtuale*, Milano, Guerini.
- GALLIANI L. *et alii*, (1999), *Ambienti multimediali di apprendimento*, Lecce, Pensa Multimedia.
- GALLINO L., 1995, “La progettazione di ambienti di apprendimento ciberspaziali”, in M. RICCIARDI (cur.), *Scrivere comunicare apprendere con le nuove tecnologie*, Torino, Bollati Boringheri.
- GARITO M. A. (cur.), 1997, *Tecnologie e processi cognitivi. Insegnare ad apprendere con la multimedialità*, Milano, FrancoAngeli.

- HARRIS D., 2000, "Knowledge and Networks", in T.EVANS e D. NATION (cur.), *Changing University Teaching. Reflections on Creating Educational Technologies*, Londra, Kogan.
- HILTZ R.S. e M. TUROFF, 1978, *The Network Nation: Human Communication via Computer*, Rowley, Addison-Wesley.
- JONES S. (cur.), 1995, *Cybersociety: Computer-Mediated Communication and Community*, Thousand Oaks, Sage.
- JONES S. (cur.), 1997, *Virtual Culture. Identity and Communication in Cybersociety*, Thousand Oaks, Sage.
- KERR E. e HILTZ R.S., 1982, *Computer-Mediated Communication Systems*, New York, Academic Press.
- LEA M. (cur.), 1992, *Contexts of Computer-Mediated Communication*, Hemel, Harvester Wheatsheaf.
- LYMAN B., 1999, "Internet-based Learning: What's in It for the Adult Learner?", in D.FRENCH *et alii*, *Internet-based Learning. An Introduction and Framework for Higher Education and Business*, Londra, Kogan.
- MARGIOTTA U. (cur.), 1997, *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*, Bologna, CLUEB.
- MAURANEN A., 1993, *Cultural Differences in Academic Rhetoric*, Francoforte, Lang Verlag.
- PACCAGNELLA L., 1997, "Getting the Seats of Your Pants Dirty: Strategies for Ethnographic Research on Virtual Communities", in *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3.
- PACCAGNELLA L., 2000, *La comunicazione al computer. Sociologia delle reti telematiche*, Bologna, Il Mulino.
- PETERS O., 1998, *Learning and Teaching in Distance Education*, Londra, Kogan.
- SCAVETTA D., 1992, *Le metamorfosi della scrittura. Dal testo all'ipertesto*, Firenze, La Nuova Italia.
- SHEA V., 1997, *Netiquette*, San Francisco, Albion.
- WALTHER J., 1996, "Computer-Mediated Communication: Impersonal, Interpersonal and Hyperpersonal Interaction", in *Communication Research*, 23.
- WALTHER J., 1997, "Group and Interpersonal Effects in International Computer-Mediated Collaboration", in *Human Communication Research*, 3.