



**SCUOLA DI DOTTORATO IN SCIENZE DEL LINGUAGGIO,
DELLA COGNIZIONE E DELLA FORMAZIONE**
22° CICLO (Periodo Accademico 2006/2009)

Apprendere in Contesti Culturali Allargati

Processi di Internazionalizzazione e Formazione dell'Identità

SETTORE SCIENTIFICO-DISCIPLINARE DI AFFERENZA:
Scienze della Formazione

*Tesi di dottorato di Juliana Elisa Raffaghelli
Matricola 955318*

Tutore del dottorando
prof. Umberto Margiotta

Coordinatore del dottorato
prof. Umberto Margiotta

Co-Tutore
prof. Gustavo Constantino
(CIAFIC-CONICET)

Se ti dico che la città cui tende il mio viaggio è discontinua nello spazio e nel tempo, ora più rada ora più densa, tu non devi credere che si possa smettere di cercarla...
Italo Calvino, *Le città invisibili*

INDICE

PARTE PRIMA

IL PROBLEMA DEL CONTESTO DI APPRENDIMENTO NELLA SOCIETÀ LIQUIDA SCENARIO E TEORIE	7
--	---

Introduzione	8
Un universalismo non ingenuo: il superamento del fenomeno “ <i>Clash of Civilizations</i> ” come lancio dell’ipotesi di ricerca	8

Capitolo Primo

Focus e Struttura della Presente Ricerca.....	11
1.1. Focus della presente ricerca: la costruzione di nuovi contesti di apprendimento.....	11
1.2. La società dell'apprendimento si realizza in spazi ibridi di apprendimento	13

Capitolo Secondo

Allargamento, internazionalizzazione, mobilità: nuovi contesti di apprendimento per la costruzione dell’identità nella società <i>glocal</i>.....	15
2.1. Cambiamento globale o il problema dello sviluppo: Europa, una proposta.....	15
2.1.1. <i>I cambiamenti nella struttura industriale ed occupazionale: l’importanza delle politiche educative “lifelong learning”</i>	<i>16</i>
2.1.2. <i>Le conseguenze sociali della globalizzazione: l’educazione come risposta.....</i>	<i>16</i>
2.1.3 <i>Modelli dinamici nella società/economia della conoscenza: competitività economica e coesione sociale come traguardo possibile nel modello dell’Europa allargata.....</i>	<i>17</i>
2.1.4 <i>Dal Modello Europeo alle strategie internazionali</i>	<i>21</i>
2.1.5 <i>Pensare l’Educazione per un Nuovo Mondo: dalla democrazia educativa alla democrazia cognitiva</i>	<i>24</i>
2.2. Alla ricerca di competenze <i>internazionali</i> : Mobilità Studentesca e successo formativo 25	
2.2.1. <i>I trend della Mobilità Studentesca Internazionale.....</i>	<i>27</i>
2.2.2. <i>Chi Studia all’Estero e Perché?</i>	<i>28</i>
2.3. Cooperazione ed Internazionalizzazione: quali scenari futuri?	33

Capitolo Terzo

Il Problema del Contesto nella ricerca sui Processi di Apprendimento.....	37
3.1. Apprendo il dibattito sul problema del Contesto di Apprendimento.....	37
3.2. L’introduzione del contesto socio-culturale nel pensiero pedagogico. Dalla rivoluzione delle scienze cognitive alla valorizzazione della Teoria dell’Attività nel mondo occidentale: il lascito di L. Vigotskij	41
3.3 Dalla Zona di Sviluppo Prossimale alla Teoria dell’Attività Umana: i contributi di Leont’ev	45
3.4 La riformulazione della Teoria dell’Attività secondo Engeström	46
3.4.1. <i>I triangoli dell’Attività Umana</i>	<i>47</i>
3.4.2. <i>Le contraddizioni nell’attività umana.....</i>	<i>49</i>
3.5. L’operazione di Espansione nei Processi di Apprendimento	51
3.5.1. <i>L’ Apprendimento per espansione: Definizione, Meccanismi, Strumenti</i>	<i>52</i>
3.6. Incapsulamento scolastico: la generazione del contesto culturale <i>narrow</i>	62
3.7. Oltre la Teoria dell'Attività: I contesti Culturali Allargati come matrice dei processi espansivi '.....	70

Capitolo Quarto

Il problema del contesto nella ricerca sui processi di insegnamento	73
4.1. Esplorare la rottura di confini attraverso il discorso pedagogico	73
4.2 La costruzione di conoscenza come operazione di base di un sistema di insegnamento/apprendimento	74
4.2.1. <i>La tendenza odierna</i>	75
4.2.2. <i>La sfida educativa: (ri)conoscere le metafore di rottura e allargamento dei confini della conoscenza insegnata</i>	77
4.3. Il programma di ricerca “Curricolo per Soglie di Padronanza”: dall’organizzazione degli insegnamenti e delle teorie della cultura alla professionalità esperta del docente	79
4.4. Altri dibattiti aperti per il ripensamento dell’insegnamento: Pedagogia critica, <i>Curricular Justice</i> e <i>Situated Pedagogy</i>	84
4.4.1. <i>Pedagogia Critica: A che punto siamo giunti?</i>	85
4.4.2. <i>Curricular Justice</i>	91
4.4.3. <i>Situated Pedagogy</i>	93
4.5. Gli apporti di Basil Bernstein al dibattito pedagogico : dal livello socio-pedagogico al micro-atto discorsivo nei processi di insegnamento.....	95
4.5.1. <i>Le origini del Framework Teorico della Teoria Class, Codes & Control</i>	95
4.5.2. <i>I concetti portanti</i>	95
4.5.3. <i>Leggendo il contesto formativo (allargato) attraverso la teoria della Classificazione e l’Inquadramento</i>	99
4.5.4. <i>Regole di Riconoscimento (Ricognizione) e Realizzazione</i>	101
4.5.6. <i>Ri-pensare il Dispositivo Pedagogico nel contesto Culturale Allargato</i>	102

Capitolo Quinto

Pensare la Formazione nel Contesto Culturale Allargato: Spazio, Tempo, Mediazione simbolica e Discorso	106
5.1. Contesto di apprendimento, zone di confini e oggetti sfuggenti nello scenario di cambiamento educativo	106
5.2. Lifelong Learning e Lifewide Learning : percorsi di attraversamento di confini? ...	109
5.3. Contesto di apprendimento e apprendimento lungo l’intero arco della vita: rispiegare la relazione tempo-spazio della formazione attraverso il concetto di eterocronia	110
5.3.1. <i>Dimensione temporale e formatività</i>	110
5.3.2. <i>Eterocronia e mediazione simbolica</i>	112
5.3.3. <i>Apprendere attraverso la conversazione: il contesto creato nell’atto comunicativo pedagogico</i>	114
5.4. Forme del Discorso nel Contesto Culturale Allargato: per un micro-analisi dei percorsi di costruzione di senso.....	116
5.4.1. <i>Analisi del Discorso come metodologia nell’ambito della relazione pedagogica</i> .	117
5.4.2.: <i>Forme del Discorso nel Contesto Culturale Allargato (I): Eteroglossia</i>	117
5.4.3. <i>Forme del Discorso nel Contesto Culturale Allargato (II): Intertestualità</i>	118
5.4.4. <i>Forme del Discorso nel Contesto Culturale Allargato (III): Metafora</i>	119
5.4.5. <i>Una proposta per l’analisi empirica nella presente ricerca</i>	122

PARTE SECONDA

CONTESTO CULTURALE ALLARGATO E FORMAZIONE DELL'IDENTITÀ UNO STUDIO DI CASO	123
---	-----

Capitolo Sesto

Approccio Metodologico

6.1. Inquadramento Metodologico della Ricerca: Introduzione	124
6.2. Un paradigma unificato nella ricerca educativa per un'azione trasformativa	124
6.3. Presupposti epistemologici, ontologici e deontologici della presente ricerca	126
6.4. Uno studio di caso.....	128
6.4.1. Applicazione della Grounded Theory per l'analisi del caso	130
6.4. La costruzione del caso di studio per triangolazione sequenziale	132
6.5. Scheda Sintetica della Ricerca	135
6.5.1. <i>Concetti esplorati attraverso le diverse fasi di questa ricerca</i>	136
6.5.2. <i>Metodi adottati nella ricerca</i>	137

Capitolo Settimo

Contestualizzazione del caso di studio: internazionalizzazione educativa e formazione docente 141

7.1. <i>Il dibattito internazionale sulla professionalità docente nella società della conoscenza</i> 141	
7.1.1. <i>Formatori di qualità per la qualità educativa: il caso Europeo.....</i>	142
7.1.2. <i>Alcune brevi note sul Programma LLP 2007-2013: progettualità per l'attuazione delle politiche europee in materia di formazione degli insegnanti e miglioramento della qualità dei sistemi educativi.....</i>	145
7.2. <i>Linee di ricerca italiane ed internazionali sullo sviluppo della professionalità docente</i>	154
7.3. <i>Fra i Sistemi Nazionali di Formazione dei formatori e l'Internazionalizzazione: i tratti di un problema aperto.</i>	167
7.4. <i>Convergenze e Divergenze educative UE-AL: i tratti di un dialogo internazionale aperto.....</i>	172
7.4.1. <i>La strategia educativa nel Mercosur</i>	173
7.4.2. <i>Il dialogo UE-ALC: un nuovo contesto di crescita educativa</i>	175
7.4.3. <i>Insegnanti nel contesto Latinoamericano: problemi aperti nei processi di professionalizzazione.</i>	179

Capitolo Ottavo

Livello di Analisi dei Processi Formativi MACRO: Il Sistema di Attività 186

8.1. Introduzione: Livello di Analisi Macro	186
8.2. L'ingegnerizzazione di MIFORCAL: progettare, discutere, realizzare la complessità dell'internazionalizzazione formativa.....	187
8.2.1. <i>Il progetto ALFA-MIFORCAL: struttura organizzativa, mission e vision.</i>	187
8.2.2. Breve excursus sul processo di sviluppo del modello formativo MIFORCAL	191
8.3. Risultati e conclusioni: Il modello formativo MIFORCAL in atto.....	202
8.3.1. <i>Analisi Efficacia Formativa del Modello: confronto dei presupposti formativi con i risultati del Sistema di Valutazione.....</i>	203
8.4. <i>Cooperazione tra Università nei processi di internazionalizzazione: partnership formativa come oggetto sfuggente</i>	207

Capitolo Nono

9. Livello di Analisi dei Processi Formativi MICRO: Percorsi di costruzione del CCA 213

9.1. Introduzione all'analisi dei Processi Formativi MICRO.....	213
9.2. L'ipotesi di innovazione formativa (I): L'ambiente virtuale multiplatforma di apprendimento per la valorizzazione della "mobilità virtuale" nella formazione degli insegnanti.....	216
9.2.1. <i>Concordanza fra struttura organizzativa e ambienti virtuali di apprendimento</i>	216
9.2.2. <i>Note Critiche sull'Architettura Virtuale MIFORCAL</i>	235
9.3. Analisi del Discorso in Forum di Mobilità Virtuale: forme e figure discorsive nel Contesto Culturale Allargato (I).....	240
9.3.1. <i>Introduzione al corpus analizzato e background metodologico (specifico per questa sezione)</i>	240
9.3.2. <i>Caratteristiche del gruppo partecipante</i>	243
9.3.3 <i>Analisi qualitativa - Il processo di campionamento teoretico</i>	250
9.3.4. <i>Analisi Foro "Corso Propedeutico e Nuove Tecnologie per la Didattica"</i>	285
9.3.5. <i>Analisi Forum Qué significa ser Profesor en tu país? (Che cosa vuol dire essere docente nel tuo paese?)</i>	292
9.3.6. <i>Analisi Forum LYL -Teoria della Lingua e della Letteratura-</i>	299
9.3.7. <i>Analisi quantitativa - Il processo di analisi di contenuto per la saturazione del dato</i>	312
9.4. Conclusioni: Primo Scenario di Innovazione Formativa MIFORCAL come Contesto Culturale Allargato	323

Capitolo Decimo

Livello di Analisi dei Processi Formativi MICRO: La formazione dell'Identità

Professionale nel Contesto Culturale Allargato 335

10.1. L'ipotesi di innovazione formativa (II): mobilità accademica internazionale UE/AL	335
10.1.1. <i>I principi del progetto di mobilità internazionale AL-UE MIFORCAL</i>	336
10.1.2. <i>I risultati Generali del Programma di Mobilità</i>	349
10.2. Introduzione al Corpus analizzato e background metodologico (specifico per questa sezione).....	356
10.2.1. <i>Caratteristiche del Gruppo Partecipante</i>	360
<i>Alcuni di loro, ricoprendo ruoli come docente universitario, sono promotori dell'introduzione delle nuove tecnologie nell'ambito dell'Istruzione Superiore (HEI – Higher Education Institutions).</i>	362
10.3. <i>Analisi Qualitativa – Il Processo di Campionamento Teoretico</i>	362
10.4. <i>Analisi quantitativa – Analisi di contenuto per la saturazione del dato</i>	398
10.5. <i>La formazione dell'identità Glocal nel Contesto Culturale Allargato</i>	409

Capitolo Undicesimo

Riflessioni finali: ripensare i contesti di formazione nella società fluida 410

11.1. Cambiamento sociale e tecnologico e dibattito educativo	410
11.2. I punti di riferimento per il ripensamento.....	411
11.3. Il ripensamento delle pratiche	415
11.4. Il ripensamento pedagogico.....	418
11.5. A modo di conclusione.....	421

Bibliografia..... 425

PARTE PRIMA

IL PROBLEMA DEL CONTESTO DI APPRENDIMENTO NELLA SOCIETÀ LIQUIDA

SCENARIO E TEORIE



Andrea Mantegna, 1465-1474, *La Camera Picta* (Volta), Palazzo Ducale, Mantova
Andrea Mantegna concepisce lo spazio cubico della stanza come un continuo rimando tra finzione e realtà, tra dipinto e architettura, tra testo e contesto. È l'osservatore che ricrea gli spazi iconico-testuali, attraverso il proprio posizionamento.

Introduzione

Un universalismo non ingenuo: il superamento del fenomeno “Clash of Civilizations” come lancio dell’ipotesi di ricerca

Nel 1992, a globalizzazione inoltrata, il politologo Samuel P. Huntington introduce la nozione di “Clash of Civilizations”¹, affermando che la fonte primaria di conflitto nel mondo post-Guerra Fredda sarebbe stato lo scontro fra identità culturali e regionali.

La teoria fu formulata originalmente in risposta al libro di Fukuyama *The End of History and the Last Man* (1992), secondo il quale il crollo dei regimi socialisti nell’Europa orientale e il conseguente indebolimento dei regimi ad essi assimilabili nel resto del mondo, permetterebbe di affermare la “fine della storia”, intesa come processo dialettico. Infatti, nella configurazione storico-mondiale successiva al 1989 non esisterebbero più seri ostacoli alla diffusione dei regimi di stampo democratico-liberale occidentale, perché non esiste più neppure l’avversario ideologico presente nell’epoca della Guerra fredda. Da questo punto di vista, “fine della storia” significa che esiste ormai un solo praticabile sviluppo, costituito dalla diffusione capillare e dal perfezionamento del modello economico del capitalismo occidentale, accompagnato da quello politico della democrazia-liberale. Questi due modelli costituiscono insieme *il fine* che la storia universale doveva raggiungere e *la fine* della storia intesa come sede di conflitti “dialettici” fra diverse ideologie.

Huntington non accetta la tesi della fine della storia, sostenendo anzi che la rottura dell’equilibrio bipolare, e il conseguente trapasso a una configurazione geopolitica multipolare, determina una situazione nella quale i conflitti si acuiscono e assumono un carattere irriducibile. Gli attori del mondo multipolare post-Guerra Fredda non sono più gli stati-nazione, quanto piuttosto le “civiltà”, il cui nucleo è costituito da una serie di valori condivisi dai suoi membri, di tipo principalmente religioso e culturale. Ne risulta una configurazione nella quale esiste un numero determinabile di grandi civiltà (che Huntington non riesce però precisamente a stabilire, oscillando fra le sette e le nove) che rappresentano ognuna il più ampio contesto identitario possibile per gli individui. L’appartenenza a una determinata civiltà è esclusiva, nel senso che comporta la totale lealtà verso di essa e un atteggiamento conflittuale verso tutte le altre. In “*Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*”, Huntington evidenzia:

“La mia ipotesi è che la fonte di conflitto fondamentale nel mondo in cui viviamo non sarà sostanzialmente né ideologica né economica. Le grandi divisioni dell’umanità e la fonte di conflitto principale saranno legate alla cultura. Gli Stati nazionali rimarranno gli attori principali nel contesto mondiale, ma i conflitti più importanti avranno luogo tra nazioni e gruppi di civiltà diverse. Lo scontro di civiltà dominerà la politica mondiale. Le linee di faglia tra le civiltà saranno le linee sulle quali si consumeranno le battaglie del futuro” (Huntington, 1996:10).

Quindi, l’era delle ideologie è finita, il mondo ha tramutato lo stato delle relazioni internazionali, caricando le stesse di aspetti di conflittualità culturale. Tale conflittualità tenderà non soltanto a non diminuire, ma ad acuirsi con il contrapporsi delle religioni nel mondo.

Mentre la globalizzazione viene considerata fonte di nuove relazionalità, ma anche di conflittualità contro un linguaggio globale a causa della cancellazione dei tratti culturali –pur restando lo stesso fortemente attaccato alle logiche tecnocratiche e di competitività dei mercati–, la tesi di Huntington ci porta a concepire un mondo profondamente scisso dalle identità culturali, in irrigidimento difensivo contro i fattori estranei generati dall’esposizione alla globalizzazione. Ecco, di seguito, la mappa delle identità culturali che Huntington propone:

¹ Samuel P. Huntington, *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, collana Garzanti Elefanti, traduzione di Sergio Minucci, Garzanti, 2000.

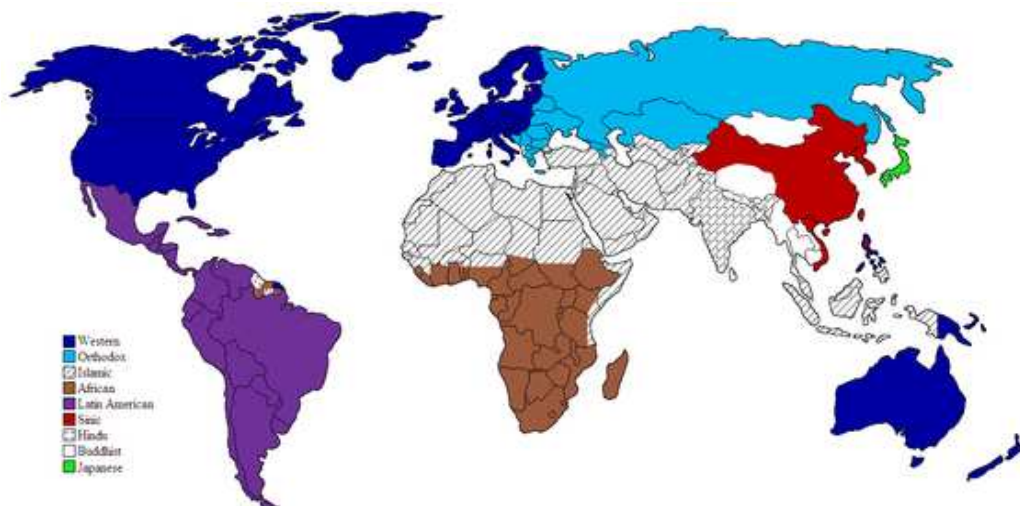


Figura 1. Nuova mappa delle civiltà cfr. Huntington

(1) Western (Occidentali) – (2) Orthodox (Ortodossi) – (3) Islamic (Islamici) – (4) African (Africani) – (5) Latin American (Latinoamericani) – (6) Sinic (Sinici) – (7) Hindu (Induista) - (8) Buddhist (Buddisti) – (9) Japanese (Giapponese)

La religione sembra essere il criterio primordiale di siffatta classificazione, ma in alcuni casi la prossimità geografica e linguistica può avere una certa incidenza nella configurazione dei gruppi culturali².

La credenza del mondo occidentale nell'universalità delle culture e dei valori sostenuti dai sistemi politici di Occidente, sarebbe, secondo Huntington, *naïve*; e quindi la continua insistenza sulla democratizzazione, su norme "universali" da condividere responsabilmente, potrebbe unicamente generare nuovi antagonismi fra le diverse civiltà. Egli segnala la riluttanza dell' Occidente ad accettare una tale evoluzione nei rapporti tra stati, riluttanza che, a suo parere, nasce dalla costruzione di sistemi internazionali (con particolare enfasi sulle Nazioni Unite), che, con le proprie leggi e raccomandazioni, si adattavano allo sforzo di pacificare un mondo post-coloniale, non un mondo globale, non una civiltà o più civiltà globali.

Nel mondo che emerge, un mondo fatto di conflitti etnici e scontri di civiltà, la convinzione occidentale dell'universalità della propria cultura comporta tre problemi: è falsa, è immorale, è pericolosa... l'imperialismo è(stata) la conseguenza logica e necessaria dell'universalismo" (The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order, P. 310)

Ciò implica che l'assetto mondiale configuratosi dopo il crollo dei regimi comunisti non si fonda più su distinzioni di carattere "ideologico, politico o economico, bensì culturale"³. In altri termini, la fine della Guerra fredda comporta anche la fine della possibilità di contrapporre popoli e stati sulla base delle opposizioni ideologiche bipolari (mondo libero/comunismo, economia liberale/ economia socialista, ecc.)⁴.

La metodologia di Huntington è senz'altro attenta a non cadere negli equivoci dell'universalismo, ponendosi piuttosto il problema della possibilità di pensare l'esito della globalizzazione come una "*civiltà universale*" che "*implica l'idea di un processo di aggregazione culturale dell'umanità e la sempre più diffusa accettazione di valori, credenze, orientamenti, usi e istituzioni comuni da parte dei popoli di tutto il mondo*"⁵

² La divisione di Huntington consiste allora nei seguenti gruppi: (1) Gruppo Occidentale (Paesi economicamente sviluppati, all'interno dei quali si trova l'UE); (2) Gruppo Ortodosso (facendo riferimento all'influenza della religione ortodossa, cui appartiene il gruppo dei paesi ex-Urss) (3) Gruppo Islamico (considerando la forte incidenza della religione in questo gruppo); (4) Gruppo Africano (Paesi che condividono problematiche simili di sviluppo e conflitti etnico-razziali) (5) Gruppo Latinoamericano (Sebbene vicino alla cultura occidentale, tratti storici e lotte intestine dai gruppi autoctoni fanno di questa realtà una mistura complessa e diversificata dalla prima) (6) Gruppo Sinico (Paesi dove l'influenza del buddismo si associa all'uscita dal comunismo, con strutture sociali altamente gerarchiche) (7) Gruppo Induista (Particolare realtà del "continente indiano", nel suo stato di transizione ad un uso massivo di tecnologie, scontri razziali e religiosi fra buddismo, islam, induismo, povertà e problematica demografica); (8) Gruppo Buddista (Paesi di forte tradizione religiosa buddista, che si scontrano con il potere cinese); (9) Giappone (una cultura orientale isolata nelle proprie caratteristiche religiose e di sviluppo tecnologico).

³ Ivi, p.16

⁴ Tuttavia l'identificazione di tipo culturale, comunque la si voglia definire, può certamente essere favorita e persino accelerata dalla percezione di vivere in un mondo frammentato, non più vincolato a logiche di tipo bipolare sul piano internazionale, ma a livello individuale e interno alle singole civiltà. L'auto-identificazione culturale è presente in modo costante: essa non è scomparsa al tempo del mondo bipolare e non è esplosa nel mondo multipolare. Semplicemente è sempre esistita almeno a livello individuale e la sua maggiore visibilità nel mondo posteriore al 1989 potrebbe essere dovuta al fatto che dopo la fine del bipolarismo gli scienziati sociali hanno fatto più attenzione alla sua esistenza, data la possibilità di trasformarla nella modalità fondativa di un nuovo assetto globale

⁵ Ivi, p. 69

Nelle parole di Huntington, con civiltà universale si potrebbe intendere "idee, valori e dottrine oggigiorno condivise da molti popoli della civiltà occidentale e da alcuni popoli di altre civiltà (...); a livello mondiale, tuttavia, quante sono le persone che la condividono?"⁶

Flavia Monceri, realizzando una disamina della teoria di Huntington, che definisce come relativista, indica che, in effetti, "soltanto una élite intellettuale transnazionale, quella che Bauman definisce la "classe dei turisti", può avere in comune tale insieme di valori, e ciò non basta certo a Huntington -a differenza di Bauman o Barber- per accettare la tesi che siano presenti tutte le condizioni di una globalizzazione culturale, intesa nel senso di una omologazione dei sistemi di pensiero e di valori propri delle diverse culture. In altri termini, Huntington sembra porre, almeno in questo caso un'attenzione alla penetrazione dei processi di globalizzazione a livello individuale maggiore di quanto non sia dato riscontrare nei teorici delle conseguenze sulle persone" (Monceri,2002:87)

E' necessaria, evidentemente, una riflessione approfondita sul tema della "globalizzazione", la quale sembra ormai configurarsi quasi come un destino per le scienze sociali contemporanee, che non può essere disgiunta da una preliminare indagine di tipo metodologico, volta a stabilire quali siano gli strumenti concettuali più adeguati allo studio dei "fenomeni globali". Uno degli aspetti che maggiormente colpisce nell'analisi dell'attuale dibattito teorico è che il termine "globalizzazione" viene impiegato in una duplice veste: da un lato la globalizzazione costituisce l'oggetto dell'indagine scientifico-sociale, mentre dall'altro essa è anche lo strumento metodologico-concettuale che permette di compiere tale indagine. Detto altrimenti, la globalizzazione in quanto oggetto d'indagine è ciò di cui devono essere stabilite l'esistenza e le caratteristiche, che dunque non possono essere presupposte ma casomai soltanto verificate.

La concezione di Huntington⁷ sulle forze che dividono e divideranno il mondo è, tuttavia, una visione alla quale manca la **prospettiva formativa**⁸ come elemento che potenzialmente può generare nuove dinamiche, sperimentate all'interno di reti *iperlocali* di collaborazione. Nella mia visione, vi è ancora molta strada da percorrere per riuscire ad ottenere un dialogo profondo fra le civiltà. Ma senza ombra di dubbio, una concezione rinnovata dell'educazione può far sì che, anziché riprodurre schemi sociali e vecchi colonialismi, le *conversazioni nei nuovi contesti di apprendimento diventino dialogo costruttivo fra le civiltà.*

⁶ Ivi, p. 69-70.

⁷ Nonostante il fosco panorama delle relazioni internazionali nel mondo, la proposta di Huntington si fonda principalmente in due semplici regole: la "regola dell'astensione", per cui gli stati guida si dovrebbero impegnare a non intervenire nei conflitti interni ad altre civiltà, e la "regola della mediazione congiunta" secondo cui la mediazione in conflitti tra stati spetta ai rispettivi stati guida. L'autore auspica che queste regole siano osservate e che si proceda a un ampliamento del numero dei membri permanenti del Consiglio di sicurezza dell'ONU che garantisca una rappresentanza agli stati guida delle diverse civiltà. La terza regola, che l'Autore pone come necessaria per la pace, è poi la "regola delle comunanze" per cui ogni popolo dovrebbe cercare di trasmettere i propri modi di vita e di condividere quelli degli altri. Tale principio permetterebbe la creazione di un ordinamento internazionale fondato sulle civiltà, non più intese come elemento disgregante, ma piuttosto come elemento di reciproca conoscenza ed accettazione. Tuttavia, per realizzare questo passaggio, ciò che risulta necessario è strumentare i mezzi per il dialogo e la conoscenza; questo mi riporta all'ipotesi dell'educazione come spazio fluido del dialogo, ovvero conversazione fra diversità per la ricontestualizzazione delle relazioni fra popoli.

⁸ Già in questa sede iniziale pare opportuno realizzare una segnalazione terminologica per comprendere l'adozione di certi concetti che ci accompagneranno lungo l'intero *rational* di questa ricerca. Mi riferisco ai termini –e loro uso- di educazione, istruzione e formazione. Sulla linea di pensiero di Margiotta (1997,2006) il polo concettuale "educare" fa riferimento alla forma base che ha permesso generazioni di soggetti di poter usufruire di una formazione e di uno sviluppo umano, e cioè, ad una guida fra il saper fare ed il saper essere, in complessi percorsi di socializzazione; certo il termine acquisisce nel contesto italiano una connotazione molto specifica di prassi e ricerca, mentre in altri ambiti, tende a presentarsi in modo più ampio, potendo addirittura sostituire il polo istruzione (quale il caso latinoamericano e anglosassone). Quest'ultimo fa riferimento, ai significati del riempire, trasmettere, mettere qualcuno in possesso di conoscenze, potendo ricondurre questo termine alle istituzioni di socializzazione massiva della modernità (Scuola-Accademia) Tuttavia, Margiotta annota che i percorsi di apprendimento nella società della conoscenza non riguardano soltanto l'acquisizione di contenuti per trasmissione, ma si estendono in tutte le forme di partecipazione della vita sociale e professionale, motivo per il quale il concetto di istruzione viene superato e obbligato ad aprirsi sempre più radicalmente verso il polo formazione. Effettivamente, esso richiama il concetto di "dar forma all'azione", acquisendo negli spazi fluidi della tarda modernità una grade forza esplicativa dalla quale ci serviremo. In effetti, faccio questo brevissimo riferimento alla suddetta separazione terminologica, per giustificare l'uso che in questa ricerca ne verrà fatto: si tenderà ad identificare il termine "educativo" nel senso più ampio dello stesso, considerando per alcuni versi la traduzione da altri ambiti di pratica –quale quello latinoamericano- dove come accennavo precedentemente, il termine sostituisce il concetto di "istruzione"; in alcuni passaggi, soprattutto a capitolo IV, dove si descrivono i processi di insegnamento nelle istituzioni di seconda socializzazione, il termine istruzione verrà specificamente adottato. Per ultimo, nel descrivere gli scenari di innovazione, e considerando il particolare caso analizzato, si adotterà il termine "formazione" in quanto esso apre ad un universo di sensi in costruzione nella ricerca educativa, che riguardano il *sapere, la relazione con l'altro, il contesto sociale di riferimento, la forza della soggettività come identità fondante, il dar forma all'azione, la pluralità delle diverse intenzionalità operanti, la complementarità e la coesistenza plurale dei diversi universi di significato cooperanti allo sviluppo equilibrato della vita di tutti* (Margiotta, 2006:XVI)

Capitolo Primo

Focus e Struttura della Presente Ricerca

1.1. Focus della presente ricerca: la costruzione di nuovi contesti di apprendimento

Attraverso la presente ricerca affronto proprio un percorso di riflessione (sussequente ad una sperimentazione formativa), puntando a raccontare la storia della costruzione di un contesto di apprendimento dove partecipano attori provenienti da più matrici culturali, o nelle parole di Huntington, da civiltà diverse.

Tenterò di dimostrare come alcuni cambiamenti negli scenari socio-educativi stanno generando nuovi contesti di apprendimento, attraverso metafore di rottura, allargamento, attraversamento di confini dei tradizionali contesti di apprendimento (soprattutto quelli istituzionali).

Contesti dove i modelli istituzionali non sono più costituiti dallo spazio formativo unico ma dallo spazio "ibrido", che si forma nell'intersezione di reti di collaborazione.

Indicherò come primo esempio di questo stato di cose, il faticoso ma proficuo processo di *allargamento* dell'UE, dove la strategia formativa, non a caso, diventa centrale, come strumento di *europizzazione* (*Europeanisation*) e quindi, di crescita di un senso di identità transnazionale, europea, oltre le conflittuali identità nazionali. In questo caso, sono frontiere simboliche che vengono abbattute per pensare ad una nuova cittadinanza, in un modello di sviluppo virtuoso che tenta di unire competitività economica a coesione sociale.

Un secondo esempio di cruciale importanza diventerà quello della mobilità studentesca internazionale, all'interno di processi di internazionalizzazione educativa che il rapporto OCSE indica come *strumenti di rafforzamento delle economie, sia per i flussi in entrata che in uscita di studenti stranieri*. In questo caso, i confini geografici vengono oltrepassati da una ingente quantità di giovani interessati a formarsi in competenze che *il crescente contesto globale richiede per nuove forme di "employability"*.

Un terzo esempio, che attraversa tutti gli scenari in quanto compone il mezzo fondamentale della generazione di spazi ibridi di apprendimento, è quello delle esperienze di *networked learning e mobile learning*, dove i *nuovi territori del Web* offrono spazi virtuali che non soltanto abbattano le frontiere geografiche e simboliche, ma consentono di *generare* nuove geografie fatte soprattutto dalle interazioni e dall'uso dei *navigatori*, in una sorte di nuova equazione sociale dove le gerarchie sembrano poter essere contrastate.

Risulta evidente che queste metafore di innovazione sociale (dove l'educazione e l'apprendimento hanno un ruolo essenziale, come scopriremo), si fondano sul tentativo insistente di superare forme e figure (sociali, culturali, individuali) della modernità, dinanzi alle quali, per i già noti fallimenti, si prova un profondo rifiuto.

Fra questi fallimenti si annoverano i colonialismi, gli orrori dello sterminio razziale, le strutture di potere non democratiche, la limitazione delle libertà fondamentali, le diseguaglianze.

Questa fenomenologia nuova di scenari e prassi educative emerge ora con forza, si moltiplica e riceve ogni giorno il supporto di nuove voci, che si esprimono a favore delle utopie che tali metafore (di allargamento, di attraversamento, di generazione e rottura) propongono.

Ma restano metafore.

Di grande potere generativo, senza ombra di dubbio; ma attendono la decostruzione critica, la comprensione, e quindi l'essere plasmate in pratica riflessiva, che tramuta il simbolo in progettualità, e la progettualità in realizzazione.

In questa ricerca affronterò tale processo di decostruzione critica attraverso uno studio di caso che riporta la "storia" di un percorso di internazionalizzazione che si è distinto per la particolare traiettoria di riflessione su identità culturali coinvolte, curriculum, metodologie, mediazione culturale, ed infine, impatto sulle identità professionali degli attori coinvolti nell'esperienza formativa.

Ma il gioco si fa interessante nel tentare di convertire questo percorso di decostruzione critica in riflessione teorica, e cioè, in una tensione alla sistematizzazione e modellizzazione degli elementi centrali della pratica trasformativa che consentano all'esperienza di vivere oltre il proprio corpo, di riuscire a "trasmutarsi" in nuovi scenari e nuove esperienze come parte delle nuove riflessioni, come strumento di sintesi iniziale di nuovi processi di intervento sulla realtà della pratica formativa.

Pertanto, ho così articolato il mio lavoro di ricerca:

1. Dopo questo breve introduzione, dedicherò il capitolo primo agli spazi ibridi di apprendimento in cui oggi comincia a realizzarsi la società dell'apprendimento; nel capitolo secondo presenterò alcuni scenari che comportano una forte evidenza dei processi di cambiamento educativo, dove le metafore di "rottura" dei confini istituzionali e simbolici della relazione educativa stanno richiamando la considerazione di nuovi modelli pedagogici, con particolare riguardo ai *contesti di apprendimento*. In effetti, puntando ad aprire una discussione teorica sul contesto di apprendimento, proporrò un costrutto del quale mi avvarrò lungo l'intera ricerca, per ripensare sia teoria che empiria: quello di *contesto culturale allargato*.

2. Il terzo e quarto capitolo, navigheranno attraverso universi teorici per ricavare elementi validi per il ripensamento dei suddetti fenomeni di “rottura, attraversamento, allargamento” della pratica pedagogica. In tutte le teorie messe sotto la lente di ingrandimento, la questione centrale sarà quella della relazione contesto di apprendimento/contenuto (fenomeni di insegnamento/apprendimento). Nella fattispecie, dedicherò il capitolo terzo all’analisi della “*Activity Theory*” concentrandomi sugli ultimi sviluppi del modello di apprendimento per espansione (AT di 3^a generazione), che propone interessanti strumenti per comprendere la relazione contesto /processi di apprendimento e sviluppo dei sistemi (di attività umana). Il quarto capitolo punterà a discutere elementi a mio avviso mancanti nella AT per abbracciare l’enorme complessità dei nuovi contesti di apprendimento, focalizzando quindi la questione del discorso pedagogico, che porta la centralità dell’interazione comunicativa nei nuovi contesti di apprendimento.

3. Nel quinto capitolo, realizzo una proposta di integrazione teorica dove indico come i sistemi di attività umana si servano, come strumento fondamentale, della mediazione simbolica del linguaggio: l’interazione comunicativa crea il contesto attraverso la negoziazione simbolica, piuttosto che essere *contenuta* da elementi esterni, fissi. Il contesto diventa così elemento dinamico. Azzardo inoltre una nuova ipotesi di relazione fra tempo e spazio nel contesto di apprendimento, ridando un nuovo luogo alla dimensione del racconto –e cioè all’aspetto temporale- con riguardo all’interazione comunicativa, conversazionale –e cioè all’aspetto spaziale-. Entrambi gli elementi si incrociano durante il processo di apprendimento nel generare una conoscenza distribuita fra gli attori del sistema di attività, situata nel contesto generato dagli stessi.

4. Con il sesto capitolo si apre la seconda parte di questa ricerca, mirante a realizzare un’analisi empirica, considerando un caso di internazionalizzazione della formazione degli insegnanti. Perciò, tale capitolo viene dedicato all’inquadramento metodologico della ricerca empirica, che può essere considerata uno studio di casi molteplici “*embedded*” in un caso maggiore unico. I micro-casi “*embedded*” formalizzano fasi di sviluppo del progetto formativo, dalla contestualizzazione all’impatto formativo del suddetto progetto. In questo ambito di descrizione dell’approccio metodologico, apro il dibattito sulle metodologie necessarie per la comprensione di complessi eventi formativi, come insiemi integrati in una visione unitaria a seconda del problema educativo affrontato; e cioè sulla base di una epistemologia pragmatica.

5. Il settimo capitolo si concentra sull’apertura del caso di studio, con una contestualizzazione del problema sul quale incide la ricerca, e cioè i processi di internazionalizzazione della professione docente, nel particolare caso scelto, e cioè di cooperazione educativa UE-AL

6. L’ottavo capitolo analizza le dimensioni macro-sociali del caso, studiando il processo di costruzione di un modello formativo adeguato alle necessità del contesto di cooperazione interistituzionale fra università UE-AL. Alcuni elementi fondanti di questo ambito sono la negoziazione del curriculum verso la costruzione di un piano degli studi unificato; la concezione delle figure formative come *équipe* complessa piuttosto che come formatori isolati; la necessità di mediazione pedagogica e culturale per la contestualizzazione dell’intervento formativo. Viene inoltre studiata la rete di partnership internazionale come sistema di attività di 3^a generazione.

7. I capitoli nono e decimo analizzano le dimensioni meso-micro sociali di due interventi di innovazione formativa; il primo dedicato alla mobilità virtuale in ambiente web multiplatforma internazionale e plurilingue; il secondo, dedicato alla mobilità studentesca in presenza vitale. Entrambi gli interventi formativi sono considerati dagli attori assai portanti del progetto, ne definiscono cioè l’identità. All’interno di tali interventi, vengono studiati: modello formativo, struttura organizzativa di cooperazione, ambienti di apprendimento, risultati di apprendimento; in relazione poi alle interazioni/narrazioni autobiografiche dei corsisti, viene realizzato un lavoro di analisi discorsivo-narrativa, che si concentra su tre dimensioni emergenti: la comunità di apprendimento *glocal*, i fenomeni discorsivi che indicano processi di generazione di conoscenza, la costruzione dell’identità professionale *glocal*.

In una riflessione finale a chiusura di ogni intervento di innovazione formativa, questi elementi, con le caratteristiche che assumono nel particolare contesto di apprendimento internazionale, vengono disposti come dimensioni esplicative del Contesto Culturale Allargato.

8. L’undicesimo capitolo riporta le conclusioni dell’intero lavoro, tentando una discussione sulla questione del contesto di apprendimento, che prova ad effettuare una apertura euristica per nuovi percorsi di ricerca.

1.2. La società dell'apprendimento si realizza in spazi ibridi di apprendimento

La *Learning Society* fonda la sua logica su una nuova dimensione permanente della formazione, che introduce nel contempo una visione nuova dell'apprendimento come attività strettamente correlata, quando non contemporanea e coesistente, rispetto all'attività professionale e quotidiana.

Tale dimensione sociale è stata considerata richiesta *sine qua non* per la competitività e la coesione sociale; ma negli ultimi anni si intuisce la necessità intrinseca di una formatività umana a vita, per dare senso all'esistenza degli individui che conformano la società fluida (Bauman, 2000; 2005; Demetrio, 2003; Padoan, 2008), per dare luogo a nuove narrative che plasmano identità e processi di affiliazione sociale.

Mi sembra che tali processi di apprendimento non possano più essere condotti in spazi unici, controllati da logiche unitarie (pubbliche o private che esse siano) o per lo meno unidirezionali, in strutture isolate; e per ciò mi azzarderò ad affermare che la società dell'apprendimento si realizza in spazi ibridi di apprendimento, spazi che come le sinapsi nelle reti neurali, possono essere considerati nodi in una trama reticolare.

E, continuando con la metafora, come nelle connessioni neurali, è la sostanza del nodo (o nucleo cellulare) che consente la varietà e qualità delle sinapsi (connessioni), che diviene quindi capacità generativa di rete di una cellula nervosa.

Lo spazio ibrido di apprendimento è temporaneo, apre un contesto che produce l'apprendimento situato, ma nel contempo rende possibile l'emergenza di quelle competenze generiche che possono essere facilmente trasferite a contesti diversi da quello di apprendimento iniziale.

Lo spazio ibrido di apprendimento può essere abitato sia da *learning communities*, quanto da comunità di pratica, ma può anche essere fugace, abitato da individualità che transitano una esperienza di apprendimento altamente significativa a livello emotivo, cognitivo e sociale, come quella dei *mobile learners*, dei *bloggers*, delle persone in mobilità accademica o formativa. Lo spazio ibrido va sicuramente al di là delle dicotomie e-learning/apprendimento in presenza; curriculum nazionale/progettualità locale; mobilità accademica/studio nella propria realtà; scuola chiusa/ scuola aperta al territorio; tradizione culturale "nostra"/ culture altre; lingua "nostra" / lingue altre; nuove tecnologie per la didattica / lavagna tradizionale e comunicazione diretta docente/studente; si spinge, sicuramente, verso un cambiamento educativo epocale.

Poiché lo spazio formativo ibrido raccoglie esperienze, contenuti, immagini, oggetti, per ricreare situazioni nuove di apprendimento, attraverso un processo di *disembedding*⁹, di disaggregazione da un contesto specifico, in un nuovo contesto integrato dalle diverse culture e discorsi che attraversano lo spazio formativo.

Poiché nella società liquida, la caratteristica determinante è giustamente la continua necessità di ridefinizione dei contesti socio-culturali di apprendimento, nel senso che la persona che apprende non lo fa in un ambito unico, in una istituzione unica, in un inquadramento stabile; per il contrario, il contesto di apprendimento va ridefinito nel momento in cui la persona che apprende viaggia attraverso sistemi di intelligenza distribuita; così, nel contatto con la diversità e la novità, l'individuo sceglie gli stimoli più rilevanti per dare forma alla propria identità, alla propria storia.

La conseguenza immediata di questi cambiamenti, di questa mobilità continua (geografica e simbolica) delle persone, che obbliga alla creazione e ricreazione di spazi di apprendimento, è l'abbattimento delle barriere che aspiravano a separare una formazione informale e non-formale da una formale, togliendo a quest'ultima il ruolo egemonico ricoperto in passato. La perdita di questo ruolo da protagonista è senz'altro alla base della forte spinta verso strategie di *lifelong learning* e *lifewide learning*, promosse come politiche centrali dei nuovi modelli di sviluppo transnazionali, come quello dell'UE.

Ciò che sto tentando di dire è che il fenomeno dello spazio ibrido di apprendimento accade perché da una parte cadono i limiti temporali della formazione, dall'altro si eliminano i confini convenzionali e settoriali ipotizzando una formazione che coinvolge tutti gli aspetti della vita professionale e sociale dell'individuo, e quindi, come tenterò di dimostrare in questa ricerca, non parleremo più di percorsi formativi che coinvolgono specifiche aree di sviluppo della persona, quali abilità manuali, motorie, cognitive: avremo invece a che fare con un processo di apprendimento che provoca forti movimenti di spostamento di risorse personali -soprattutto dell'ordine metacognitivo, sociale ed emotivo- che si colloca dunque nell'ordine della creazione o ri-creazione di costellazioni identitarie.

Certo, non parlo di identità, ma di multi-identità, come ambiti della persona che colgono la relazione col mondo in modo fluido, in continuo movimento; come narrative efficaci ma in continuo cambiamento (Clandinin & Connelly, 1999). La discussione sulla competenza per esempio raccoglie questa tendenza già dai primi anni '90, quando si percepisce la necessità non solo di saper fare o sapere, ma soprattutto di saper essere (Delors, 1996).

Consideriamo il caso della formazione continua tradizionale: il sistema formativo viene tarato in base al periodo

⁹ Secondo la terminologia di Giddens (1991), il processo di *disembedding*, indica una metafora spaziale di disaggregazione, dove i rapporti sociali si staccano dai contesti locali e si ristrutturano su archi di spazio-tempo indefiniti, cambiando razionalità ed etica. L'uomo non è più prodotto dall'equazione tradizione-località-familiarità, ma dalla disgiunzione, la dislocazione che promuove l'estraniazione del locale e la reintegrazione in comunità globali di senso, in reti dove s'incrociano molteplici linee di sviluppo temporale delle identità.

formativo “collocato” dal punto di vista dello spazio e del tempo (Faggioli 2005a) e strutturato su due assi portanti: fornire conoscenze e *skills* di base al lavoratore che inizia un nuovo percorso professionale o aggiornare una tantum le competenze del personale in servizio. Paradossalmente, molto poco di tali interventi verrà impiegato dal lavoratore nel momento preciso di mettere in atto il gesto o la procedura esperta che lo porterà al successo lavorativo, nonché all'alta motivazione nel contesto di lavoro, poiché la parte più preziosa del bagaglio di conoscenze e competenze accumulate dal professionista nel contesto di lavoro sarebbe dovuta a processi informali di apprendimento: secondo i diversi studi, risulta che tendenzialmente l'80% dell'apprendimento dei professionisti che lavorano all'interno di una organizzazione è di tipo informale (Cross, 2001).

Ne consegue che lo spazio formativo non può più essere considerato in base alle logiche di conduzione tradizionale, ed è necessario prevedere processi formativi che si sviluppino in base alle dinamiche informali dell'apprendimento, quelle che non seguono una struttura programmata e predeterminata ma che supportano una comunità di professionisti nello sviluppo di percorsi di apprendimento autogenerativi. In ogni caso, il primo ambito dove tale necessità sia stata colta è stato, giustamente, quello aziendale, dove le dinamiche di apprendimento formale sono state subito rifiutate o per lo meno confrontate con le immediate necessità dell'organizzazione.

E' stata invece la Scuola a restare distante da tali dinamiche, fino all'avvento delle nuove tecnologie da una parte; e dall'altra, con la crisi dello Stato di Welfare e l'avvio di processi di autonomia scolastica che avrebbero fatto forza all'entrata della comunità e del mondo del lavoro in aula.

Questo scenario ha spinto la ricerca educativa verso lo sviluppo di concetti, modelli e sperimentazioni atte a capire la complessità del processo di apprendimento, inoltrandosi nella comprensione di tale processo attraverso le variabili non soltanto cognitivo-comportamentali, ma soprattutto dell'incidenza dei contesti storico-culturali, influenze che viaggiano al di fuori dei confini precisi dello spazio formativo formale, definito dall'istituzione scolastica, dal curriculum nazionale, dall'esperto formatore.

Il passaggio fondamentale a questo punto è quello di concepire i contesti di apprendimento; poiché se la società moderna, industriale, può definire i *luoghi* dalle coordinate geografiche, o persino le coordinate di affiliazione istituzionale, la società *mobile* si muove in un altro spazio, secondo Lévy (1993), lo spazio della conoscenza, che è soprattutto spazio simbolico.

E allora come definire il *contesto di apprendimento nella società fluida, dove ha luogo l'apprendimento situato?*

E' per me cruciale ricordare a questo punto ciò che Margiotta aveva già segnalato, anticipando tale scenario, in *Pensare la Formazione* (1997a): la formazione in se stessa dovrebbe essere concepita come un sistema di azione complesso, nel senso che tende a registrare l'incontro con diverse logiche interne all'ordine sociale. Lo spazio formativo, diventa così “trasversale”, proprio perché, se efficace, deve puntare non a riprodurre logiche dominanti, ma a creare conoscenza. Conoscenza intesa come un sistema di informazioni, dati, eventi, che condivisi all'interno di gruppi umani inquadrati in situazioni particolari, diventano “attivi” e ne costruiscono un senso di cambiamento dinamico e continuo, così veloce che non si riesce a cogliere il tempo della generazione di conoscenza, ma solo i risultati.

E quindi lo spazio formativo negoziato può soltanto realizzarsi in contesti complessi, che io chiamerò “**contesti culturali allargati**”. **Adottando un aggettivo volutamente metaforico in relazione ad un processo di espansione non colonizzatrice, ma di negoziazione di sensi, di definizione flessibile dei confini miranti a dare accoglienza alla differenza.**

Contesti che, insomma, accolgono, spiegano, ridefiniscono la fluidità degli spazi ibridi; coinvolgendo così in profondità processi di riconfigurazione delle costellazioni identitarie del soggetto che apprende.

Capitolo Secondo

Allargamento, internazionalizzazione, mobilità: nuovi contesti di apprendimento per la costruzione dell'identità nella società *glocal*

2.1. Cambiamento globale o il problema dello sviluppo: Europa, una proposta.

La globalizzazione è iniziata come processo molto prima che se ne intravedessero i risultati. Nelle sfaccettature più recenti, tre fattori regolano i diversi fenomeni da essa scaturiti: un progresso tecnologico continuo, che realizza trasporti e comunicazioni più efficaci, rapidi e meno costosi; la de-regolarizzazione del commercio e del flusso di capitali; una rapida crescita di *business* a livello transnazionale.

Le corporazioni multinazionali hanno fatto uso delle logiche neoliberiste per espandersi rapidamente, generando scambi economici di livello mai prima immaginato. Esse hanno inoltre approfittato delle facilitazioni tecnologiche, del costo minore dei trasporti e della potenza delle ICT (*Information Communication Technologies*), così come della possibilità di fruire di prodotti e servizi di rifornimento, per ri-allocare diverse parti ed operazioni del flow chart industriale in aree dove i loro bisogni venissero meglio soddisfatti, soprattutto in relazione a competenze e disponibilità della mano d'opera locale, alla presenza di infrastrutture, all'accesso facile ai mercati. Questo processo ha creato nuove reti globali dove tempo e spazio sono compressi in una forma finora mai concepita. Non molto tempo fa, l'internazionalizzazione si riferiva unicamente all'incremento di movimenti di lavoro, capitali e beni fra zone confinanti. Attualmente, invece, tale fenomeno comprende conoscenze, culture e commercializzazione di servizi entro spazi enormi.

L'argomento della globalizzazione è stato ampiamente trattato negli ultimi anni, per cui in questa premessa basterà evidenziare i fulcri che ci consentono di meglio inquadrare il nostro tema principale:

- La globalizzazione ha incrementato il numero di paesi capaci di concorrere ad un mercato globale per prodotti manifatturieri e per la fornitura di certi servizi. Queste possibilità si sono accresciute ulteriormente con lo sviluppo della concorrenza a livello di economia mondiale.
- Dal 1990 le esportazioni sono aumentate più velocemente del PIL a livello mondiale. Ciò nonostante, la globalizzazione non si è presentata in modo armonico, anzi ha approfondito le disuguaglianze: vi sono ad esempio differenze sostanziali nei livelli di sviluppo fra le diverse regioni dell'Europa, per non segnalare quelle a livello mondiale.
- Con la proliferazione mondiale di servizi di posta elettronica ed Internet, negli anni '90, un nuovo mondo di comunicazioni è emerso, con una grande capacità di trasferimento di informazione, dove tempo e distanza perdono completamente il senso che precedentemente avevano sempre avuto.
- Le comunicazioni moderne hanno reso possibile l'accesso all'informazione e alla tecnologia. I paesi in via di sviluppo con una base sufficiente di capitale umano, e con condizioni attrattive per gli investimenti, si sono subito convertiti in *target* di trasferimento tecnologico e *business*, entrando in nuovi mercati e provvedendo all'incremento della concorrenza per gli attuali "giocatori" dei mercati.
- Le possibilità di disaggregazione di produzioni e servizi, come di concepimento dei prodotti, ha significato che la maggior parte dei fattori produttivi sono diventati attualmente "mobili" sulla scena mondiale. I vantaggi competitivi non risiedono più in fattori geografici o nelle risorse naturali dei paesi, ma in un bilancio complesso fra valori e beni nei luoghi che danno accoglienza ai capitali.
- La globalizzazione ha avuto impatti enormi sulla sfera sociale, aumentando il divario fra i ricchi ed i poveri.

Le considerazioni sopra esposte implicano cambiamenti sostanziali per gli stati più poveri del mondo, ma anche per quelli più ricchi, includendo molti degli originari UE (UE15). Essi non possono più concorrere con le nuove realtà subentranti nei mercati mondiali: possono solo mantenere alti i livelli di qualità di vita raggiunti, attraverso movimenti progressivi della produzione e dei servizi verso valori aggiuntivi, nonché attraverso la creazione di settori altamente qualificati.

Sono sia opportunità che dilemmi per un territorio UE allargato, in quanto occorrerà decidere una strategia di sviluppo integrata ed ambiziosa in uno scenario mondiale difficilmente anticipabile. Integrazione nella quale l'educazione, l'istruzione e la formazione hanno un ruolo cruciale, in quanto nuovi spazi di negoziazione e di costruzione di identità transnazionali. Come osserveremo nei paragrafi successivi, l'internazionalizzazione della formazione superiore risulta uno degli esempi più nitidi di tale trend.

2.1.1. I cambiamenti nella struttura industriale ed occupazionale: l'importanza delle politiche educative "lifelong learning"

I cambiamenti a lungo termine nelle strutture industriali dell'UE rispecchiano una contrazione rapida nell'ambito delle industrie primarie e manifatturiere più semplici, lasciando spazio invece ai servizi, alle industrie altamente qualificate e ai servizi pubblici e sociali. Ciò nonostante, rimangono grosse differenze all'interno dei paesi europei per livelli di qualità e per tipi di occupazione.

La ristrutturazione degli stati Europei ha inoltre generato cambiamenti fondamentali nei processi di lavoro, sia nell'ambito manifatturiero che dei servizi alle industrie. Per essere in grado di rispondere rapidamente ai cambiamenti dei mercati, e per incrementare la competitività globale, le compagnie hanno adoperato logiche di utilizzo di lavoro flessibile ed un massimo utilizzo delle nuove tecnologie, facendo ricorso ai processi di *downsizing* o snellimento, e di *outsourcing* o massima riduzione delle attività non collegate strettamente al *core business* (cuore dell'attività economica aziendale). Per questi processi, esse hanno avuto bisogno comunque, e continuano ad averlo, di una forza lavoro altamente flessibile ed in possesso di particolari valori ed attitudini. In alcune organizzazioni, e tipicamente in quelle che operano ad alti livelli di utilizzo di conoscenza, i processi di lavoro sono cambiati in modo drammatico: sono stati necessari cambiamenti nelle strutture gerarchiche (strutture più snelle) e una migliore flessibilità funzionale degli staff.

Come si evince da queste informazioni, i cambiamenti in atto pongono all'educazione ed alla formazione dei giovani e dei lavoratori adulti delle grandi sfide: il cambiamento nelle tecnologie, nelle strutture di lavoro e nella organizzazione creano domanda di nuove competenze, previamente non disponibili ed in una proporzione non immediatamente raggiungibile. Ovviamente, la nuova domanda varia ampiamente fra le diverse regioni e i settori di attività economica del pianeta, considerando soprattutto la diversità di situazioni sociali.

Ciò nonostante, la direzione generale del cambiamento è chiara: i sistemi di formazione e di istruzione professionale, iniziali e continui, rispondono a queste domande, in particolare tenendo in considerazione che:

- Agli individui occupati verrà sempre più richiesto un alto livello di flessibilità. Ciò significa che essi avranno bisogno di aver acquisito nuove attitudini e disponibilità ad assumere un approccio proattivo a fronte dei cambiamenti continui, per lo meno la capacità di affrontarli positivamente. I giovani avranno bisogno di sviluppare abilità basilari e strumenti per apprendere, motivazione ad imparare e capacità di apprendere sia da se stessi che da contesti di gruppo.
- Vedremo i percorsi occupazionali radicalmente alterati. Diventerà più normale per le persone essere occupate con diverse combinazioni di lavori remunerati (*portfolio working*), alternando lavoro e studio, responsabilità familiari e lavoro (soprattutto per quel che riguarda la situazione della donna lavoratrice). La transizione da uno stato di occupazione all'altro sarà molto frequente; aumenterà la proattività e la creatività nell'inventare le proprie carriere professionali.
- I modelli di cambiamento richiederanno nuovi tipi di conoscenze e competenze e una maggiore dispersione di "skills". Le organizzazioni flessibili, i processi di lavoro "just-in-time", la quantità di informazioni da trattare, richiedono lavoratori che possano rispondere con tempestività, management del tempo efficace e buone competenze di comunicazione e di rapporti interpersonali. Le ICT, integrate ormai nei settori manifatturieri, segnalano il bisogno di capacità analitiche e concettuali nei lavoratori, come la capacità di trasferire i risultati dei processi di apprendimento da tutte le situazioni possibili (formali, non formali, informali) ai processi di lavoro, e possibilmente imparando anche da essi.
- La focalizzazione dell'attenzione si è trasferita dall'individuo ai team e alle organizzazioni. Ciò implica che la capacità di imparare ad imparare creativamente in gruppi, alla base delle organizzazioni che apprendono, è la chiave per la loro sopravvivenza e il loro sviluppo. Vengono richieste allora competenze (insieme di comportamenti complessi, che si definiscono giustamente nella loro trasferibilità all'ambiente organizzativo-lavorativo-sociale), e soprattutto competenze sociali.

2.1.2. Le conseguenze sociali della globalizzazione: l'educazione come risposta

La globalizzazione, come processo economico, ha generato un impatto e nuovi trends sociali. Laddove la globalizzazione ha sostanzialmente accresciuto la ricchezza delle società centralmente coinvolte nei nuovi processi, ha anche rafforzato trends verso l'individualismo sociale, la disuguaglianza, il consumismo non sostenibile e la diversità sociale. Ovviamente questi fattori risultano letali per la coesione sociale.

L'iniquità è aumentata nelle ultime due decadi, fra e dentro diversi Stati. Fra paesi la disuguaglianza è cresciuta, dato il gap esistente fra produttori-consumatori di servizi e di prodotti ad alta tecnologia e le nazioni povere, che non sono mai entrate in modelli economici neppure industriali o li hanno realizzati a prezzo di un forte processo di sconvolgimento politico e sociale. Le tendenze sono tali che il menzionato gap si allarga piuttosto che diminuire con il passar del tempo.

All'interno dell'Europa, anche se il reddito medio è aumentato, e i modelli sociali di sviluppo hanno curato il problema della distribuzione della ricchezza, la fascia di quelli che guadagnano di più tende a crescere molto più

velocemente della fascia di quelli che hanno redditi minori, e più persone tendono a passare all'ultimo gruppo, con la conseguente diminuzione del numero di partecipanti ai primi. I paesi che mostrano una disuguaglianza minore sono Danimarca, Finlandia, Ungheria, Norvegia, Slovenia e Svezia.

Come è stato dimostrato da diversi studi, la iniquità nella distribuzione dei redditi è associata a diversi indicatori di coesione sociale, come la criminalità, la salute ed il benessere sociale, e la fiducia. I trends sociali, in contesti di crescente disuguaglianza, certamente generano una sfida per la coesione a livello sociale e di comunità: ciò comporta un'ulteriore richiesta forte per l'educazione e la formazione, forse in modo più potente che la competitività economica. Con la decisiva crisi della chiesa e della famiglia come soggetti socializzatori, i sistemi di istruzione ed educazione rimangono gli unici che possono promuovere attitudini sociali positive e comportamenti che vengano incontro ai bisogni di convivenza sociale e comunitaria delle società presenti e future. Perciò i sistemi educativi iniziano ad includere nei curricula componenti di educazione alla cittadinanza, per cercare di risolvere i quesiti sui processi di socializzazione. Una partecipazione attiva negli spazi comunitari dove si abita, l'autonomia e la responsabilizzazione personale di fronte a valori umani e sociali, diventano anche assi fondamentali dei processi legati a spazi educativi istituzionali e non.

Negli ultimi anni, partendo dai report del Consiglio di Washington (anno) e particolarmente dopo il Social World Summit of Copenhagen (1995), un nuovo modello di sviluppo è stato promosso, basato sulla partecipazione di tutti gli individui alla costruzione della società, intesa come fonte principale di capitale sociale ed umano, in opposizione ad un modello economico che oggi non è più funzionale non soltanto per i paesi poveri ma anche per il mondo sviluppato. Se la principale preoccupazione dei paesi poveri è ancora raggiungere uno stadio di rispetto dei diritti umani quali la sicurezza, la salute, l'alimentazione, l'educazione di base, nei paesi già sviluppati la preoccupazione –senz'altro di ordine globale- ha a che fare con la sostenibilità del benessere, partendo dalla cura ambientale del pianeta.

L'unica via possibile è la proposta di una educazione di qualità per tutti.

2.1.3 Modelli dinamici nella società/economia della conoscenza: competitività economica e coesione sociale come traguardo possibile nel modello dell'Europa allargata

Le politiche di educazione e formazione, se pianificate in modo efficace, consensuale ed agite in modo che l'impatto divenga certo, possono fungere in un contesto globale di cambiamento e ristrutturazione come una leva per la competitività economica e la coesione sociale. Ciò nonostante, la grande quantità di fattori da tenere in considerazione rende difficile vedere insieme competitività e coesione sociale, e molte volte esse sono persino in conflitto. La agenda di Lisbona sembra voler presentare l'Europa come un luogo dove i due obiettivi possano conciliarsi alla ricerca di un nuovo modello di sviluppo. I punti di domanda, che impregnano di sé i diversi lavori negli anni successivi a Lisbona, per un'area europea dell'educazione e della formazione, si evidenziano nel contrasto fra il modello "shareholder" del capitalismo di mercato (con USA e UK alla testa) e il modello "stakeholder" del mercato sociale delle economie (agito soprattutto dalla Francia e la Germania). L'Europa esibisce modelli piuttosto diversi fra le sue regioni, in quanto a spesa sociale, reddito e capacità di fronteggiare i costi sociali dei singoli individui, però il fatto che esistono realtà, dove l'abbinamento fra welfare e competitività è possibile, permette di demistificare l'idea che alti livelli di competitività non ammettano la coesione sociale.

I principali modelli europei di competitività economica sono:

- a. Europa Centrale o "Core Europe". Si identifica con paesi come Francia e Germania, dove vi è un PIL moderatamente alto, alta produttività, per ora, che viene moderata da bassi tassi di occupazione. Questi fattori sono associati con una alta spesa sociale e con la partnership delle parti sociali nel mercato del lavoro.
- b. Europa Settentrionale. Include Danimarca, Norvegia, Finlandia e Svezia, che mostrano le migliori *performance* in termini di competitività economica. Questi paesi abbinano una produttività relativamente alta(per ora) ed hanno un alto tasso di partecipazione al mercato del lavoro. Il tutto associato con un alto profilo di spesa sociale, alti livelli di partecipazione ai sistemi di educazione ed istruzione, e un approccio alla partnership sociale nel mercato del lavoro. Questo gruppo è posizionato fra i primi per quanto riguarda la qualità di vita presa in considerazione dall'Indice delle Nazioni Unite (*UN Human Development Index*).
- c. Europa Anglo-Sassone. Come modello sostiene un alto tasso di occupazione, un'alta produttività del lavoro, una bassa spesa sociale: ha come capofila gli USA. Ciò nonostante, l'UK dimostra tassi leggermente più bassi di produttività per ora di lavoro.
- d. Nuove realtà emergenti. Include soprattutto l'Irlanda ed in modo molto minore la Spagna. La produttività è cresciuta durante i primi anni di membership dell'UE, mostrando un'alta crescita economica, aumento della partecipazione al mercato del lavoro, e buona produttività delle ore di lavoro.

In ogni caso vanno riviste le componenti della produttività che stanno alla base della competitività, e come esse possono essere raccordate con le *policy* in materia di educazione. I trends demografici, economici e sociali stanno

creando una forte domanda verso i sistemi educativi, e pur tenendo conto dei diversi modelli economici e sociali emergenti nei diversi continenti, la richiesta incide soprattutto sul rafforzamento della coesione e nell'efficienza dei modelli di sviluppo. Dopo aver segnalato i fattori di cambiamento degli scenari socio-economici, possiamo evidenziare quelle che riteniamo essere le **sfide** maggiori in rapporto ai sistemi educativi:

- Come incoraggiare maggiori investimenti da parte degli individui e dei datori di lavoro, in relazione ai vantaggi economici che portano con sé il miglioramento o l'acquisizione di competenze e skills;
- Come raggiungere il primo obiettivo senza allo stesso tempo incrementare la disuguaglianza.
- Come educare alla cittadinanza e alla multiculturalità in una società che sta andando verso un'era planetaria, dove gli scambi culturali e linguistici, ed i flussi migratori, sono sempre più frequenti

Tenendo in considerazione la strategia di Lisbona, come esempio di politica di integrazione e discussione su un nuovo modello di sviluppo, non possiamo sottovalutare il fatto che la realtà è complessa. Ai *"policy makers"* sia a livello Europeo che nazionale si pongono domande complesse: esiste per l'Europa un'unica soluzione per formare a competenze "alte"? Che scelte dovranno fare gli stati membri in risposta ai valori locali e alle priorità conseguenti, mentre si muovono fra le strategie della società della conoscenza e della economia della conoscenza? Quali imprese, settori e paesi scopriranno che la strategia verso il conseguimento di un'alta competenza può non essere valida per loro, o avere un ruolo limitato? Se esiste tensione fra le politiche economiche e sociali, verrà incrementato il ruolo del mercato nelle strategie dei sistemi educativi, mettendo a rischio le politiche di inclusione sociale? Come possono i *policy makers* essere sicuri che i sistemi educativi forniscano alta qualità e danno più accesso a gruppi sotto-rappresentati?

Tutte queste domande inquadrano la questione principale: in riferimento al processo aperto a Lisbona, quanto è realistico il ruolo dei sistemi educativi e quanto genuine d'altra parte sono le ambizioni nei confronti dei risultati attesi?

L'ambizione dell'Europa di conquistare una leadership in fatto di sviluppo socioeconomico è stata verosimilmente una risposta alla crisi occupazionale indotta dalla transizione all'era digitale, per dare alle popolazioni dell'Unione un segnale forte e indicare un obiettivo intorno a cui aggregare gli sforzi e coordinare le politiche, rinforzando il senso di appartenenza in un comune slancio verso un livello più alto di civiltà. Così a Lisbona sapere e conoscenza furono individuati come leve dello sviluppo e fu posto l'accento sul ruolo privilegiato svolto dai sistemi dell'istruzione e della formazione nell'ambito del processo avviato tre anni prima, nel 1997, dal Vertice straordinario sull'occupazione di Lussemburgo¹⁰.

Già nel Documento della Presidenza (gennaio 2000)¹¹ si indicava la rotta:

«L'Europa deve scoprire la propria via alla costruzione di una società e di un'economia basate sul sapere e sull'innovazione ... tale via deve aprire nuove opportunità di accesso al sapere, ... e fondarsi sulla progressiva costruzione di uno spazio pubblico europeo, sull'esercizio della cittadinanza europea, e sulla promozione del dialogo con i vari attori, in particolare con le parti sociali...»; e ancora: «È necessario riconquistare la piena occupazione ... adeguata alla società emergente, maggiormente aperta alle inclinazioni delle donne e degli uomini europei».

Proprio in considerazione del ruolo strategico ricoperto dall'educazione nell'era della conoscenza, nello stesso documento si raccomandava:

«Le politiche europee di istruzione e formazione non devono limitarsi a successive riforme dei sistemi esistenti. Occorre prefiggersi come obiettivo la costruzione di uno spazio europeo di apprendimento lungo tutto l'arco della vita e lo sviluppo di una società dei saperi (learning society) con opportunità per tutti».

Dunque, a partire da Lisbona si sviluppa una presa di coscienza della centralità della conoscenza, sia come connotazione dell'essere europei all'inizio del nuovo millennio, sia come fattore trainante dell'occupazione «di lunga durata», e perciò si avverte la necessità di identificare obiettivi comuni per i diversi progetti di riforma dei sistemi educativi. Si apre il dibattito sui grandi temi di fondo, quali la natura della competenza, l'individuazione delle nuove «abilità di base»¹² e una revisione a tutto campo della concezione tradizionale della conoscenza, non

¹⁰ Il Consiglio, per sostenere una strategia europea coordinata ed efficace contro la minaccia crescente della disoccupazione, aveva indicato quattro priorità o «pilastri» – occupabilità, adattabilità, imprenditorialità e pari opportunità.

¹¹ Documento della Presidenza 5256/00 «Occupazione, riforme economiche e coesione sociale– Verso un'Europa dell'innovazione e del sapere», Bruxelles, 12 gennaio 2000.

¹² Nel Consiglio di Lisbona, per meglio individuare gli obiettivi comuni, emerse la necessità di costruire un quadro di riferimento europeo delle «nuove abilità di base» da fornire lungo tutto l'arco della vita, quali le *ICT*, le *lingue straniere*, la *cultura tecnologica*, l'*imprenditorialità* e le *abilità sociali*. In tale occasione furono omesse, ovviamente, le abilità fondanti tradizionali di literacy e di calcolo. Un primo tentativo di definizione è contenuto nel documento conosciuto come «*Key competencies*», ovvero «*Le competenze chiave nell'economia basata sulla conoscenza: primo tentativo di selezione*

più, come un tempo, attività della prima età della vita, acquisita una volta per sempre in ambienti istituzionali e separati dal mondo, ma una sorta di «filo rosso» che accompagna ovunque, e avvalora, il percorso della vita. In questa prospettiva, aperta dal Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente, si dilatano gli spazi dedicati alle attività di istruzione e formazione, sia in senso verticale (*lifelong learning*, imparare e studiare fuoriescono dai tradizionali confini delle attività proprie della prima giovinezza e si estendono lungo tutto l'arco dell'esistenza) sia in senso orizzontale (*lifewide learning*, la conoscenza si forma anche in luoghi diversi da quelli istituzionali, come gli ambienti della vita sociale o di lavoro).

a) Stato di Avanzamento della Strategia di Lisbona: 2005-2007

A medio termine, fra la definizione degli obiettivi ed il momento indicato come meta (2010), il Consiglio Europeo della primavera del 2005 realizza una diagnosi sullo sviluppo della Strategia di Lisbona. Il primo risultato manifesta l'insufficiente compimento degli obiettivi di Lisbona fino al 2005, additando sostanzialmente a giustificazione le diverse circostanze economiche internazionali caratterizzanti il panorama internazionale dal momento in cui la strategia era stata fissata, con una agenda politica contraddistinta da un sovraccarico di attività e da obiettivi specifici che occasionalmente potevano anche entrare in conflitto fra loro. Le conclusioni furono:

- *I cinque livelli europei di riferimento adottati dal Consiglio di Educazione a Maggio 2003 saranno difficilmente raggiungibili entro il 2010. Concretamente, il livello educativo degli europei continua ad essere scarso con soltanto il 75% di giovani di 22 anni che hanno concluso il ciclo superiore dell'istruzione secondaria (era previsto l' 85% nel 2010). La partecipazione alla formazione e all'istruzione permanente resta scarsa (meno del 10% degli adulti sono in formazione permanente, contro l'obiettivo del 12,5 per il 2010); l'abbandono scolastico indica che uno su cinque studenti abbandona prematuramente il sistema scolastico e che l'esclusione sociale continua ad essere troppo importante, con un corpo docente insufficiente (dal oggi al 2015, considerando i pensionamenti, l' Europa dovrà assumere più di un milione di docenti, che non ha ancora formato adeguatamente).*
- *Inoltre, non si intravede alcun segno di aumento degli investimenti totali (pubblici e privati) nello sviluppo di risorse-umane. Durante il periodo 1995-2000, l'investimento in questo ambito è rimasto pubblico nella maggioranza degli Stati membri, collocandosi attorno al 4,9 % del PBL dell'UE. Si lamenta in particolare la mancanza di un adeguato investimento del settore privato nell'istruzione superiore e nella formazione continua. L'investimento privato è quintuplo per gli Stati Uniti (2,2 % del PBL rispetto allo 0,4 % dell' UE; triplo per il Giappone (1,2 %). Inoltre, la spesa per studente negli Stati Uniti è superiore riguardo alla quasi totalità dei paesi dell'UE, in tutti i livelli del sistema educativo. Questa differenza è ancor più evidente nell'istruzione superiore. Gli Stati Uniti investono negli studenti universitari da due a cinque volte più di quanto non si investa nell'UE.*

Grazie al rilancio della strategia di Lisbona nel 2005 ed al suo ri-orientamento verso la crescita dell'occupazione, l'Europa può dichiarare di aver progredito in modo consistente, attraverso una stretta collaborazione e la divisione chiara di responsabilità fra gli Stati membri e la Commissione: gli ultimi rapporti indicano aree di miglioramento consistente.

Quasi tre anni dopo questo "*middle-term report*", la crescita economica era aumentata dell' 1,8 % nel 2005 e ci si attendeva che essa arrivasse al 2,9 % nel 2007 ed al 2,4 % nel 2008. Sebbene una buona parte del recente miglioramento può essere considerata ciclica, fra riforme strutturali degli Stati Membri ed interventi della Commissione, i dati 2007 indicavano che erano stati creati quasi 6,5 milioni di nuovi posti di lavoro negli ultimi anni, aspettando la creazione di altri 5 milioni per il 2009. Così il tasso di occupazione (del 66% al momento del report) raggiungeva praticamente l'obiettivo globale di Lisbona del 70 %. Per la prima volta in una decade, gli incrementi nell'occupazione indicavano un buon livello di produttività. Il livello di vita degli stati membri, che hanno recentemente aderito all'UE, sembra indicare una tendenza positiva verso il raggiungimento di migliori tangibili.

Eppure il report indica ancora la necessità di insistere sulle riforme nazionali, per quei paesi che debbono ancora migliorare il contesto socio-economico a favore della crescita delle piccole e medie imprese. Risulta inoltre un'Europa ancora frammentaria nelle tendenze di stimolo alla ricerca, allo sviluppo, all'innovazione, con poca partecipazione del settore privato al progetto socio-economico complessivo. Inoltre, si raccomanda, comune deve essere lo sforzo per raggiungere una economia a bassa emissione di carbonio.

"Tenendo conto del rischio che il rallentamento globale della crescita può generare per le strategie di Lisbona, occorre concentrarsi sulla solidità delle nostre economie" (José Manuel Durão Barroso, Presidenza Portoghese, Dicembre 2007)

definizione e descrizione», elaborato da un gruppo di esperti della Commissione europea e pubblicato nel mese di marzo 2002. In esso si dà conto della preferenza attribuita al termine più ampio di «competenza», che viene definita come una combinazione di abilità, conoscenze e attitudini, e si individuano otto aree principali: comunicare nella lingua madre, comunicare nelle lingue straniere, ICT, calcolo e competenze in matematica, scienza e tecnologia, imprenditorialità e competenze interpersonali e civiche, imparare a imparare, cultura generale.

Le azioni concordate per la continuità della Strategia di Lisbona, monitorate nella primavera 2008 così si ridefiniscono:

- *Maggiori investimenti sui cittadini focalizzando le azioni sulla promozione dell'occupabilità e della formazione basata sui cicli di vita lavorativa, per aggiornare il mercato del lavoro e rafforzare l'integrazione sociale.*
- *Liberare il potenziale delle piccole e medie aziende*
- *Far sì che la "quinta libertà" della libera circolazione di conoscenze ed informazioni diventi una realtà.*
- *Trasformare l'Europa in una economia a bassa emissione di carbonio e a basso consumo energetico*

B) Lifelong Learning Programme 2007-2013: un programma europeo come "ombrello" educativo per raggiungere gli obiettivi di Lisbona

Nel 2007, l'UE lancia un nuovo programma dove risultano completamente evidenti i fondamenti che i sistemi dell'istruzione, formazione ed educazione permanente devono darsi per supportare concretamente la strategia di Lisbona.

Il programma di azione per l'apprendimento permanente **2007-2013**¹³ consiste nello sviluppo e nel rafforzamento degli interscambi, della cooperazione e della mobilità perché i sistemi dell'istruzione, formazione ed educazione permanente si trasformino in punto di riferimento della qualità educativa a livello mondiale. Tale Programma supporterà i processi di costruzione di un' Europa come società della conoscenza avanzata, caratterizzata da uno sviluppo sostenibile, con posti di lavoro (in numero maggiore e migliori) che diano luogo ad una maggiore coesione sociale.

Gli obiettivi specifici del LLP sono¹⁴:

- a) contribuire allo sviluppo di un **apprendimento permanente di qualità** e promuovere risultati elevati, innovazione e una dimensione europea nei sistemi e nelle prassi del settore;*
- b) sostenere la realizzazione di uno **spazio europeo dell'apprendimento permanente**;*
- c) contribuire a migliorare la **qualità, l'attrattività e l'accessibilità** delle opportunità di apprendimento permanente disponibili negli Stati membri;*
- d) rafforzare il contributo dell'apprendimento permanente alla **coesione sociale, alla cittadinanza attiva, al dialogo interculturale, alla parità tra le donne e gli uomini e alla realizzazione personale**;*
- e) contribuire a promuovere la **creatività, la competitività, l'occupabilità** e lo sviluppo di uno **spirito imprenditoriale**; contribuire a una maggiore partecipazione di **persone di tutte le età**, comprese quelle con particolari esigenze e le categorie **svantaggiate**, all'apprendimento permanente a prescindere dal retroterra socioeconomico;*
- g) promuovere l'apprendimento delle **lingue** e la **diversità linguistica**;*
- h) promuovere lo sviluppo, nel campo dell'apprendimento permanente, di **contenuti, servizi, soluzioni pedagogiche e prassi a carattere innovativo, basati sulle TIC**;*
- i) rafforzare il ruolo dell'apprendimento permanente nello sviluppo di un sentimento di **cittadinanza europea** basato sulla comprensione e sul rispetto dei diritti dell'uomo e della democrazia e nella promozione della **tolleranza e del rispetto** degli altri popoli e delle altre culture;*
- j) promuovere la cooperazione in materia di **garanzia della qualità** in tutti i settori dell'istruzione e della formazione in Europa;*
- k) incoraggiare il **migliore utilizzo di risultati, di prodotti e di processi innovativi e scambiare le buone prassi** nei settori disciplinati dal programma di apprendimento permanente, al fine di migliorare la qualità dell'istruzione e della formazione.*

Attraverso questi obiettivi, il Programma di apprendimento permanente **rafforza e integra le azioni condotte dagli Stati membri**, pur mantenendo inalterata la responsabilità affidata ad ognuno di essi riguardo al contenuto dei sistemi di istruzione e formazione e rispettando la loro diversità culturale e linguistica. I fondamenti giuridici si ritrovano negli artt. 149 e 150 del Trattato dell'Unione¹⁵ dove si afferma che "*La Comunità contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione...*" (art. 149). "*La Comunità attua una politica di formazione professionale che rafforza ed integra le azioni degli Stati membri...*" (art. 150).

La struttura si presenta come un insieme composto da:

- **4 Programmi settoriali** (o sotto-programmi) che mantengono i nomi delle precedenti azioni dei programmi Socrates e Leonardo (**Comenius**, dedicato agli interventi nella formazione

¹³ http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/index_en.html - Il **Programma d'azione comunitaria nel campo dell'apprendimento permanente, o Lifelong Learning Programme (LLP)**, è stato istituito con decisione del Parlamento europeo e del Consiglio il 15 novembre 2006 (vedi GU L327), e riunisce al suo interno tutte le iniziative di cooperazione europea nell'ambito dell'istruzione e della formazione dal 2007 al 2013. Ha sostituito, integrandoli in un unico programma, i precedenti Socrates e Leonardo, attivi dal 1995 al 2006.

¹⁴ http://www.programmllp.it/index.php?id_cnt=44 Cfr. Agenzia Nazionale LLP Italia

¹⁵ Cfr. Database Commissione Europea Eur-Lex, http://eur-lex.europa.eu/it/treaties/dat/12002E/htm/C_2002325IT.003301.html, accesso 12 Dicembre 2009

dell'obbligo; **Leonardo**, mirante alla formazione professionale e continua nell'ambito lavorativo; **Grundtvig**, dedicato all'educazione e la formazione degli adulti in una logica di formazione permanente; **Erasmus**, focalizzato nel sistema dell'istruzione superiore – Universitario-)

- Un **Programma Trasversale** teso ad assicurare il coordinamento tra i diversi settori, dove spicca il programma ICT, di supporto alle nuove tecnologie e Lingue, di supporto alla diversità linguistica
- Il **Programma Jean Monnet** per sostenere l'insegnamento, la ricerca e la riflessione nel campo dell'integrazione europea e le istituzioni europee chiave.

A questo riguardo, la coerenza e complementarietà delle politiche UE regolano l'applicazione del programma negli stati Membri. Per tanto ognuno di essi promuove la realizzazione di politiche orizzontali UE, tenendo in considerazione le necessità specifiche di studenti ed integrandoli nel sistema formale d'istruzione e formazione, ma promuovendo la partecipazione nell'educazione e formazione lungo l'intero arco della vita.

Si può concludere che se il Programma supporta, da una parte, l'innovazione tecnologica nella didattica e nella formazione, attraverso una visione europea di diversi processi educativo-formativi, esso supporta anche l'inclusione sociale, della diversità culturale e linguistica, considerando il multiculturalismo come mezzo per lottare contro razzismo, pregiudizi e xenofobie. Perciò, il programma viene denominato un "ombrello" (*umbrella*) per tutte le azioni ed interventi relativamente all'istruzione, educazione e formazione lungo l'intero arco della vita.

2.1.4 Dal Modello Europeo alle strategie internazionali

La strategia di Lisbona, esempio per il cambiamento e il ripensamento delle strategie continentali europee non nasce solitaria: le discussioni a livello delle principali organizzazioni mondiali ci presentano uno scenario dove le iniziative europee sono di certo innovative –considerando una politica continentale d'integrazione-, ma puntano alla risoluzione di problemi che hanno assunto ormai una scala planetaria. L'educazione e la formazione sta diventando sempre più consapevolmente il luogo architettonico nuovo nel quale le società nel loro aprirsi alle strategie e alla cultura di uno sviluppo non lineare, ma complesso ed imprevedibile, riformulano in tutti i loro aspetti i sistemi educativi, di formazione continua e permanente.

Seguendo la tesi di A. Pavan¹⁶, "...l'OCSE, l'Unione Europea e l'UNESCO, in effetti sono i tre maggiori laboratori oggi di ideazione di cultura e di progettazione politica dell'educazione; e per quanto rappresentino tre preoccupazioni diverse rispetto ai processi della formazione –economica, l'OCSE; politica l'Unione Europea; e culturale l'UNESCO- e abbiano membership diverse –ma che spesso si intersecano – concorrono ad alimentare il grande flusso delle idee educative e delle nuove proposte di politiche dell'educazione, spesso anche in collaborazione tra loro. In campo internazionale c'è anche altro, perché di educazione e di istruzione si interessano crescentemente, secondo varie ottiche per così dire specializzate, le Istituzioni di Bretton Woods (Banca Mondiale, Fondo Monetario internazionale, Organizzazione Mondiale del Commercio); varie Agenzie e programmi del sistemi ONU: e finanche i G8; per non dire poi delle grandi ONG e dei sempre più frequenti interventi della società civile internazionale..."

Dato che ci inoltreremo nella discussione sulle strategie dell'Unione Europea per quanto riguarda i sistemi educativi, sembra importante inquadrare le suddette strategie nell'ambito internazionale, poichè esse appaiono in collegamento non surrettizio con tali organismi.

Dagli ultimi quarant'anni della sua esistenza "formale", la OCSE¹⁷ è intervenuta in modo sostenuto sulla questione della formazione, pur non facendo riferimento, fra i suoi principali obiettivi, a dibattiti istituzionali o pedagogici attinenti il mondo dell'educazione. Ciò nonostante, le sue segnalazioni hanno avuto sempre più peso su tali dibattiti, tenendo in considerazione il particolare interesse sul rapporto tra formazione, ricerca e innovazione organizzativo-tecnologica. E' difficile negare perciò l'originaria impronta economica dell'OCSE che ha segnato profondamente –e intenzionalmente, stanti i suoi obiettivi istituzionali- i suoi rendimenti, le sue ottiche e conseguentemente gli sviluppi teorici.

¹⁶ Annalisa Pavan "Formazione Continua. Dibattiti e politiche internazionali" nella collana *Problemi della Formazione* – Roma, Armando Editori, 2003. Il lavoro della Pavan costituisce un fondamentale passo avanti per la ricostruzione storiografica e la comprensione scientifica degli indirizzi politici in materia di formazione continua promossi dall'OCSE, dall'Unione europea, dall'UNESCO. Ricostruito l'incipit fenomenico, costituito dalla svolta delle politiche della formazione negli anni '90, l'autrice segue, attraverso un raffinato contrappunto critico, l'evolvere delle diverse categorie concettuali e politiche che conducono ad intendere e a progettare, oggi, il *lifelong learning* come *lifewide learning*, come *processi centrati sulle politiche e i fenomeni dell'apprendimento piuttosto che sull'insegnamento*.

¹⁷ Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico/ OECD: Organisation for the Economic Cooperation and Development, nasce il 14 settembre 1960 a Parigi, con la firma di una Convenzione tra 20 paesi del mondo, ai quali si sono aggiunti altri 10 nel corso dei decenni fino ad oggi, avendo per scopo fondamentale lo sviluppo di strategie per la crescita industriale, attraverso la cooperazione tra i paesi coinvolti in materia di sviluppo scientifico e tecnologico quanto politico e commerciale.

Da tale ambito nasce ad esempio, nei primi anni '60 la teoria del capitale umano, che in un mondo ancorato allo sviluppo come processo lineare e replicabile in ogni condizione demografica e socio-culturale, veniva a spiegare il perché della crescita delle economie più potenti del pianeta. E' necessario, per le politiche dell'OCSE, definire il ruolo del fattore umano, perché terra e capitali non sono in grado di spiegare completamente i fenomeni di innovazione e di crescita economica. Comunque sia, nelle ricerche dell'Organizzazione, appare sempre di più la non residualità di detto fattore, la centralità della qualità, la creatività, la flessibilità nell'affrontare i cambiamenti sempre più rapidi, la capacità di affrontare nuovi compiti ed obiettivi (da cui la nuova enfasi sulle "competenze"). Al punto che, negli anni '90, tutto farebbe pensare ad una nuova centralità della persona nei sistemi economici, sociali, politici, una centralità che viene percepita e teorizzata nel quadro della cultura delle risorse umane o del capitale umano, definito in termini comunque funzionali (una risorsa, un capitale resta sempre qualcosa da mettere in opera per degli scopi e per degli obiettivi altri rispetto al capitale stesso). Giustamente negli '80 e fino alla metà dei '90, cresce l'illusione di un mondo dove l'economia può regolare tutto liberamente, dove le nuove tecnologie comunicative e la flessibilità delle risorse umane, che circolano fluidamente da una parte all'altra del pianeta, diventano la chiave dello sviluppo economico. Da questo punto di vista non si tratta di negare la specificità delle funzionalità economiche anche in educazione e nella formazione: la questione nel nuovo secolo è situare più adeguatamente l'educazione nell'insieme delle finalità umane (che si presentano come più ampie, in un modello di sviluppo complesso, e preoccupato della sostenibilità ambientale politico-economica e sociale) e da qui, nell'insieme degli obiettivi dei processi educativi, l'uomo non figurerebbe più come "risorsa" o capitale" del sub-sistema economico della società. Nell'ultimo bollettino informativo dell'OCSE del 2005¹⁸ si segnala quindi che l'incidenza della formazione può spiegare da sola più del 40% della variazione fra i tassi di occupazione delle diverse nazioni. Il report indica che "...Benché si debba considerare con prudenza questi risultati, questa relazione rimane significativa anche dopo aver controllato gli effetti dell'educazione, la crescita del prodotto nazionale lordo e le istituzioni di un paese. Queste affermazioni sono essenzialmente dovute alla forte correlazione fra gli investimenti in capitale umano e la partecipazione della forza lavoro, il che verrebbe spiegato da una crescita nelle aspettative dei lavoratori accompagnata da una crescita nella qualità nei posti di lavoro offerti..." Ciò ci indica uno spostamento delle variabili principali in gioco, pur nella sempre presente preoccupazione delle ricadute sull'economia, dal PIL come indicatore principale della potenzialità di un economia, a indicatori come il tasso di occupazione, la capacità di gestione istituzionale, (che contengono in sé una dimensione economica ma anche sociale e politica –la *governance*-).

All'OCSE si parla di una educazione ricorrente, a cavallo degli anni '60 e '70.¹⁹ Tale concetto, tradotto in tutte le lingue con diverse sfumature che stavano ad indicare un'educazione lungo l'intero arco della vita, veniva a colmare i fallimenti delle politiche di welfare estese all'istruzione, che di certo, non arrivava a tutti i cittadini (problematica dell'abbandono scolastico e del drop-out), con il conseguente impatto stimato sul sistema della produzione, della ricerca e dell'innovazione. Nei decenni successivi, l'OCSE dedica la sua attenzione allo sviluppo di politiche di formazione continua, pur usando una modalità carsica, un tentativo di cercare le vie e i luoghi di una operazionalizzazione dello sforzo internazionale di ridefinizione dell'interazione fra scuola, società ed economia.

Lo sbocco di questo processo, che come vediamo ha inizio ben 40 anni fa, è lo sforzo dell'OCSE per promuovere un disegno riformatore del *lifelong learning oriented*. I dibattiti odierni vedono impegnata l'Organizzazione su quale sia il profilo dell'allievo strategico nella *learning society*. I principali attori economici, ben lungi dal cercare specialisti provenienti da una formazione professionale, o dal vedere le scuole concentrarsi su un nucleo limitato di competenze di base, sostengono la necessità di una istruzione liberale moderna, strutturata intorno a tre aree fondamentali di apprendimento –matematica, scienze e tecnologia; materie letterarie; economia e scienze sociali. Ciò vuol dire che la base comune richiesta per lo sviluppo economico può essere costituita dalla promozione di attitudini che sinteticamente oggi vengono indicate, più che nei singoli contesti disciplinari, nella processualità dell'apprendere ad apprendere e, più in là, dell'apprendere ad essere. In quest'ottica, assumono sempre più rilievo le competenze transdisciplinari: soluzione dei problemi; pensiero critico; comunicazione dei valori democratici; comprensione dei processi politici; percezione di sé; fiducia in se stessi...Il rapporto dell'OCSE del 1996, *Lifelong Learning for all*²⁰ indica che:

"...Oggi si è generalmente d'accordo che, rispetto all'incerto mercato del lavoro di domani, una risposta si può cercare in una solida e ampia istruzione generale, che ha il punto forte proprio nel suo carattere generale. Un'altra parte della risposta è che la migliore istruzione generale dovrà includere la comprensione e, nei limiti del possibile, anche l'esperienza del mondo del lavoro. Un siffatto approccio, tuttavia, funzionerà soltanto se i percorsi nell'istruzione e formazione iniziale saranno ritenuti accessibili per tutti gli studenti".

Quando viene introdotta la strategia europea in direzione del 2010, attraverso i documenti del Consiglio di Lisbona²¹, come cammino che punta alla competitività e al dinamismo di una società basata su una economia

¹⁸ OECD Employment Outlook 2005 - Chapter 4, Striking facts

¹⁹ Pavan, *op.cit.*, pag. 38 e ss.

²⁰ Pubblicato in Italia con il titolo: "Apprendere a tutte le età. Le politiche educative e formative per il XXI secolo, Armando, Roma, 1997. Si cita questa traduzione (pp. 111)

²¹ "The Lisbon strategy for economic, social and environmental renewal", Marzo 2000, http://europa.eu.int/comm/libson_strategy/index_en.html

della conoscenza, capace di spronare una crescita economica sostenibile e più e migliori posti di lavoro (Consiglio Europeo, Marzo di 2000), vediamo che l'Europa sta procedendo sulle tracce della discussione iniziata dall'OCSE. Se l'ambizioso scopo dell'Unione Europea è quello di diventare leader in termini di qualità dei sistemi di istruzione e formazione, essa deve non soltanto cercare di trasformare radicalmente l'economia europea, ma anche creare un programma di interventi che affronti in modo efficace la modernizzazione del welfare e i sistemi di istruzione e formazione. L'originalità del dibattito europeo risiede soprattutto nella ricerca di un modello di sviluppo proprio (competitività economica e coesione sociale), nella considerazione di un'identità culturale non solo unica, ma anche fondante per la cultura occidentale. Ciò implica chiaramente una valorizzazione di componenti sociali e culturali, che portano la strategia europea su un piano innovativo ed esemplare per altri continenti del mondo.

Ma quali sono i meccanismi che spronano una tale riflessività sull'identità culturale come base di un nuovo sviluppo? Senz'altro il convincimento che un modello di sviluppo che consideri solo dimensioni economiche può essere anche rischioso per l'equilibrio di pace e di benessere raggiunto all'interno dell'Unione Europea²². E da lì, poi, il passaggio ad un nuovo umanesimo europeo che recupera valori insiti nella cultura, all'interno di una riflessione globale: la conoscenza e le competenze trasversali vanno al di là della crescita economica, per centrarsi sulla costruzione di "un altro mondo". Edgar Morin, filosofo ed epistemologo francese, dice che sette sono i saperi necessari per l'educazione del futuro: la consapevolezza dei limiti della conoscenza (o l'errore e l'illusione); il sapere pertinente; la condizione umana; l'educazione all'identità terrestre; l'educazione all'imprevisto; l'educazione alla comprensione; e l'etica del genere umano. Essi si rendono necessari per una "riforma del pensiero", più profonda e sottostante comunque ad una vera riforma dell'educazione, se intesa come mezzo e fattore di sviluppo.

Nella comunità europea la discussione punta dunque alla maggiore partecipazione dei cittadini europei alla formazione, e all'innalzamento della qualità di essa come leva per il raggiungimento di una maggiore occupabilità e una cittadinanza attiva e consapevole.

Dopo Lisbona, i processi avviati (*Bologna Process*²³ e *Copenhagen Process*²⁴) per riformare completamente i sistemi educativi, mettendoli a confronto, capendo le basi storiche e culturali, e puntando all'armonizzazione, hanno coinvolto istituzioni e società in una continua consultazione e in diversi programmi volti a generare uno spazio europeo per l'educazione, la formazione e la ricerca.

Come punti cardini, si è pensata una riforma per l'adozione di un sistema di formazione superiore sostanzialmente distribuito su due cicli, mirato ad una facilitazione del movimento degli studenti fra i diversi paesi, ma anche ad una mobilitazione degli staff accademici e amministrativi; con la promozione di standards di qualità e di cooperazione inter-istituzionale, come leva per lo sviluppo di un nuovo sistema educativo. A questi orientamenti, si sono aggiunte poi le considerazioni per la formazione degli adulti:

- Creare un unico framework per la trasparenza delle competenze e le qualifiche, cercando di consentire a tutti gli attori nel mondo del lavoro una visualizzazione facilitata delle diverse certificazioni e competenze professionali (CV Europeo, Diploma Supplement, Europass Training, Punti nazionali di riferimento)
- Sviluppare un sistema di crediti formativi per la formazione professionale, simile a quello dell'educazione superiore (ECTS)
- Creare principi comuni per la qualità nei sistemi educativi (prendendo spunto dal lavoro svolto dal Forum Europeo per la Qualità), con la possibilità di generare *guidelines* per la qualità nelle diverse iniziative educative.
- Creare principi per la valutazione degli apprendimenti non-formali ed informali, soprattutto nell'ambito della formazione continua, mirato a valorizzare e formalizzare le esperienze lavorative degli adulti.

Su un piano operativo, la strada principale riguarda le credenziali formative e la loro validità, il che implica valutare la formazione e potenziare l'accordo fra i diversi attori accademici e non.

²² Morin E., *Penser l'Europe*, 1987, Ed. Gallimard

²³ In 1999, i Ministri dell'Istruzione di 29 paesi e diversi leaders del mondo accademico europeo, discussero gli sviluppi futuri dell'istruzione e della formazione superiore. La dichiarazione sorta da quel meeting fu denominata *Bologna Declaration*, e i principi e linee guida in essa descritti, che puntano al miglioramento dell'istruzione superiore per il 2010, configurano l'insieme che, nel suo evolversi, è stato chiamato "*Bologna Process*". Due anni dopo, a Praga, e poi a Berlino, il numero di paesi aumentò a 40.

²⁴ Il 30 novembre 2002, i Ministri dell'Istruzione di 31 paesi europei e la Commissione europea hanno adottato la **Dichiarazione di Copenaghen** sulla promozione di una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale. La Dichiarazione è stata adottata a Copenaghen in occasione di una riunione organizzata dalla Presidenza danese. Alla riunione hanno inoltre assistito le parti sociali europee, che hanno ribadito il proprio impegno e il loro indispensabile ruolo nella promozione della cooperazione in materia di istruzione e formazione professionale.

Ad ogni modo, risulta chiaro che tutti questi step sono volti a migliorare le condizioni di occupabilità (*employability*) degli europei, pensando alle asseverazioni riportate all'inizio di questo testo, e cioè, che intanto che si investe in capitale umano, offerta e domanda di lavoro si sviluppano in un insieme armonioso.

Un chiaro esempio dei nuovi orientamenti di flessibilità dei percorsi formativi, di adeguamento ai bisogni di sviluppo della persona quanto ad una risposta migliore al mercato del lavoro, lo possiamo trovare negli ultimi avanzamenti sulla problematica dell'alternanza scuola-lavoro, con la necessità ad essa collegata di una scuola più aperta ed autonoma attraverso i partenariati sociali.

La divisione fra mondo scolastico e mondo del lavoro risulterebbe profondamente e continuamente modificata: da una parte le imprese sono costrette a diventare «fabbriche di conoscenza» per sopravvivere e svilupparsi, e la scuola, tradizionale «fabbrica della conoscenza e della cittadinanza», deve aprirsi, per creare nuove forme di collaborazione, in un faticoso ma necessario processo di concertazione di obiettivi e contenuti volto a raggiungere un vero e proprio incontro fra due culture organizzative che sapevano di coesistere ma non di doversi incontrare.

In questo contesto, il modello di alternanza scuola-lavoro non mira soltanto al superamento della separazione tra momento formativo e applicativo, all'acquisizione di abilità nel cuore dell'impresa attraverso «l'imparare facendo», ad accrescere la motivazione allo studio, ad aiutare i giovani nella scoperta delle vocazioni personali. Punta anche a capire e sperimentare «sul campo» la vastità e l'interconnessione delle conoscenze necessarie per avere successo nell'attuale situazione storica, ad avvicinarle alla cultura dei «mezzi» e all'applicazione delle conoscenze nella concreta risoluzione dei problemi, e con ciò alla creazione di una cultura dell'apprendimento aperta alle logiche del *Lifelong learning*.

Tutto questo cambiamento nella concezione del sistema scolastico e la conseguente valorizzazione dell'apprendimento in ambiti non tradizionali, com'è evidente, va di pari passo con le indicazioni dell'OCSE, di sviluppare le competenze come via maestra per lo sviluppo economico.

La sfida per i progettisti e “*policy makers*” in materia di educazione e formazione, è capire dove i sistemi educativi possono produrre consapevolezza delle nuove competenze necessarie negli ambienti giusti, e quali riforme dei sistemi educativi far agire.

2.1.5 Pensare l'Educazione per un Nuovo Mondo: dalla democrazia educativa alla democrazia cognitiva

Che le politiche di internazionalizzazione fossero di rilevanza per lo sviluppo dei sistemi educativi lo si capiva già negli anni '70²⁵. Nel nuovo secolo è il disincanto di una globalizzazione pervasiva che ha messo in questione tutti i sistemi di rapporti internazionali e che ci porta ad interrogare i sistemi educativi. E' la necessità di pensare all'analisi comparata e alla collaborazione in partnership come spazio privilegiato per lo sviluppo di nuove strategie globali in risposta ai problemi locali. Si pensi all'UE e alla sfida di un nuovo modello di sviluppo, dove vengono pensati gli aspetti che la multiculturalità mette in rilievo non come minacce ma per esplorare altre “ricchezze”, partendo da un'identità culturale molto forte (quella europeo-occidentale).

J. Delors ci invita a credere all'educazione nei tempi della globalizzazione e del cambiamento²⁶. Esistono valori fondamentali di cui i nuovi scenari di flessibilità, incertezza e complessità, non possono fare a meno: i “quattro pilastri” da lui proposti, in tempi di “dimagrimento” delle certezze, delle politiche, ed infine dei finanziamenti all'educazione: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare ad essere. Ciò ripropone il dibattito dell'innovazione e le riforme dei sistemi educativi nel cuore degli anni '90, riaprendo la prospettiva di un'educazione più fondata su componenti essenziali, in vista della rapida obsolescenza di un'educazione centrata su qualifiche tecniche, piuttosto che su competenze che dimostrano l'efficacia della formazione nel momento in cui vengono contestualizzate. Da questo punto a pensare una pedagogia dei talenti, il passo è breve: formare talenti vuol dire che sempre di più, nelle nuove condizioni caratteristiche della società della complessità, l'uomo è continuamente obbligato a prendere/rivedere decisioni, affinare/cambiare conoscenze e know-how, esprimere/dominare stati affettivi, confermare/rivedere i propri stili di vita: insomma, una sorta di

²⁵ Cfr. op. cit. Rapporto Faure (1972), dove i sistemi educativi vengono fortemente messi in discussione a livello della loro autoreferenzialità, in vista dell'incipiente fenomeno dell'esaurimento del modello industriale; e soprattutto per la mancanza di innovatività, richiamando a creare una nuova cultura dell'educazione con l'inclusione di tutte le “nuove” teorie delle scienze dell'educazione, aprendo la porta ad un graduale spostamento di prospettiva dall'insegnamento all'apprendimento nella programmazione educativa; delle scienze e tecnologie come fenomeni che si “sviluppano” attraverso l'educazione; e la considerazione fondamentale dell'educazione come componente di sviluppo della società, che non appartiene come fenomeno al solo ambito scolastico. Tutto questo dibattito viene riportato su una prospettiva internazionale, come uno dei focus del rapporto: l'imprinting di quegli anni dimostrano un interesse verso la cooperazione allo sviluppo –e lo sviluppo stesso, basato sull'educazione, come diritto umano-. La cooperazione in materia di educazione, seguendo questa linea appena accennata, avrebbe tre principali forme: a) l'organizzazione di scambi di informazioni, allievi ed informazione scientifica per arricchire i metodi e contenuti dell'insegnamento; b) la promozione della pace e la comprensione internazionale attraverso l'educazione; c) l'aiuto dell'educazione nell'interesse dello sviluppo economico e sociale per i cosiddetti “paesi in via di sviluppo”.

²⁶ J. Delors, *Learning: the treasure within*, UNESCO, Paris, 1996. In questo lavoro è stata consultata la versione in spagnolo *La Educación Encierra un Tesoro*. Ediciones Santillana UNESCO, Madrid, 1996

viaggio interiore per capire le proprie potenzialità e metterle in atto nei momenti e contesti opportuni. Ovvero, una autoconsapevolezza dei talenti e degli ambiti di padronanza che consentono all'individuo di fronteggiare le più imprevedibili situazioni (lavorative e sociali) e di mettere in atto una capacità creativa per riproporsi ad un mondo in cambiamento in modo proattivo, anziché essere schiacciato dalle dinamiche di cambiamento esterne. Il rovescio della medaglia è giustamente un'educazione pensata in modo personalizzato, flessibile, modulare, attenta ai bisogni formativi piuttosto che ai contenuti rigidamente impostati dall'alto.

Ma vi è ancora una svolta da dare per quanto riguarda i nuovi compiti dell'educazione.

Non basta ripensare i valori che stanno alla base di un'educazione nuova, un'educazione per le persone che debbono affrontare un mondo in cambiamento: si tratta anche, come ci invita a pensare Federico Mayor, di pensare ad un altro mondo²⁷, ad un mondo che fa fronte alle problematiche non soltanto dello sviluppo economico, ma anche della povertà e delle disuguaglianze, del conflitto, della devastazione ambientale. Questo autore vede l'educazione nella sua efficacia: la pensa come una leva strategica per dare risposta ad un nuovo sviluppo. In un mondo in profonda crisi nei suoi modelli di riferimento –per il successo, per la crescita, per il comportamento delle società-, insomma, ai problemi globali bisogna dare risposte attraverso un'altra globalizzazione, quella della democratizzazione dell'educazione e l'interculturalità come asse della stessa, un'educazione dunque volta a capire la mondialità, i problemi dei rapporti fra Sud e Nord del mondo, la capacità di creazione di ricchezza non in termini materiali ma culturali attraverso la rivisitazione di una storia che è stata, tutto sommato, sempre storia di rapporti nel mondo –soprattutto negli ultimi 500 anni.

La linea di pensiero di Mayor dà sicuramente continuità alla preoccupazione dell'innovazione nell'educazione e ad un'educazione dei talenti, ma aggiunge soprattutto approfondimenti per gli orizzonti educativi: se Delors aveva supposto che occorre sviluppare talenti per cambiare il mondo, Mayor pone la questione di come possa e debba essere cambiato il mondo per essere all'altezza di uno sviluppo a misura di talenti. Esiste un traguardo dunque, un futuro che benché non sia scritto da nessuna parte e per questo non si possa prevedere, si deve comunque preparare, attraverso un nuovo contratto sociale, scientifico, etico, che interroga i parametri del benessere e della cosiddetta "ricchezza".

E' interessante a questo punto rifarsi al concetto di welfare di Amartya Sen (1994) –Nobel di Economia– riflettendo sulla sua teoria delle *capabilities and functionings*, che pone dei quesiti fondanti per la ricerca educativa: il benessere degli individui non è basato sulla ricchezza oggettiva, né tanto meno sui servizi che siano raggiungibili da una comunità. Invece essa si esprime attraverso i *funzionamenti*, ovvero i risultati acquisiti dall'individuo su piani come quello della salute, della nutrizione, della longevità, dell'istruzione, ecc.; i funzionamenti, inoltre, indicano la possibilità di fare in libertà quello che ci spetta a seconda delle capacità. Il *well-being* è allora uno stato soggettivo piuttosto che una funzione di reddito. La teoria dei funzionamenti di A. Sen pone l'accento sulle dimensioni soggettive del *well-being*, ed è la libertà la condizione essenziale per acquisire il benessere. I processi formativi diventano una risorsa chiave per acquisire il benessere, visto che forniscono agli individui sia conoscenze che valori, strumenti essenziali per agire la "libertà" attraverso sempre maggiori e più complessi "funzionamenti" (*functionings*).

La scuola dunque deve convertirsi in strumento non più di dissociazione, di apartheid (nel senso che non soltanto è necessaria un'educazione per tutti, ma anche un'educazione di qualità e adeguata ai bisogni sociali e culturali delle comunità), ma ci si aspetta invece il suo contributo decisivo per ridistribuire le opportunità per il sorgere di una nuova società. Questa la strategia, vettore di politiche educative, che è stata denominata democrazia educativa, più avanti declinata come **democrazia cognitiva**.

La democrazia, ovvero la partecipazione di tutti gli individui del mondo nella costruzione del proprio futuro e con ciò del benessere, è uno stato solo raggiungibile attraverso il passaggio per l'esperienza educativa lungo l'intero arco della vita.

Il passaggio successivo alla democrazia cognitiva è possibile con l'utilizzo, ai fini di questa prospettiva di estensione dell'educazione a tutti, dei mezzi di comunicazione ed informazione, delle nuove tecnologie a disposizione, per la diffusione della conoscenza, per l'educazione di qualità: volgendo dunque le ICT in mezzo privilegiato non solo per l'accesso ma anche per la partecipazione, per l'espressione della propria identità di cittadinanza nel mondo. La formazione a distanza dovrebbe aprire le porte ad un'educazione senza distanze per i popoli del mondo.

2.2. Alla ricerca di competenze *internazionali*: Mobilità Studentesca e successo formativo

Come ho sottolineato nei paragrafi precedenti, il trend generale verso la libera circolazione di capitale, beni e servizi associato al cambiamento nei mercati del lavoro, si è tradotto in una crescente domanda di una dimensione internazionale dell'educazione e della formazione. In effetti, diventando le economie mondiali sempre più interdipendenti, le *skills* acquisite a livello internazionale ottengono maggiore attenzione per una competenza che deve esprimersi a livello globale.

²⁷ Federico Mayor Zaragoza (1999): *Un mundo nuevo*. Barcelona: Editorial Galaxia Gutenberg – Círculo de Lectores

Dice il rapporto OCSE 2009:

Globally oriented firms seek internationally-competent workers versed in foreign languages and having mastered basic intercultural skills to successfully interact with international partners. Governments as well as individuals are looking to higher education to play a role in broadening students' horizons and allowing them to develop a deeper understanding of the world languages, cultures and business methods (OCSE, 2009:310)

In effetti, i flussi di mobilità studentesca nel livello superiore indicano una ricerca continua di espansione della propria conoscenza verso altre società e linguaggi, e pertanto, di un miglioramento delle opportunità lavorative. Sembra che, in futuro, i posti di lavoro qualificati richiederanno una visione più ampia del proprio contesto nazionale. Sta di fatto che i soci OCSE, e con particolare riguardo i membri dell'UE, stanno impostando le proprie politiche educative nel promuovere al più possibile la mobilità come mezzo di rafforzamento dei contatti interculturali e nella costruzione di reti sociali transnazionali per il futuro. Dal punto di vista macroeconomico, le negoziazioni internazionali all'interno della liberalizzazione dei mercati dei prodotti e servizi enfatizzano le implicazioni dei processi di internazionalizzazione dei servizi educativi. Alcuni paesi OCSE, mostrano segnali molto chiari di questa specializzazione in "education exports" (OCSE, ibidem).

L'educazione a livello internazionale sta diventando un trend a lungo termine, che crescerà con chiaro impatto sull'economia dei paesi coinvolti nell'offerta formativa, grazie al pagamento di tasse e ai consumi degli studenti internazionali. Insomma, sembra interessante far notare che, con la mobilità studentesca, la possibilità di interscambi via offerta formativa in rete ("*cross-border electronic delivery of flexible educational programmes*") e i campus all'estero, diventeranno una dimensione fondamentale dell'educazione nel livello superiore, anche se non esistono dati per un'analisi comparata e di impatto. L'internazionalizzazione dell'educazione superiore può avere diversi impatti economici, addirittura nel breve termine, poiché essa può fornire opportunità concrete, per i sistemi educativi piccoli o meno sviluppati, di migliorare i bilanci costi-benefici della propria offerta formativa. Infatti, le opportunità di formazione all'estero possono costituire alternative efficienti sia per migliorare le economie locali, che a livello di economie di scala. La rapida espansione dell'educazione superiore nei paesi OCSE - e soprattutto nei paesi emergenti più recenti (cfr. *Education at Glance 2005*), ha intensificato le pressioni finanziarie sui sistemi educativi, puntando ad un maggiore interesse nell'apertura alla partecipazione di studenti stranieri. A livello istituzionale, gli incrementi di studenti stranieri ha generato un incremento degli introiti che hanno significato per le università un miglioramento della propria condizione (OCSE, ibidem). Ma, oltre il vantaggio economico, le stesse università hanno beneficiato di incentivi pubblici per includere nei propri piani attività internazionali che migliorassero la propria reputazione accademica in uno scenario globale sempre più competitivo. Inoltre, le Università che hanno aperto le porte a studenti stranieri hanno dovuto esplorare e ricostruire piani di studio, servizi di tutorato e supporto per dare accoglienza, rivisitando le proprie strutture e pratiche in una spirale virtuosa di innovazione didattica, organizzativa e sociale. I processi di *instructional design*, in effetti, hanno dovuto considerare curricula e metodologie per adattare l'offerta a studenti diversi dal punto di vista culturale e linguistico. Questi cambiamenti in alcuni casi hanno costituito un peso abbastanza gravoso per alcuni Atenei poco preparati o predisposti a processi di *re-engineering* per il cambiamento organizzativo.

Il rapporto OCSE illustra questa situazione con le seguenti parole:

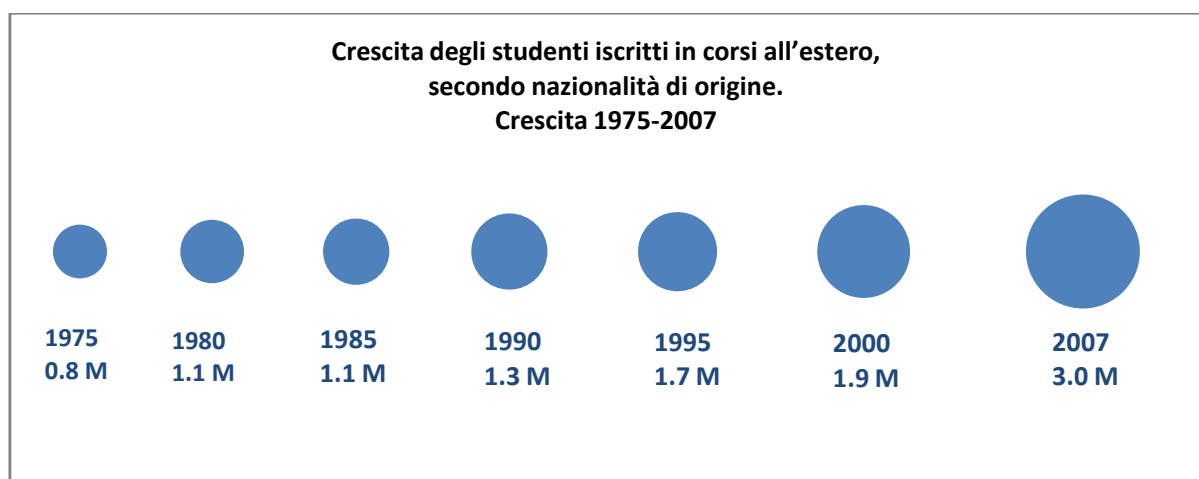
The potential for an international client base compels institutions to offer programmes that stand out among competitors and may contribute to the development of highly reactive, client-driven quality tertiary education that responds to changing needs. International enrolments can also help institutions to reach the critical mass needed to diversify the range of their educational programmes and to increase their financial resources when foreign students bear the full cost of their education (OCSE, ibi, p.311)

Dati questi vantaggi, le istituzioni iniziano a mostrare un trend positivo per favorire l'iscrizione di studenti stranieri. Tuttavia, questo trend riguarda fundamentalmente istituzioni di alto livello e programmi internazionali di prestigio. Per i singoli, i ritorni del periodo di studio all'estero dipende in grande misura dalle politiche di permanenza nel paese ospitante o di rientro nel paese di origine, in quanto a i mezzi finanziari forniti. I costi di vita nei paesi ospitanti, per esempio, incide in grande misura sulla scelta di un paese per il periodo di studio. Inoltre, le modalità con le quali le realtà locali al rientro valorizzano e riconoscono credenziali ottenute all'estero, è variabile di notevole importanza per i flussi di mobilità.

Ma la spinta a "conoscere altre realtà" risulta evidente, e più che mai, le persone che raggiungono un alto livello educativo desiderano conoscere altre realtà culturali, per arricchire il proprio bagaglio di esperienza.

I numeri di studenti coinvolti in studi all'estero offrono, in ogni caso, un potente indicatore dei trend suaccennati. Nel grafico che riporto di seguito (OCSE, 2009), è possibile osservare i trend di studenti stranieri. Tale categoria è stata definita in uno sforzo congiunto di OCSE, Eurostat e UNESCO Institute for Statistics, per riferirsi a persone che hanno viaggiato espressamente con l'intenzione di studiare all'estero.

Figura 2.1. Crescita degli studenti iscritti in corsi all'estero. Crescita 1975-2007
Fonte: OCSE e UNESCO Institute for Statistics, 2009:313



I dati delle iscrizioni in programmi di studio all'estero provengono sia dall'OCSE che dall'UNESCO Institute for Statistics (UIS). UIS ha fornito per questa ricerca i dati su tutti i paesi per il periodo 1975-1995 e di quasi tutti i paesi partner dal 2000 al 2007. L'OCSE ha fornito i dati per i paesi OCSE ed altri paesi partner nel periodo 2000-2007. Entrambe le fonti usano definizioni simili, facendo quindi possibile l'abbinamento di dati. I dati mancanti sono stati imputati considerando i dati emergenti da rapporti più vicini al periodo di riferimento, assicurando in tale modo che la mancanza di copertura dei dati non risultasse in mancanza di copertura di dati completa nel periodo di riferimento.

Idealmente la mobilità internazionale di studenti è relazionata con tale dimensione; tuttavia, le analisi statistiche dipendono in grande misura dalle specifiche legislazioni sull'immigrazione dei paesi ospitanti. Per esempio, la libera mobilità degli studenti UE in territorio europeo, fa sì che diventi quasi impossibile quantificare gli studenti stranieri dalle statistiche di richiesta di visti internazionali.

2.2.1. I trend della Mobilità Studentesca Internazionale

Nel 2007, tre milioni di studenti universitari si sono iscritti in programmi di studio fuori dal paese del quale erano cittadini, di cui 2.5 milioni (83,5%) hanno studiato nell'area OCSE. Nell'area OCSE, l'incremento è stato leggermente superiore, il 3,4%. Dal 2000 in poi, il numero di studenti stranieri del livello universitario si è incrementato del 59% nell'area OCSE, con un incremento annuo del 7% .

In comparazione con il 2000, il numero di studenti stranieri arruolati si è duplicato in Australia, Repubblica Ceca, Grecia, Irlanda, Italia, Corea, Olanda, Nuova Zelanda, Polonia, Spagna e paesi partner come Cile ed Estonia. In contrasto con questa situazione, il numero di studenti stranieri partecipanti a programmi in Belgio, Turchia e Stati Uniti, è cresciuto di circa il 25% (C2.1). I cambiamenti nella presenza di studenti stranieri fra il 2000 e il 2007 indica, fra le altre cose, che in media il numero di studenti stranieri è cresciuto nei paesi OCDE e EU19, del 135% e del 97% rispettivamente (C2.1)

L'abbinamento di studi OECD e UNESCO ha reso possibile la disamina di trend a lungo termine, che illustrano la crescita esponenziale di partecipazione di studenti in mobilità internazionale (C2.1). Negli ultimi tre decenni, il numero di studenti coinvolti fuori dal proprio paese è cresciuto enormemente, da 0.8 milioni in tutto il mondo, nel 1975, a 3 milioni nel 2007, più del triplo. La crescita di questo trend di internazionalizzazione dell'educazione ha visto una impressionante accelerazione negli ultimi 12 anni, rispecchiando la crescita di movimento di persone assieme alla globalizzazione delle economie e delle società.

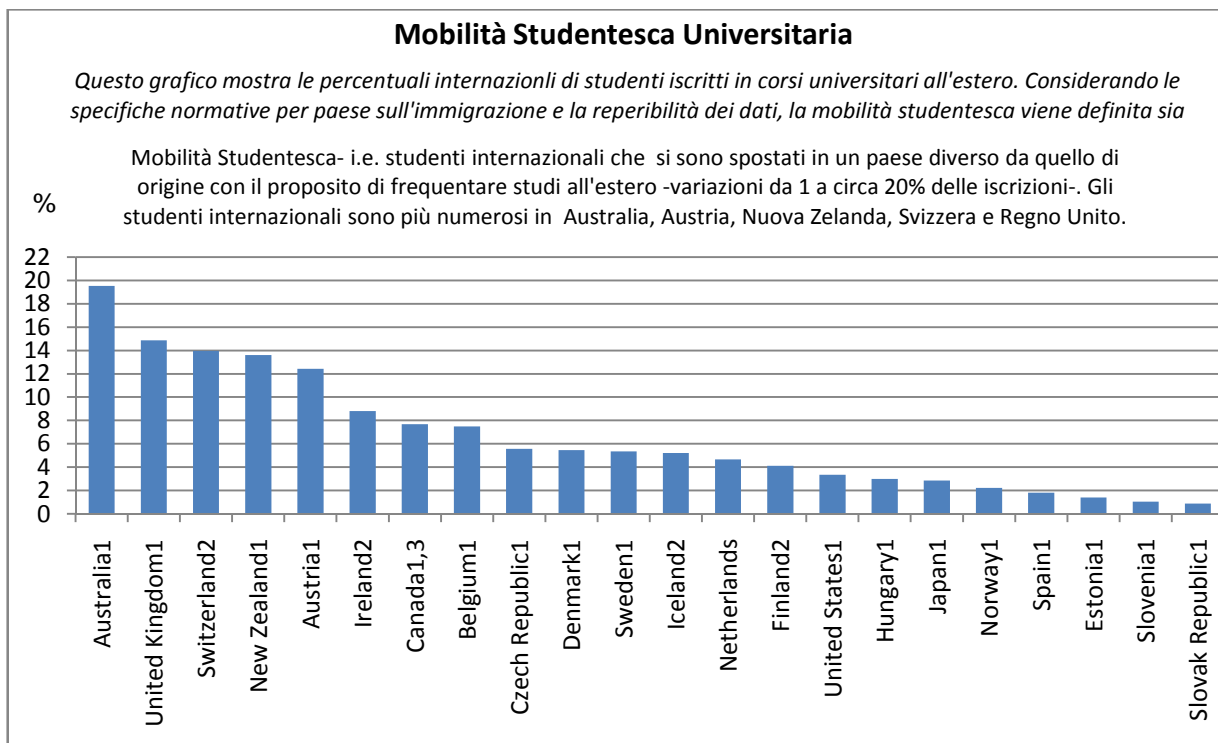
La crescita del numero di studenti iscritti in programmi all'estero dal 1975 si basa su diversi fattori.

Da sempre le politiche pubbliche hanno promosso diversi legami sociali, politici, accademici e culturali fra paesi; in particolare lo ha fatto l'UE lungo il proprio percorso di costruzione della dimensione europea, per costruire un maggiore intendimento fra i giovani europei. Le politiche in USA hanno spronato la mobilità USA-CANADA per il rafforzamento del Nord-America con base anglofoba, accogliendo comunque la mobilità Latinoamericana in vista delle relazioni di commercio e di diffusione della cultura democratica americana in tutto il continente (in effetti l'interventismo americano inizia con la formazione di intellettuali di idee americane, da introdurre in incarichi di management e governo nelle deboli realtà nazionali latinoamericane).

Con il tempo i fattori economici hanno dato una importante spinta, oltre ai fattori culturali. La facilitazione della mobilità attraverso la diminuzione di costi di trasporto, la diffusione delle nuove tecnologie con impatto sulla fluidità delle comunicazioni, ha giocato un ruolo determinante sull'interdipendenza delle società a cavallo degli anni 1980 e 1990. Il trend è stato particolarmente marcato nell'ambito di servizi con uso di ICT, che hanno sollecitato la presenza di persone con esperienza interculturale/internazionale per la gestione dei mercati emergenti (quindi con conoscenza sia della cultura e lingua della sede centrale delle multinazionali quanto della cultura/lingua di origine delle filiali).

In effetti, gli studenti con portfolio estero rappresentano il 10% o più nell'istruzione universitaria in Australia, Austria, Nuova Zelanda, Svizzera, e nel Regno Unito. Rappresentano più del 20% in programmi di ricerca avanzata in Australia, Belgio, Canada, Nuova Zelanda, Svizzera, il Regno Unito e gli Stati Uniti (Cfr. Grafico C2.1.)

Inoltre, il 30% o più degli studenti partecipano a bandi nelle aree di scienze, agricoltura, o ingegneria, in Canada, Finlandia, Germania, Svizzera, Svezia e Stati Uniti.



Da evidenziare che i dati presentati in questo grafico non sono comparabili con dati su studenti stranieri, presentati in edizioni prelieve al 2006 di "Education at a Glance", o di altri grafici nello stesso rapporto 2009.

1. Gli studenti internazionali vengono definiti sulla base del paese di residenza .
2. Gli studenti internazionali vengono definiti sulla base del paese dove hanno acquisito il livello di istruzione immediatamente precedente al livello universitario.
3. Anno di riferimento rapporto 2006.

I paesi sono elencati in ordine discendente sulla base della percentuale di studenti internazionali nell'educazione terziaria.

Fonte: OCSE. Tabella C2.1. Vedere anche Allegato 3 per altre note (www.oecd.org/edu/eag2009).

Figura 2.2. Mobilità Studentesca Universitaria

Fonte: OCSE, 2009:308

Come risulta evidente, la mobilità diventa una leva strategica per il dialogo fra sistemi economici, politici e culturali, nel formare persone che, attraversando confini fisici, attraversano i confini simbolici dell'identità culturale.

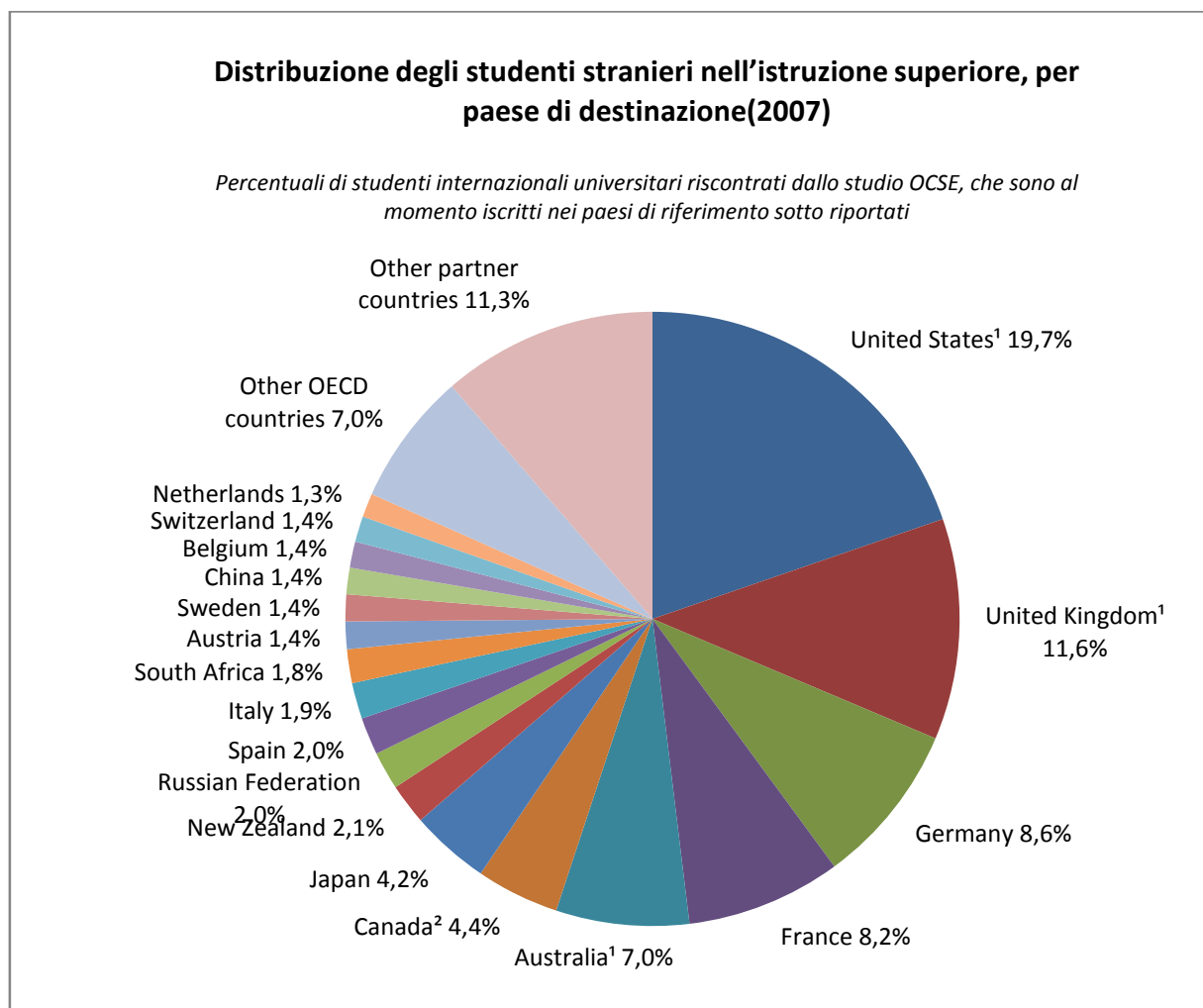
2.2.2. Chi Studia all'Estero e Perché?

Nel 2007, cinque su dieci studenti all'estero sceglievano principalmente quattro paesi che ospitavano la maggior parte degli studenti iscritti in programmi di studio all'estero, e cioè:

- a) Gli Stati Uniti ricevevano, in termini assoluti, il 20% di studenti da tutto il mondo,
- b) Il Regno Unito il 12%
- c) La Germania il 9%
- d) La Francia l'8%.

Nonostante che tali destinazioni fossero scelte in modo massiccio dagli studenti stranieri per seguire i propri percorsi all'estero (con il 48%), alcuni nuovi paesi iniziano ad avere un ruolo crescente in questo scenario, dentro e fuori dall'UE e dal OCSE (si veda C2.2).

Oltre queste destinazioni maggiori, un numero significativo di studenti si dirige verso l'Australia (7%), Canada (4%), Giappone (4%) e Nuova Zelanda (2%), nonché al partner OCSE della Federazione Russa (2%).



1

1. Dati su studenti internazionali definiti in base al paese di residenza.

2. Anno di riferimento 2006.

FONTE: OCSE e UNESCO Institute for Statistics per la maggior parte dei paesi. Tabelle C2.7, reperibile online; vedere allegato 3 per note relative (www.oecd.org/edu/eag2009).

Figura 2.3. Distribuzione degli studenti stranieri nell'istruzione superiore, per paese di destinazione

Fonte: OCSE, 2009:314

Come si può osservare, in queste scelte un fattore di peso è senza ombra di dubbio la lingua, con la scelta di paesi anglofoni in misura maggiore per l'ottenimento di una competenza esperta nella lingua di maggiore prevalenza negli affari e interscambi culturali internazionali.

Tuttavia, i fattori che pesano sulla scelta del paese per il periodo di studio all'estero, oltre la lingua, è l'eccellenza dei paesi accoglienti in ambiti di sviluppo scientifico. E' da notare che, in quasi tutti questi paesi, e particolarmente nel livello 3 del Bologna Process, i corsi vengono tenuti, in ogni caso, in lingua inglese, ad eccezione della "francophonie", con forte identità linguistica francese.

Offerta in lingua inglese dei Programmi di studio – Paesi partner OCSE	
Uso dell'Inglese nell'Istruzione	Paesi Partner OCSE di riferimento
Quasi tutti i programmi di studio vengono offerti in Inglese	Australia, Canada (1), Irlanda, Nuova Zelanda, Regno Unito, USA
Molti programmi vengono offerti in Inglese	Danimarca, Finlandia, Olanda, Svezia
Alcuni programmi vengono offerti in Inglese	Belgio -parte fiamminga- (2), Repubblica Ceca, Francia, Germania, Ungheria, Islandia, Giappone, Corea, Norvegia, Polonia, Portogallo, Slovacchia, Svizzera, Turchia
Quasi nessun programma offerto in Inglese	Austria, Belgio (parte francese), Brasile, Cile, Grecia, Israele, Italia, Lussemburgo, Messico (3), Portogallo, Federazione Russa, Spagna

Nota: La valutazione dell'estensione dei programmi offerti in inglese risulta essere molto soggettiva. Il gruppo che ha realizzato questo studio ha considerato le dimensioni dei paesi, classificando quindi Francia e Germania come paesi con relativamente pochi programmi in lingua inglese, nonostante essi abbiano più programmi in Inglese con riguardo a la Svezia, in termini assoluti.

1. Per il Canada, le istituzioni di istruzione superiore, siano esse francofone o anglofone

2. Master Programmes

3. Risposta data con discrezionalità da parte delle Università

Fonte: OCSE, rapporto completato sulla base di brochures con l'offerta formativa da parte di OAD (Austria), CHES e NARIC (Repubblica Ceca); Cirius (Danimarca), CIMO (Finlandia), eduFrance (Francia), DAAD (Germania), Campus Hungary (Ungheria), Università di Islandia (Islandia), JPSS (Giappone), NIIED (Corea), NUFFIC (Olanda), SIU (Norvegia), CRASP (Polonia), Swedish Institute (Svezia) e Middle-East Technical University (Turchia)

Figura 0.2

Figura 2.4. Offerta in lingua inglese dei Programmi di studio – Paesi partner OCSE -Fonte: OCSE, 2009:316

In effetti, come si osserva nella figura 2.5., la proporzione di studenti internazionali per area disciplinare sottolinea l'ipotesi di centri che attraggono maggiormente tale partecipazione.

Questo scenario ci fa notare in modo concreto la dimensione di internazionalizzazione dei sistemi dell'istruzione, con concentrazione in alcuni ambiti disciplinari (le scienze e probabilmente, dentro il quadro aggregato di scienze sociali, l'amministrazione aziendale ed economica), ma soprattutto, in certi luoghi geografici.

Come è chiaro, oltre i valori suaccennati del periodo di studio all'estero, il formarsi in un dato contesto culturale promuove l'assimilazione, in qualche misura, di valori, costumi e *habitus* legati alla cultura ospitante, che evidentemente lo studente straniero desidera o riconosce, in qualche misura, come elemento di valore nel proprio paese di origine.

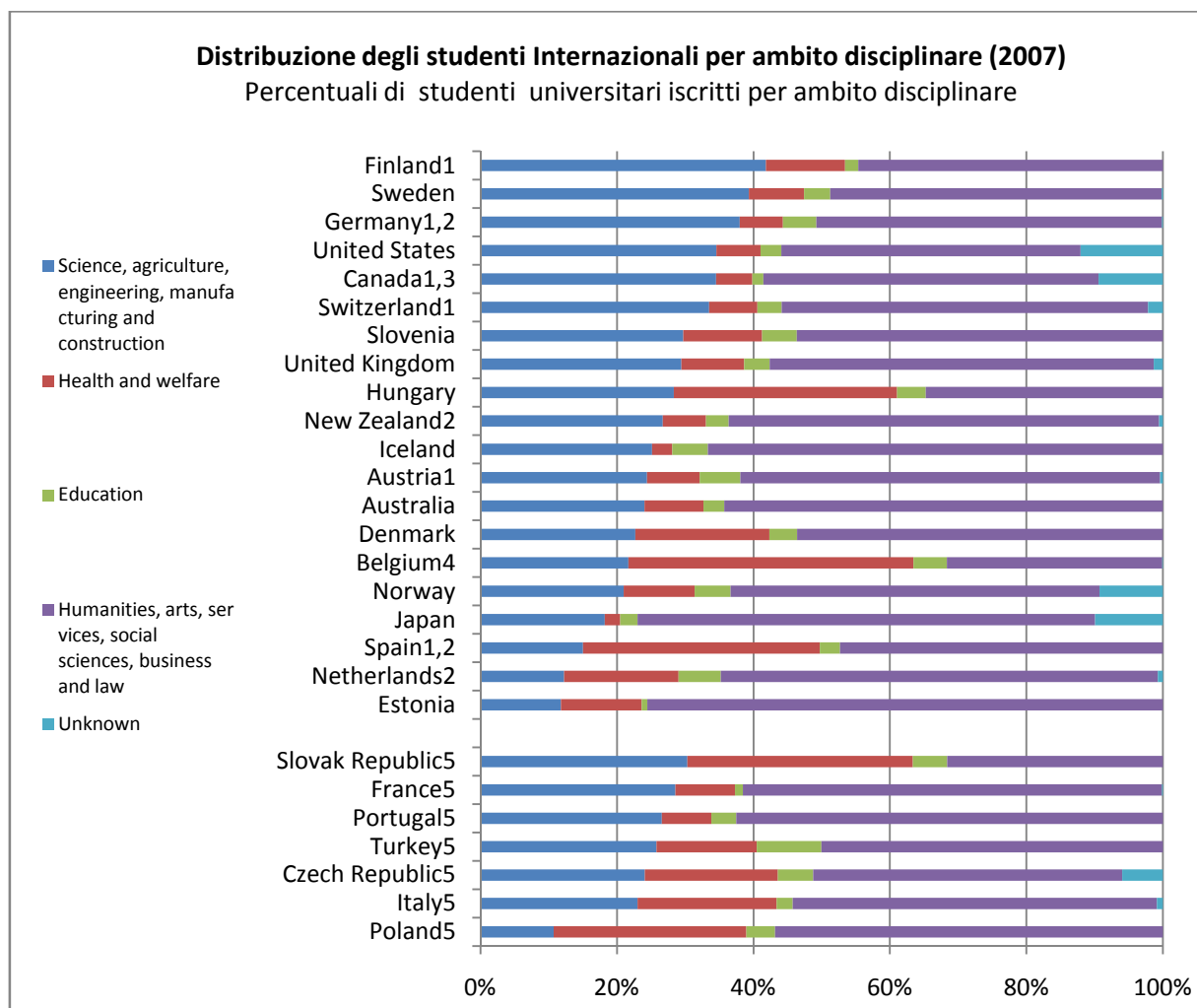
Inoltre, la formazione all'estero viene riservata, soprattutto nei paesi con maggiori difficoltà economiche, ai soggetti che svilupperanno funzioni dirigenziali o di ricerca al rientro.

Il punto di domanda è, sicuramente, se la mobilità internazionale, oltre a promuovere nuovi percorsi educativi "oltre le frontiere culturali" del proprio paese di appartenenza, tenderà a generare la riproduzione di modelli culturali in rapporti che si struttureranno sempre come relazioni "centro-periferia", piuttosto che promuovere il dialogo costruttivo nel rispetto della diversità culturale, che veda l'inclusione di ogni valore culturale in una matrice allargata.

Sembra necessario lo studio di fattibilità di attivazione di nuove offerte di mobilità in nuovi centri culturali oltre i già noti, per la valorizzazione delle culture di insegnamento e di apprendimento, e per una genuina promozione della costruzione di una conoscenza *equa*.

Altrimenti la conoscenza continuerà ad essere prodotta in pochi centri al mondo reputati "eccellenti" che non faranno altro che trasmettere lingua, costumi e discorsi di una certa cultura, nella quale potrebbero rispecchiarsi persino aspetti di discriminazione verso le culture ospitate.

La mobilità è la politica chiave di produzione di conoscenza equa attraverso le comunità di ricerca; pertanto nuove reti di interazione e cooperazione vanno promosse per la generazione di modelli che superino i rapporti centro-periferia nella produzione di conoscenza.



1. Esclude Programmi di educazione terziaria di tipo "B".
 2. Esclude Programmi di formazione avanzata alla ricerca.
 3. Anno di riferimento 2006.
 4. Esclude dati per l'avanzamento socio-educativo.
 5. Distribuzione di studenti internazionali per ambito disciplinare. Questi dati non sono comparabili con altri dati su studenti internazionali presentati nella ricerca OCSE 2009 consultata in questa sede.
 I paesi di riferimento vengono elencati in ordine discendente considerando la proporzione di studenti internazionali iscritti in scienze, agricoltura, ingegneria, manifatture e costruzioni. Fonte: OCSE, Tabella C2.5. Vedere Allegato 3 per note (www.oecd.org/edu/eag2009).

3Figura 2.5. Distribuzione degli studenti Internazionali per ambito disciplinare Fonte: OCSE, 2009:322

Un modello virtuoso sembra, indubbiamente, quello promosso dall'UE, che dal lancio del *Lifelong Learning Programme* ha potenziato una già pre-esistente rete di mobilità fra i diversi paesi membri (in effetti, il programma Erasmus Università ha compiuto ben 20 anni).

Ma il nuovo LLP ha sottolineato, fra i propri obiettivi –e attraverso strumenti finanziari di alto livello- la mobilità internazionale non soltanto nel livello degli studi universitari, ma anche a livello dei sistemi dell'istruzione dell'obbligo –Programma Comenius- (con particolare riguardo alla mobilità di insegnanti e formatori, ed in minore misura, gli stessi studenti secondari); dei sistemi di formazione continua –Programma Leonardo Da Vinci-; e della formazione permanente di adulti (di nuovo, con un forte enfasi sulla mobilità dei formatori).

Il rapporto della Commissione Europea "*Mobility Creates Opportunities. European Success Stories*", riporta un centinaio di casi di eccellenza dove spiccano gli effetti e le ricadute positive della partecipazione ai percorsi di mobilità internazionale per l'apprendimento lungo l'intero arco della vita.

Nell'analisi del team italiano, la mobilità è stata così importante da supportare lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore²⁸. Secondo tale analisi, sin dalla fine degli anni '80 i programmi della Commissione Europea – primo fra tutti Erasmus – hanno dato un forte impulso allo scambio di studenti e docenti fra le istituzioni di istruzione superiore dei vari Paesi, e pur essendo limitate nel numero e nella durata, tali esperienze hanno aperto agli studenti nuovi orizzonti di crescita personale e accademica, evidenziando al tempo stesso le barriere derivanti dalla diversità dei sistemi e delle tradizioni nazionali. Nonostante le difficoltà di riconoscimento delle credenziali educative all'estero per gli studenti italiani²⁹, la mobilità studentesca ed accademica consentiva di allargare sempre più la consapevolezza che tale strategia educativa avesse un ruolo cruciale nel processo di integrazione europea. “...Era impossibile non cogliere nelle testimonianze entusiastiche degli ex-studenti Erasmus un chiaro segnale che nei giovani dei vari paesi si stava creando una nuova identità sovra-nazionale ed un forte senso di appartenenza comune”.

Dopo un decennio di scambi accademici e di reciproca conoscenza tra i sistemi nazionali, potrebbe sembrare, stando sempre alle dichiarazioni della Damiani, una mossa quasi fisiologica promuovere il Processo di Bologna, nel 1999, quando i Ministri di 32 paesi europei delinearono la visione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore basato su una comune architettura a tre cicli, che consentisse a studenti e laureati di spostarsi senza difficoltà da un sistema all'altro. Segue a tale visione la formalizzazione di strumenti che consentano l'attuazione di tale strategia, come il Sistema europeo dei crediti ed il Diploma Supplement, che favoriscono il riconoscimento dei periodi e dei titoli di studio all'estero; e vengono quindi attivate politiche condivise di garanzia della qualità, che rafforzano la fiducia reciproca tra le istituzioni dei vari paesi.

La continuità di tale strategia risulta evidente nel recente comunicato di Lovanio (28-29 aprile 2009)³⁰, dove i Ministri dei paesi partecipanti al Processo di Bologna - nel frattempo divenuti 46 – hanno confermato l'impegno di collaborazione per il prossimo decennio ponendo ulteriormente l'accento sulla mobilità e indicando un chiaro obiettivo numerico per l'insieme dei paesi partecipanti:

“Nel 2020 almeno il 20% dei laureati dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore dovranno aver avuto un'esperienza di mobilità all'estero per studio o formazione” (ibidem)

I dati italiani mostrano, purtroppo, una partecipazione ancora insufficiente ai processi di mobilità. In effetti, i recenti dati di AlmaLaurea³¹ mostrano che al momento solo l'11,7% dei laureati italiani ha svolto una esperienza all'estero (14,7% nelle lauree specialistiche e a ciclo unico e 10,5% nelle lauree di primo ciclo).

Paradossalmente, la riforma degli ordinamenti italiani, che è scaturita nel 1999 dalla decisione di rendere il nostro sistema (italiano) parte integrante dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore - e quindi più permeabile alla mobilità in uscita ed in entrata di studenti e laureati -, non ha ancora prodotto un visibile miglioramento quantitativo e qualitativo di tale mobilità (ibidem)

E cioè, pur essendoci ampio accordo sull'importanza dell'internazionalizzazione del sistema, si sono manifestate nell'ultimo decennio non solo rigidità strutturali ma anche scarsa attenzione accademica per le esperienze internazionali degli studenti italiani. Ad esse si aggiungono interventi normativi che rendono poco agevoli le iscrizioni degli studenti stranieri alle nostre istituzioni. Quanto detto può essere conseguenza della laboriosa transizione verso una nuova organizzazione dei corsi di studio, ma può anche indicare una tendenza involutiva del sistema italiano.

²⁸ Prima fu la mobilità e poi lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore! Articolo a cura di *Maria Sticchi Damiani*, Coordinatore del Team Italiano dei Bologna Experts http://www.programmallp.it/box_contenuto.php?id_cnt=864&id_from=1&pag=1 accesso 12 Dicembre 2009

²⁹ Nel articolo viene sottolineato che “...esempi a noi vicini, negli anni '90 – alcuni di noi lo ricordano bene - gli studenti italiani del quarto o quinto anno dei vecchi corsi di studio a ciclo unico, in partenza per un periodo di studio all'estero, avevano spesso difficoltà ad essere accolti in corsi di pari livello ma catalogati come “secondo ciclo” in altri paesi. Ed i nostri laureati che si specializzavano in Inghilterra o negli Stati Uniti accedevano ai corsi di Master dopo aver seguito studi molto più lunghi ed approfonditi dei loro colleghi inglesi, statunitensi o francesi. In quel periodo, era piuttosto arduo per i laureati e per gli studenti italiani far comprendere alle istituzioni di altri paesi le caratteristiche del loro percorso formativo ed il valore del loro titolo di studio...”

³⁰ http://www.bolognaprocess.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6635

³¹ Indica lo studio AlmaLaurea 2009, relativamente alle lauree triennali: “...Con l'avvio della riforma le **esperienze di studio all'estero** sono risultate penalizzate: con Erasmus o altri programmi dell'Unione Europea hanno studiato all'estero **5,3** laureati su cento. Dal **23,5** per cento del gruppo *linguistico* all'**1,8** per cento dei laureati delle *professioni sanitarie* e dei gruppi *chimico-farmaceutico* e *psicologico*. Su valori elevati risultano all'opposto le esperienze di **tirocinio e stage** riconosciuti dal corso di studi che entrano nel bagaglio formativo di 60 laureati su cento: **94** su cento neo-dottori in *agricola*, 86 e 85 laureati, rispettivamente, del gruppo *psicologico* ed *insegnamento*, ma anche 47 laureati su cento del gruppo *economico-statistico* e perfino **22** neo-dottori su cento nelle materie *giuridiche*...”; e con riguardo al biennio specialistico, “...il 55% ha svolto **tirocini o stage**, il **15% ha studiato all'estero** (l'8,5% con Erasmus), più di quanto non avvenga nei laureati triennali, quasi che l'esperienza di studi all'estero, che i giovani non riescono a compiere durante la laurea triennale, venga rinviata nel periodo successivo...” <http://www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2008/premessa/index.shtml>, accesso 12 Dicembre 2009

Perché il sistema dell'istruzione superiore italiano possa contribuire in modo consistente al raggiungimento dell'obiettivo indicato di Lovanio, pare evidente che debba essere ancora diffusa una cultura della mobilità, che veda gli studi all'estero come opportunità di arricchimento personale, accademico e professionale sia per gli studenti che per i laureati.

Tuttavia, tale cultura della mobilità non può restare soltanto sul piano del dichiarato; infatti, le proposte dovranno essere corredate da sistemi e regolamenti interni, dalla composizione chiara di percorsi amministrativi, e di competenze professionali per curare e supportare i flussi di studenti internazionali, sia che essi effettuino visite per periodi di studio, cicli completi, formazione professionale o lavoro. Inoltre, per i percorsi compiuti all'estero, risulta assolutamente necessaria la garanzia di integrazione dei successivi percorsi di studio al rientro. E per chi viene dall'estero, sembra necessaria una piena integrazione del percorso effettuato e della propria carriera all'arrivo in Italia.

E' evidente che per la politica educativa dell'UE, la mobilità costituisce una risorsa ed uno strumento, le cui motivazioni sono sicuramente di natura economica, ma con una ampia prevalenza dell'obiettivo culturale, di provocare cioè nei cittadini dell'UE un concretissimo senso di sperimentazione del territorio UE come "spazio senza frontiere", e quindi di cittadinanza e di identità europea piuttosto che nazionale³².

2.3. Cooperazione ed Internazionalizzazione: quali scenari futuri?

Per raggiungere la *democrazia cognitiva e le appartenenze regionali (quali la cittadinanza europea)*, quindi, le politiche di cooperazione diventano fondamentali, in due sensi: perché possono migliorare le specifiche condizioni locali; ma anche perché possono creare reti di conoscenza all'interno delle quali le persone trovino le giuste opportunità di espressione/sviluppo delle proprie identità locali. Queste opportunità individuali non possono essere legate soltanto alla capacità di muoversi dove la formazione offre l'accesso alla conoscenza di *valore* per lo scenario competitivo globale.

La cooperazione infatti può generare circuiti virtuosi, nuove reti sociali dove i due fattori appena indicati si intrecciano in cerchi virtuosi di cambiamento sociale, di nuove relazioni Nord-Sud, in un nuovo concetto di sviluppo come equilibrio che si prolunga nel tempo: il concetto di *sostenibilità*.

L'importanza posta da organismi internazionali come l'ONU alla cooperazione per l'educazione risulta evidente a partire dalla dichiarazione del decennio dell'Educazione per la Sostenibilità.³³

"El Decenio de las Naciones Unidas para la educación con miras al desarrollo sostenible pretende promover la educación como fundamento de una sociedad más viable para la humanidad e integrar el desarrollo sostenible en el sistema de enseñanza escolar a todos los niveles. El Decenio intensificará igualmente la cooperación internacional en favor de la elaboración y de la puesta en común de prácticas, políticas y programas innovadores de educación para el desarrollo sostenible".

Lo sviluppo sostenibile viene inteso non nella accezione più ristretta del termine, ricordato a partire delle dichiarazioni della *Local Agenda XXI* alla cura dell'ambiente. Uno sviluppo detto sostenibile, in un'accezione ampia del termine, viene inteso come una somma di azioni integrate nelle diverse aree economiche, sociali, culturali, di sviluppo urbano e infrastruttura, che stanno alla base della promozione del benessere in una comunità attraverso la valorizzazione della propria identità culturale.

Probabilmente vedremo nascere il collegamento fra processi di internazionalizzazione educativa e questa nozione di interdipendenza globale, come fonte d'ispirazione di nuove competenze per un sistema sociale planetario.

Come ho indicato, l'evoluzione dei processi di internazionalizzazione dell'istruzione superiore (non soltanto in Europa, attraverso un assetto ben organizzato dagli organi di governo sopranazionali e finanziamenti mirati, ma anche a livello di altre regioni del mondo) diventa sempre più importante. Se nel passato, l'internazionalizzazione era considerata marginale nel contesto dell'educazione superiore, nell'ultimo decennio è diventato un argomento sempre più centrale nel funzionamento delle istituzioni dell'istruzione superiore (aspetto che l'apertura alla mobilità studentesca conferma).

Se si trattava, fino agli anni '80-'90, di un interscambio di studenti e di professori, di convegni che lentamente portavano una modalità di pensiero da un continente all'altro e viceversa, attualmente, e sotto gli influssi della

³² Al momento di stesura della presente tesi, si sta portando avanti una indagine per promuovere la elaborazione di un Libro Verde sulla Mobilità e lo studio all'estero, da parte dell'UE, volendo indicare l'importanza che tale politica ha per le nuove strategie educative. Indica l'indagine, invitando la libera partecipazione:

"How best to boost the opportunities for young people in Europe to develop their knowledge and skills by spending time abroad? With its Green Paper on learning mobility for young people the European Commission wants to launch a debate on this question". La consultazione pubblica sarà aperta fino al 15 Dicembre 2009. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm, accesso 27 Novembre 2009.

³³ <http://www.oei.es/decada/accion004.htm>

prima globalizzazione – e cioè, quella economica-, tale dimensione di internazionalizzazione è diventata una necessità sentita a livello istituzionale degli Atenei, raccordata ad una identità in primo luogo territoriale ma anche continentale, ed infine facente parte di una comunità internazionale.

Ma l'internazionalizzazione non emerge da modelli ragionati o considerati *ex-ante* al momento della pratica/esperienza formativa. Invece, si verifica un forte movimento di inerzia verso la sensazione di una qualche necessità di esporsi alla globalizzazione, che ben presto diventa universalismo ingenuo. L'interdipendenza, come base di discussione di un nuovo modello di società planetaria, richiede agli Atenei di ripensarsi interamente, come singola entità, e come entità appartenente ad una rete globale, il che ci porta a interrogarci sulla problematica dell'integrazione locale-globale³⁴.

In effetti, l'evoluzione dell'internazionalizzazione ha portato le Università a elaborare con più attenzione i termini degli studi globali, l'educazione multiculturale, l'educazione per la cooperazione e la pace, lo sviluppo della scienza in un ambito di discussione relativo alle realtà sociali diverse del pianeta, soprattutto nell'ambito delle scienze umane e sociali, ma non di meno nelle applicazioni della tecnologia derivate dalle scienze esatte. E dal punto di vista di gestione e promozione delle risorse umane, la mobilità dei professori e degli studenti, si è sviluppata fino a diventare parte necessaria della formazione accademica, come abbiamo osservato attraverso i dati concreti della mobilità studentesca.

Ma negli ultimi anni si osserva la crescita di nuove dimensioni dell'internazionalizzazione, all'interno dell'educazione transnazionale, che ci indica la strada di un'educazione senza frontiere, un'educazione globale e alla mondialità, all'estero o nello stesso paese, ma in una dimensione di visione dello scenario internazionale.

In questo nuovo scenario non sono solo docenti o studenti a mobilitarsi; è l'educazione stessa che viaggia: il prodotto, il contenuto, l'università medesima si trasloca da un paese all'altro in offerte formative che si aprono a studenti internazionali o in percorsi di cooperazione che vedono conoscenze e know-how integrarsi a livello internazionale per essere offerte a livello locale. Resta da chiedersi: questo fenomeno è un vantaggio o un rischio?

La mercantizzazione del bene educazione è un fantasma che può diventare una minaccia alla qualità della conoscenza prodotta/insegnata e soprattutto ai valori che promuovono l'accesso per tutti alla conoscenza, in un mondo dove essa può diventare una risorsa strategica per lo sviluppo.

Le tendenze indicano che oggi l'educazione superiore è oggetto di interessi economici quanto politici: esiste un conflitto, fra il desiderio di attirare la partecipazione di studenti da tutto il mondo, le politiche di immigrazione e le polemiche sull'identità socio-culturale. L'eccessiva esposizione all'elemento foraneo, provoca la distorsione o l'arricchimento della conoscenza che porta in sé i tratti di un'identità culturale?

Pare evidente che l'era del *networked learning* aprirà un nuovo capitolo sul problema della generazione di conoscenza e cultura, accelerando processi di esposizione alla diversità, ma anche di fitta interazione, a supporto di tale interdipendenza nella generazione di nuove identità culturali. Certamente, questo comporta un vantaggio quanto un rischio.

³⁴ Dire che il territorio non è un "dato" che ci si debba limitare a recepire passivamente significa evidenziare che alla sua definizione concorrono, in modo che non può essere ignorato o trascurato, le modalità organizzative introdotte in esso ad opera dei soggetti che agiscono al suo interno. Si parla ormai di uno sviluppo sociale moderno dove è apprezzabile la *discontinuità* (Giddens, 1999) attraverso diversi elementi-chiave, come il ritmo ormai estremamente rapido dei cambiamenti sociali, la portata planetaria di essi, ed il profondo impatto sulla struttura delle istituzioni moderne, che debbono adoperare una logica di flessibilità rispondente alla complessità. All'anonimato e dinamismo estremo prodotto dalla globalizzazione, e dunque allo "smarrimento", è possibile rispondere dal quotidiano con processi possibili di riappropriazione, impegno, integrazione, tramite percorsi strutturati di integrazione, che portano alla creazione di *identità attive: sistemi esperti*, dove l'esperienza può diventare inedita fonte di conoscenza da condividere ed appropriarsi. Si è prodotto così un neologismo che cerca di spiegare questo fenomeno: *glocalizzazione* (R. Stevenson, 1995); dove la globalizzazione impone il "non luogo" per i fenomeni, i processi di localizzazione divengono essenziali per contrapporsi e creare senso d'identità, ed è chiaro che cultura locale, territorio e vicinanza (reale oppure virtuale) degli attori (persone, gruppi, istituzioni) sono fattori vitali. Tra le nuove modalità organizzative rispondenti agli influssi della globalizzazione spicca quello che viene chiamato il "fenomeno rete", che segna e contraddistingue la nostra epoca, contribuendo a connotarla in profondità. Un primo motivo dell'importanza di questo "oggetto" nella cultura contemporanea è il fatto che esso rappresenta lo schema tipico le cui trasformazioni d'insieme sono descritte da trasformazioni locali. La rete, infatti, non ha un "vertice" o un "centro": essa è costituita prima di tutto da nodi, che sono oggetti qualunque, a seconda dei casi (luoghi, memorie, centri di smistamento o di corrispondenza, centri di potere, ecc.); poi, vi sono dei collegamenti due a due. Se due nodi non hanno un collegamento possono tuttavia essere dipendenti per il tramite di altri nodi. Le relazioni complessive che collegano questi ultimi (le *maglie* della rete) sono dunque decisive e imprescindibili ai fini della descrizione e del funzionamento della rete medesima, come d'altra parte risulterebbe impensabile trattare lo spazio globale del sistema e la sua configurazione senza riferirsi anche alle sue singole componenti e alle caratteristiche locali. Ciò nonostante, nello spazio globale, la simultaneità di diversi eventi che avvengono da un punto all'altro del pianeta, genera influssi tra gli eventi ed i luoghi indipendentemente dalla distanza territoriale (M. Costa & Filippo Dal Fiore, *Entità in Formazione, Governare il cambiamento tra comunità e Network*, UTET, Torino, 2005)

Le Università, sottomesse anch'esse agli influssi dei cambiamenti e delle nuove tecnologie, non possono restare fuori alla logica della rete: le università e gli enti di ricerca ad esse connesse, non possono più prescindere dal legame con il territorio, che è lo scenario dove esse si posizionano strategicamente in termini di offerta e servizio –anche se in maniera relativa come vedremo più avanti- ma soprattutto come ambito nel quale si sviluppa una cultura identitaria istituzionale. Tale azione deve poter far leva su tutte quelle sinergie che qualificano la rete dei diversi attori presenti in un territorio, e quindi, nella configurazione di un'identità territoriale, lanciarsi al dialogo internazionale³⁵.

L'ipotesi dell'Università come rete esprime quindi una tensione massima alla generazione di valore distribuito e moltiplicativo dell'estensione della rete stessa. La fonte principale dell'unicità distintiva della singola istituzione educativa diventerà la velocità con cui l'organizzazione riuscirà a creare e diffondere le conoscenze necessarie ai docenti, ai team, alle comunità di pratica, in modo che essi possano poi trasferirle agli utenti, al sistema, al territorio, alle altre università, per generare valore. Fattore di successo sarà la capacità delle organizzazioni di attivare il circuito virtuoso tra impiego integrato delle risorse e delle competenze nei diversi soggetti che operano nell'ecosistema scolastico.

La rete del valore del sistema universitario è soprattutto, quindi, rete di persone (*stakeholder*) e di comunità vitali che definiscono le proprie strategie di valorizzazione. Il sapere sociale incorporato nelle comunità trasversali (basti pensare a quella dei docenti), presenti nei diversi tessuti sociali e territoriali, costituisce l'ecologia cognitiva più ricca di tutto il sistema dell'autonomia universitaria –ma anche di quella scolastica-. Il passaggio dalla rete alla comunità di rete può essere visto attraverso il processo con il quale un individuo o un gruppo di individui sono capaci di migliorare la propria abilità ad agire individualmente e in cooperazione con gli altri per controllare i processi di lavoro, influenzare positivamente le strutture e migliorare le performance di un sistema socio-tecnico oltre che la propria integrità di vita, grazie alle condizioni congiunte di forza e sanità fisica, livello di comprensione e competenza, stabilità emotiva, abilità professionali, integrazione sociale, fiducia in se stessi (Costa, 2003). In questa prospettiva, l'istituzione universitaria e la produttività scientifico accademica quanto didattica può divenire espressione dell'interazione delle comunità vitali-virtuali che vi fanno parte e del loro impegno a generare valore. Questo valore rappresenta il senso e la trasfigurazione culturale di una nuova Università.

Le inter-relazioni che connettono le diverse università, il territorio, il sistema sociale costituiscono il motore dei processi innovativi (Cross, 2001; Costa, op.cit), che risuonano a livello internazionale quanto nel livello locale. Il sapere sociale incorporato nelle comunità scientifico-accademiche rappresenta quindi l'ecologia cognitiva dell'intero sistema. La cultura espressa, i risultati formativi e le innovazioni scientifiche dell'ambito universitario possono divenire, in questa prospettiva, il risultato di un processo cognitivo in cui dopo un certo periodo gli attori a livello locale tendono a pensare, almeno in parte, in modo simile rispetto ad un gruppo che interagisce a livello internazionale.

In questo modo, si crea l'identità istituzionale che io denominerei iperlocale, come sistema unico che accoglie gli influssi del territorio in cui opera (intendendo per territorio l'insieme di natura, cultura, società, economia); sistema che a sua volta ritorna al territorio un'immagine, una visione, un saper fare, che si proietta sia sulla comunità locale quanto sulla comunità internazionale. Questa è la leva per l'innovazione, e dunque, la generazione di valore.

Un piano idealistico dei rapporti globali fra le Università e comunque fra Università e tutte le entità in formazione e per la formazione, parafrasando Costa (op.cit) dovrebbe provocare, ipotizzo, se riportato nell'ambito di un esercizio riflessivo, ad uno sviluppo organizzativo e personale degli attori coinvolti, come nuova forma di cooperazione.

Riprendendo la nostra giustificazione sugli indirizzi in materia di politiche di cooperazione educativa nel livello superiore, si tratta dunque di una cooperazione mirata allo scambio nel rispetto della diversità, che porta ad una costruzione congiunta di temi di studio scientifico quanto di una agenda per lo sviluppo innovativo e scientifico.

Questo tipo di concezione si scosta naturalmente dalla cooperazione pensata come trasferimento di know-how.

Per chiarire questa ipotesi, pensiamo agli sviluppi possibili in materia di formazione dei formatori: la comunità scientifica internazionale dovrà discutere sull'attualità di certi punti comuni –pensiamo alla problematica della multiculturalità e alla partecipazione della cittadinanza negli spazi educativi-, ma, nella declinazione operativa dell'intervento formativo in curriculum e processi di *instructional design*, diventerà importante rispecchiare le

³⁵ Come ce lo ricorda Margiotta in *Pensare in Rete* (1997) la formazione in se stessa dovrebbe essere concepita come un sistema di azione complesso, nel senso che tende a registrare l'incontro con diverse logiche interne all'ordine sociale. Lo spazio formativo, diventa così "trasversale", proprio perché se efficace, deve puntare non a riprodurre logiche dominanti, ma a creare conoscenza. Conoscenza intesa come un sistema di informazioni, dati, eventi, che condivisi all'interno di gruppi umani inquadri in situazioni particolari, diventano "attivi" e ne costruiscono un senso di cambiamento dinamico e continuo, così veloce che non si riesce a cogliere il tempo della generazione di conoscenza, ma solo i risultati.

problematiche locali –ad esempio problematiche migratorie, identità regionali-transnazionali, nuove colonizzazioni-. L’interdipendenza delle problematiche per le istituzioni appartenenti ad uno o ad un altro ambito istituzionale nella rete di cooperazione farà sì che entrambi i fenomeni risultino di interesse per gli studiosi della comunità internazionale, per i diversi risvolti e soprattutto per gli impatti degli interventi mirati ad agire sulle problematiche studiate nell’ambito locale quanto nell’ambito globale.

Per portare avanti un simile progetto di cooperazione si rendono necessari tre elementi:

In primis, sono da rivisitare gli aspetti di identità organizzativa e accademico-scientifica, quanto di produttività. Solo la valorizzazione adeguata dell’identità locale (soprattutto negli attori dei paesi in via di sviluppo) può portare ad una conseguente valorizzazione dei contributi alla rete; e come rovescio della medaglia, un dimensionamento critico dei propri contributi nel confronto con l’altro (soprattutto nel caso degli attori dei paesi sviluppati), è necessario per aprire un dialogo fecondo.

In secondo luogo, sussiste purtroppo un fattore di debolezza istituzionale, strutturale e di equipaggiamenti che va senz’altro valutato e considerato nel momento in cui si determinano i protocolli di una buona collaborazione. Per i paesi in via di sviluppo, nonostante la creatività e l’incipiente desiderio idealista di crescita scientifica, sociale, professionale, che portano talvolta ad una disponibilità straordinaria di risorse umane e di energie, l’ostacolo materiale può essere schiacciante. La cooperazione deve dunque mirare a coprire queste zone scure, ma tenendo saldamente al principio di aiutare chi conosce il cammino per essere aiutato. Difatti, più volte è stata denunciata come inefficace, o addirittura negativa, la tendenza a provvedere strumenti, finanziamenti, risorse che, pensati con la mentalità del cooperante –solitamente un paese occidentale-, sarebbero diventati eccessivi o poco adeguati alle realtà locali con le quali si collabora.

In terzo luogo, sono le identità professionali e personali di chi partecipa a processi di cooperazione a giocare un ruolo essenziale. In effetti, le persone che occupano incarichi di peso in reti di collaborazione internazionale, sono cresciute in un mondo frammentato dai nazionalismi, e soprattutto, sono stati educati in ambiti fortemente strutturati da logiche istituzionali di separazione –disciplinare, organizzativa, culturale-. Ecco che i processi *networked* rivestono la doppia difficoltà di proporre innovazioni organizzativo istituzionali che diventano un modo di interpellare la propria identità professionale, di concepirsi diverso con riguardo ad un alterità possibilmente mai sperimentata fino al momento della cooperazione. Diventa necessaria quindi una pratica altamente riflessiva con incidenza sulla propria concezione/rappresentazione di professionalità e di identità culturale.

Solo così sarà possibile pensare a una vera rete di Università collegate in un processo di internazionalizzazione che fonda le proprie radici nel riconoscimento dell’interdipendenza, e cioè, che indica la strada per quella che potrebbe essere chiamata *sostenibilità educativa*: per allontanare il fantasma di un’internazionalizzazione pensata come una nuova colonizzazione, un mercantilismo educativo che pensa alla vendita di prodotti/marchi prestigiosi delle università da scaricare in modo verticale su realtà considerate svantaggiate con riguardo a un modello vincente. Perché quest’ultime comprenderanno ad alto costo formazione da scarto, il cui effetto sarà, semplicemente, l’approfondimento delle disuguaglianze e la continuità di una globalizzazione a senso tecnocratico-economicista, piuttosto che un nuovo umanesimo come dimensione etica che supporta l’intelligenza, la curiosità e la capacità di scoperta degli esseri umani.

Capitolo Terzo

Il Problema del Contesto nella ricerca sui Processi di Apprendimento

Il presente capitolo inizia un percorso di analisi teorica del contesto di apprendimento: le teorie necessarie al ripensamento e all'ordinamento sistematico dei fenomeni osservati forniranno una piattaforma per orientare la strutturazione dello studio di caso e quindi l'elaborazione/interpretazione dei dati empirici raccolti.

La distanza da colmare fra il problema e l'universo teorico che consente la concettualizzazione implicherà l'immergersi in discorsi, strumenti e sistemi di idee completamente diversi.

Tuttavia il *fil rouge* che dovrebbe portarci dall'uno all'altro universo è quello del contesto di apprendimento come nucleo concettuale del cambiamento educativo.

3.1. Apprendo il dibattito sul problema del Contesto di Apprendimento

Ogni attività ha luogo in un contesto. Cole (1996) enfatizza la distinzione fra contesto come qualcosa che ci sta attorno e come qualcosa che ci mantiene insieme.

Per esempio, il contesto come contenitore viene esemplificato nel modello comunicativo-computazionale di Shannon & Weaver (1949), che situa la persona che apprende in un ambiente nel quale i sensi ricevono continuamente dati che vengono interpretati come informazione significativa e quindi integrati in un processo di comprensione. Secondo questo modello la persona che apprende in una classe, riceve "inputs" dall'insegnante, dalla lavagna e dal libro di testo, che dovrebbero essere assimilati.

Ma l'apprendimento non accade nel contesto inteso come contenitore: piuttosto è l'apprendimento a creare il contesto attraverso la continua interazione. In effetti, nelle parole di Sharples, Taylor e Vavoula (2007)

"The context can be temporarily solidified, by deploying or modifying objects to create a supportive work space, or forming an ad hoc social network out of people with shared interests, or arriving at a shared understanding of a problem. But context is never static. The common ground of learning is continually shifting as we move from one location to another, gain new resources, or enter new conversations" (Sharples et al., 2007:230)

Consideriamo questa tesi, che studieremo prima attraverso un *ex-cursus* teorico e poi sulla base di una ricerca empirica: ***L'apprendimento non accade in un contesto, piuttosto lo crea.***

La classe tradizionale si basa sull'illusione di un contesto stabile: un luogo fisico stabile, una istituzione, risorse comuni, un unico insegnante, un curriculum pianificato ex-ante, un assetto formativo stabile, anche se apparentemente, nel tempo.

Se ognuno di questi elementi venisse rimosso, la sensazione di smarrimento, di "non-luogo" diventerebbe pressante. Ma nel caso in cui chi apprende tenesse saldamente una linea di sviluppo coerente con una traiettoria che egli stesso disegna (e cioè una storia personale), tutti questi elementi potrebbero sparire trasformandosi in qualcos'altro.

Quindi, chi apprende governa, attraversando spazi, e generando il proprio contesto.

La necessità di ripensare i processi di insegnamento/apprendimento non più come fenomeno molecolare (apprendimento studiato in laboratorio, insegnamento promosso attraverso l'istituzione scolastica come unico portatore di voce relativamente alle pratiche educative), bensì come processo complesso -sia per la ricerca che per la pratica educativa-, ha portato a considerare l'importanza del contesto culturale *esterno* alla situazione di apprendimento. Il dibattito non è nuovo, sebbene negli ultimi anni esso si sia chiaramente riaperto in modo determinante³⁶.

Le diverse prospettive di ricerca partono dal decisivo contributo vygotkiano, dalla forte ripresa di interesse per le teorizzazioni della scuola storico-culturale, in particolare la teoria dell'attività, dall'antropologia cognitiva e linguistica che ha fatto largo uso degli strumenti della pragmatica e dell'analisi della conversazione, dalla sociologia della conoscenza scientifica, da quei sociolinguisti che hanno studiato l'acquisizione e l'uso del linguaggio come discorso e come attività sociale: infine dal conseguente affermarsi della psicologia culturale. E' chiaro che per riportare tutti questi contributi in una unica discussione non basta un trattato; molto di meno basterà il capitolo che mi dispongo a scrivere.

Il mio sforzo sarà semplicemente quello di proporre uno scenario cangiante nella ricerca educativa, in relazione alla tematica del contesto di apprendimento. Tematica che mi consentirà di sostenere con più forza la tesi della presenza in campo pedagogico di un nuovo fenomeno, da studiare, trattare e convertire sia in modello sia in prassi; mi riferisco al concetto di ***contesto culturale allargato***.

L'*ex-cursus* che intendo seguire è quello di problematizzare tramite vari contributi la questione dei contesti di apprendimento, per aprire poi la porta al contributo sul quale mi soffermerò più a lungo, e cioè la teoria dell'Apprendimento per Espansione di Y. Engeström, 1987, della quale mi servirò ulteriormente per l'analisi di caso già preannunciata.

³⁶ Considerando una serie di teorie che partono dal costruttivismo socio-culturale di Vygotskij, che esaminerò successivamente.

Non possiamo dire che tale dibattito si fondi su una unica linea di pensiero (Margiotta, 2007): le linee e correnti di ricerca che lo promuovono mostreranno i contributi più significativi già dai primi anni '80, tracciando una strada che verrà ripercorsa in varie modalità sino ai nostri giorni.

Nel costruttivismo socio-culturale può essere identificata la prima linea di ricerca in relazione all'importanza del contesto di apprendimento. Come dice Bianca M. Varisco:

“Se il costruttivismo interazionista va il merito di aver posto in risalto la funzione attiva e intenzionale del soggetto nei processi di costruzione individuale della conoscenza, esso ha però confinato il rapporto del soggetto al mondo fisico (Piaget) o ad un generico indeterminato “ambiente d'insegnamento-apprendimento” (Ausubel), trascurano i contesti sociali reali, ricchi e multiformi, formali e informali, scolastici ed extrascolastici, nei quali quotidianamente apprendiamo. Esso ha, infatti, privilegiato nello studio dei processi di apprendimento (e nella loro evoluzione filo-ontogenetica) la matrice biologica, l'interazione con il mondo fisico e la loro dimensione puramente cognitiva, trascurando invece la centralità delle dimensioni sociali, culturali, dialogiche e tecnologiche. Ricordiamo che lo stesso linguaggio assume per Piaget primariamente una funzione cognitiva (intrasoggettiva) e solo successivamente una funzione sociale, comunicativa (intersoggettiva). (Varisco, 2004:97)

In questo senso, i costrutti vygotskijani (mediazione culturale, dialogica, Zona di Sviluppo Prossimale); e la teoria dell'attività elaborata da Leont'ev, diventeranno riferimento obbligato per i contemporanei psicologi *cultural contextual*, generando le espressioni più riuscite, in campo psicologico ed educativo, del superamento delle antiche dicotomie (create dalla tradizione metafisica e dal pensiero razionalista e positivista) teoria-pratica, pensiero-azione, essere-fare, individuo-società (Varisco, op.cit)

In ambito italiano è notevole il contributo che Ajello, Pontecorvo, Zucchermaglio, hanno introdotto alle linee di ricerca più significative sui nuovi contesti di apprendimento³⁷

Clotilde Pontecorvo richiama in primo luogo la teoria contestuale della conoscenza, all'incrocio fra culture e contesti:

“Come si possono tracciare oggi i lineamenti e i fondamenti di una teoria contestuale e situata della conoscenza? (...) In questa prospettiva, le divisioni tradizionali tra i diversi settori della psicologia tendono a modificarsi e a sfumare (...) con l'idea della necessità di un radicale cambiamento di prospettiva nello studio dei processi formativi nei diversi setting in cui essi hanno luogo (famiglia, gruppo di pari, scuola, lavoro, vita quotidiana).

I contributi sui quali la Pontecorvo si basa per mettere in evidenza quest'idea portante dei processi di apprendimento in nuovi contesti sono quelli di J. Bruner³⁸ (1990), L. Resnick (1987)³⁹, Edwards (1995)⁴⁰, che la ricercatrice riunisce evidenziando come

“...Le nozioni di contesto, situazione, significato, diventano cruciali in una prospettiva che vuole cogliere in modo più profondo il nesso tra conoscenza e cultura. I suoi attuali orientamenti ritengono necessario, nello studio dei processi psicologici, considerare due caratteristiche distintive della specie umana: a) l'abilità di modificare l'ambiente creando artefatti (materiali e simbolici); b) l'abilità di trasmettere, con il tramite principale del linguaggio, le modificazioni così accumulate alle successive generazioni(...)Fino alla fine degli anni '70 Michael Cole, fondatore e direttore del Laboratory for Human Comparative Cognition⁴¹ -una istituzione di ricerca pioniera in questo settore- riteneva che la psicologia avesse fino ad allora trattato in modo assai superficiale il tema del ruolo della cultura nel funzionamento cognitivo⁴². In questo

³⁷ Pontecorvo, C., Ajello, A., Zucchermaglio, C. (1995), *“I contesti sociali dell'Apprendimento: Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana”*. Milano: Editrice Ambrosiana

³⁸ J. Bruner (1990), *Culture and Human Development: a new look*. Invited address to Annual Meeting of Society for Research in Child Development, Kansas City, Missouri, 28 Aprile 1989, pubblicato sulla rivista “Human Development” 33 (1990), pp. 344-355.

³⁹ L. Resnick (1987), *Learning in School and Out*, in “Educational Researcher”, 16/9 (1987), pp.13-20

⁴⁰ D. Edwards (1995), *Psicologia Discorsiva e istruzione a scuola*. Capitolo basato su una pubblicazione inedita all'epoca, in spagnolo, che sarebbe comparsa nel 1996 sotto il titolo *“Hacia una psicología discursiva de la educación en el aula”*, in: COLL & EDWARDS: *Enseñanza,aprendizaje y discurso en el aula*. Madrid: Ed. Aprendizaje, S.L.

⁴¹ E' stata la scuola di S. Diego e precisamente le elaborazioni teoriche di psicologia culturale (Cultural contextual psychology) sviluppate da Michael Cole e dal gruppo di ricerca denominato *Laboratory of Comparative Human Cognition* (LCHC), che hanno dato particolare importanza ai fattori culturali e sociali, nonché slancio al ruolo del contesto nelle attività cognitive. Quando tratterò la teoria dell'Apprendimento per Espansione tornerò a questa istituzione ente, del quale lo stesso Engeström sarebbe diventato direttore fra il 1990 ed il 1995. Risulta evidente come il suddetto laboratorio si trasformi in un ponte fra le due tradizioni di ricerca, quella americana e quella russo-scandinava.

⁴² Direi, a questo punto, che la rivoluzione cognitiva degli anni '60 si focalizza su un ripensamento delle scienze dell'educazione, e sull'entrata della cultura in modo non ingenuo nelle pratiche in aula e nei processi di insegnamento / apprendimento. Ne sono chiari esempi la pedagogia critica promossa da I. Illich e P. Freire; e la riflessione sociologica lanciata da P. Bourdieu con *La Reproduction*, che puntava ad una lettura non lineare della realtà, delle pratiche e dell'educazione come dispositivo di riproduzione di un ordine sociale; ed infine, la metafora dell' “addomesticamento dei corpi” da parte della società industriale proposta da M. Foucault. Emerge da questi contributi come si volesse mettere in luce la rilevanza del contesto socio-culturale. Una cosa diventa chiara: con la caduta dei grandi racconti della modernità, di una società iperordinata e strutturata (detta da Carneiro *la clock-work orange society*), in direzione di una società fluida, della iperflessività (Giddens, 1991) verso la creazione di narrazioni personali coerenti che diano senso alla propria vita (U.Beck, 2008), i sistemi scolastici verranno sempre di più sottoposti ad una acuta “dissezione” delle logiche che in essi si giocano, poiché non lineari.

ambito il cambiamento più rilevante si è avuto nel corso degli anni '80, quando si è cominciato a considerare la dimensione antropologico-culturale anche al di là delle analisi e dei confronti interculturali, quelli cioè in cui si descrive una specifica cultura o la si confronta con la nostra cultura di riferimento. Un tale indirizzo di ricerca ha avuto una influenza molto notevole nel chiarire la non-universalità di alcuni fondamentali aspetti cognitivi, sociali e interattivi del comportamento umano e nel mostrare la specificità culturale di modalità e strategie cognitive fino allora ritenute generali...

Le teorizzazioni di Michael Cole (1996), che la Pontecorvo prende in considerazione, promuovono una nuova tappa per il pensiero pedagogico attraverso l'apprezzamento di una visione *cross cultural* dei processi di apprendimento, e traendo vantaggio, come ho indicato, dal pensiero di Vygotskij e di Leont'ev; esse hanno infatti messo in evidenza il carattere sociale, culturalmente mediato e situato dell'attività cognitiva⁴³.

La prima riflessione di Cole risale al 1982, con la "Teoria del Contesto", teoria nella quale egli confronta l'approccio universalista (e oggettivista) alla cultura con quello distribuito e situato. Nel primo caso, le esperienze d'apprendimento sarebbero interpretate da un unico elaboratore centrale (universale all'interno di una medesima cultura), essendo le prestazioni conseguenti diversificate ma sempre derivanti dallo stesso "stile cognitivo".

Nell'approccio distribuito si ipotizza invece un sistema d'elaborazione che collegherebbe ogni singola esperienza d'apprendimento con la rispettiva prestazione attraverso schemi e /oforme d'interpretazione e codificazione della conoscenza. Tale approccio trova nel contesto la sua giustificazione, contesto inteso da Cole come un "*sistema di attività strutturante*", al cui interno gli individui interagiscono. In questo caso ogni evento condurrebbe a prestazioni diverse al variare della cultura di appartenenza dell'individuo che la elabora. Lo schema (come contesto) avrebbe allora carattere strutturato e specifico e sarebbe costituito dalle conoscenze relative ai significati, alle situazioni e agli eventi che l'individuo "immagazzinerebbe" nel corso della sua esperienza (Rumelhart, 1981).

L'approccio di Cole, pur risentendo ancora fortemente dell'influenza "terminologica" del cognitivismo HIP (*Human Information Processing*, e cioè la caratterizzazione della cognizione umana come "macchina" di processamento avulsa da qualsiasi contesto, e per ciò asetticamente studiato in laboratorio), se ne distacca nettamente rifiutandone l'universalismo oggettivista, sia quello che si sviluppa tra diverse culture che quello che si struttura nell'ambito di una cultura, considerando il rapporto tra cultura e cognizione nell'ambito delle relazioni tra gli individui e gli specifici contesti della loro vita quotidiana. **Lo stesso Cole puntualizza come l'attività cognitiva sia un processo intersoggettivo, socialmente organizzato, che si realizza attraverso l'interazione tra gli individui in uno specifico contesto.**

Una nuova generazione di studiosi nasce a partire dal contributo di Cole, provenienti dalla psicologia culturale, dalla pedagogia e dall'antropologia culturale e cognitiva; essi generano una serie di studi e ricerche che danno forma al dibattito educativo degli ultimi vent'anni. In tali ricerche compaiono nuove letture dei processi di apprendimento scolastico e formale, dinnanzi all'inconfutabile prova del fallimento dei sistemi educativi nel plasmare processi di apprendimento efficaci, e la necessità di aprire, espandere, allargare ed intrecciare tradizioni di ricerca per cogliere un oggetto complesso.

Il lavoro delle tre ricercatrici italiane mette in evidenza l'importanza di questi contributi anche per lo scenario di ricerca italiano, dove la questione del contesto educativo, come elemento cruciale per definire i processi di apprendimento, comincia ad essere messo in primo piano.

La Pontecorvo si concentra, come indicavo prima, sui costrutti della psicologia culturale e discorsiva come elementi esterni che creano contesti complessi e forniscono al mondo scolastico i fondamenti teorici della sua azione, assumendo come centrale la dimensione sociale e culturale nella costruzione dell'identità e della competenza umana.

In effetti, è dall'incrocio con le teorie dei famosi psicologi russi con le contestazioni che emergono negli anni '80 al cognitivismo, che nasce l'approccio psicologico all'apprendimento definito culturale situato o situazionista. Esso ha studiato pratiche cognitive e d'apprendimento fuori dei contesti scolastici, pratiche informali che si sono dimostrate, in rapporto ai rispettivi obiettivi, più funzionali, perché più efficaci, di quelle canoniche, formali, tipicamente scolastiche. Nello stesso periodo, con esplicito riferimento al pensiero vygotskijano, e al recupero di due suoi fondamentali costrutti a sostegno dell'apprendimento, quello di "*mediazione culturale*" (ovvero dialogica – attraverso sistemi simbolici, storicamente costruiti dall'uomo, inter e intrapersonale) e quello di zona di sviluppo prossimale, si comincia a parlare di costruttivismo sociale e della sua espressione didattica nelle comunità di studenti. (CoLs – *Communities of Learners*), intese come molteplici zone di sviluppo prossimale ove esiste mutuo tutoraggio tra pari (*peer tutoring*) in un clima di disseminazioni ed appropriazioni reciproche di abilità, competenze e conoscenze.

A. Ajello raccoglie i saggi cruciali di R. Strauss (1987)⁴⁴, Y. Engeström (1991)⁴⁵, e A. Collins, J. Seely Brown & S.E. Newmann (1989)⁴⁶ per ripensare i processi di insegnamento/apprendimento a scuola, ridando al contesto

⁴³ Scribner & Cole (1981), sulle capacità linguistiche comunicative dei Vai della Liberia; J. Lave, M. Murtaugh e O. de La Rocha (1984), sulle prestazioni matematiche in contesti di vita quotidiana e sperimentali (con soggetti scolarizzati e non), oltre quelle di B. Rogoff –cognizione situata- e Lave e Wenger (1991) partecipazione periferica legittimata.

⁴⁴ R. Strauss (1987) *Three Sources of Differences between Educational and Developmental Psychology: Resolution through educational-developmental psychology*. In L.S. Liben (ed) *Development & Learning*, Hillsdale NJ, Erlbaum, 1987. Trad. it di Maria Teresa Siniscalco in "Scuola città" 1 (1987), pp. 133-157

scolastico importanza se però esso riesce a pensarsi in modo significativo, vincendo il problema dell'incapsulamento del sapere scolastico, operazione che richiede un ammorbidimento dei confini dell'aula e del mondo scolastico in sé. La nuova prospettiva pone in modo originale e problematico alcune delle questioni più rilevanti dell'apprendimento scolastico, utilizzando il costrutto dell' apprendistato cognitivo (Collins, Seely Brown, & Newmann, 1989), e rianalizzando le cruciali questioni della generalizzabilità ed il trasferimento delle specifiche acquisizioni e della formazione di strutture cognitive più strettamente legate ai contenuti di conoscenza.

Per ultimo C. Zuccheromaglio focalizza specificamente su contesti organizzativi e lavorativi attraverso i contributi di S. Scribner (1984)⁴⁷, J. Orr (1990)⁴⁸; J. Seely Brown, P. Duguid (1991)⁴⁹, richiamando la nostra attenzione sulla dignità del pensiero pratico, e puntando quindi a studiare contesti allargati di apprendimento (al lavoro) come luoghi privilegiati per capire i processi di acquisizione delle conoscenze negli adulti, oltre che per fornire chiavi di lettura innovative per trattare in modo efficace il problema dell'apprendimento organizzativo⁵⁰. Ogni attività, secondo questo approccio, deve includere l'analisi di tre forme di cambiamento: cambiamento nella partecipazione del soggetto (piano personale); cambiamento delle relazioni tra i partecipanti (piano interpersonale); cambiamento storico nelle tecnologie e nelle istituzioni (piano comunitario).

Le tre ricercatrici affermano quindi la volontà di introdurre in Italia le suddette prospettive critiche ed innovatrici nel modo di concepire il rapporto tra conoscenza ed apprendimento in un contesto cangiante, dai confini non più precisi. Esse tengono a precisare che non aspirano a tracciare un itinerario storico preciso in uno scenario che si va configurando come **cambiamento di paradigma nella ricerca educativa**, piuttosto desiderano riconnettere una trama di ricerca che indica il cammino verso tale cambiamento. Dopo vent'anni di questi contributi pionieri, in effetti, possiamo affermare che le parole, le idee, i costrutti e le prassi educative sono cambiate radicalmente: si pensi soltanto all'acceso dibattito sull'allargamento dei confini dell'aula scolastica ed universitaria verso a) l'introduzione delle nuove tecnologie per la formazione del multialfabeta (Margiotta, 1999)⁵¹, b) l'introduzione di nuovi paradigmi culturali e la necessità di mobilità studentesca e dello staff docente per ridisegnare contenuti ed

⁴⁵ Y. Engeström (1991), *Non scholae sed vitae discimus: Towards overcoming the encapsulation of school learning*, Learning and Instruction 1/3, pp. 243-259

⁴⁶ A. Collins, J. Seely Brown & S.E. Newmann (1989), *Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics*. In L.B. Resnick (ed), *Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser*, Hillsdale NJ, Erlbaum, 1989, pp. 453-494

⁴⁷ S. Scribner (1984), *Studying Working Intelligence*. In: B. Rogoff – J. Lave (eds) *Everyday cognition: Its development in social context*, Cambridge MA, Harvard University Press, pp. 9-40

⁴⁸ J. Orr (1990), *Sharing Knowledge, Celebrating Identity: War stories and community memory in a service culture*. In: D. Middleton – D. Edwards (eds), *Collective Remembering*, Sage: London – Newbury Park – New Delhi, pp.169-189.

⁴⁹ J. Seely Brown – P. Duguid (1991), *Organizational Learning and Communities of Practice: Toward a unified view of working, learning and innovation*, Organization Science 2/1 February 1991, pp. 40-57

⁵⁰ E' bene indicare quale rilevanza avesse acquisito la tematica dell'apprendimento adulto in contesti lavorativi, con le teorie di sviluppo organizzativo e *human resources management*, sin dai primi anni '80. Ciò che prima sarebbe stato un movimento specifico all'interno delle strategie di sviluppo corporativo, diventa invece cruciale negli anni '90, con l'avvento della critica al trasferimento di competenze dal mondo scolastico al mondo del lavoro (un'opera che incardina la discussione è il rapporto Unesco diretto da J. Delors "Education: The Treasure Within", del 1996, che invita a ripensare i processi educativi alla luce delle incipienti crisi economiche mondiali, come processi integrali che è necessario mettere in atto, trasferire, nel mondo del lavoro e nella cittadinanza attiva. Una miriade di contributi seguono questa scia, e si apre verso la fine del decennio, e con molta forza dal 2000 in poi, la necessità di pensare i processi di apprendimento lungo l'intero arco della vita, ed in tutte le sfere della vita. E' la nascita della strategia *lifelong learning* e *lifewide learning*, per entrare nella Società della Conoscenza (Costa, 2007; Raffaghelli, 2007), ma anche per uscirne, verso la *società dei talenti*, come ricorda U. Margiotta (2007): per tornare ad investire sulle persone piuttosto che sulle risorse umane.

⁵¹ In *Pensare in Rete* Margiotta, riferendosi all'entrata delle nuove tecnologie in aula, e dei processi di insegnamento/apprendimento a distanza, scriveva: "...il vero paradosso di Achille e della tartaruga per l'insegnamento contemporaneo: non si ha il tempo di modificare l'approccio all'organizzazione del processo didattico che esso risulta vecchio. Ancora una volta non è questione di cose, ma di modelli. Finché il concetto di obsolescenza viene direttamente collegato ad un paradigma di "progresso unilaterale ed unilineare" l'obsolescenza sarà una prigione. Se invece l'insegnamento torna ad essere un'attività che sa costruire il modo con cui ogni regione disciplinare del sapere (in cui ogni docente è specialista e che deve trasformare in segni significativi nella mente degli alunni), si è specializzata essa stessa, allora l'insegnamento può fermare l'apparente inevitabilità del progresso unilaterale e unilineare...Margiotta, 1997b:302; è più avanti, pensando alle sfide della società della conoscenza, dell'entrata dei saperi dell'informazione come "terza cultura", Margiotta indica che il *multi alfabeto*, ovvero chi transita nei nuovi scenari formativi, "...è uno che impara ad incardinare esperienze di ricerca, progettazione e produzione su modelli culturali esperti e multipolari; è uno che ha preso l'abitudine a fare dell'approccio basato su modelli e paradigmi il punto di comunicazione e di raccordo tra le varie culture e le varie discipline, in modo da facilitarne una riproduzione allargata dei limiti, degli sviluppi e delle sinergie tra le culture e i linguaggi; infine è chi ha sviluppato una forma mentis capace di riconoscere le interdipendenze esistenti tra il proprio sviluppo mentale e l'evoluzione della vita e dell'ambiente a lui circostante, e fondare su di esse la maturazione dei suoi talenti e l'efficacia della sua comunicazione sia tecnologica che sociale..." (ivi, pp.305).

identità formative, (Margiotta, 1997, 2007⁵²) c) l'autonomia scolastica e la governance dei processi formativi fra scuola-università, lavoro e società (Costa, 2004)⁵³.

A conclusione di questa breve introduzione al problema, sottolineo che non è mia intenzione fare una disamina di tutti i contributi originali che tra gli anni '70 ed '80 misero in rilievo il contesto storico-culturale di apprendimento, partendo dalla riflessione aperta dalla teoria dell'attività.

In questa sede, piuttosto, il mio obiettivo è quello di puntare su ciò che particolarmente ha posto le basi per la ricerca che ho condotto, e che mi ha aiutato a definire e a leggere i fenomeni che ho scelto per lo studio di campo, ovvero la teoria dell'Apprendimento per Espansione, proposta dal Prof. Yrjö Engeström⁵⁴. Partirò in ogni caso dagli esordi: ovvero, in quale contesto nasce e matura la teoria dell'Apprendimento per Espansione; e quali sono le idee portanti per la lettura dei particolari scenari di apprendimento che ho sottoposto ad analisi attraverso la mia ricerca, ed ai quali ho dato il nome di "spazi ibridi", caratterizzati come realtà complesse, fluide, in transizione, che solo l'operazione di allargamento del contesto culturale nel quale opera l'azione formativa può portare al riconoscimento pieno delle forze e delle dinamiche agenti, promuovendo l'inclusività, la comprensione della differenza, l'innovatività.

3.2. L'introduzione del contesto socio-culturale nel pensiero pedagogico. Dalla rivoluzione delle scienze cognitive alla valorizzazione della Teoria dell'Attività nel mondo occidentale: il lascito di L. Vigotskij

Sicuramente quello di Bruner diventa il contributo più dirompente nella tradizione occidentale di ricerca sul processo di apprendimento, a partire dalla grande discussione da lui condotta nella conferenza di Woods-Hole del 1959⁵⁵; lo psicologo americano non fa altro che raggruppare una serie di idee già presenti nell'ambito

⁵² In *Insegnare nella Società della Conoscenza*, Margiotta indica come la comunità europea si stia avviando alla definizione di un concetto nuovo che potremmo definire della "mobilità compatibile" (Margiotta, 2007): si tratta di un concetto di mobilità umana geografica e professionale affidata alle scelte delle persone nella costruzione di senso del proprio percorso formativo personale (e personalizzato, quindi reso fattibile dalle istituzioni scolastiche), in un approccio che deve essere sistemico e comparato nel concerto di Paesi e regioni partecipanti ad un progetto di sviluppo umano, insito in una profonda riconsiderazione del Curricolo come strumento chiave di riforma dei sistemi educativi. Già dapprima, in *Riforma del curricolo e formazione dei talenti* Margiotta (1997) aveva lavorato su questo assunto: ovvero, la necessità di ripensare il curricolo formativo alla luce del progetto di studio e di vita personale in cui si evidenzia l'orientamento verso la mobilità culturale, flessibile, modulare e multiculturale, centrato non solo sulla socializzazione, ma sulla selezione delle informazioni e di ampie competenze conoscitive.

⁵³ In *La Scuola dell'Autonomia* (1999), M. Costa lancia lo sviluppo del concetto di scuola come nodo in una rete generativa del valore, indicando che con l'autonomia si va a mettere in discussione il concetto di scuola come istituzione, fino ad affievolire i caratteri di statualità del sistema nazionale d'istruzione. In questo modo vediamo progressivamente tramontare la concezione burocratico-gerarchica della scuola a favore di quella autonomistica gestionale. Costa indica la necessità di operare questo passaggio attraverso la professionalizzazione del sistema scolastico, passando ad una organizzazione a rete, che come frutto di una grande evoluzione di paradigmi scientifici, di mercati e tecnologie, promuove il dinamismo e la crescita a sistema, degli attori e del territorio. "... nella scuola dell'autonomia, l'immagine e l'identità di un determinato istituto passeranno attraverso la capacità di rendere ogni abilità e competenza interna un patrimonio collettivo e distintivo dell'organizzazione stessa: infatti la cultura organizzativa, invocata tra gli elementi caratterizzanti del nuovo processo autonomistico, non è altro che l'insieme strutturato di assunti di base, inventati, scoperti, sviluppati da un dato gruppo, nel momento in cui apprende ad interagire con i suoi problemi di turbolenza sistemica, e ha dimostrato di funzionare sufficientemente bene da essere considerato valido e inserito nel patrimonio cognitivo dell'intera organizzazione" (Costa, 2005:19). Tale concezione dimostra il valore che uno spazio sovrastante la singola istituzione acquisisce, idea che a mio avviso può essere dimostrata dai successivi paragrafi: "...L'idea di sistema scolastico come rete esprime quindi una tensione massima alla generazione di valore distribuito e moltiplicativo dell'estensione della rete stessa; (...) Il sapere sociale incorporato nelle comunità trasversali (basti pensare a quella dei docenti) presenti nei diversi tessuti sociali e territoriali, costituisce l'ecologia cognitiva più ricca di tutto il sistema dell'autonomia scolastica. (...) In questa visione, la rete diviene espressione dell'interazione delle comunità vitali che vi fanno parte e del loro impegno a generare valore. Questo valore rappresenta il senso e la trasfigurazione culturale della scuola dell'autonomia (ivi, pag.)

⁵⁴ Professor of Adult Education and Director of the Center for Activity Theory and Developmental Work Research at University of Helsinki. Professor of Communication at University of California, San Diego. Honorary Professor in the School of Education at University of Birmingham, UK. Le sue idee principali, articoli ed intere pubblicazioni sono reperibili online su <http://www.edu.helsinki.fi/activity/people/engestro/>. Sito consultato il 9-1-2009.

⁵⁵ Il contesto storico al tempo della conferenza di Woods Hole, mostrava un'importante effervescenza della società americana nel far fronte ad alcuni eventi che rilanciavano il dibattito sullo sviluppo scientifico, tecnologico ed economico del paese. Principalmente, la società e le comunità scientifiche quanto politiche "post Sputnik", mettevano il governo davanti alla necessità di fronteggiare ciò che era stata chiamata una "crisi di sicurezza nazionale". L'Unione Sovietica aveva preso la rincorsa nella conquista dello spazio e la società americana mostrava dunque una grande preoccupazione circa cosa potesse significare un tale evento per la sicurezza degli Stati Uniti. Si percepiva, in intima connessione con la problematica della sicurezza, un crescente interesse su quale preparazione degli studenti potesse avere successo per "sfornare" scienziati soprattutto in matematica, nelle scienze esatte e in tecnologia, allo scopo di diventare *leaders* in ambiti che erano stati individuati come spazi di influenza diretta per lo sviluppo della sicurezza americana. Nel mondo si verificava inoltre l'impatto dell'educazione nella produzione di ricchezza: non dimentichiamo che solo qualche anno dopo verrà ratificato il ruolo centrale dell'istruzione per le nazioni sviluppate

dell'antropologia culturale americana quanto della linguistica, riportandole invece all'interno della psicologia, che apre invece, a partire da questa importante linea di ricerca, un nuovo capitolo. Nel suo libro *“La ricerca del Significato”*, dove punta a creare le basi per una psicologia culturale, egli scriveva:

“...Intendo stabilire come punto di partenza di questo lavoro la rivoluzione cognitiva, che si proponeva di riportare la mente all'interno del dominio delle scienze umane, dopo il freddo, lungo inverno dell'oggettivismo. (...) Alcuni critici troppo severi osservano che la nuova scienza cognitiva, figlia della rivoluzione cognitiva, ha raggiunto i suoi successi tecnici al prezzo della disumanizzazione del concetto di mente, quello stesso concetto che aveva cercato di reintrodurre nella psicologia, allontanando così gran parte della psicologia dalle altre scienze umane e dalle discipline umanistiche (...)” (Bruner, J., 1992:19)

L'obiettivo era in modo eloquente quello di togliere la psicologia dall'isolamento sperimentale, attraverso il contributo delle linee che in quegli anni, attraverso una crescita rigogliosa, sarebbero emerse nella linguistica, nell'antropologia, nella filosofia, nella teoria letteraria. Linee di ricerca *“vicine di campo”*, nelle parole di Bruner, in una metafora che ci ricorda quella di un movimento nei confini: movimento che nella visione dell'autore va a recuperare *l'impulso originario della rivoluzione cognitiva*:

“...La rivoluzione cognitiva prendeva in considerazione le attività simboliche che gli esseri umani utilizzano per costruire e attribuire un senso non solo al mondo, ma anche a sé stessi. Il suo scopo era di spronare la psicologia a collaborare con le discipline ermeneutiche sorelle presenti nell'ambito umanistico e nelle scienze sociali...” (Bruner, 1992:20)

Nella prefazione all'opera di Bruner *“Il significato dell'educazione”*⁵⁶, Cesare Scurati evidenzia nel Nostro quasi una vena di radicalismo politico, poiché attraverso la riflessione sulla perfeibilità dell'intelletto e lo sviluppo della mente, critica il sistema scolastico del tempo e suggerisce alcuni paradigmi necessari per una ridefinizione dei curricula formativi che si collochino in sinergia con il cittadino e la società. In effetti, per l'autore, i programmi didattici dovrebbero essere improntati alla significatività sociale e personale, ponendo quindi l'accento sull'apprendimento significativo e sulla dimensione sociale e culturale della conoscenza. La tensione massima verso la spiegazione del contesto in Bruner può essere espressa attraverso queste sue parole: *“Che significa, dal punto di vista intellettuale, crescere in un ambiente culturale e non in un altro?”* (ibidem, p. 47). Una diversa cultura può determinare delle variazioni di pensiero, delle modalità di capire e soprattutto di raccontare e *“raccontarsi”* la realtà. Tale diversità deve essere considerata non solo nel caso di diversi gruppi etnici, ma anche all'interno della stessa società (soprattutto se pensiamo alle fasce sociali più disagiate). Se, come aveva già segnalato L. Vygotskij, lo sviluppo delle funzioni psichiche superiori dell'individuo dipende dalla storia della propria cultura, in tale storia è insito anche il limite e la forma che adotterà tale crescita. *Una cultura è, quindi, inventrice, deposito e trasmittitrice di sistemi di amplificazione e dei mezzi che rientrano in tali sistemi* (ibidem, p. 90).

La sensibilità di Bruner si fonda sicuramente sulla profonda lucidità e comprensione dell'esaurimento del modello di psicologia positivista che alimentò le scienze umanistico-sociali per la prima metà del XX secolo, ma anche del fortunato incontro che lui stesso ebbe con le idee di Vygotskij nei primi anni '60, in un contesto che come menzionavo prima, non poteva che renderlo sensibile a tale pensiero⁵⁷.

Volendo riconoscere, giustamente, le origini del pensiero bruneriano, troviamo l'importante influenza che l'opera di Lev Vygotsky ebbe proprio nelle parole di Bruner: nel capitolo 5 *“L'intuizione di Vygotskij”*, della sua opera

Nella più ristretta cerchia accademica, al tempo della conferenza, il comportamentismo era ancora dominante in America come teoria dell'apprendimento e le classi degli Stati Uniti erano ambienti dove regnavano l'apprendimento meccanico e l'addestramento di abilità e memoria. Le circostanze politiche e l'insidioso sentimento che gli Americani provavano con riguardo all'inadeguatezza della preparazione dei propri *leaders* scientifici fornirono lo scenario perfetto per prospettare la necessità di cambiamento dell'educazione americana. L'opera di Bruner è uno dei lavori che rileva il cambiamento da un paradigma comportamentista a uno cognitivista, una vera e propria *“Rivoluzione Cognitiva”*, di cui Bruner, nell'ambito dell'educazione, quanto Chomsky nell'ambito della linguistica, è un fiero rappresentante.

Il libro ebbe un impatto diretto sulle politiche educative degli Stati Uniti, nonché sulla ricerca educativa, influenzando gli orientamenti di insegnanti ed accademici. La visione bruneriana del bambino come un individuo capace di risolvere problemi complessi, pronto a esplorare gli argomenti più difficili della scienza, fu una forte contestazione alla visione dominante dell'educazione e dell'istruzione del tempo, e dall'altro canto, fu l'inizio di un nuovo movimento che coinvolse moltissime personalità aprendo una nuova epoca per le scienze dell'educazione e particolarmente per la riforma educativa dei sistemi nazionali.

⁵⁶ J. Bruner, *The Relevance of Education*; 1971 - tr. It. *Il significato dell'educazione*, Editore Armando Armando, Roma 1973; tr. di Cesare Scurati, pp. 254

⁵⁷ Non posso fare a meno di introdurre qui l'idea di U. Margiotta relativamente all'incrocio di culture di ricerca che fa nascere il contributo di Bruner, figlio esso stesso di più tradizioni. In effetti, per U. Margiotta (1999, 2007), il modello dell'interazione sociale e culturale, ispirazione di cambiamento radicale nelle pratiche didattiche, indica che esso ha *“...radici teoriche (che) sono comunemente fatte risalire alla teorizzazione e alla ricerca empirica di Vygotskij, anche se sarebbe possibile trovare in altri autori i presupposti teorici di tale modello, ad esempio, nella feconda diffusione del Pragmatismo americano, con particolare riguardo a quel fiume carsico che è il pensiero e l'opera di Charles Seymour Peirce. E' singolare che non si rifletta mai abbastanza che le due linee autonome di ricerca e di riflessione, quella americana del pragmatismo (Peirce, James, Mead, Dewey) e quella russa (L.S.Vygotskij) si incrocino e si riconoscano, per caso, come convergenti nella figura dell'ultimo grande pragmatista vivente, quale è J. Bruner...”* U. Margiotta, 2007:140

“*La mente a più dimensioni*”, Bruner ne rende esplicita la presenza e l’influenza all’incrocio di mondi e pensieri⁵⁸:

“Mi sembra un’ironia della sorte il fatto che, per difendere Vygotskij dagli attacchi del dogmatismo intellettuale sovietico, lo si sia posto sotto l’ombrello del secondo sistema di segnalazione di Pavlov. L’adozione del principio di spontaneità –un principio che dovrebbe rendere ragione della fecondità e della creatività dell’azione umana al di là del determinismo storico– ha sempre creato al marxismo grosse difficoltà. A causa, forse, di una dogmatica preferenza per il determinismo. Vygotskij...ha compiuto uno sforzo grandioso per gettare un ponte sull’abisso che separa il determinismo storico dal gioco della coscienza. Egli ha impostato una psicologia che doveva far posto a studi storici sulla formazione della mente, non meno che a ricerche descrittive di laboratorio sui dettagli del funzionamento mentale. Non accadde mai che si lasciasse tarpare le ali dal sistema teorico in cui credeva...Dopo che per anni ed anni ci si è ispirati a lui, ritengo che una riconsiderazione della sua opera possa rappresentare quello stimolo, di cui abbiamo ancora bisogno, a scoprire un modo per comprendere l’uomo come prodotto della cultura non meno che della natura” Bruner, 1993:97

In effetti, dopo l’opera di Vygotskij si apre un mondo di riflessione produttiva nelle scienze dell’educazione. Attraverso la teoria dell’Attività, come è ormai noto, Vygotskij ha posto le basi per una teoria dello sviluppo e dell’apprendimento fondata sulla centralità delle interazioni sociali e dei sistemi di segni, come strumenti essenziali per la comunicazione e la trasmissione della conoscenza tra le generazioni. La ricerca di Vygotskij parte dall’assunto che i processi psichici superiori si basano sull’interiorizzazione di funzioni sociali (Vygotskij, 1974), e che la costruzione di una così complessa attrezzatura –che rende possibile ciò che nella psicologia può essere denominato “mente”- è soltanto possibile attraverso la mediazione del linguaggio come funzione simbolica portante della relazione del bambino con la propria cultura. Attraverso le diverse ricerche condotte in ambienti culturali complessi, da lui stesso e soprattutto da Leont’ev e Luria, viene messo in evidenza come il processo di sviluppo e di apprendimento dell’individuo, non sono entità separate, ma sono spiegate da un meccanismo che viaggia dall’esterno verso l’interno, che procede cioè dal sociale all’intrapersonale, e non all’inverso, come invece gli studi di psicologia dell’epoca tendevano a dimostrare in condizioni sperimentali, nell’isolamento di un laboratorio. Per questi autori l’uso di una capacità cognitiva o linguistica nel contesto dello scambio sociale è necessario precursore della padronanza individuale ed autonoma di quella stessa capacità: ovvero, le funzioni psicologiche complesse appaiono prima come funzioni sociali, e quindi all’interno dell’interazione sociale, e solo successivamente si manifestano anche nel funzionamento mentale del singolo, che nel momento in cui diventa competente, inizierà a creare la cultura e l’ambiente di apprendimento per altri.

Il modo in cui tale passaggio accade non sfugge a Vygotskij che adotta il costrutto di “*area di sviluppo prossimale*”, ovvero area nella quale l’individuo si muove in modo incerto ma supportato da un altro soggetto competente, che si propone come modello, come supporto, come precursore, o nella terminologia poi sviluppata dal Bruner, come creatore dello “*scaffolding*” (impalcatura). (Bruner, 1986)

Una cosa diviene evidente attraverso questa concettualizzazione: il valore dell’attività mediata dall’altro, un altro che si offre attraverso un sistema culturale, generato necessariamente da un percorso storico collettivo che fornisce il sistema simbolico di cui ogni individuo poi si appropria.

“Vygotskij era interessato, insieme a Luria, a studiare gli aspetti che riguardano l’organizzazione della conoscenza proposta dall’insegnamento scolastico nelle nostre culture complesse, la concettualizzazione scientifica che essa propone, il linguaggio che vi si parla e soprattutto l’acquisizione della lingua scritta come sistema simbolico di secondo ordine, in quanto forma essenziale della mediazione culturale tra generazioni, e che influenza in forme che ancora non conosciamo a sufficienza, il modo di categorizzare, di ragionare e di pensare degli uomini. Dunque l’interazione sociale è vista da V. non solo nella più diretta dimensione interpersonale, tipicamente rappresentata dalla relazione educativa adulto-bambino, ma soprattutto nella sua articolata dimensione socio-culturale, che include valori culturali, regole di funzionamento delle società e dei rapporti sociali più allargati, sistemi di categorizzazioni, concezioni del mondo, conoscenze scientifiche di vario tipo. (Margotta U., op.cit, 141).

Il riferimento a Vygotskij è evidente quando ci si richiama alla interiorizzazione, al dialogo interno, quando si assume che lo sviluppo di funzioni cognitive complesse dipenda all’inizio da una pratica collaborativa con soggetti esperti utili a portare alla luce “zone di sviluppo prossimale”, ogni volta che si fa perno sulla interattività della costruzione della conoscenza. La critica che Vygotskij pone al comportamentismo è la mancanza di esplorazione della mente come oggetto della psicologia; egli presenta il comportamento umano non più come un’azione della quale non conosciamo la “black-box” della mente, della quale vediamo unicamente lo stimolo che la produce ed il comportamento che ne diviene conseguenza. In effetti, Vygotskij, in *Pensiero e Linguaggio*, affronta due temi tabù per la linea di ricerca del comportamentismo pavloviano (anche per quello skinneriano, ma Vygotskij non arrivò mai a conoscere tale linea di ricerca). In una rappresentazione grafica potremmo osservare meglio tale confronto:

⁵⁸ Tale capitolo è tratto dalla prefazione alla prima pubblicazione in Occidente dell’opera principale di L.S: Vygotskij, *Pensiero e Linguaggio*, avvenuta nel 1956.

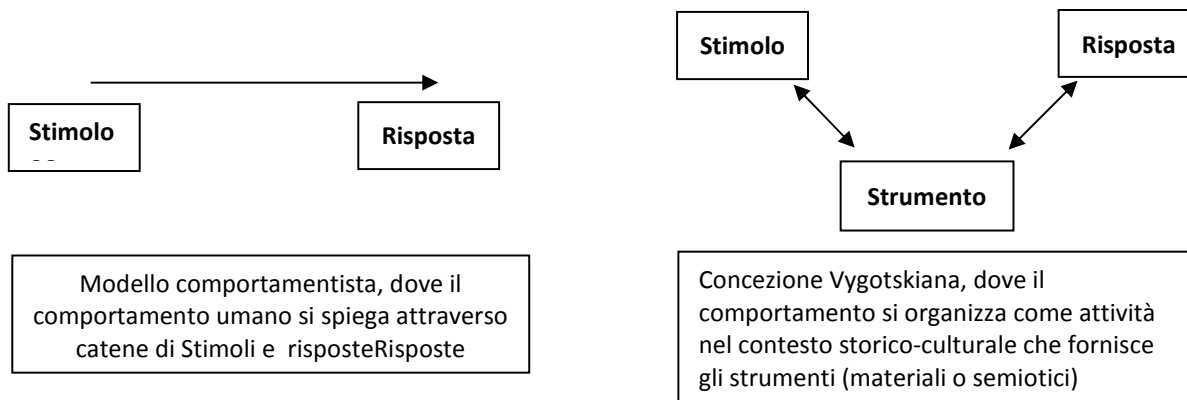


Figura 3.1. - Il modello comportamentista e costruttivista-socioculturale a confronto

L'idea di Vygotskij è magistralmente rappresentata in queste parole: ... *"Every elementary form of behavior presupposes direct reaction to the task set before the organism (which can be expressed with the simple S - R formula). But the structure of sign operations requires an intermediate link between the stimulus and the response. This intermediate link is a second order stimulus (sign) that is drawn into the operation where it fulfills a special function; it creates a new relation between S and R. The term 'drawn into' indicates that an individual must be actively engaged in establishing such a link. The sign also possesses the important characteristic of reverse action (that is, it operates on the individual, not the environment)..."* (Vygotskij, 1978:30)

In questo processo l'impulso diretto viene inibito, ed uno stimolo ausiliare facilita il completamento dell'operazione per mezzi indiretti che vengono incorporati all'attività. Per Vygotskij, questo tipo di organizzazione sottosta ad ogni processo psicologico del livello superiore, chiaramente in circuiti ed in modalità molto più complesse. La relazione, nella formula vygotskiana, non punta semplicemente a superare lo schema S-R, non è nemmeno un'operazione di addizione alla catena S-R. Invece, rappresenta un'azione che può essere reversibile, come risulta nella citazione, ed in quanto tale, trasferisce il processo psicologico superiore sempre a livelli e forme qualitativamente superiori, il che consente agli umani, con l'aiuto di stimoli estrinseci, di operare un controllo *differito, dall'esterno*, del comportamento. Questo uso di segni porta gli umani a generare specifiche strutture di comportamento che rompono il ciclo del comportamento regolato unicamente dall'ambiente biologico, per essere regolato in modo continuo dalla cultura, essa stessa cangiante, essendo una costruzione storica a cui il nostro soggetto che apprende partecipa attivamente in un movimento di costruzione continua.

A questo punto diventa importante chiarire cosa intendesse Vygotskij nel parlare di questi *mediatori* dell'attività umana, ovvero strumenti materiali o semiotici (*tools and signs*), concentrandoci sul sistema di segni o strumenti semiotici, che spiegano poi gli strumenti materiali (oggetti che la tecnologia umana è in grado di produrre, dalla semplice asta al computer).

La funzione dello strumento semiotico è quello di servire come conduttore dell'influenza umana sull'oggetto dell'attività, essendo esternamente orientato. Deve governare i processi di cambiamento dell'oggetto, il che vuol dire che l'attività umana richiede questi strumenti per essere *superiore*, e quindi mirata alla padronanza dei processi di comportamento dell'individuo a contatto con il contesto culturale di appartenenza. Vi è un ulteriore passo nel perseguire tale padronanza: quando diventa esperto, l'individuo può essere esempio o fornire comunque un supporto volontario a processi di apprendimento, di ricerca della padronanza, in soggetti terzi. Gli strumenti per eccellenza, menzionati da Vygotskij, sono: il linguaggio, in primo luogo, i diversi sistemi per far di conto; le tecniche mnemoniche, i sistemi di simboli algebrici; ma anche i lavori d'arte, la scrittura, schemi, diagrammi, mappe, disegni meccanici, gesti specifici: ogni sorte di segni convenzionali (Vygotskij, 1981). Tali strumenti psicologici hanno bisogno di un'azione riflessiva, una autoconsapevolezza della propria *performance*, in una determinata area di attività; inoltre, consapevolezza ed attenzione della performance di una terza persona che apprende. Vygotskij realizza una distinzione gerarchica fra i diversi tipi di strumenti, che è sottolineata da Engeström (1987), nel senso che la transizione di un'attività mediata attraverso l'uso di mezzi artificiali (dall'asta allo strumento di sofisticata tecnologia, oppure dal linguaggio come discorso colloquiale, al discorso professionale/ufficiale, per esempio), cambia fundamentalmente le operazioni psicologiche alla base in quanto l'uso di strumenti sempre più sofisticati *amplia* il rango dell'attività portandola a definire nuove funzioni psicologiche. In questo contesto, una funzione psicologica di base può divenire *attività psicologica superiore*, pure questa di diversi gradi di complessità. Per Engeström, questo passaggio è fondamentale:

"...In my interpretation, we may actually distinguish between two levels of mediation: the primary level of mediation by tools and gestures dissociated from one another (where gestures are not yet real psychological tools), and the secondary level of mediation by tools combined with corresponding signs or other psychological tools. The acquisition and application of new tools broadens the sphere of influence. The acquisition and application of new psychological tools elevates the level of

influence (potentially; the result is actually achieved only when the tool and the psychological tool meet each other)... (Engeström, 1987⁵⁹)

L'essenza degli strumenti psicologici è che essi sono originalmente cooperativi, comunicativi, di controllo e di modellazione auto-consapevole: gesti che diventano cruciali per una cultura, nell'esprimersi, nell'usare mezzi di produzione, nell'usare la tecnologia, nel comunicare.

Engeström, enfatizzando la prospettiva di cooperazione ed intercomunicabilità consentita dall'uso di strumenti, indica che esse rappresentazioni non sono localizzabili "nella mente" di un singolo individuo, come entità mentali, bensì, come entità pervasive rappresentate esternamente nel contesto socio-culturale, nelle reti di "menti" individuali. Questo concetto è ormai pienamente accettato, attraverso lo sviluppo della teoria della conoscenza distribuita e dell'intelligenza collettiva (Levy, 2002) : tali concetti sono il frutto dell'incrocio fra antropologia, psicologia e nuove tecnologie, esplosi negli ultimi 15 anni.

Le pressioni ricevute negli anni del regime stalinista porteranno Vygotskij ad inclinare il proprio lavoro verso una focalizzazione molecolare sui problemi dei tipi di segni e di senso delle parole. La categoria degli strumenti psicologici, così come le relazioni fra tecnologia e psichismo attraverso gli strumenti, non verranno quindi elaborate ulteriormente da Vygotskij, ma soltanto introdotte come problematica fondamentale della psicologia dell'apprendimento, in un atto di intuizione geniale, come già dichiarava Bruner (1988)⁶⁰.

3.3 Dalla Zona di Sviluppo Prossimale alla Teoria dell'Attività Umana: i contributi di Leont'ev

Il problema dell'interconnettività dell'attività umana verrà affrontato, molto dopo, dal discepolo di Vygotskij, Leont'ev⁶¹. Egli indicherà come i processi di lavoro, sebbene portati avanti dal singolo, non soddisfano unicamente le sue necessità, in quanto il concetto stesso di "processo di lavoro", vede insieme una concatenazione di atti, ovvero azioni, nella distinzione di Leont'ev, che i singoli portano avanti per un prodotto che diviene poi compiuto attraverso l'attività di gruppo. In questo senso, possiamo anche parlare di una "divisione del lavoro", concetto che verrà poi ripreso da Engeström. Leont'ev fornisce il semplice caso della caccia collettiva fra gli uomini primitivi: in tanto che uno degli uomini tentava di attirare l'attenzione di un branco di bestie per entrare in un bosco, gli altri aspettavano in agguato; o meglio, disponevano trappole (tecnologia) per raggiungere e ottimizzare i risultati della caccia. Questo banale esempio ci fa capire come la necessità primordiale di vestirsi o mangiare, iniziata da un singolo individuo, poteva diventare, in uno sviluppo storico, organizzazione del lavoro, e quindi, non un cervello dove l'attività si originasse ed esaurisse attraverso un comportamento, ma diverse menti operanti in modo complementare. Per tanto, ciò che fa il singolo può non coincidere con le motivazioni che iniziano tale comportamento: la sua azione mediata dalla cultura diventa **attività** quando il contesto di riferimento è la prosecuzione di obiettivi superiori per lo sviluppo del contesto culturale in questione. Nelle parole di Leont'ev:

"(...) what unites the direct result of this activity with its final outcome? Obviously nothing other than the given individual's relation with the other members of the group, by virtue of which he gets his share of the bag from them, i.e., part of the product of their joint labor activity. This relationship, this connection is realised through the activity of other people, which means that it is the activity of other people that constitutes the objective basis of the specific structure of the human individual's activity, means that historically, i.e., through its genesis, the connection between the motive and the object of an action reflects objective social connections and relations rather than natural ones." (Leont'ev 1981, 212)

In queste brevi linee Leont'ev, intuiva già nel 1947 l'insufficienza della concezione *individuale* degli strumenti di mediazione delle operazioni psichiche superiori. In effetti, l'attività individuale, non essendo plasmata

⁵⁹ Dalla versione elettronica completa del libro "Learning by Expanding", cap. II, pp.23. Università di Helsinki, Center of Activity Theory and Developmental Work Research <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engeström/expanding/toc.htm>

⁶⁰ Bruner, J. (1988), *La mente a più dimensioni*, Milano: Economica Laterza.

⁶¹ La produzione scientifica iniziale di Leont'ev fu svolta all'interno della linea di ricerca storico-culturale iniziata da Vygotskij, e focalizzata sull'esplorazione del fenomeno della mediazione culturale. Di quel primo periodo è molto rappresentativo lo studio della memoria mediata in bambini ed adulti, pubblicato col titolo *The development of higher forms of memory*, 1931. La linea di ricerca più personale di Leont'ev si basa invece sull'analisi del comportamento organizzato attraverso la mediazione delle operazioni psichiche superiori, studio che Leont'ev denominò "Attività Umana". Da 1930 in poi iniziò uno sforzo sistematico per la costruzione delle fondamenta di una Teoria, attraverso il lavoro del Gruppo di ricerca psicologica di Kharkov, formato da figure come Zaporozhets, Gal'perin, Zinchenko, Bozhovich, Asnin, Lukov, ed altri. Nella sua forma più completa, la teoria dell'attività fu sviluppata ed istituzionalizzata come area di ricerca della psicologia, nel periodo del dopoguerra, cogliendo l'occasione dell'alta posizione di Leont'ev presso l'Università Statale di Mosca. Per Leont'ev, l'attività consiste in quei processi "that realise a person's actual life in the objective world by which he is surrounded, his social being in all the richness and variety of its forms" (Leont'ev 1977) . Il cuore del lavoro di Leont'ev è la proposta secondo la quale sarebbe possibile esaminare i processi umani dalla prospettiva di tre diversi livelli di analisi: il più alto, quello dell'**attività** o motivazioni che direzionano la stessa. Un livello intermedio, delle **azioni** e dei suoi obiettivi associati; ed infine un livello più basso, consistente nell'analisi delle **operazioni** che servono ad acquisire gli obiettivi di ordine superiore. Per una consultazione dell'opera di Leont'ev in relazione ad altri pensatori, è molto interessante la lettura e selezione di opere tradotte in inglese e completamente scaricabili presenti su <http://www.marxists.org/archive/leontev/> , MIA (l'Archivio Marxista in Internet, una associazione non profit di volontariato, fondata nel 1990. Attualmente conta con una media di 1.1 milioni di visitatori al mese, che scaricano mensilmente 15.5 milioni di files, con una crescita esponenziale di interessati -380% di visite in più dal 2000-).

dall'attività collettiva, diviene per l'autore ingiustificata e vuota di senso. L'attività umana per eccellenza, il lavoro, non può che essere considerata un'attività di cooperazione, anche se essa sia indotta da un sistema di pianificazione tecnocratica, quale l'idea di organizzazione industriale.

Lo sviluppo delle diverse tendenze di ricerca in psicologia e sociologia delle organizzazioni, nonché le tendenze dell'apprendimento in ambito organizzativo dimostrano con chiarezza l'attualità del pensiero di Leont'ev, del quale Engeström si serve per ulteriori sviluppi, sui quali ci soffermeremo più tardi..

Possiamo dunque parlare di **attività dell'individuo**, ma **mai di attività individuale**: per Leont'ev soltanto le azioni possono essere considerate individuali. A rafforzare quest'idea viene incontro il concetto di "oggetto dell'attività e quindi la motivazione dell'attività umana. Per esempio, in un contesto di divisione del lavoro, l'individuo partecipa ad un'attività spesso senza diventare pienamente consapevole degli obiettivi ultimi della stessa, ovvero del suo oggetto. E' invece l'**attività** a controllare il singolo, le sue operazioni, azioni e processi mentali, anziché l'individuo a controllare l'attività.

Una tale formulazione è di singolare attualità per l'orientamento e lo studio dei processi di apprendimento. Poniamoci a questo punto la domanda che ci aiuterà a fare tale passaggio. Come il singolo riesce a riconoscere un'intera catena di azioni alle quali partecipa per migliorarne la performance, o addirittura per introdurre il cambiamento?

Finora il concetto di divisione del lavoro ci ha aiutato a capire la presenza di sistemi culturali che generano le condizioni per l'attività come risultato della comunione di azioni portate avanti da singole menti nel mettere in gioco le proprie operazioni psichiche superiori. Ma ciò ci fa intravedere un panorama piuttosto arido della mente umana, della sua creatività e della sua intelligenza: un panorama nel quale l'individuo diventa semplice esecutore. Quale passaggio consente il balzo verso il nuovo, ovvero la consapevolezza di ciò che si sta facendo non come azione (supportata da specifiche ed alte operazioni psichiche superiori) individuale, ma come azione di gruppo⁶² ?

Qui Leont'ev intuisce il fondamento del processo che fa attuare tale salto qualitativo in una catena di azioni umane: sebbene le motivazioni dell'azione umana non divengano automaticamente coscienti, esiste un'azione particolare che può consentire tale passaggio, e cioè, l'atto di riflettere sulla relazione esistente fra motivazione di un'azione e motivazione di un'attività *più ampia, che realizza un rapporto vitale fra il sistema di attività ampliato e l'attività concreta* (Leont'ev, 1981).

E questo il passaggio al quale attinge Engeström per costruire la sua Teoria dell'Apprendimento per Espansione, alla quale ci dedichiamo qui di seguito.

In effetti, la critica che realizza Engeström del lavoro di Leont'ev è la seguente: il problema della dimensione strumentale e comunicativa non vengono propriamente unificati nel modello di Leont'ev; di conseguenza, il modello di Vygotskij, dell'azione mediata dallo strumento, non riesce ad essere superato –per lo meno dal punto di vista di una sua modellizzazione, anche grafica, così come quanto sottolinea Engeström:-

"This third lineage, from Vygotsky to Leont'ev, gives birth to the concept of activity based on material production, mediated by technical and psychological tools as well as by other human beings. This is the lineage I'll try to continue and develop. The next task is to derive a model of the structure of human activity through genetic analysis..." (Engeström, op.cit: Cap II: 34)

3.4 La riformulazione della Teoria dell'Attività secondo Engeström

Il punto di partenza per una modellizzazione della Teoria dell'Attività è per Engeström la presenza di riformulazioni triadiche nella storia dello sviluppo scientifico delle scienze umanistico-sociali. Avevamo prima accennato come L. Vygotskij ripropone il modello del comportamento, con riguardo alla linearità del modello S-R, in una operazione che si orienterà a generare una vera rottura nel paradigma di ricerca della psicologia: ma non è la sola disciplina nella quale si verificheranno tali movimenti rivoluzionari.

Engeström ci ricorda in effetti, che nel XIX secolo, la filosofia, la biologia e le scienze sociali sperimentarono rotture fondamentali nei propri contesti di riferimento concettuale e metodologico; rotture riconducibili, con un semplice sguardo sullo scenario di forze politiche, economiche e sociali, all'ampio sviluppo che ebbero le forze produttive spinte dal commercio globale ed dal capitalismo industriale⁶³.

⁶² Volutamente ho omesso le parole "rete" (Levy, 2002) e "comunità" (Lave & Wenger, 1991) che fanno specifico riferimento a sviluppi teorici ulteriori, molto noti oggi nello studio dei processi di apprendimento situati, ma che nello specifico non utilizzo per la fondazione teorica dell'approccio scelto nello studio dei casi di apprendimento in contesti culturali allargati.

⁶³ Engeström collega tale movimento alle idee sviluppate negli ambiti disciplinari della filosofia, delle scienze naturali e delle scienze sociali. Sono state sicuramente menti come quella di Hegel, Darwin e Marx a realizzare contributi che avrebbero avuto un impatto cruciale nello sviluppo ulteriore del pensiero scientifico e filosofico. Ognuno di questi contributi ha avuto un contenuto ed impatto diversi nella società e nella scienza.

Hegel, basandosi sulla solida tradizione nazionale germanica (Illuminismo tedesco, Kant, Fichte, Schelling), lega l'attività e la coscienza umana non alle peculiarità della corporeità e natura dell'essere umano, bensì al processo che ogni individuo mette in atto nell'assimilare/resistere alla spiritualità presente in ogni cultura umana determinata da un divenire storico. Hegel fu il primo filosofo che si concentrò sul ruolo dell'attività materiale e produttiva –il lavoro umano- nello sviluppo

Possiamo individuare due caratteristiche fondamentali di tali sviluppi, leggibili attraverso il pensiero scientifico dell'epoca: in primo luogo, organismo e ambiente, uomo e società, non potranno più essere visti e studiati come entità separate. L'idea di causalità circolare o per lo meno di retro-alimentazione inizia ad abbozzarsi, cogliendo la necessità di studiare uomo, natura, società come sistemi dotati di dinamiche interne che conferiscono ad essi una funzionalità complessa e dipendente da diverse parti componenti, con risultati che emergono –e quindi non riducibili- dall'insieme organizzato.

In secondo luogo queste rotture significano che organismo, uomo, natura, società diventano instabili come sistemi, cangianti, e riconducibili dunque ad una storicità, ad una logica non lineare, dipendente però da transizioni e trasformazioni qualitative leggibili unicamente in prospettiva storica. Questi quesiti aperti nel XIX secolo verranno affrontati in modo incompiuto nelle discussioni del XX secolo, particolarmente all'interno delle scienze sociali ed umane: soltanto nella discussione epistemologica degli ultimi 15 anni si avvierà una vera rivoluzione che rivalorizza la natura soggettiva, di non separazione fra soggetto ed oggetto di ricerca, in un processo di costruzione continua, che consenta di dare uno status proprio al metodo scientifico qualitativo, più caratteristico e caratterizzante delle scienze umane.

Il concetto di non linearità, di storicità come componente necessaria per capire il processo presente, la necessità di contestualizzare i fenomeni studiati, ma soprattutto la mediazione culturale che genera un fenomeno di trasformazione dell'oggetto di studio, nel momento stesso che ricercatore e oggetto interagiscono nella ricerca del senso e significato di un determinato fenomeno, e quindi costruendone uno nuovo che modifica il proprio essere nel mondo: questi i processi analizzati.

Tale discussione fornirà gli essenziali per una modellizzazione triangolare della Teoria dell'Attività in risposta alla complessità dei processi di apprendimento umano.

3.4.1. I triangoli dell'Attività Umana

Quali sono gli assunti che prende in considerazione Engeström per affermare la propria ipotesi di modellizzazione?

Egli trova i prerequisiti per la teoria dell'Attività Umana in tre programmi di ricerca: il primo, nella Linguistica, con Peirce, estendendosi poi alla Epistemologia con Ogden, Richards e Popper; il secondo, nell'Antropologia Culturale, con G.H.Mead; il terzo, nella teoria storico-culturale di Vygotskij, inquadrabile nella psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento. In tutte queste teorie, seguendo Engeström, il concetto di mediazione, di terza entità in questione, viene individuata come parte componente dell'attività umana.

Nella teorizzazione di Peirce (1902, citato da Engeström, 1987) sull'attribuzione di significato al segno linguistico, egli indicherà tre componenti fondamentali, ovvero l'Oggetto, il Segno, l'Interpretante (atto mentale di attribuzione di significato da parte della mente del parlante, facendo diventare la semiosis un processo infinito, a trama reticolare).

Ogden e Richards (1923, citato da Engeström, 1987) in continuità con le assunzioni di Peirce, presentano il significato come una triade di pensieri (riferimento), parole (simboli) e oggetti in relazione, proponendo quindi la natura della relazione fra il simbolo e l'oggetto simbolizzato come mediata dal pensiero, senza una diretta relazione fra il simbolo e la cosa simbolizzata, ovvero fra parole ed oggetti: si tratta sempre di una costruzione umana. Nonostante l'intuizione di un modello di rappresentazione del significato delle parole come indipendente dalla "forma" caratteristica del segno linguistico, la limitazione di questi autori risiede nella concezione puramente individuale della relazione fra interpretante e segno linguistico nella costruzione del senso; Engeström puntualizza che la relazione fra segno e simbolo può apparire individuale e diretta dal pensiero del singolo, ma lo

della conoscenza umana (Fornero, G; Tassinari, S. 2006) e quindi dell'attività umana segnata dalla storia, con irrinunciabili conseguenze per lo sviluppo della psicologia come disciplina (Markovà, I., Moscovici, S. 2006).

Per le scienze naturali e la biologia, Charles Darwin, invece, abbandonò il paradigma dell'ordine prestabilito delle specie, rinunciando alla necessità di una presenza "soprannaturale" per spiegare il funzionamento dell'universo e della natura. Diede supporto attraverso le sue ricerche alla nozione di cambiamento continuo della natura in un processo di sviluppo dipendente dalla conquista della sopravvivenza, e quindi, rese possibile l'idea di una storicità della natura (quello che vediamo oggi è il prodotto di secoli di evoluzione).

Come ben sappiamo, Marx ed Engels salutarono con vivo interesse ed entusiasmo la prospettiva darwiniana (Engeström, op.cit). Per ultimo, Marx, con la sua teorizzazione economica avrà un forte impatto sulla società e sul pensiero del tempo-ampiamente analizzato dalla tradizione psico-pedagogica russa. Esplicitare come il ciclo produzione-consumo non è soltanto produzione materiale ma soprattutto consumo della forza lavoro umana, e quindi, produzione dell'essere umano in sé attraverso l'atto e il gesto di lavorare; sviluppare inoltre il concetto di distribuzione della produzione diseguale e non governata dalle forze del mercato (come proposto dal liberismo inglese), significa porre le relazioni sociali alla base dell'economia, come aspetti non evidenti ed utili alla riproduzione di un ordine di classi sociali.

Aggiungerei a questo percorso teorico realizzato da Engeström la presenza di un quarto autore: S. Freud. Ritengo che egli possa essere aggiunto al movimento di cambiamento radicale delle epistemologie del XX secolo, in quanto fondatore della causalità dello psichismo attraverso la storicità del soggetto, e la frammentazione dello psichismo come unità superficiale, -proposta dal positivismo-, con la necessità quindi di rivivere il passato nel presente per recuperare, ovvero "espandere", il raggio di controllo dell'ego sulla propria vita mentale.

sviluppo culturale dei segni non può mai essere inteso come tale: si tratta di una costruzione collettiva, basata sulla mediazione realizzata dall'uso continuo nelle interazione fra soggetti di simboli e degli oggetti da essi rappresentati in un determinato contesto.

Per superare questa concezione, Engeström prende in considerazione la teorizzazione epistemologica di Popper (1972), con la concezione dei tre mondi come versione di triplicità: in effetti i tre mondi di Popper, ovvero l'universo delle entità fisiche (Mondo I), il mondo degli stati mentali come la coscienza e le disposizioni psicologiche (Mondo II), ed il mondo più complesso dei contenuti del pensiero, i prodotti dell'attività mentale umana (Mondo III) possono tranquillamente essere letti come un nuovo –e più complesso- sforzo di triangolazione delle costruzioni di senso attraverso l'atto di rappresentare la realtà mediata dal pensiero –questa volta, collettivo, assunto come capace di produzione scientifica ed artistica umana-.

Seguendo la stessa linea di ragionamento Engeström, passa a considerare la triangolazione effettuata nella ricerca di G.H. Mead (1934) nella quale si punta a superare l'individualismo e l'intellettualismo; l'approccio di Mead viene chiamato interazionismo simbolico, denominazione che indica con chiarezza l'operazione concettuale di Mead nel puntare a definire le interazioni sociali come atti mediati dai simboli.

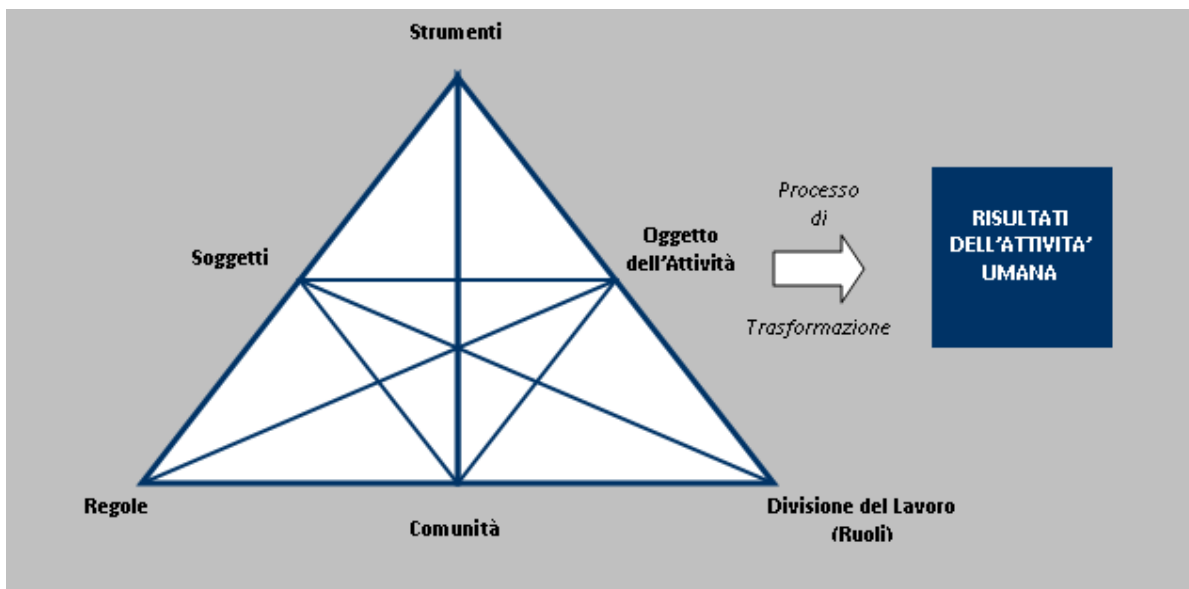
Mead estende quindi la rappresentazione triadica di Peirce e Popper, concentratisi sulla triade di generazione di senso attraverso l'interazione linguistica e la costruzione di conoscenza, per puntare all'interazione sociale mediata dal simbolo che consente la costruzione della realtà.

Ma questa costruzione è ancora concepita come una costruzione della mente, non come una costruzione materiale. Nella terza linea analizzata da Engeström, nel campo della psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento, (attraverso la teoria storico-culturale di Vygotskij, seguita dalla riformulazione di Leont'ev come teoria dell'Attività), si vede nascere il concetto di attività basato sulla produzione materiale, mediata da un impianto tecnologico e psicologico, generato dalle azioni umane in una linea storica.

La teoria dell'attività presenta dunque una collezione di idee basilari che aiutano la concettualizzazione delle prassi sia individuali che collettive come processi di sviluppo del contesto dove l'attività umana normalmente ha luogo (Leont'ev, 1978). Ne consegue che lo studio delle attività umane come processi di sviluppo diviene cruciale per individuare i cambiamenti e le contraddizioni che esistono all'interno delle stesse. Tali contraddizioni servono, a loro volta, come mezzi attraverso cui emerge nuova conoscenza su di una determinata attività (Engeström, 1987).

Partendo dal triangolo dell'attività umana di Vygotskij, Engeström concettualizzerà tale idea in un modello rappresentativo che introduce i diversi elementi dell'attività umana, come si osserva nella Figura 3.1.

Figura 3.2– Il modello dell'Attività Umana secondo Leont'ev – “Triangoli dell'Attività” (Engeström, 1987)



L'Activity Triangle Model, ovvero sistema di attività mette in evidenza i diversi componenti di un sistema di attività in un tutto unificato. I partecipanti di una determinata attività vengono contraddistinti come soggetti interagenti con oggetti per ottenere risultati desiderati. Di norma, l'interazione umana con altri e con oggetti in un dato ambiente è mediata attraverso l'uso di strumenti, di regole e da una divisione del lavoro. I mediatori rappresentano la natura delle relazioni che esistono intra/inter i partecipanti di un'attività in una data comunità di pratica.

Engeström arguisce che il modello su rappresentato è l'unità più piccola e semplice dell'attività umana, che preserva le qualità ed unità essenziali della stessa, sostenendo la tesi che tale modello possa aiutare ad analizzare le relazioni dinamiche ed il cambiamento storico all'interno di una determinata attività, in un continuo processo

di sviluppo e cambiamento. **Il motore per i processi di cambiamento che provocano una linea storica di sviluppo, saranno le contraddizioni interne dell'attività umana:** un concetto sul quale ci soffermeremo in seguito.

3.4.2. Le contraddizioni nell'attività umana

Partendo dalla formulazione di Marx sull'attività di produzione umana, ed sul rapporto fra mezzi di produzione, capitale e forza lavoro dell'individuo coinvolto nel processo produttivo, **Engeström rileva la sostanza della contraddizione in ogni attività umana**, come una sorta di esistenza duale che si gioca fra la produzione totale e la produzione del singolo. Ovvero, ogni produzione umana è subordinata ad una produzione più generale, ma è anche autonoma e libera dal punto di vista dell'individuo che la porta avanti. Quindi la contraddizione nasce dalle forze opposte che si attivano in una data attività, dalla forza che nasce all'interno dell'attività –con il caso più eclatante della volontà dell'individuo che si gioca nel voler realizzarla- e fra due attività diverse ma connesse in un contesto sociale.

Quattro saranno le contraddizioni indicate da Engeström, ovvero:

- La contraddizione primaria nelle attività insite nelle formazioni socio-economiche del capitalismo come conflittualità inerente allo scambio ed uso di valori, all'interno di ogni “angolo” del triangolo dell'attività.
- La contraddizione secondaria, che compare fra le linee che uniscono gli angoli del triangolo, e possono essere vincolate alla rigida divisione del lavoro presenti in alcune attività umane, che impedisce le possibilità di apertura e scoperta di strumenti avanzati per la risoluzione di problemi superiori a quelli generati all'interno del sistema di attività in essere.
- La contraddizione terziaria, che compare quando rappresentanti di una cultura (come gli insegnanti) introducono un oggetto e/o motivazioni provenienti da una forma culturale detta “superiore” puntando a dominare l'intero sistema di attività, che può essere mosso da logiche diverse da quelle evidenti od ufficiali.
- La contraddizione quaternaria, che mette in rilievo le attività “vicine” al sistema in questione, che possono essere incorporate, attraverso il movimento di un sistema X, per superare e risolvere le problematiche da esso affrontate, cambiando quindi la propria essenza. Le attività incorporate possono essere relazionate con l'oggetto dell'attività, con la generazione di strumenti per la produzione dell'attività centrale, con la formazione dei soggetti che intendono partecipare ad un alto sistema di attività, con la produzione di regole –come quelle relative all'amministrazione- per governare lo stesso. Naturalmente, tali attività subordinate all'attività principale costruiscono i propri *activity triangle*, generando potenziali processi di ibridazione attraverso gli scambi continui, come accennavo prima.

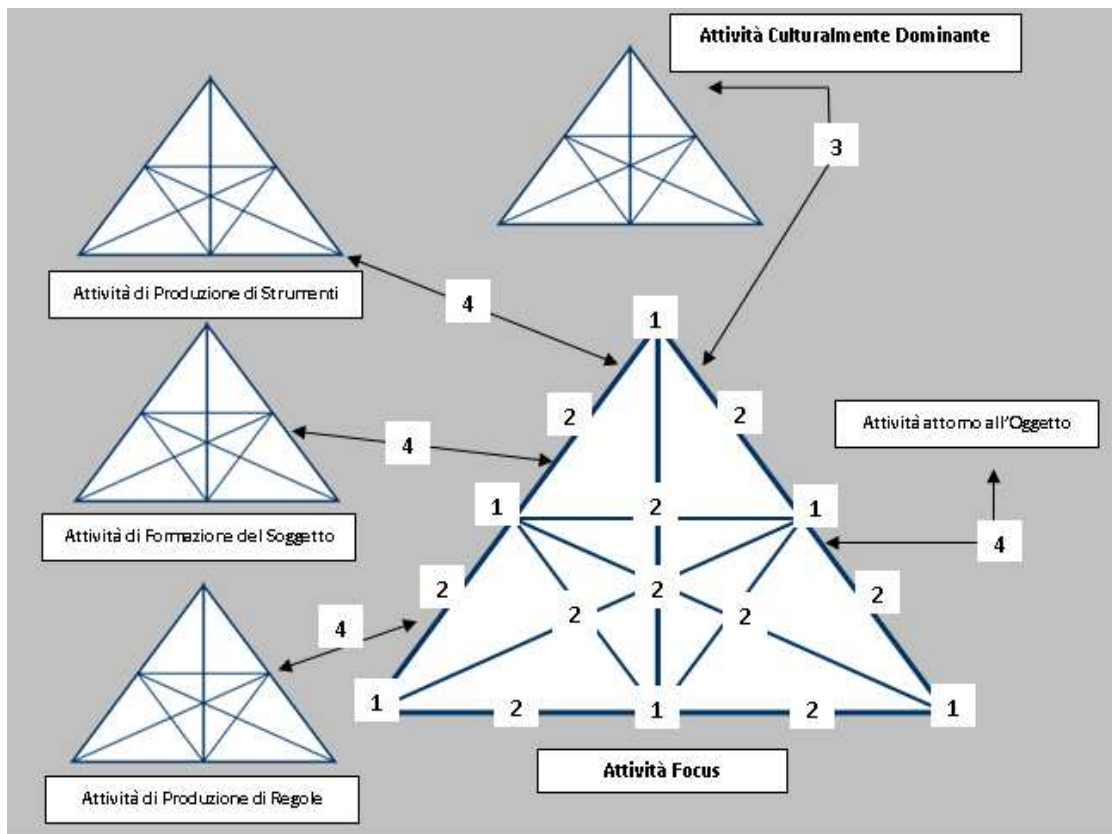
Livello 1: Primario, che esprime la contraddizione interna (di doppia natura) all'interno di ogni componente dell'attività centrale (focus)

Livello 2: Secondario, che esprime la contraddizione fra costituenti dell'attività centrale

Livello 3: Terziario, che esprime la contraddizione fra l'oggetto ed il motivo dell'attività focus e forme culturalmente più avanzate o dominanti

Livello 4: Quaternario, che esprime le contraddizioni fra l'attività centrale e le attività vicine o raccordate al nodo centrale di attività.

Figura 3.3: I quattro livelli di contraddizioni all'interno di un sistema di attività umana. (tradotto da Engeström, 1987)



Vorrei illustrare questo complesso sistema di attività umana attraverso uno degli esempi che poi sottoporro ad una più esaustiva analisi nel corso di questa ricerca: processi di internazionalizzazione dei sistemi di formazione, partendo da uno degli esempi più consolidati, ovvero la formazione internazionale dei ricercatori.

Supponiamo di avere una comunità di ricercatori provenienti da diversi paesi che compongono una comunità di apprendimento internazionale, il cui obiettivo principale è la ricerca in un campo specifico scientifico e la produzione di conoscenza, tecnologia ed innovazione.

La prima contraddizione di quest'attività sarà la natura doppia del risultato della ricerca come valore d'uso e come valore di scambio, ovvero: il risultato puro della ricerca come conoscenza umana per lo sviluppo del benessere, ed il risultato di ricerca come prodotto sul mercato. Una contraddizione secondaria tipica sarà quella dell'utilizzo di un framework di ricerca o metodologia che consenta di dare un inquadramento scientifico alle procedure sperimentali o di analisi dei materiali ed una validità al risultato prodotto, dinanzi alla natura continuamente cambiante delle problematiche umane affrontate attraverso l'impianto di ricerca. Viene richiesta dunque una apertura verso la problematizzazione e non accettazione completa del proprio programma di ricerca.

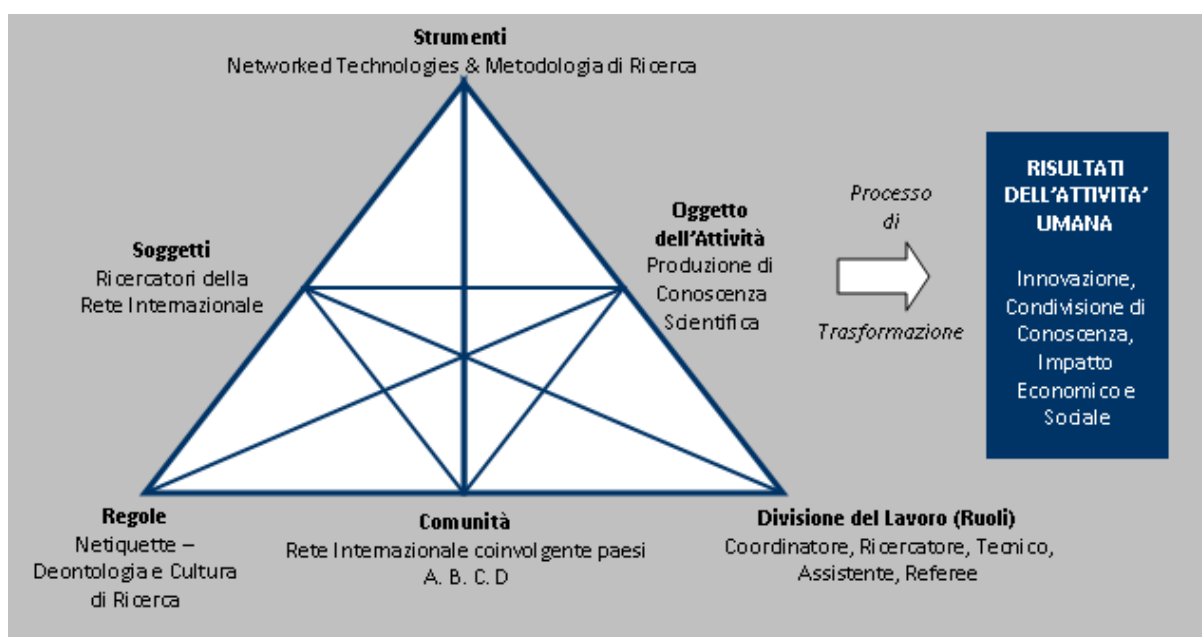
Una contraddizione terziaria emerge quando una cultura di ricerca –di uno dei partners della rete internazionale– vede una linea determinata di sviluppo e considera necessaria l'adozione di una metodologia, che cozza in qualche modo con i valori o le problematiche affrontate dall'altro ente partner. Vi è uno spazio di negoziazione nel quale può prevalere una cultura di lavoro sull'altra; e dei valori culturali più allargati al contesto sociale in generale, che non essendo completamente accettati dall'altro partner, possono generare tensioni e resistenze che bloccano il risultato o la completezza dell'impatto del processo sui team partecipanti (per esempio a livello di competenze acquisite, di risultati della ricerca, ecc.)

Le contraddizioni quaternarie si relazionano con ogni spazio di negoziazione degli strumenti, dei linguaggi, delle persone, delle regole di lavoro, della valutazione dei risultati, che una cultura di pratica genera e che negozia con contesti dove le proprie produzioni possono avere impatto.

Le culture di appartenenza e le dinamiche di potere spingono verso la generazione di controversie e di dibattiti che vanno superati attraverso un processo di mediazione, che può diventare a sua volta apprendimento e quindi innovazione "ibrida", nella quale vengono attraversati i confini della propria realtà di pratica per generare il nuovo.

Illustriamo attraverso la figura 3.4. come potrebbe apparire il suddetto sistema di attività:

Figura 3.4. Sistema di Attività Umana: Produzione di Conoscenza Scientifica Internazionale



Ad ognuno degli elementi dell'*Activity Triangle*, può corrispondere un sottosistema di attività in quanto si rende necessaria la produzione/formazione di tali elementi.

Con questo stesso schema, analizzerò più avanti contraddizioni e crisi della professionalità dell'insegnante (Parte II, cap. 6)

A questo punto ho introdotto la trama concettuale che supporta la teoria dell'attività umana. Ho indicato, all'inizio del mio percorso, come gli scenari di una cultura educativa in crisi vengono a generare metafore di rottura, espansione, ed integrazione, dove l'apprendimento rimane sempre al centro dei sistemi educativi.

Consistentemente, per Engeström diventa essenziale considerare i processi di apprendimento come motore primario dell'attività umana: mi inoltrerò quindi in una accurata descrizione sul processo di apprendimento per espansione, ritenendolo, nel mio focus di ricerca, la modalità più tipica di realizzazione dell'apprendimento in contesti culturali allargati.

3.5. L'operazione di Espansione nei Processi di Apprendimento

Come avevamo inizialmente ipotizzato, la teoria dell'attività umana consente lo studio di processi psico-sociali, diventando chiaro il potenziale applicativo e di modellizzazione in relazione ai processi di apprendimento. D'altra parte, la teoria dell'attività non include una teoria dell'apprendimento; sarà Engeström ad incorporare aspetti pedagogici nella stessa attraverso la propria Teoria dell'Apprendimento per Espansione. Non a caso la stessa emerge nel seno del dibattito nelle scienze dell'educazione sulla necessità di affrontare al più presto possibile l'obsolescenza presente nei sistemi scolastici dei paesi sviluppati. Insieme ad altri autori noti, che ho citato all'inizio di questo capitolo, Engeström propone la rottura della concezione di apprendimento nozionistico, alla luce dello studio dei processi di apprendimento scolastico come sistema specifico di attività. Poco più tardi della pubblicazione del suo lavoro sull'apprendimento per espansione, lo studioso finlandese conierà il termine "*incapsulamento dell'apprendimento scolastico*"⁶⁴, metafora di grande vigore per spiegare il dramma di una conoscenza che non riesce a rendersi utile e fruibile nelle società, usabile unicamente per la promozione e continuità all'interno del sistema accademico.

Gli assunti pedagogici che emergono dalla Teoria dell'Attività, aiutano a tracciare le linee guida sulle quali si costruisce il concetto *dell'apprendimento per espansione*, ovvero:

- a) I contenuti ed i risultati dell'apprendimento non sono meramente conoscenze presenti nei testi e nelle teste degli studenti, ma nuove forme di attività pratica, che fa uso di artefatti costruiti dagli studenti e dai docenti nel momento in cui affrontano progetti e problemi della vita reale, puntando ad imparare/conoscere/capire, ciò che risulta ancora sconosciuto
- b) L'apprendimento è indirizzato da necessità genuine di sviluppo nelle prassi umane, nelle istituzioni, nelle comunità di pratica, dove si manifestano disturbi, rotture, problemi ed episodi che mettono in crisi una determinata pratica esistente.

⁶⁴ Engeström, 1991, op.cit.

c) L'apprendimento procede attraverso una serie di complesse cerchie di azioni che chi apprende mette in moto, nelle quali nuovi oggetti e motivazioni vengono creati ed implementati, aprendo più ampie possibilità per i partecipanti coinvolti nella suddetta attività.

Questa prospettiva sull'insegnamento e l'apprendimento enfatizza il potenziale impatto di nuovi dispositivi come veicoli per la trasformazione di procedure, strumenti, ruoli o regole che ridimensionano completamente una determinata attività umana. **Ma quali sono i tratti distintivi del concetto di apprendimento per espansione** che, mi preme sottolineare, possono dare fondamento al concetto di contesto culturale allargato per l'apprendimento?

3.5.1. L' Apprendimento per espansione: Definizione, Meccanismi, Strumenti

Partendo dalla critica di Gagné e Norman su una strategia di apprendimento come il problem solving (Gagné, R. 1965 -1989-) e sui modelli di memoria a breve e lungo termine (Norman, D.,1970 -1985-), Engeström puntualizza come queste operazioni cognitive sono "reattive" ovvero rispondono a stimoli dati, escludendo la possibilità di apprendimento attraverso il riconoscimento e la creazione di nuovi contesti, ovvero, quelli che richiamano il mondo reale, i problemi di apprendimento nella società, il lavoro, la convivenza umana più stretta. Mentre Norman, per esempio, riconosce ambienti e tecnologie più adatti allo sviluppo di abilità adeguate per il potenziamento cognitivo (nella risoluzione di problemi di memorizzazione), per Engeström la soluzione è radicata nella capacità dei *learners* di essere loro stessi a pianificare i propri contesti di vita in modo da renderli adatti al apprendimento continuo⁶⁵.

*"If learning has nothing to offer in this respect, we have good reason to talk about the futility of learning. Both in theory and in practice, human learning actually seems to be doomed to the role of running after those qualitative changes in people's life contexts. While the learners are engaged in diligent problem solving and structuring in order to cope with changes that have shaken their lives, there are already new qualitative changes quickly getting ripe to fall upon them"*⁶⁶.

Per rafforzare quest'idea, Engeström critica la concezione di Gagné sul problem solving, indicando come lo stesso autore dichiara quanto la vera genialità o creatività non emergano da un dato contesto, riorganizzato attraverso il problem solving, ma da altro, dal nuovo, che non compare nel contesto in cui si sta operando.

Ne consegue la tesi da Engeström sostenuta, e cioè:

"...(a) that the conception of creation as inductive combinatorial generalization (albeit in magnified scale) is fundamentally false; and (b) that the conception of the highest form of learning as inductive combinatorial problem solving or structuring is also fundamentally false" (Engeström, 1987)⁶⁷,

poiché l'alternativa alle forme reattive di apprendimento, di generalizzazione sulla base di combinazioni di informazioni pre-esistenti, è l'apprendimento per espansione.

Certo l'evanescenza del concetto non consentirà il trattamento nella ricerca educativa, delle operazioni di espansione all'interno di processi di apprendimento se non dinnanzi alla crisi acuta del sapere all'interno dei sistemi scolastici). Come indica l'autore, i processi di espansione potrebbero portare a una maggiore autoconoscenza e a una vera coscienza allargata. Questa affermazione, fatta verso la fine degli anni '80 poteva sembrare una banale considerazione su modi alternativi e non scientifici di accedere alla conoscenza. Invece lo scenario odierno ci consente di capire l'attualità, la lucidità della stessa, in quanto prelude alla metafora di apprendimento lungo l'intero arco della vita come processo di costruzione del sé, operazione che nessuna pedagogia odierna può trascurare nella società della conoscenza.

L'altro elemento che mi preme sottolineare è l'importanza dello sforzo compiuto da Engeström nel suo percorso dialogico con Gagné e Norman, durante il quale mette in evidenza come l'approccio cognitivo si esaurisce proprio perché il setting formativo che infine si propone è controllato, organizzato e gestito dall'insegnante, istruttore o ricercatore, o da altre figure omologhe. Mentre l'attenzione che la teoria dell'apprendimento per espansione realizza, in modo genuino, mette al centro il soggetto che apprende come protagonista dei propri processi. Da qui all'importanza del setting formativo centrato sull'apprendimento piuttosto che sull'insegnamento non vi è che un passo.

Il concetto di espansione compare, seppur in modo velato, in diversi ambiti disciplinari, che Engeström riprende ed analizza:

- Jung (1966), attraverso la teoria dell'incoscio collettivo, sottolinea l'importanza della trascendenza dalla sfera psicologica personale verso uno spazio psichico collettivo che genera l'impronta di pratiche

⁶⁵ Questa operazione verrà acutamente analizzata nella teorizzazione di F. Maturana e S.Varela dell'accoppiamento strutturale, dove i due biologi indicano come i sistemi non si "adattino" al contesto ma interagiscano in modo dinamico con esso ricreando la propria identità -biologico/molecolare- per la sopravvivenza della stessa e la trasmissione alle generazioni successive. Il concetto è stato vastamente adottato nell'ambito delle scienze sociali e della psicologia.

⁶⁶ Online Paper -Laboratory of Comparative Human Cognition - Accesso il 16 Aprile 2009 <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engeström/expanding/ch1.htm>

⁶⁷ Ibidem, Accesso il 16 Aprile 2009

sociali, e quindi sottostante (come “layers” di elementi psichici) alla costruzione della propria personalità. Il punto di debolezza di questa teoria è evidentemente la “reificazione” del concetto di inconscio collettivo, il quale compare come entelechia, in quanto Jung non riesce a definire come esso nasce e si sviluppa

- Jozef Koziellecki (1986), propone l’espansione attraverso la teoria della trasgressività, come atto umano che porta al cambiamento sociale. Per questo autore il comportamento trasgressivo può essere diviso in due tipi, espansione e creazione. Il primo consiste nell’acquisizione ed assimilazione di valori materiali o simbolici esistenti (affari, potere, influenza conoscenza). Il secondo, racchiude in sé la soluzione di problemi non convenzionali, nuovi. La critica di Engeström è rivolta alla carente capacità esplicativa del concetto di trasgressione, che alla fine potrebbe essere adottato in ogni situazione di risoluzione di problemi.
- Un altro apporto è quello di Karsten Hundeide (1985). Il concetto chiave che presenta questo autore è quello di prospettiva, usando una metafora spaziale per indicare la espansione o contrazione come processi intrinseci allo sviluppo. Così, quando una persona prende una posizione interpretativa, vi sono certe conclusioni, giudizi, ed *insights* che possono risultare evidenti. Altri, invece, diventano impossibili, irrilevanti o non plausibili. Ne consegue che per arrivare a definire un concetto, pensiero, idea, che possa essere accolto in un determinato contesto, una persona deve essere collocata nella “giusta posizione di osservazione”. Se l’osservatore si trova nella posizione errata, avendo un punto di vista diverso dalla maggioranza, esiste poco o nessuna possibilità che quanto esso esprime possa essere accettato e socializzato. Può invece succedere che avvenga una operazione di “ristrutturazione del campo” nel senso che i psicologi della Gestalt hanno dato al termine, facendo emergere una nuova prospettiva accettata socialmente.
- Questa espansione del campo per cogliere il fenomeno da più prospettive, viene caratterizzata come un processo di confronto e ricerca di ipotesi alternative. La proposta di Hundeide di espansione per la ri-contestualizzazione soffre della stessa debolezza della quale Engeström accusa la concezione di Koziellecki: essa si riduce ad un processo individuale e mentale.

Cogliamo quindi che il processo di espansione può essere spiegato come interno ma anche come esterno, come processo mentale ma anche materiale. Più specificamente, Engeström indica che a) il processo espansivo può essere analizzato e modellizzato; b) la finestra per osservare e comprendere l’espansione non può essere né uno schema psichico generale, esterno (inconscio collettivo), né una determinata prospettiva data da un contesto sociale, ma uno schema di attività; c) che i processi di espansione si integrano all’interno dei processi di apprendimento complesso, non ripetitivo, non potendo essere una ristrutturazione del campo -elementi già dati o comunque presenti in un determinato contesto percettivo, di ideazione e di memorizzazione. Il processo di espansione coinvolge tutti questi fenomeni, per la generazione dell’atto innovativo.

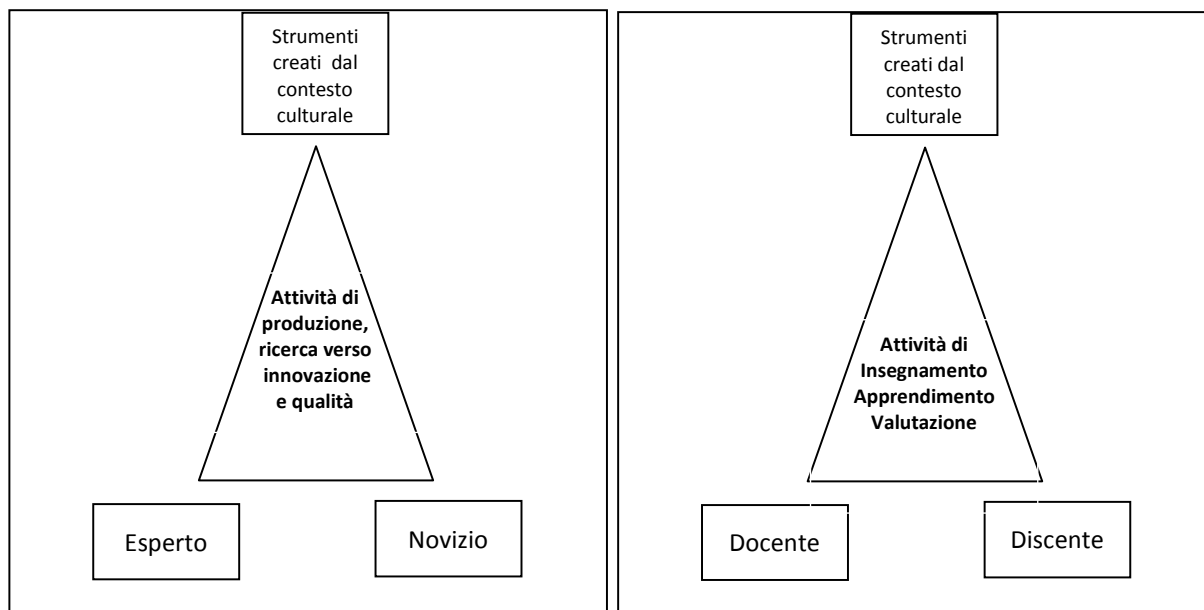
Pertanto, i processi espansivi, basati sull’attività, integrati in processi di apprendimento, possono chiaramente essere modellati ed analizzati nella “zona di sviluppo prossimale”, predisposta o suggerita da un “Altro soggetto competente”.

Seguendo questo iter di ragionamento, possiamo concludere che l’apprendimento per espansione accade in diversi contesti di pratica sociale: la mobilità, il viaggio, la partecipazione in ambienti internazionali di apprendimento sono processi che racchiudono in sé transizioni legate ad uno sviluppo personale/umano/comunitario dove si procede per espansione verso il nuovo, verso la creazione di situazioni inedite (*Expansive developmental transitions*).

Il denominatore comune di tutte queste concezioni, trasferite nell’ambito formativo/educativo formale, è la dimensione sociale praticata come principio organizzatore delle attività didattiche insieme alla valorizzazione delle relazioni paritarie tra gli allievi; situazione che nel contesto sociale lavorativo (non-formale) si verifica ancor prima che nel contesto formale: ovvero, è un’azione *mediata* dagli strumenti culturali, come possiamo osservarenella fig. 3.5.

Ecco il cuore del contributo riconducibile all’Activity Theory di terza generazione proposto in chiave moderna da Engeström: non essendo possibile tenere in considerazione anticipatamente gli elementi di complessità ed imprevedibilità che si presentano nel contesto professionale le competenze maturano sul lavoro, ovvero contesto di pratica, nello sviluppo stesso delle attività che vengono svolte in risposta a mutamenti ambientali ed in un’ottica di continuo miglioramento e innovazione. **L’acquisizione di nuove conoscenze e competenze richiede infatti dei prerequisiti in termini di abilità, motivazione, nozioni, che raggiungono il necessario livello di sviluppo solo nell’occasione specifica dell’azione.** Siamo in presenza di quello che Engeström chiama *expansive learning*, per esempio, quando dei professionisti evolvono i propri sistemi di attività attuali per dare vita ad una nuova visione e ad un nuovo assetto operativo che integra e stabilizza temporaneamente la trasformazione realizzata (Engeström 1987, 1999).

Figura 3.5. I sistemi dell'Attività Formazione



Il contesto di attività che caratterizza i processi di apprendimento dovrebbe di conseguenza risolvere una delle più frequenti obiezioni fatte al modello di apprendimento per espansione, ovvero il *'learning paradox'* (paradosso dell'apprendimento). Tale obiezione risulta dalla considerazione di due livelli: metateorico e teorico.

Nel primo livello, il problema si presenta quando si va a considerare come una struttura più semplice sia in grado di generare una struttura più complessa, sostanzialmente diversa dalla prima.

Nel secondo livello, il problema che si pone è come lo sviluppo delle strutture mentali complesse può essere spiegato sulla base di meccanismi molecolari che sono semplici. Questo paradosso si dissolve dinanzi alla evoluzione della teoria dell'attività verso l'apprendimento per espansione, nel seguente modo:

- l'apprendimento si sviluppa all'interno di sistemi di attività collettivi che si orientano verso un oggetto - di produzione/innovazione-, che risulta unità di analisi di studi storico-culturali;
- All'interno di tale sistema di attività si sviluppano contraddizioni che sono fonte di movimenti in direzione del cambiamento dei sistemi di attività umana
- Ha luogo l'apprendimento per espansione nel tentativo di risolvere le tensioni generate dalle contraddizioni; esso diventa momento esemplare nella storia di impegno dei soggetti partecipanti/coINVOLTI in un sistema di attività nel dare luogo alle trasformazioni che sviluppano il suddetto sistema, muovendosi ricorsivamente in zone collettive di sviluppo prossimale;
- il metodo dialettico di ascesa dal concreto verso l'astratto (Davydov, 1982) è uno strumento centrale per la padronanza di cicli di espansione

La ricerca non può a questo punto che procedere in modo ecologico e partecipante: essa diventa necessaria per spingere le contraddizioni, portare avanti i processi di ri-significazione e metaforizzazione della realtà semantica generata dall'attività in corso, sulla quale gli attori parlano e costruiscono una narrazione che coinvolge processi identitari. Un siffatto programma di ricerca deve inoltre puntare a mediare, registrare ed analizzare i cicli di apprendimento espansivo all'interno dei sistemi di attività studiati. In tale modo, registra le condizioni per le quali da un sistema dato emerge un sistema nuovo, e quindi, strutture mentali semplici propendono verso processi cognitivi e di creazione di conoscenza complessi. Portando pertanto a risolvere a livello metateorico il problema della generazione dell'innovazione.

A- I meccanismi dell'espansione

Riconosciuto lo spazio di affermazione del concetto di apprendimento per espansione, possiamo adesso a definire quelli che sono gli elementi essenziali: elementi che a loro volta ci aiuteranno a delineare i percorsi di ricerca empirica.

Partiamo dal comprendere i fondamenti teorici che indirizzano Engeström a riconsiderare i meccanismi dell'espansione, e quindi procedere alla selezione di elementi. Nell'affrontare il problema teorico, Engeström

volge la propria attenzione sul lavoro di Gregory Bateson, teso ad introdurre una teoria che superi il dilemma fra apprendimento e sviluppo, e quindi, che riesca a districare il problema di come il nuovo viene generato nei processi di sviluppo umano socio-culturalmente ancorati.

Nel contesto di sviluppo delle scienze dell'educazione ci sembra oramai banale pensare all'importanza di quelle che sono le strategie cognitive e socio-emotive che consentono all'individuo di "apprendere ad apprendere": i processi formativi centrati sull'apprendimento puntano proprio a rilevare le strategie individuali che consentono la motivazione continua ed intrinseca per l'apertura verso l'autonomia e l'autosviluppo.

Ma proprio le radici di questo concetto sono rintracciabili nello sforzo compiuto da Gregory Bateson, che nel 1942, all'interno della grande rivoluzione della teoria dei sistemi e la cibernetica lanciò il concetto di "deutero-apprendimento": un modo di definire processi di apprendimento, dove l'azione di feed-back è operazione cruciale per l'autopropagazione di azioni compiute da sistemi complessi come l'intelligenza umana. Tale capacità andava riaccordata, nelle parole dell'autore, a diverse abitudini mentali come la volontà, il pensiero strumentale, l'autonomia di decisione (Bateson, 1972)⁶⁸.

Infatti, per Bateson le metastrutture che rappresentano le relazioni fra singolo, esseri viventi e contesto come sistema, risultano cruciali. Da qui è breve il passo verso l'ideazione di costrutti (come quello di *deutero-learning*) che servono a considerare le unità di analisi attraverso processi complessi che vanno aldilà del singolo, dell'unità vivente e della propria mente, in un "fuori" dalla mente che è la mente in quanto essa non corrisponde al soggetto, ma è il prodotto delle relazioni sociali in atto. L'interesse di Bateson è pertanto legato più alla forma che al contenuto, e soprattutto –per quel che riguarda la argomentazione che mi interessa in questo momento-, più centrato sul contesto che sui fatti o eventi che accadono in quel dato contesto.

Per capire il concetto di deutero-apprendimento occorre soffermarsi sul concetto batesoniano di mente, che ci condurrà a riconoscere il nodo critico del suo pensiero, ovvero le metastrutture o meta processi, relazioni riflessive o ricorsive su un determinato fenomeno ed il suo contesto, modo in cui i sistemi –siano essi strutture viventi che sociali- scompongono e ricompongono disfunzionalità o perturbazioni.

Se la mente è un aggregato di parti o componenti interagenti, dove la interazione si costruisce a partire dalla differenza fra le stesse (l'informazione consiste di differenze che generano differenza); ne consegue che tali processi di trasformazione rivelano una gerarchia di "tipi logici" immanenti ai fenomeni –i messaggi di una classe riguardano la codifica degli stessi e vengono chiamati meta messaggi-; e che nel processo mentale l'informazione debba essere distribuita non in modo uniforme tra le parti interagenti, pena il totale equilibrio di un sistema immobile. Apprendiamo da queste due premesse che la mente batesoniana è un aggregato di elementi –idee, percezioni, ricordi, ecc-, che sono fundamentalmente sensibili alla differenza, la quale sprona una ricostruzione in senso ecologico di adattamento al contesto cangiante. La nozione di cambiamento è portante, dunque, per Bateson, ed accade inevitabilmente, attraverso le molteplici connessioni di un sistema.

Ecco che il processo di apprendimento, per tale rappresentazione di mente, non può che accadere nell'intento di riequilibrare gli elementi comunicanti, le connessioni funzionali, nella continua correzione sia delle relazioni che dei canali attraverso i quali si stabiliscono le stesse. E' la correzione della ricorsività tra le relazioni che ci interessa, nel voler spiegare il processo di deutero apprendimento, il quale emerge dalla classificazione fatta dallo stesso Bateson relativamente a "livelli di apprendimento", dove specifiche operazioni ed errori sistematici avrebbero luogo.

In effetti, dalla complessa classificazione di errori nei processi di apprendimento realizzata da Bateson (Bateson, 1972:293), emerge una gerarchia di processi di apprendimento, che ho tentato di riportare nella seguente tabella:

⁶⁸ Si potrebbe affermare senza difficoltà che Gregory Bateson è stato un pensatore cruciale nel passaggio dal pensiero moderno, le cui radici ci riconducono al positivismo deterministico e alla ricerca nomotetica che accetta la spiegazione per causalità lineare, al pensiero post-moderno, fondato invece sull'approccio ideografico, che favorisce la visione del mondo come totalità complessa. Dice Bianca Maria Varisco "...Bateson, uomo scienziato curioso, irrequieto ed eterodosso, dalla vita personale e professionale dolorosa, pionieristica e travagliata, snobbato, per gran parte della sua esistenza, dal mondo accademico, fu accolto come un guru dai gruppi della *cultura alternativa* americana, della *New Age*, del pensiero postmoderno"; Marco Deriu lo definisce invece come un "Autore di Confine", in quanto egli si muoveva nelle zone grigie e non definite della psicologia e della antropologia, della biologia e la filosofia, della cibernetica come scienza nascente fondata sull'interdisciplina. Duccio Demetrio afferma, inoltre, che l'organizzazione –sia dal lato autobiografico che da quello concettuale- sarebbe stato il problema della vita di Bateson. In effetti, le strutture che "connettono" rappresentano una forte metafora nel pensiero batesoniano, per riferirsi all'organizzazione del mondo vivente, raffigurato come un sistema di relazioni in continuo "feed-back" –termine fondamentale coniato dalla cibernetica-; non è fisso, non è nelle cose ma fra le stesse, in esse.

Tabella 3.6: Livelli di Apprendimento secondo la teoria di Bateson

Livello di Apprendimento	Definizione
Livello 0	Il livello zero può essere caratterizzato per la specificità della risposta, che -sia essa errata o adeguata- non è assoggettata ad un processo di feed-back ed ulteriore correzione
Livello I	Il livello I può essere definito come il grado di cambiamento nella risposta per correzione di errori di scelta all'interno di una serie di alternative. Questo livello dunque potrebbe comprendere tutte le forme di apprendimento connessionista, come l'abitudine, il condizionamento classico, il condizionamento operante, l'estinzione del comportamento. Nell'apprendimento di primo livello, ogni percezione o comportamento può diventare stimolo, risposta o rinforzo, a seconda della sequenza di punteggiatura del comportamento.
Livello II	Il livello II è invece il cambiamento che si verifica come processo di "aggiustamento" dell'apprendimento I, ovvero, come apprendimento sulle modalità di comportamento dinanzi a sistemi di alternative. Si possono definire come apprendimento del secondo livello quei percorsi di riconoscimento di "patterns" nel comportamento (uso di sequenze di apprendimento I) che sono poi definite come "carattere" o "profilo psicologico" di una persona. Tali modelli di comportamento sono automatizzati, anche frutto di apprendimenti vicari, e prevengono, stando a quanto affermato da Bateson, un posizionamento critico continuo dell'individuo, evitando giudizi etici, estetici, filosofici, dinnanzi ad ogni azione da compiere.
Livello III	Si verifica nei processi di cambiamento che puntano a generare azioni correttive in comportamenti rispetto a sistemi di alternative dove le scelte vengono operate. A questo livello, risulta necessaria una operazione riflessiva e di ristrutturazione del campo per poter considerare il problema "dall'alto" o comunque attraverso un'azione di distacco dal contesto nel quale l'apprendimento accade: un'operazione quindi di deutero-apprendimento.

Il Livello IV è, secondo Bateson, potenzialmente teorizzabile, ma inesistente nella realtà umana e di ogni organismo evoluto sul pianeta. Tale livello potrebbe rendere conto di processi di aggiustamento del livello III e quindi di apprendimento sulle stesse funzioni mentali che portano avanti l'apprendimento più complesso.

Ci concentreremo nell'apprendimento del terzo livello: esso è tassativamente un'azione critica e consapevole, attraverso la quale l'individuo capisce la struttura di un processo accaduto nel secondo livello e provoca variazioni significative per l'aggiustamento delle contraddizioni. Certamente, per raggiungere il terzo livello, l'individuo deve essere messo in grado di "liberarsi" dalle premesse e contingenze dell'apprendimento II, e quindi spiegarle, controllarle e verificare attraverso diverse sperimentazioni. Oppure, come minimo, creare le condizioni per uno spostamento mentale di strutture ed attività attraverso il pensiero immaginativo.

La forza delle argomentazioni di Bateson ci porta immediatamente a riflettere su alcune eloquenti analisi che sono state fatte in relazione al curriculum latente nell'apprendimento scolastico, raccordabili senz'alcun dubbio a quanto vorremmo discutere in sede successiva su discorso pedagogico, potere ed apprendimento. Affermiamo per ora che un contesto culturale allargato stimola e provoca le crisi che portano al livello di apprendimento III. Affermazione dalla quale consegue che un contesto culturale *narrow* non aprirebbe i necessari spazi perché l'apprendimento III abbia luogo.

La concezione di Bateson non può essere in ogni caso ridotta a questi esempi almeno nell'argomentazione che ci propone Engeström: esistono due aspetti principali sui quali focalizzarsi per comprendere l'importanza dei livelli di apprendimento batesoniani all'interno dell'apprendimento espansivo.

In primo luogo, la gerarchia di livelli non è basata sulla mera osservazione e classificazione ma su di un'analisi storica ed evolutiva. In secondo luogo Bateson non si appaga della mera introduzione di un'immagine stabile della propria teoria, pretendendo il diritto di "cambiare la situazione": egli analizza le contraddizioni interne possibili del secondo livello, che possono generare il terzo livello.

Questo da' luogo alla teoria del doppio-vincolo o "*double bind*" di inusitata potenza per la spiegazione delle patologie dell'apprendimento ma soprattutto per la psichiatria.

In essa, viene formulata come principale ipotesi che in una relazione di dipendenza affettiva o comunque gerarchica, la parte più debole riceve due messaggi o comandi che si annullano l'un con l'altro: se l'individuo non riesce a "correggere il canale comunicativo" chiedendo lumi e ampliando il campo di attenzione sulla contraddizione -aprire un processo metacomunicativo, allora la contraddizione resta e genera una condizione patologica -mentale e sociale-.

Pensiamo adesso alla situazione nella quale l'individuo -o il gruppo- riesce a "meta-comunicare": saremmo allora di fronte ad un fenomeno di apprendimento del terzo livello, di ri-aggiustamento del campo percettivo e ideativo che dà luogo all'innovazione.

Il punto è che i risultati dell'apprendimento del secondo livello portano frequentemente e necessariamente ad affrontare situazioni di doppio vincolo. L'abitudine acquisita, efficace in un dato contesto di sviluppo, diventa obsoleta, o inutile, o addirittura dannosa, in un contesto sociale mutevole.

L'insuccesso scolastico è forse uno dei casi di più eclatante relazione paradossale utile alla riproduzione sociale del potere: uno studente che porta con sé un bagaglio culturale -che lo predispone a determinati percorsi di apprendimento o abitudini discorsive, di pensiero e comportamento del secondo livello, - vede come completamente inadeguate le proprie strategie di apprendimento.

La meta-comunicazione non ha luogo in quanto lo studente non è in grado -sottoposto ad un determinato sistema di controllo scolastico- di spiegare le difficoltà che sperimenta nell'approccio comunicativo, discorsivo, e comportamentale in relazione alla cultura dell'istruzione che gli viene proposta.

E' allora che le strategie di apprendimento del secondo livello, che lo studente potrebbe mettere in atto per risolvere il paradosso comunicativo, vengono etichettate come "patologiche": basta molto poco, nella migliore delle ipotesi, pervenire alla frustrazione dello studente e al suo "passaggio ignoto" attraverso il sistema scolastico; all'abbandono della carriera scolastica, nel peggiore dei casi.

Ma la discussione è forse più complessa.

Nonostante i paradossi del comportamento acquisito attraverso l'apprendimento del secondo livello, ciò che ci interessa è il meccanismo di passaggio da una contraddizione emersa nell' apprendimento di II° livello all'apprendimento di III° livello.

La teoria dell'attività sembra venirci incontro, in quanto l'attività svolta all'interno della zona di sviluppo prossimale è quella che può essere considerata la categoria di base della ricerca sui processi espansivi.

Comprendiamo cioè come la domanda non sia, ovvero non debba essere, come il nuovo nasce dal precedente, ma come l'innovazione abbia luogo al centro dell'attività umana che cerca di superare le contraddizioni; in tale senso, Davydov e Zichenko (1982), definiscono il movimento vivente come una unità primaria di analisi della realtà mentale, dove il prototipo culturale di movimento è il lavoro, e dove tale movimento punta alla generazione di qualcosa di utile o necessario alla sopravvivenza di un gruppo umano, mentre esso evolve creando le proprie condizioni di esistenza, ovvero di riproduzione/produzione socio-culturale. In qualche modo, il paradosso della ricerca (di ciò che soddisfa le necessità umane nel contesto socio-culturale) è incorporato ad ogni forma di attività umana.

Hic Rhodus, hic salta: Potremmo qui tornare sull'esempio della comunità di ricerca internazionale, dove la generazione di conoscenza da cui si può essere beneficiati individualmente o istituzionalmente, dinanzi alla regola etica di condivisione della conoscenza, si dimostra come un vero doppio vincolo: esso può unicamente essere rotto attraverso una azione collettiva nel presente, per la quale la comunità di ricercatori dimostra la validità di una scienza aperta allo sviluppo in un contesto di espansione, non più della singola istituzione ma per la risoluzione di dilemmi umani e sociali, dove sono necessarie attività congiunte che possono spingere verso attività storicamente nuove e capaci di superare le contraddizioni istituzionali.

Le rotture in un sistema di attività interno, istituzionale, che funziona con regole competitive e comunque contraddittorie con la deontologia professionale del ricercatore coinvolto nella comunità più ampia, debbono prodursi, a questo punto:

a) fra le necessità che spingono l'attività e l'attività stessa, nel momento in cui essa non può più essere soddisfatta attraverso un siffatto sistema di attività. Nel nostro esempio, necessità sociali cangianti che impongono nuovi percorsi di ricerca.

b) oppure fra gli strumenti e tecnologie che consentono l'attività, non risultando più adeguati all'ottenimento di prodotti/azioni che configurano l'oggetto del sistema di attività umana. Nel nostro esempio, tecnologie obsolete e una conoscenza insufficiente per risolvere i problemi sociali che vengono studiati dal gruppo di ricerca.

In entrambi i casi, l'esistenza di mezzi operativi e tecnici non corrispondono più alle necessità preve, e, di conseguenza, cresce uno stato di indeterminazione, di insoddisfazione che crea desideri e pone domande sull'oggetto dell'attività; a questo punto si potrebbe essere affermare che i partecipanti (a volte anche soltanto uno) desiderano qualcosa di nuovo, di sconosciuto, ma che sanno potrà risolvere le tensioni generate dalle contraddizioni del sistema presente.

Quindi vi è un passaggio fondamentale fra il secondo livello batesoniano, di ripetizione di una sequenza di azioni, pur essendo le stesse complesse dal punto di vista operativo e cognitivo, per il conseguimento di risultati che sono l'oggetto dell'attività umana, ovvero attività di *problem solving*; ed il terzo livello, di ristrutturazione del campo percettivo-operativo-cognitivo, per la generazione di nuovi oggetti di attività umana, ovvero attività di *problem setting*.

L'energia motrice di tale passaggio sembra essere la contraddizione stessa che crea lo stato di necessità, dove le alternative presenti nel campo di attività competono fra loro.

La nuova attività emerge dunque nell'area tracciata dall'intersezione di tre zone: a) una zona di stato di necessità; b) una zona di formazione della motivazione, che richiede risorse percettive, emotive, sociali e cognitive per poter risolvere la contraddizione; e c) la zona di trasformazione delle necessità in attività, che richiede fondamentalmente la combinazione intelligente di tutte le risorse presenti in un sistema per portare avanti le necessarie azioni.

Solleghiamo qui due punti cruciali per seguire l'iter razionale della mia argomentazione.

In primis, un tale stato non può durare per sempre o essere di continuo presente, poiché una tale condizione si esprimerebbe come una critica continua dell'equilibrio, e diventerebbe quindi stato patologico.

Dobbiamo poi considerare che questo stato di rottura non è creato nell'arbitrarietà, nel vuoto: sulla apparente superficie fortuita dell'oggetto che cambia perché genera contraddizioni fra X alternative di azione, esistono tensioni fra forze determinate da un contesto di riproduzione socio-storica, quindi da oggetti di attività umana che rispondono alla formazione di un sistema socio-economico e culturale nel quale s'iscrivono logiche di dominazione e potere. Nel capitalismo -nel quale il nostro esempio potrebbe essere inquadrato- esistono contraddizioni inerenti in ogni singolo oggetto di attività umana, che racchiude in sé la doppia natura del prodotto di attività come prodotto di scambio nel mercato, ovvero la natura concreta della materia, quanto il valore del lavoro in essa presente; e cioè il doppio valore di uso e di scambio. In tale situazione, la necessità trova ancoraggio nello stato di smarrimento del soggetto dinnanzi a queste condizioni mutuamente escludentisi, quanto mutuamente interdipendenti, in un sistema di attività umana.

Ne consegue che la risoluzione di uno stato di necessità generato da contraddizioni non può essere risolto da automatismi. La nostra formulazione ci porta a pensare che l'unica possibilità di risoluzione possa essere data, limitando la possibilità della ricaduta nel patologico, dalla situazione di espansione.

A questo punto potremmo dire che la differenza fra il processo espansivo e la zona di sviluppo prossimale di Vygotskij è inesistente. Ma ciò che abbiamo tentato di dimostrare nei paragrafi precedenti, è come la differenza sostanziale fra uno e altro processo sia il radicamento in un sistema di attività socio-collettivo, e quindi non un processo psicologico individuale, quale quello riportato da Bateson.

Dice Engeström:

"...Human development is real production of new societal activity systems. It is not just acquisition of individually new activities, plus perhaps individual creation of 'original pieces of behavior' (recall the porpoise). Above, I have distinguished between three types of development: the individual-explosive, the invisible-gradual, and the collective-expansive. The third type is the one which requires intuitive or conscious mastery - the subjectification of the subject. The concept of the zone of proximal development as an instrument of subjectification is relevant in the context of this third type of development. To put it more precisely, the individual-explosive and invisible-gradual types of development can be purposefully affected and steered in a societally meaningful scale only indirectly, through the collective-expansive type.

A provisional reformulation of the zone of proximal development is now possible. It is the distance between the present everyday actions of the individuals and the historically new form of the societal activity that can be collectively generated as a solution to the double bind potentially embedded in the everyday actions... (Engeström, 1987, op.cit: cap. III)

E' così che il processo di espansione spiega, con una maggiore coerenza logica, il passaggio fra l'apprendimento del secondo livello all'apprendimento del terzo livello, integrandolo in primo luogo alla teoria dell'attività, come processo individuale -zona di sviluppo prossimale-; per inquadrarlo poi nel processo socio-collettivo. Poiché la necessità di passaggio di un livello di apprendimento II ad un livello III viene data a partire da contraddizioni generate dagli automatismi, pur essendo gli stessi dell'ordine delle funzioni cerebrali superiori. La tensione che viene a crearsi richiede passaggi di riformulazione e ristrutturazione delle operazioni che sono possibili, a questo punto, soltanto attraverso un uso di funzioni metacomunicative; e cioè, con l'uso di forme di linguaggio che fanno diventare cosciente ciò che è mera azione o esecuzione -anche verbale-.

Si tratta, chiaramente, di un'operazione critica.

Ma abbiamo appreso dallo stesso Bateson che una tale operazione critica, se negata, diventa patologia. Ecco che la zona di sviluppo prossimale vygotkiana ci aiuta a pensare una nuova funzione, un nuovo modo di operare il passaggio dalla contraddizione all'apprendimento innovativo: si tratta della funzione formativa, del supporto attivo del linguaggio esperto, che viene esso stesso riformulato.

Il processo di immersione della cultura nel pensiero individuale sarebbe un processo di trasformazione espansa e relativamente indipendente da modelli culturali, verso una cultura di pensiero, una cultura dinamica, un nocciolo di significati che si ripropongono all'interno del soggetto che si dibatte nelle contraddizioni della propria azione - generata dalla cultura in cui egli è immerso-. Secondo Vygotskij la cultura sviluppata determina forme di linguaggio interne nel soggetto, come condizione previa che possono poi diventare forme di creatività, orientate al futuro, al nuovo, al non-ancora-esistente, alla cultura che sta per nascere e per essere "storicizzata".

Le relazioni sociali, non vengono quindi semplicemente "introiettate" ma nel momento in cui si verifica la contraddizione, esse vengono radicalmente trasformate dapprima nel pensiero; acquisendo possibilmente nuovi (non-realizzati) sensi, un nuovo orientamento verso l'attività esterna, verso forme oggettive di materializzazione del nuovo. Questi processi di uso del linguaggio -che in un certo qual modo ci ricordano l'idea di racconto, di creazione di mondi possibili di Bruner-, possono essere rappresentati come dialogo fra l'individuo immerso nella contraddizione e i modelli di pensiero offerti dal contesto socio-culturale, come voci che potenzialmente s'integrano verso il nuovo, o voci che nel conflitto creeranno la patologia -sia essa espressione di alienazione, estraneità, *misriconoscimento*, violenza-.

L'operazione di espansione altro non è, secondo queste mie argomentazioni -ed anche a rischio di forzare il termine coniato da Engeström, a questo punto-, che un'operazione di riformulazione del discorso, e di ricreazione semantica, di metaforizzazione della realtà, in un contesto di gioco con il linguaggio ed il discorso, che ci riporta alla generazione di un contesto culturale allargato. Tornerò su questo punto, poiché sto già mettendo in evidenza gli aspetti che mi consentiranno l'aggancio della spiegazione fornita dalle teorie dello sviluppo e dell'apprendimento con il pensiero socio-linguistico che esporrò nel capitolo successivo.

Mi voglio adesso concentrare sulla questione degli strumenti delineati da Engeström, che rendono possibile l'operazione di espansione.

B-Gli strumenti dell'espansione

Seguendo i passi di Engeström, ma tentando anche di andare oltre, ho evidenziato come il processo espansivo di apprendimento comporta una transizione dall'azione individuale ad un sistema collettivo di attività con ristrutturazione del linguaggio/discorso utilizzato all'interno dello stesso, nella risoluzione di contraddizioni. Tali transizioni accadono nella testa dei singoli individui quanto in gruppi umani sotto forma di "tragedie", come rotture in percorsi storico-culturali, che reclamano la formazione di nuove metafore, le quali offrono poi la possibilità di un re-inquadramento e ri-generazione dei discorsi. Ho anche detto che tale passaggio mi avvicina alle spiegazioni socio-linguistiche fornite da Bernstein, ma non ho ancora specificato i particolari di una tale nuova relazione concettuale, che mi porterà all'ultimo dei miei obiettivi, ovvero, spiegare la generazione di contesti culturali allargati come costruito che avvolge ed integra le suddette relazioni concettuali.

Non posso fare a meno, però, di indicare quali siano gli strumenti che Engeström menziona quando è l'ora di promuovere un processo di apprendimento espansivo.

Il punto di partenza è naturalmente il concetto di "artefatto", che diventa strumento di un'attività umana quando inizia a mediare un'azione simbolica di trasformazione della materia in prodotto, ovvero oggetto di un sistema di attività. Quando un artefatto diventa strumento? La risposta non può essere immediata: la prima questione è considerare l'esistenza di strumenti di primo e secondo livello a seconda che essi abbiano una natura di tipo materiale o simbolica/intangibile. Nel regno degli artefatti primari, possiamo parlare di materia di produzione e di strumenti di produzione materiale: un pezzo di legno o metallo, possono essere materia di produzione, mentre un martello o un coltello possono essere strumenti di produzione materiale. Ciò nonostante, le distinzioni diventano particolarmente difficili a seconda dei contesti in cui un sistema di attività viene analizzato. Un martello può essere uno strumento per un falegname, mentre può anche essere oggetto di consumo carico di altri simboli per un collezionista di oggetti antichi.

Nel livello secondario, è possibile considerare classificazioni simili, ma gli oggetti diventano simboli e beni immateriali. Pensiamo soprattutto, nella società dell'informazione, all'opinione, alle notizie, alla comunicazione scientifica ed al design: essi possono risultare sia strumento che oggetto di consumo.

L'apprendimento espansivo richiede la trasformazione dell'equilibrio fra gli oggetti di consumo, verso strumenti di produzione. Ne consegue che i cicli espansivi, possono attivare forme di complementarità rappresentative e strumentale degli oggetti, che vengono investiti da significati sociali in costruzione in un dato sistema socio-culturale.

Engeström considera 3 tipi di strumenti dove avviene una tale trasformazione degli oggetti: *Modello*, *Leva* (*letteralmente, trampolino*), e *microcosmo*.

Nel primo tipo di strumento, il punto di partenza è il grande interesse sollevato dalla psicologia cognitiva per i modelli mentali, i quali definiscono i processi mentali umani attraverso l'analogia con le funzioni di processamento del computer, nonostante che tale posizione venga criticata come statica.

Se l'apprendimento espansivo richiede che gli oggetti di consumo -siano essi materiali o simbolici- debbano essere convertiti in strumenti di produzione, ne consegue che concetti di rappresentazione debbano essere altrettanto trasformati in concetti strumentali, ovvero funzionali al cambiamento. Tale trasformazione richiede specifici tipi di oggettivazione-strumentalizzazione: i modelli, infatti, possono essere considerati specificamente

ricostruzioni semplificate e "purificate" dal "rumore" della comunicazione concreta di interscambio di significato nelle relazioni sociali, per diventare forme di rappresentazione concettuale, ideativa, creata per replicare, plasmare, convertire la realtà della pratica.

Essendo così "trasparenti", e compatti allo stesso tempo, essi funzionano come proiezioni di una possibile realtà quanto mezzi di costruzione delle su accennate proiezioni (Davidov, 1977, 260-261).

I modelli risultano quindi modi di rappresentare l'ideale, l'astratto, i percorsi di ideazione delle collettività umane, ovvero di oggetti risultanti da un sistema di attività: stando a quanto abbiamo precedentemente illustrato relativamente ai processi di internalizzazione/esternalizzazione del discorso.

Nel considerare il modello come una tipologia di pensiero teorico che rappresenta l'ideale, possiamo distinguere ulteriormente fra un focus funzionale e un focus storico di caratterizzazione dei modelli.

Il primo, parte dalla costituzione dell'oggetto di teorizzazione, un oggetto di ricerca: esso può essere delineato con l'aiuto di conoscenza pregressa concernente un'area specifica di problemi. La costituzione di un oggetto ha luogo frequentemente in modo tacito, senza che gli individui se ne accorgano, come proiezione di convenzioni e relazioni sociali, le quali vengono incorporate nel pensiero del singolo. Ciò nonostante, l'oggetto non è semplicemente lì, senza azioni costitutive del soggetto, senza essere nominato e identificato come problema.

Ma tali relazioni debbono diventare esplicite perché la costruzione teorica avvenga: il pensiero teorico differisce da altre forme di pensiero in quanto in esso viene costruito un modello di oggetto, che punta a fare evidenti, visibili, chiare, le relazioni nascoste di regolarità, che fanno diventare l'osservabile carico di un certo senso, anche sistematico.

Il modello invita e provoca sperimentazioni e percorsi di concretizzazione di una teoria. In effetti, il modello, nel suo stadio di sviluppo più completo, diventa strumento di evoluzione della teoria in quanto genera una relazione attiva fra fatti, spiegazioni, e sistematizzazione della pratica. Un processo così definito è stato in Davidov -così come nella letteratura marxista di psicologia educativa- considerato come processo di ascensione dall'astratto al concreto.

Nel secondo caso (focus storico), la spiegazione diventa più intuitiva in quanto banalmente possono essere distinti cicli di evoluzione delle idee -modelli- attraverso percorsi di rimodulazione di idee precedenti (il caso tipico della scienza). Ma in ogni tipo di attività storicamente condizionata e determinata, esistono transizioni non lineari, transizioni che possono invece essere considerate rivoluzionarie: esse implicano l'impegno di energie sociali, la lotta di classi, la ridefinizione di categorie, e fondamentalmente, la destrutturazione di prassi verso la generazione di nuovi ordini sociali. Nell'ambito scientifico, oserei prendere in prestito il termine di Kuhn di "rottura e cambiamento di paradigmi scientifici"⁶⁹. E soprattutto in questi momenti che si creano transizioni espansive, in grado di cogliere gli automatismi acquisiti nel passato, ma anche di questionarli come contraddittori per generare il cambiamento. La modellizzazione accade quando la transizione ha fermato l'energia distruttiva di quanto non concordante nel passato, nel superamento della crisi.

Tabella 3.7: Cinque tipi storici di modelli (Da Engeström, 1987, tradotto e semplificato)

Tipo di modello	Concezione di Causalità
e. Prototipo Spontaneo	Magico, animista
f. Nominalista e classificatorio	Predeterminazione
g. Procedurale	Lineare e Sequenziale
h. Sistemico	Retroattivo
i. Cellula germinativa	Storico, formativo, costruttivo

Il modello provoca quindi cicli di transizione espansiva, attraverso una padronanza consapevole delle transizioni dall'astratto al concreto, e di nuovo, dal concreto all'astratto, così come richiesto dalla modellizzazione.

⁶⁹ Attraverso la sua celebre opera, "La struttura delle rivoluzioni scientifiche" (*The Structure of Scientific Revolutions*, 1962), Thomas Samuel Kuhn, introduce una pietra miliare nel dibattito epistemologico moderno. In effetti, in essa viene presentato il termine "paradigma", il quale avrà potente influenza nel gergo filosofico-scientifico vetturo. Nell'analizzare il processo di graduale formazione della scienza nella storia, seguendo le dinamiche della scienza normale, Kuhn intende dimostrare come avvengano momenti cruciali di cambiamento o "crisi del paradigma scientifico" in questione, attraverso un momento rivoluzionario fino al ristabilimento di una situazione di normalità. Kuhn utilizza un linguaggio creativo, che tratta della scienza in maniera "qualitativa" attingendo dal vocabolario tipico di altri contesti, come aveva precedentemente fatto lo stesso Galileo. Questo stesso *modus operandi* è in effetti uno degli argomenti del saggio, che mostra come ogni rivoluzione scientifica sia stata contraddistinta anche da un nuovo linguaggio, non direttamente confrontabile con i precedenti; il cosiddetto mutamento di paradigma (*paradigm shift*).

Passiamo adesso a considerare le "leve". La leva può essere considerata un'immagine di facilitazione, oppure una tecnica, oppure una costellazione socio-discorsiva (o addirittura la combinazione di tutte queste) che viene trasferita in un contesto nuovo, diverso, anche completamente "inadatto" a questi nuclei ideativo-discorsivi. L'elemento nuovo introdotto dalla leva compare dinnanzi allo sforzo sostenuto di risoluzione di un doppio vincolo, in situazioni di conflitto, o addirittura di sofferenza e crisi. La leva è tipicamente una funzione situazionale, temporanea, che emerge nello sforzo di riformulazione metacomunicativa.

Un concetto che pare assimilare molto bene la situazione creata dalla "leva" è quello di resilienza: una capacità inusitata di ricrearsi a partire dalla situazione più distruttiva che possa immaginarsi⁷⁰. Ma una ri-generazione possibile unicamente attraverso un processo di espansione del contesto in cui è comparsa la leva.

La crisi di un sistema di attività provoca la mobilitazione di energie psichiche e sociali specifiche, che compaiono non in modo progressivo, o comunque sereno; si verificano invece momenti di stress, di dolore esistenziale, di sofferenza nella ricerca di risposte non conosciute: una operazione che sembra configurarsi come intensa lotta mentale sotto la superficie di calma o inattività.

Le "leve" non sono una soluzione: sono "facilitatori" o strumenti che stimolano un percorso che porta, nell'adeguato uso delle proprie energie psico-sociali, alla risoluzione attraverso una transizione espansiva. In ogni caso, esse non dovrebbero provocare processi regressivi per la risoluzione di una tensione -tornare allo stato precedente-; ma una violenta scossa di ristrutturazione del campo percettivo-ideativo, per puntare alla espansione.

Di conseguenza, è possibile contraddistinguere una leva come metafora, associazione di una realtà/evento ad un'immagine, ma soprattutto, metafora che si presenta in una interazione socio-conversazionale dove i significati vengono negoziati, svuotati e riempiti di nuovi contenuti, utili al nuovo contesto espanso.

Volendo invece considerare il terzo tipo di strumento, ovvero il microcosmo, nelle transizioni espansive, i "viaggi attraverso la zona di sviluppo prossimale" (Engeström, op.cit, cap IV) possono essere realizzati attraverso modelli generali che consentono di intravedere e progettare l'evoluzione di oggetti e motivi di un nuovo sistema di attività.

Ciò nonostante, esiste un altro tipo di veicolo, che consente la "traversata" espansiva; si tratta del microcosmo, ovvero comunità sociale che crea un proprio modello di relazioni ed interpretazioni delle stesse. I microcosmi sono miniature di senso sulle quali diversi sistemi di attività si fondano; pertanto diventano spazi sociali complessi che possono essere più o meno temporanei, e che si comportano come organizzatori dei gruppi che li fondano e li mantengono. Perché il microcosmo può diventare strumento di una transizione espansiva? Perché come caso particolare del modello, in quanto modello di rappresentazione sociale, nel momento in cui gli attori diventano consapevoli dell'esistenza fondante di un nucleo umano, esso acquisisce la potenza di essere generatore di senso condiviso; quindi nel momento stesso in cui una comunità -o gruppo umano in relazioni di tensione semantica- diviene consapevole di un microcosmo, essa intraprende una ricerca di conferma o confutazione dei mondi possibili che il proprio microcosmo consente.

La transizione espansiva è possibile in quanto visione eli mondo -provvista dal microcosmo- che cerca di trasferirsi, si confronta, si scontra, con altri sistemi sociali umani.

L'esempio più palese può essere visto nella colonizzazione: vista in modo peggiorativo, è in ogni caso uno sforzo compiuto da un gruppo sociale per riprodurre -in una rinegoziazione di significati che può essere più o meno violenta- un microcosmo.

Lo studio approfondito di meccanismi e strumenti delle transizioni espansive in un sistema di attività umana, mi consentono di affermare senza difficoltà, in questa sede, che il processo di apprendimento per espansione è principalmente possibile in un contesto socio-culturale allargato, ricordando la definizione che ho dato inizialmente: esso può essere sia modello, che leva, che microcosmo: la questione fondamentale, che non possiamo tralasciare, è che si tratta di un contesto di riconoscimento delle dinamiche e sinergie, un contesto di facilitazione metacomunicativa per il passaggio dalle contraddizioni generate dall'apprendimento II verso l'apprendimento III.

Un contesto culturale allargato per l'apprendimento (espansivo) genera le coordinate e le dinamiche di definizione del contratto pedagogico, nel quale si riconosce l'entità di autonomia del sé in quanto in relazione con un sistema di attività dove l'attore può esprimere la più completa condizione di essere nel mondo (le capacities del modello di Amartya Sen che Ricoeur ha tradotto lucidamente come "poter essere").

Ecco che, attraverso l'*ex-cursus* che ho proposto per l'analisi dell'evoluzione della teoria dell'Attività, emergono i punti nodali dei processi di apprendimento che hanno luogo in contesti culturali allargati.

⁷⁰ In psicologia, la resilienza viene vista come la capacità dell'uomo di affrontare e superare le avversità della vita. Il pedagogista italiano Andrea Canevaro in "Bambini che sopravvivono alla guerra" (2001) definisce la resilienza come "la capacità non tanto di resistere alle deformazioni, quanto di capire come possano essere ripristinate le proprie condizioni di conoscenza ampia, scoprendo uno spazio al di là di quello delle invasioni, scoprendo una dimensione che renda possibile la propria struttura".

Consideriamo un sistema formativo come sistema di attività: la negazione o *misriconoscimento* (Ricoeur, 2005) delle dinamiche culturali che in esso insistono, creano le condizioni delle contraddizioni all'interno di tale sistema.

L'accoglienza o meno di tali contraddizioni possono essere il punto di partenza per l'innovazione educativa, o meglio, per l'apprendimento nel riconoscimento del diritto di espressione di identità culturale, e di conseguenza, per la focalizzazione sul processo di apprendimento piuttosto che sul processo d'insegnamento.

Sottolineare la "rottura" dei confini, quanto l' "integrazione" di discorsi pedagogici diventa, allora, metafora che esige la risoluzione dei doppi vincoli nei sistemi educativi, che non reggono più le contraddizioni interne dei contesti culturali ristretti, creati come spazi complementari alla socializzazione primaria, in un modello di società non più esistente.

3.6. Incapsulamento scolastico: la generazione del contesto culturale *narrow*.

E quindi i sistemi scolastici rifiutano⁷¹ –anche come necessità fisiologica imposta alla loro esistenza di "macchine" di riproduzione sociale- tale prospettiva storica. Anzi, sono in grado di ridisegnare la storia per generare nelle menti degli studenti la rappresentazione di un percorso determinante del proprio essere ben diverso da ciò che una libera scelta potrebbe generare.

Nelle parole di Engeström:

"The problem is that the human sciences of the 20th century, especially psychology and education, have not yet met the challenge of constructing coherent theoretical instruments for grasping and bringing about processes where 'circumstances are changed by men and the educator himself is educated'" (op cit: Cap. II: 8).

Direi che questo assunto, dopo 20 anni dalla sua formulazione , può essere ribadito, in quanto ci sono stati sforzi consistenti per esplorare, nelle scienze dell'educazione, come *le circostanze cambiano con l'intervento dell'uomo e l'educatore stesso viene educato*⁷².

Nel 1991, 4 anni dopo la formulazione definitiva del concetto di apprendimento per espansione, Yrjö Engeström conierà la locuzione "conoscenza incapsulata", riferendosi con essa alla problematica dell'inefficacia dell'apprendimento scolastico quanto alla improbabilità di poterlo trasferire effettivamente nei contesti sociali della vita quotidiana. E' in tale modo che la conoscenza faticosamente acquisita dal discente nell'ambito scolastico diventa "*incapsulata*", chiusa in se stessa, in un movimento di autoalimentazione di modi di approcciare il mondo e la sua fenomenologia. La conoscenza viene inquadrata all'interno di un preciso sistema di rappresentazioni della disciplina e dell'insegnamento, che dà voce al potere, e che quindi prefigura ciò che chiamo un **contesto culturale ristretto**: il contesto della cultura educativa unica, cultura universale, cultura concepita come voce dell'intellettualità dominante trasmessa attraverso il discorso verticale, seguendo la nozione di Bernstein.

Quali sono le motivazioni dell'incapsulamento, secondo Engeström?

Principalmente, l'incapacità di riferimento ad un contesto socio-culturale, e quindi l' impossibilità da parte del discente di partecipare veramente al fulcro della formazione. In altre parole, negazione delle contraddizioni che

⁷¹ Come ho già accennato, secondo la denuncia di P. Bourdieu, quanto di P. Freire, da due prospettive diverse.

⁷² Ne è principale esempio la pedagogia critica, che affronta in questo momento una nuova tappa di ripensamento.

Partendo da Freire, quando formula il concetto dell' "Educação Bancária" ovvero della formazione pensata soltanto in aula, con lo studente seduto dinnanzi alla cattedra: "*Cuando más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante, el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora.*

Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean éstos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica que un sujeto -el que narra- y objetos pacientes, oyentes: los educandos.

Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar. Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente la suprema inquietud de esta educación" P. Freire (1970, 2005) *La pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Siglo XXI. Ho considerato la versione in spagnolo che ho letto in originale, pubblicata prima ancora della versione in portoghese. I dati dell'edizione italiana sono: "*La pedagogia dell' oppresso*", Mondadori, Milano (1971; nuova edizione: EGA, Torino 2002).

In breve, l' assunto di partenza di Freire, riprende la necessità di riformulare l'istruzione verso l'educazione, ovvero, in un contesto allargato dove le pratiche pedagogiche "non possono limitarsi soltanto alla lettura della parola, del testo, ma debbono includere la lettura del contesto, la lettura del mondo" (Freire, citazioni famose della Biblioteca Digitale Paulo Freire <http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/principal.jsp> , consultato il 18 Gennaio 2009)

l'alunno porta con sé, che risulta così bloccato, congelato nel sistema di attività, che tra l'altro perde ogni capacità generativa o innovativa. Situazione che la bassa performance dei sistemi educativi, la crisi della Scuola e dell'Accademia come luoghi di generazione di conoscenza utile allo sviluppo socioeconomico, ci pone davanti come evidenza ineluttabile.

Nella teoria dell'Attività di terza generazione verranno proposti strumenti e passaggi per il superamento dell'incapsulamento.

An activity system is by definition a multi-voiced formation. An expansive cycle is a re-orchestration of those voices, of the different viewpoints and approaches of the various participants. Historicity in this perspective means identifying the past cycles of the activity system. The re-orchestration of the multiple voices is dramatically facilitated when the different voices are seen against their historical background, as layers in a pool of complementary competencies within the activity system." (Engeström, 1991a, p. 14-15)

Dal lavoro fondante di Vygotskij, l'approccio storico-culturale fu inizialmente applicato allo sviluppo individuale delle funzioni psichiche superiori. La ricerca "cross-cultural" di Luria (1976), rimase un tentativo isolato. Ma Michael Cole (1988; anche Griffin & Cole, 1984) fu uno dei primi ad indicare le ampie potenzialità della seconda generazione della teoria dell'attività nella spiegazione e ricerca sulla diversità culturale. Ho già descritto come l'approccio storico-culturale fu ripreso a livello internazionale da J. Bruner: nel diventare internazionale, fu subito introdotto come modello a supporto di ricerca empirica e teorizzazione delle crescenti questioni di dialogo interculturale e differenza, all'interno della agenda della ricerca educativa.

La terza generazione della teoria dell'attività, attraverso l'apprendimento per espansione, ha puntato a sviluppare gli strumenti concettuali per il supporto della ricerca educativa attorno a tematiche come l'integrazione delle diverse prospettive e voci nell'aula complessa. In questo modo, il modello basilare della teoria dell'attività includeva un unico sistema che era sottoposto a studio. La teoria dell'apprendimento per espansione (terza generazione della teoria dell'attività, come ho già indicato), anticipava la questione dell'interscambio o dialogo o comunque intersecazione fra due sistemi di attività diversi, le cui contraddizioni interne emergevano in forma di doppi vincoli nella ricerca espansiva di nuovi equilibri.

Ciò implicava una nuova visione del processo di sviluppo come: a) anziché una serena acquisizione di padronanza, un rifiuto intenso e distruttivo-ricostruttivo del passato; b) anziché una trasformazione individuale, una trasformazione collettiva; c) anziché semplicemente un movimento verticale -o divenire storico-, un movimento orizzontale al di là dei confini del conosciuto o dato.

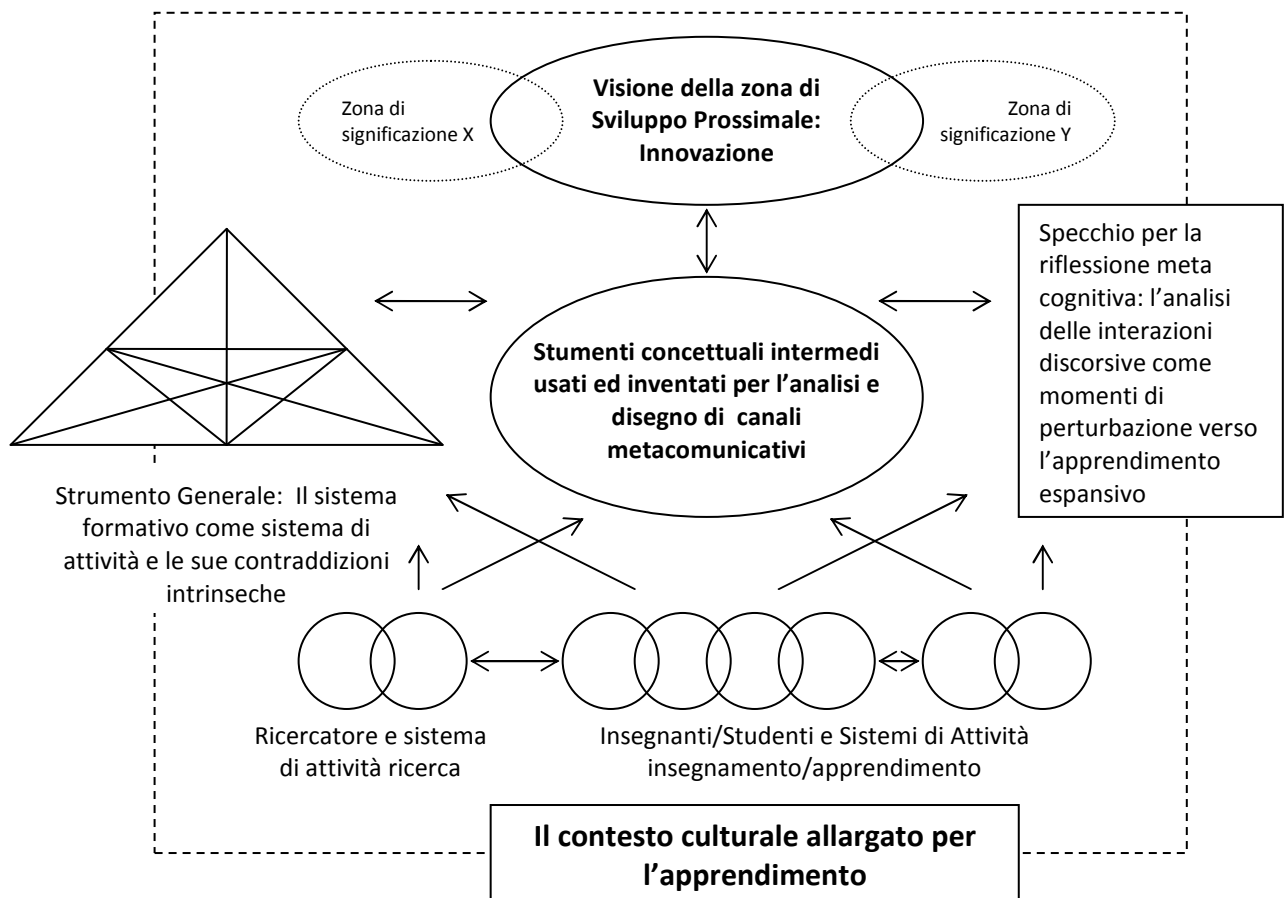
L'insistenza su questa comprensione del cambiamento a due dimensioni (verticale ed orizzontale) o più specificatamente, come temporale-storica e spaziale-sociale, mi consente di introdurre una nozione di impressionante impatto dal punto di vista dell'interpretazione della fenomenologia data in contesti di formazione. Infatti, come viene sottolineato da Engeström, la necessità di considerare la prospettiva storica:

"It is surely appropriate to avoid rigid, one-dimensional sequences being imposed on social reality. But especially among Anglo-saxon researchers adhering to the ideas of Vygotsky, the standard alternative seems to be to avoid history altogether. Differences in cognition across cultures, social groups and domains of practice are thus commonly explained without seriously analyzing the historical development that has led to those differences. The underlying relativistic notion says that we should not make value judgments concerning whose cognition is 'better' or 'more advanced' - that all kinds of thinking and practice are equally valuable. While this liberal stance may be a comfortable basis for academic discourse, it ignores the reality that in all domains of societal practice those very value judgments and decisions have to be made every day. People have to decide where they want to go, which ways is 'up'. If behavioral and social science wants to avoid that issue, it will be unable to work out useful, yet theoretically ambitious intellectual tools for practitioners making those crucial decisions." (Engeström, 1991a, p. 10)

Inizialmente, la teoria dell'apprendimento per espansione fu applicata a grande scala, in sistemi di attività umana in trasformazione nell'arco di diversi anni (Engeström, 1991c; Engeström, 1994). Negli studi successivi, (e.g., Engeström, 1995; Engeström, Engeström & Kärkkäinen, 1995; Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja & Poikela, 1996; Buchwald, 1995; Kärkkäinen, 1996), l'attenzione fu puntata sui problemi di scala minore, per questioni metodologiche. Può uno studio in miniatura, di cicli intermedi di cambiamento, essere considerato uno studio sull'apprendimento per espansione? E che fondamento mi può fornire, un tale tipo di considerazione metodologica, nel voler giustificare il costrutto di apprendimento in un contesto culturale allargato? A quanto pare, le unità più piccole -la comunità di apprendimento, il team di lavoro- possono rappresentare una valida unità di un ciclo espansivo, in quanto sono parte componente di cicli maggiori, nonostante essi non sempre ne implicino la continuità. La teoria dell'apprendimento per espansione ci porta verso una utopia metodologica, a questo punto, in quanto un tale focus implica un movimento di localismo radicale, o meglio di "localizzazione" e quindi di studio contestuale. Le relazioni sociali più fondamentali e le contraddizioni di un dato sistema socio-economico determinato storicamente, accadono in ogni cellula sociale. Le strutture sociali che possono apparire più impersonali, possono essere sempre spiegate attraverso sistemi di attività umana localizzati e mediati da artefatti, da sistemi simbolici, e da persone concrete che realizzano scelte politico-istituzionali. In un tale senso, la società può essere guardata come diversi sistemi di attività che si comportano come una serie "layers" interconnessi, piuttosto che come una piramide dipendente da un singolo centro di potere.

La rottura dell'incapsulamento scolastico, come sistema non funzionale e guidato da logiche che diventano completamente contraddittorie, può essere quindi promossa attraverso una logica di ricerca riflessiva dove gli attori -protagonisti del sistema attività insegnamento-apprendimento scolastico- partecipano alla scoperta delle contraddizioni, le criticano, e sono invitati ad usare nuovi strumenti concettuali per analizzare e ridisegnare le proprie prassi, stando alle linee di ricerca proposte dalla terza generazione della teoria dell'attività (Engeström, Virkkunen, Helle, Pihlaja & Poikela, 1996). *I protagonisti del sistema di attività vengono invitati ad analizzare i disturbi del proprio sistema di attività, in un'azione riflessiva che ci riconduce senza ombra di dubbio al modello di Schön: il punto qui è spronare la metacomunicazione, che diventa possibile in primis, partendo dalla riflessione metacognitiva.* Nello schema successivo tento di riassumere una mia rappresentazione concettuale che fornisce gli spunti metodologici per l'analisi delle interazioni in contesti culturali allargati, alla luce della teoria dell'attività di terza generazione.

Schema 3.8: Analisi di Elementi in un Contesto Culturale Allargato



Carol Kramsch (1993) ha proposto il concetto di "zona di contatto" per descrivere l'apprendimento e sviluppo che ha luogo fra persone e idee provenienti da diverse culture durante il processo di incontro, collisione e "merging". Kris Gutierrez e i suoi co-autori (Gutierrez, Rymes & Larson, 1995) suggeriscono il concetto di "terzo spazio" per spiegare eventi simili nel discorso pedagogico dove i "mondi" dell'insegnante e degli studenti si incontrano occasionalmente per interagire e per generare nuove forme di significazione che vanno aldilà dei limiti evidenti di entrambi. Nozioni come "prospettiva -e.g. Holland & Reeves, 1996) sono entrate nel lessico frequente della teoria dell'attività.

Il gruppo di Engeström e M.Cole di psicologia culturale sta fundamentalmente analizzando, negli ultimi anni, un lavoro sul processo di sviluppo, nel quale il concetto di "attraversamento di confini" sta emergendo come nuovo strumento.(Engeström, Engeström & Kärkkäinen, 1995). Tale concetto richiama le dimensioni "orizzontali", plasmate soprattutto attraverso il dialogo come ricerca discorsiva di sensi e significati condivisi in attività orientate ad oggetti puntuali. Jim Wertsch (1991) ha realizzato molto per introdurre il pensiero di Mikhail Bakhtin (1981, 1986), sulla dialogicità, come modo di espandere il framework teorico Vygotskiano. Ritva Engeström (1995) ha continuato questa linea attraverso una riflessione sul linguaggio sociale, come voce e discorso di genere, trovando parallelismi fra Bakhtin e Leont'ev; potrebbe dirsi che vi è stato un importante sviluppo della teoria dell'attività iniziale attraverso lo studio linguistico e socio-linguistico, sotto l'influenza delle idee di Bakhtin, nella ricerca di un rafforzamento dell'idea della dimensione orizzontale nei processi espansivi; considerando fundamentalmente che i processi innovativi accadono in questa dimensione.

3.7 – Gli Spazi Ibridi di Apprendimento: possono essere considerati *Runaway Objects* (oggetti sfuggenti)?

La teoria dell'attività starebbe giungendo ad un momento critico, di grande diffusione (Roth & Lee, 2007) ma anche di necessità di ripensamento dei suoi limiti concettuali (Engeström, 2008)

Le nuove formulazioni puntano a capire come l'oggetto dell'attività stia trasformandosi nel contesto attuale: poiché gli oggetti sono generatori e punti di attenzione, motivazione, sforzo e significato al centro dell'attività umana. Seguendo Engeström:

“The societal relevance and impact of activity theory depend on our ability to grasp the changing character of objects. In the present era, we need to understand and deal with what I have called “runaway objects”. (Engeström, op.cit:3)

Come cambiano, secondo l'autore, gli oggetti dell'attività nel contesto della società globale:

Runaway objects have the potential to escalate and expand up to a global scale of influence. They are objects that are poorly under anybody's control and have far-reaching, unexpected effects. Such objects are often monsters. They seem to have a life of their own that threatens our security and safety in many ways (Engeström, op.cit:3)

Come possiamo osservare la prima presentazione di quelli che possiamo chiamare “oggetti sfuggenti” è pessimistica. Certo la metafora si allinea con tutta una serie di concezioni sulla surmodernità, fra le quali, la metafora di liquidità, ovvero di fluidità ed impossibilità di strutturazione delle relazioni, degli spazi sociali, delle istituzioni, inquadramento che viene dalle teorie sociologiche e filosofiche sulla post-modernità.

La caratterizzazione dei nuovi oggetti dell'attività umana come *runaway* implica una costante impossibilità di asserire l'oggetto, spesso comparsa di polemiche, controversie, o più banalmente, mancanza di “parole” per definire l'oggetto di attività. Nell'ambito letterario, Italo Calvino riesce a cogliere il dramma della proliferazione di oggetti impossibili, aree grigie del linguaggio che generano lo smarrimento del lettore nel testo:

"Alle volte mi sembra che un'epidemia pestilenziale abbia colpito l'umanità nella facoltà che più la caratterizza, cioè l'uso della parola, una peste del linguaggio che si manifesta come perdita di forza conoscitiva e di immediatezza, come automatismo che tende a livellare l'espressione sulle formule più generiche, anonime, astratte, a diluire i significati, a smussare le punte espressive, a spegnere ogni scintilla che sprizzi dallo scontro delle parole con nuove circostanze....La letteratura (e forse solo la letteratura) può creare degli anticorpi che contrastino l'espandersi della peste del linguaggio.... Vorrei aggiungere che non è soltanto il linguaggio che mi sembra colpito da questa peste. Anche le immagini, per esempio. Viviamo sotto una pioggia ininterrotta d'immagini; i più potenti media non fanno che trasformare il mondo in immagini e moltiplicarlo attraverso una fantasmagoria di giochi di specchi: immagini che in gran parte sono prive della necessità interna che dovrebbe caratterizzare ogni immagine, come forma e come significato, come forza d'imporsi all'attenzione, come ricchezza di significati possibili. Gran parte di questa nuvola d'immagini si dissolve immediatamente come i sogni che non lasciano traccia nella memoria; ma non si dissolve una sensazione d'estraneità e di disagio. Ma forse l'inconsistenza non è nelle immagini o nel linguaggio soltanto: è nel mondo. la peste colpisce anche la vita delle persone e la storia delle nazioni, rende tutte le storie informi, casuali, confuse, senza principio né fine. Il mio disagio è per la perdita di forma che constato nella vita, e a cui cerco d'opporre l'unica difesa che riesco a concepire: un'idea della letteratura.-Calvino, 1993:66"

Calvino crea quindi regole per muoversi nelle zone grigie della parola: la leggerezza che orienta la scrittura in modo flessibile ma determinato; la rapidità, che è figlia della ricchezza di sensi, e che per tanto può presentare in modo non lineare, metterli a disposizione quasi simultaneamente nella ricerca del senso; l'esattezza, che evoca immagini nitide, che si fonda sulla definizione e ridefinizione degli elementi per renderli memorabili e comprensibili; la visibilità, che mette a fuoco le immagini, che le richiede e le converte in parola visibile; la molteplicità, ovvero i sentieri aperti di senso che si diramano in mille direzioni, come un flusso incontenibile; e la coerenza, che è una condizione che possiamo soltanto immaginare per la scrittura del XXI secolo. Tali regole, secondo Calvino, rendono possibile l'opera che abbraccia la complessità, ma nel contempo la rendono leggibile. Abusando di questo esempio, vorrei puntualizzare come l'oggetto sfuggente nell'ambito letterario viene, da questo autore, prima denunciato, poi rielaborato e ripensato, ricreando delle regole per ancorarlo in uno spazio di possibilità.

In effetti, mi piacerebbe introdurre l'idea di un “oggetto sfuggente” in campo pedagogico tramite le parole di questo stesso autore:

« ...Per questi porti non saprei tracciare la rotta sulla carta né fissare la data dell'approdo. Alle volte mi basta uno scorcio che s'apre nel bel mezzo di un paesaggio incongruo, un affiorare di luci nella nebbia, il dialogo di due passanti che s'incontrano nel via vai, per pensare che partendo di lì metterò assieme pezzo a pezzo la città perfetta, fatta di frammenti mescolati col resto, d'istanti separati da intervalli, di segnali che uno manda e non sa chi li raccoglie. Se ti dico che la città cui tende il mio viaggio è discontinua nello spazio e nel tempo, ora più rada ora più densa, tu non devi credere che si possa

*smettere di cercarla...Tutto è inutile, se l'ultimo approdo non può essere che la città infernale, ed è la in fondo che in una spirale sempre più stretta ci risucchia la corrente. L'inferno dei viventi non è qualcosa che sarà; se ce n'è uno, è quello che è già qui, l'inferno che abitiamo tutti i giorni, che formiamo stando insieme. Due modi ci sono per non soffrirne. Il primo riesce facile a molti: accettare l'inferno e diventarne parte fino al punto di non vederlo più. Il secondo è rischioso ed esige attenzione e apprendimento continui: cercare e saper riconoscere chi e cosa, in mezzo all'inferno, non è inferno, e farlo durare, e dargli spazio. » (Italo Calvino, *Le città invisibili*, 1972:163-164)*

L'oggetto sfuggente è la città che non ha nome, è l'inferno dell'indefinito, che può soltanto smettere di essere inferno nel momento in cui vi è lo sforzo di ricerca della definizione, della denominazione degli spazi, a patto che si lotti contro le energie distruttive dell'inesattezza.

Ne consegue che questo tipo di oggetto di attività può avere un enorme potere emancipatorio, ovvero quello conseguito attraverso la lotta, il movimento di ricerca di senso per la definizione, anche se effimera, mai permanente. L'esempio di sviluppo della rete Internet è uno dei più chiari: la possibilità aperta da milioni di utenti che configurano quotidianamente il senso di crescita degli spazi virtuali, genera una vera e propria "ontologia del web"⁷³, ovvero, unico tentativo di formulare una concettualizzazione esaustiva e rigorosa nell'ambito del dominio della conoscenza universale che non dipende da altra voce autorevole che non sia quella dei propri utenti, i quali attraverso l'uso e la relazione, creano "la macchina" (parafrasando l'esempio di Wersch "*The Machine is us*", 2007). La definizione di ontologia è quella di una struttura dati *gerarchica* contenente tutte le entità rilevanti, le relazioni esistenti fra di esse, le regole, gli assiomi ed i vincoli specifici del dominio; e come entità finale, tale struttura viene formalizzata per mezzo di linguaggi semantici che devono rispondere alle leggi della logica formale, motivo per il quale si parla anche di ontologia formale. La questione innovativa che apporta lo sviluppo del Web è quella di un approccio filosofico alla rete che ne connota la dimensione sociale, della condivisione, dell'autorevolezza rispetto alla mera fruizione. Dunque una ontologia del Web come spazio continuo di generazione di conoscenza, che non risponde più a una "gerarchia", bensì a una rete di nodi semantici autoorganizzati. A livello tecnologico gli strumenti della rete come forum, chat e blog, promuovono modalità di utilizzo della rete che aprono nuovi scenari fondati sulla compresenza nell'utente della possibilità di fruire e di creare/modificare i contenuti multimediali, spronando continue costruzioni semantiche e di significazione degli spazi vissuti dagli utenti.

Questo sviluppo continuo, questo groviglio immenso di sensi, parole, materiale di scambio comunicativo non soltanto scritto ma ultimamente, con lo sviluppo tecnologico, anche di tipo audiovisivo, configura un oggetto di attività diffusa, un vero e proprio **oggetto sfuggente**.

Contrariamente a quanto si possa pensare, esso non è nato come megaprogetto globale, ma come piccola azione locale che si diffonde: nella terminologia di Davidov (1990) una "*germ cell model*", una cellula germinale.

Nella teorizzazione di Davidov, il cui focus principale è il problema delle generalizzazioni, la propria visione del processo di generalizzazione teorica è quella di un processo multi-fase, dove la cellula di un concetto astratto iniziale viene dapprima costruito, con lo scopo di trasformare una situazione, con l'ulteriore uso di strumenti sperimentali ed analitici. Questa cellula iniziale serve come punto di partenza per analizzare i problemi presentati da una data "realtà" di pratica. Successivamente, la cellula viene adoperata per costruire estensioni teoriche ed applicazioni di complessità incrementale, così come per rispecchiare e controllare il processo più ampio di generalizzazione. Secondo Engeström, tale processo, porta a una continua espansione del sistema di attività, la cui cellula concettuale iniziale domina e conduce la comprensione ed azione sul piano concreto. Lo schema 3.9 - tratto da Engeström (2008) - potrà senza ombra di dubbio far luce su questo processo.

Questo fa sì che si possa pensare a veri e propri "*Hubs of Excellence*" (PACE Project, Raffaghelli, 2007): spazi di trasformazione di realtà complesse o addirittura conflittuali, nelle quali il cambiamento deve essere attuato negli spazi del possibile, del negoziabile, del "parlabile", e cioè, dove gli attori sono in grado di generare percorsi di ri-significazione, di creazione di una nuova grammatica per spiegare la realtà soggettiva e collettiva.

E' chiaro che tali oggetti complessi non compaiono se non attraverso una frenetica attività umana, fondamentale elicitata da contesti di incertezza e di crisi, dalle contraddizioni interne dei sistemi di attività in processi di rottura o cambiamento.

⁷³ Con ontologia del web si sta configurando un nuovo campo di ricerca sul web, che negli ultimi sviluppi viene contraddistinto come "semantico", in quanto il fenomeno di comunicazione sociale e uso di applicazioni per l'auto-editing, stanno continuamente estraendo conoscenza da contesti, domini o ontologie ricavate da una massa di informazioni non strutturate presenti in internet.

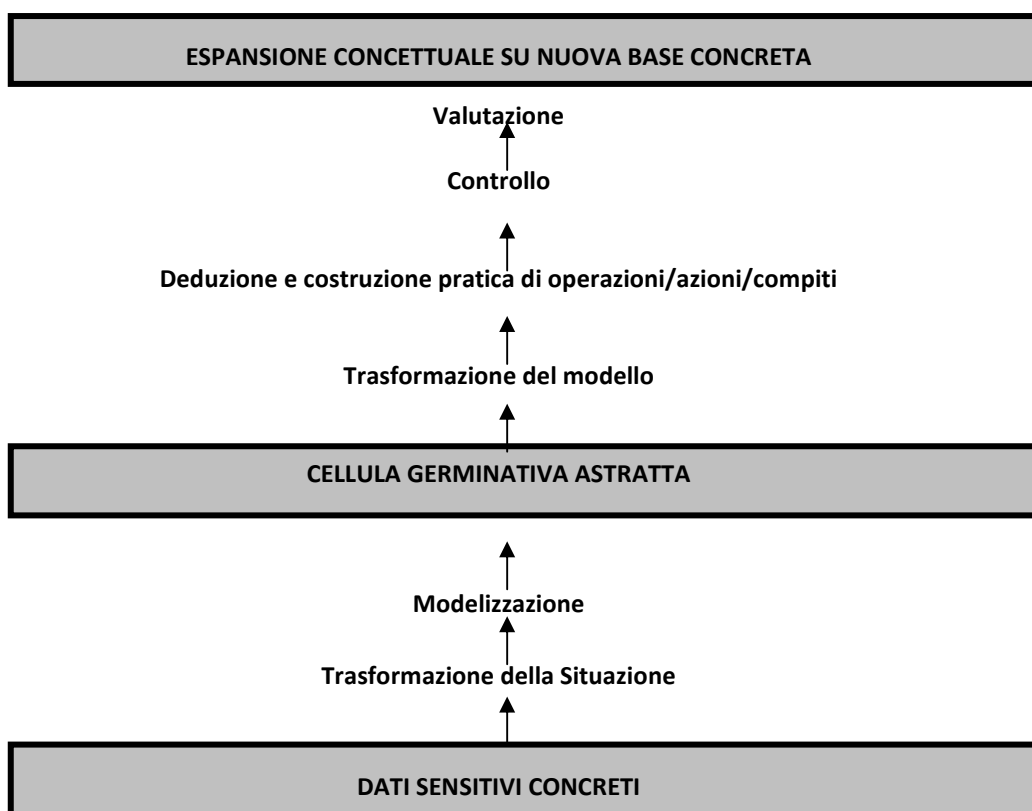


Figura 3.9 – Schema di Sintesi: Teoria dell'Ascesa al Concreto (Davidov, 1982)

Consideriamo il problema del cambiamento educativo, con al centro il ruolo dei sistemi dell'istruzione formale, come esempio eclatante di questi “oggetti sfuggenti”, ovvero oggetto dell'attività di policy makers, ricercatori, formatori, insegnanti, famiglie e gli stessi soggetti in formazione, studenti.

Che oggetto è questo della società dell'apprendimento, il quale non esisterebbe, se non fosse per la fatica continua dei suddetti attori nel dare nome ad una crisi epocale che vede il crollo di pratiche finora assodate?

E ciò nonostante, come ho mostrato nei capitoli precedenti, le metafore di rottura, allargamento, continuità *oltre, aldilà del confine dell'età della maturità, lungo l'intero arco della vita*, ci segnalano un “oggetto sfuggente” in quanto la formazione attuale può essere definita per quello che non è oggi, che dovrebbe essere in un futuro prossimo, per superare una crisi di identità.

L'oggetto sfuggente è stato definito come un oggetto condiviso da diversi sistemi di attività, focalizzati o semplicemente affiliati, vincolati in qualche modo a questo oggetto generale e pervasivo, i cui *confini* sono difficili da tracciare, generando situazioni di ambiguità che spesso sembrano essere subordinate all'oggetto piuttosto che essere in grado di controllare lo stesso.

Se vi applichiamo il modello concettuale della teoria dell'attività, vediamo che un sistema educativo si configurava, accompagnando lo sviluppo dell'industrializzazione, e per tutta la modernità, come sistema dell'attività di seconda socializzazione dei giovani, considerando due possibili risultati: accademici/figure di conduzione o esecutori/figure operative di maggiore o minore livello tecnico. All'interno di questo grande sistema, sottosistemi allineati e precisi, come quelli delle discipline, trovavano spazio chiaro, delineando aree concatenate di attività.

Tali confini si sono diffusi, ma rotti in più punti -come ho già indicato precedentemente- trasformandosi in una serie di sistemi con logiche crescentemente interrelazionate, che in modo complesso tenterebbero di rendere conto non più e non soltanto del processo di seconda socializzazione, bensì dei continui percorsi di aggiustamento delle identità socio-culturali degli individui in una società che produce (più che riprodurre) se stessa, in nome della sopravvivenza come *milieu* (identità territoriali ed istituzionali)

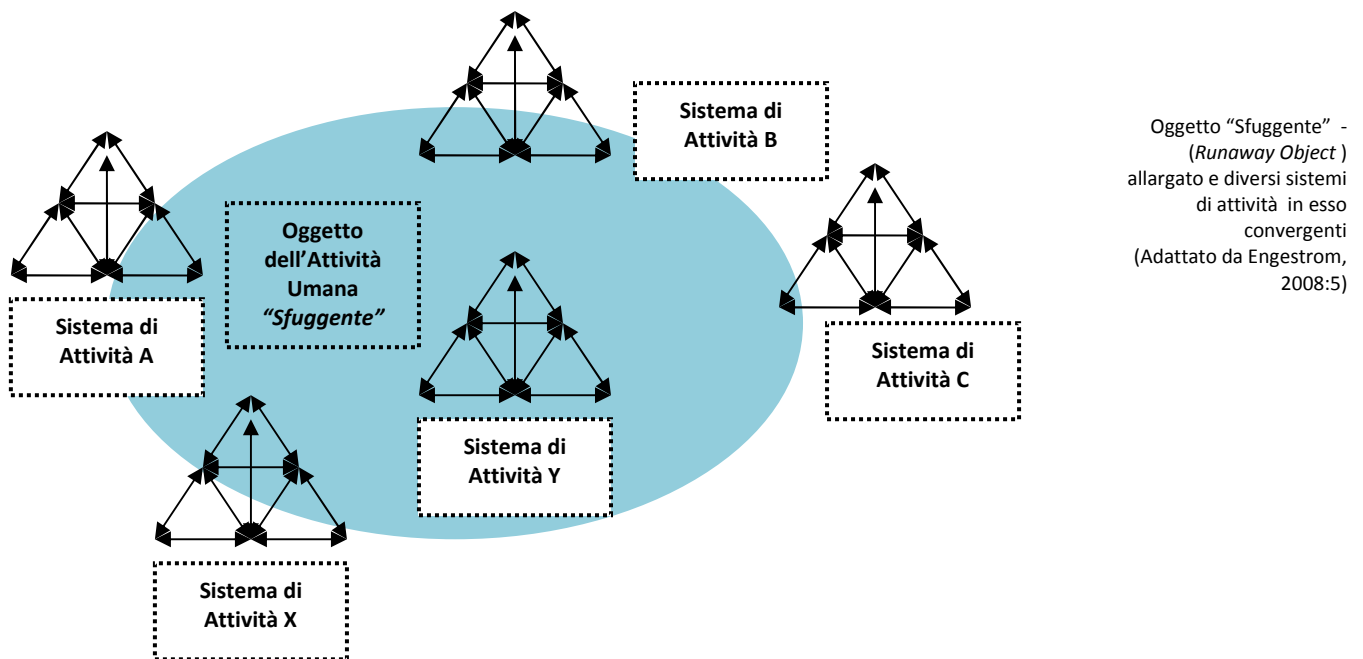
Come Kaput & colls. (2005) hanno indicato

“The educational systems of advanced societies are highly complex, consisting of many components that interact at multiple layers of organization and at different time-scales. The multiplicity of these components and of their loci of control, the diverse nature of the stakeholders--who range from students and their parents to their elected representatives in cities and towns, states and the Federal government--the richness of interactions among these groups, are all essential components of the system's functioning and must be part of any attempts to support, reform or improve it. In their complexity, education

systems are similar to other social organizations, and in fact, share aspects of interaction among components with most physical systems of global importance”⁷⁴.

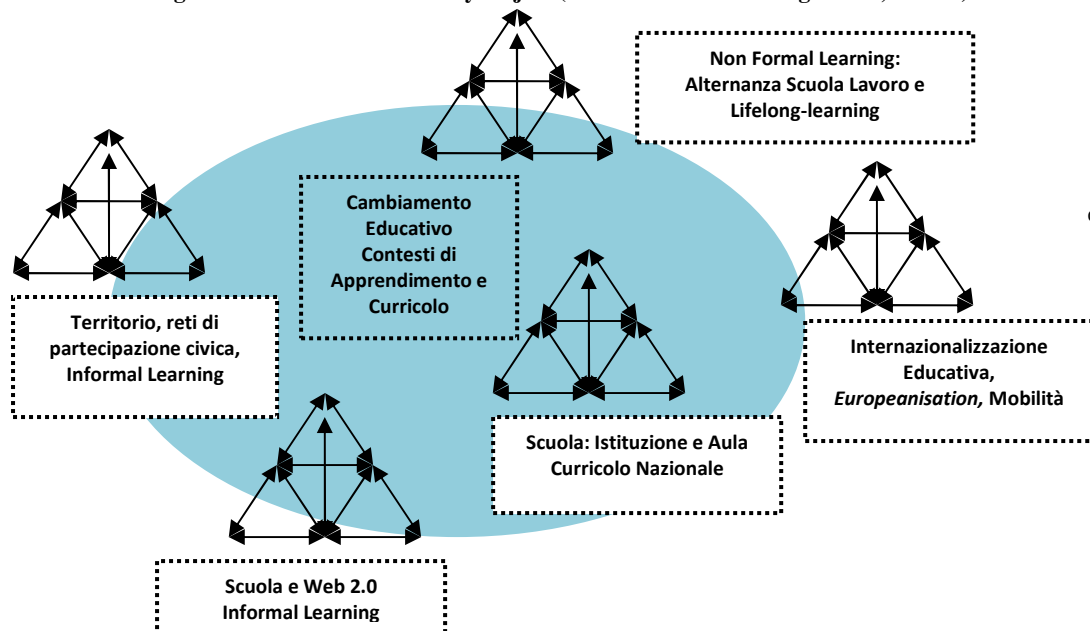
L'integrazione di idee e metodi provenienti da diverse discipline per la comprensione di un sistema sociale complesso come sarebbero i sistemi educativi, diventa necessaria. In effetti, una terminologia di ricerca, professionalità adatte, linee di intervento politico e pratiche, sono state ridefinite ed implementate di continuo in questi ultimi anni. Il numero di riforme di sistema nell'ultimo decennio soltanto in paesi del mondo sviluppato è altamente significativo, alla ricerca non tanto della “migliore performance” dei sistemi educativi, quanto della definizione, dello sforzo di scrittura di una nuova grammatica delle scienze dell'educazione (Margiotta, 2007).

Nello schema successivo ho tentato di mostrare come, considerando la teoria dell'attività, possiamo pensare al “runaway object” del sistema educativo.



Oggetto “Sfuggente” - (Runaway Object) allargato e diversi sistemi di attività in esso convergenti (Adattato da Engestrom, 2008:5)

Figura 3.10 – Schema Runaway Object (tratto e tradotto da Engestrom, 2008:5)



La visione del cambiamento educativo come un “Runaway Object”

Figura 3.11 – Schema: il cambiamento educativo come Runaway Object

⁷⁴ Two roles for complex systems in education: Mainstream content and means for understanding the education system itself. (2005) Report on Project #REC-9980241 - New England Complex Systems Institute. Jim Kaput, Yaneer Bar-Yam, Michael Jacobson, Eric Jakobsson, Jay Lemke, Uri Wilensky, and Collaborators http://necsi.org/events/cxedk16/cxedk16_0.html#_ftn1

Engeström & Blacker (2005) indicano che possono considerarsi grandi oggetti sfuggenti forze naturali (malattie, delle minacce ambientali) o innovazioni tecnologiche. Tali oggetti sono tipicamente percepiti come parte dell'attività professionale esperta. I pazienti, le vittime e gli utenti diventano marginali, come clienti o addirittura "spazzatura" di tali sistemi. Il compito della teoria dell'attività è quello di rivalorizzare il ruolo di tali utenti.

Da queste idee appena tratteggiate emerge con chiarezza il ruolo centrale degli attori dei sistemi educativi nella ristrutturazione delle proprie prassi, nella riflessione sul valore sociale ed economico aggiunto del proprio ruolo, che porta al superamento di crisi ormai note, come quella della professionalità degli insegnanti, quanto quella del drop-out e della sofferenza che gli studenti sopportano per passare attraverso un sistema imposto e sentito come estraneo alla propria lingua e cultura giovanile. Soltanto la riconsiderazione del ruolo fondamentale che queste figure implicano per i sistemi di attività in questione può generare una vera dissoluzione delle controversie nate dall'attività umana di insegnare e apprendere per socializzare, cioè partecipare a pieno titolo alla società dell'apprendimento.

Diversi sistemi sociali tentano già di procedere in questo senso: i movimenti di consumo critico, Wikipedia, l'Open Science, il Copy-left ed il Creative Common, condividono, tutti quanti, una premessa fondamentale, ovvero, quella dell'importanza centrale degli attori di un sistema di attività umana dato, attraverso la "cellula marginale" che dall'astratto ascende al concreto.

La domanda che rimane aperta è: che cos'è che rende certi oggetti sfuggenti potenzialmente portatori di cambiamento, mentre altri sono distruttivi?

Questo interrogativo richiama un processo di focalizzazione sulle contraddizioni, sui *double-binds* emergenti all'interno delle zone grigie generate dall'oggetto "sfuggente" in uno sforzo discorsivo continuo di "meticciamiento", di intertestualità metacomunicativa. Una tale operazione porterebbe dalla sofferenza della crisi alla ricostruzione, al profitto delle potenzialità della resilienza per generare nuova attività produttiva. Come si può osservare non si parla più di produzione quanto di riciclaggio, in una metafora che si aggiusta senza ombra di dubbio verso il superamento dei contesti educativi dopo l'era del lavoro e dell'apprendimento per la società industriale.

Diventano necessari gli oggetti "interconnessi" o "meticci" intermedi, attraverso il "merging" ragionato, discusso e sperimentato di zone di "attraversamento di confini" del proprio sistema di attività. Ripropongo in seguito lo schema di Engeström sui sistemi di attività che conodividono aree del proprio oggetto, ovvero, che generano oggetti "meticci", ibridi, in un contesto di attività allargato.

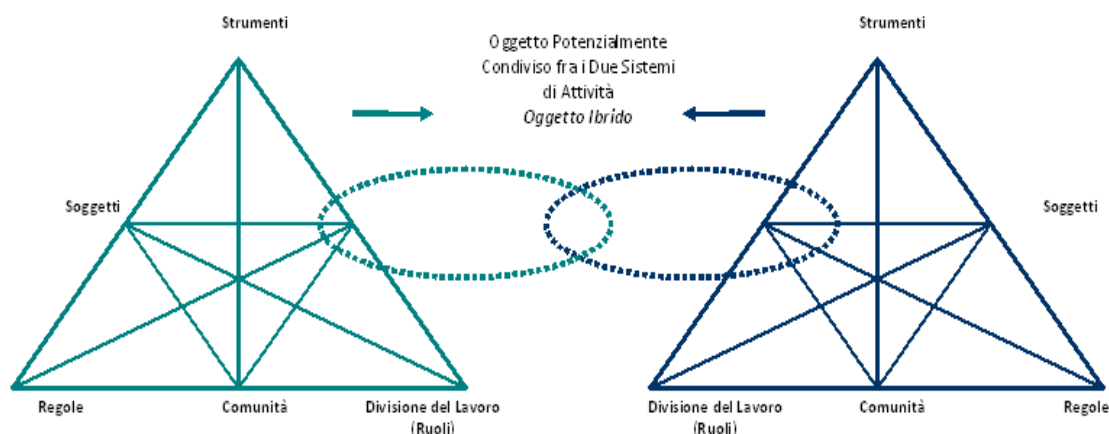


Figura 3.12 – Due sistemi di attività e loro potenziali oggetti condivisi

Tenteremo di considerare alcuni prerequisiti di questi *runaway objects* "in vitro", ovvero, spazi di sperimentazione di sistemi di attività non definitivi, spazi di "gioco" dove è possibile rivedere riflessivamente - e soprattutto dove è possibile metacomunicare- sulla natura delle contraddizioni che racchiudono in sé questi processi di meticciamiento portanti alla generazione di oggetti "ibridi" non più sfuggenti, ma cogenti in un contesto culturale allargato.

In primo luogo, un oggetto così costituito di attività dovrebbe avere proprietà intrinseche che vanno aldilà dei limiti della produzione di un qualcosa di utile, da cui si possa trarre un profitto immediato: in questo senso, esso si colloca al confine fra utile e dilettevole, ragionevole e folle, lecito e illecito, sensibile ed esagerato; fra lavoro e ozio, tecnologia ed arte, natura e cultura. Queste proprietà vengono vissute dagli attori come un continuo ridisegno delle proprie realtà, attraverso una paziente azione di auto-riflessività e di interscambio con l'altro, di

negoziato del confine della propria attività e delle sue regole, che portano ad un oggetto ibrido dove ognuno degli attori si può riconoscere. Quelle operazioni vengono eseguite attraverso percorsi di interazione dove si oscilla dall'intensità degli scambi ai silenzi scoraggianti, dall'euforia /esaltazione alla crisi d'identità e necessità di autoaffermazione fino al conflitto.

L'oggetto così rappresentato deve dare supporto a diversi "oggetti" intermedi, rimanendo un progetto più ampio sottostante ai diversi sistemi di attività che lo completano, lo ricostruiscono, le danno vita. E' in questo senso che parlo di un contesto culturale allargato: è soltanto un tale contesto di attività che consente le condizioni di sperimentazione delle diversità che conducono alla generazione di un oggetto ibrido dell'attività dei diversi sottosistemi di attività -micro- pre-esistenti nei contesti ristretti.

L'oggetto ibrido deve essere sufficientemente visibile, accessibile e ripercorribile in una memoria che si costruisce in modo congiunto: tutti gli attori coinvolti devono essere in grado di tornare, una volta e un'altra ancora, sui propri passi ed i passi degli altri, processi di ricostruzione del passato che risignifica il presente, che lo riformula discorsivamente e narrativamente.

Per ultimo, è necessaria l'azione degli esperti, ma non nel ruolo di figure che costituiscono la rappresentazione "del Sapere", ma come specchi, che in qualche modo si offrono agli attori per fornire un feed-back continuo su ciò che si sta portando avanti, sull'andamento dell'impresa e sugli esiti della stessa.

3.7. Oltre la Teoria dell'Attività: I contesti Culturali Allargati come matrice dei processi espansivi '

Engeström ha suggerito che l'evoluzione della teoria dell'attività poteva essere considerata nei termini di tre generazioni che affrontarono in modo originale i nodi critici all'interno della psicologia dello sviluppo e dell'apprendimento. Possiamo dire che mentre il pensiero di Vygotskij fu fondante non soltanto per la teoria dell'attività, le linee teoriche sviluppate da Leont'ev le diedero precisione, le idee di Engeström focalizzarono con grande efficacia il problema della complessità crescente della Società dell'apprendimento, con i sistemi di attività che all'interno della stessa potevano emergere, non come aspetti isolati o perfetti in sé, ma come delle entità cambianti ed interrelazionate (teoria dei nodi o "*knotworking*", Tuomi-Gröhn, Engeström, 2003), e quindi, come molteplici sistemi di attività focalizzati in oggetti parzialmente condivisi.

Come ho tentato di dimostrare nei diversi passaggi di questo capitolo, la creazione di una nuova attività è un processo di mediazione riflessiva. Un concetto o uno strumento può aprire nuovi interrogativi e portare alla formazione di nuovi oggetti e di nuova attività: è il potere delle parole di "fare cose" (Austin, -1962-2001). Questo tipo di mediazione è sostanzialmente diverso dalle teorie razionali di cambiamento. La limitazione dei modelli razionalisti è la necessità di un punto di partenza identificato da una entità alla quale viene riconosciuto il sapere, e quindi un'entità di potere. Invece, il modello del rizoma, richiede la capacità socio-emotiva di sopportare le contraddizioni e l'incertezza nel momento stesso in cui gli attori usano discorsi e strumenti per la ridislocazione e ricostruzione di un sistema di attività negoziato con altri soggetti(oggetto ibrido).

Il modello razionalista, inoltre, impone categorie linguistiche non negoziabili, che riducono la possibilità di metacomunicare sulle stesse, diminuendo quindi le opportunità che gli attori hanno di riflettere, ovvero, di innescare processi metacognitivi sulla generazione di regole, sulla costruzione e modi di uso degli strumenti, sulla definizione di ruoli, sull'analisi critica della divisione del lavoro. Il risultato è l'alienazione e l'incapacità di riformulazione ed innovazione da parte degli individui, che sentono il peso delle contraddizioni in termini di crisi identitarie ed istituzionali.

Un siffatto "sapere stabile" (Engeström, 2007b) , che ho indicato come contesto culturale ristretto, e che descriverò meglio successivamente, può essere rappresentato dall'esempio costituito dai curricoli scolastici chiusi, che insegnano "*il sapere giusto*". Come è ormai noto, il risultato sociale di questo tipo di dispositivo pedagogico -adottando il termine di Bernstein che qui ci torna più che utile ad illustrare l'istituzione-, è l'emarginazione, l'esclusione, il *drop-out*; ma anche l'incapacità di innovazione.

Dall'altra parte, le categorie sociali esistenti possono convertirsi in strumenti discorsivi per generare nuovi significati, di carattere emancipatorio per i partecipanti ad un sistema di attività, quando essi vengono intrecciati con pratiche e significati al confine di tali sistemi.

Questo è palesemente il caso della necessaria relazione fra Scuola e territorio, dove l'autonomia scolastica diventa una capacità di negoziazione istituzionale con il contesto allargato che si estende al territorio reale quanto virtuale (il Web 2.0). La comunità scolastica crea così nuove reti di valore (Costa, 2005), dove è altissimo il senso di identificazione (e quindi di generazione di percorsi identitari) attraverso i quali gli attori coinvolti puntano a superare le contraddizioni del sistema stesso -in decadenza, crisi, difficoltà, emarginazione-.

Queste transizioni dal "sapere stabile" al "sapere possibile" sono il cuore delle zone di sviluppo prossimale: essa non si può configurare come uno spazio vuoto da essere colmato con quanto proviene dall'esperto, da chi costruisce l'impalcatura. E' invece abitata da categorie che hanno bisogno di essere allargate, aperte, sfidate e trasformate⁷⁵.

⁷⁵ Una siffatta operazione non può che essere portata avanti in uno spazio, ambiente particolare che consente la comparsa degli input necessari a tale sforzo. Mi servirò dal concetto di spazio formativo che introdurrò nel capitolo successivo, a corollario di quanto apportato fin qui.

Quali sono i meccanismi che rendono possibili queste strategie? Engeström ne enuncia 5, che introduco in modo succinto in questa sede, ma rivisitandoli in modo critico successivamente:

- a. Nella tradizione della teoria dell'attività, una metafora chiave è quella della zona di sviluppo professionale. La stessa viene interpretata come un processo "verticale", che va dal basso all'alto, in un senso di crescita. La zona può essere pensata invece come terreno da essere esplorato, non semplicemente attraversato. Questo movimento si realizza in diverse direzioni e forme: nell'attività artigiana, dalla periferia verso il centro; nella società industriale, con la standardizzazione di processi di seconda socializzazione e di socializzazione al lavoro, il movimento poteva essere considerato lineare, dal centro verso la periferia; nella società della conoscenza, il movimento è quello della pulsazione - comparire e sparire in diversi punti-, dell'attraversamento a zig-zag in modo multidirezionale.
- b. Gli attori "abitano" uno spazio di negoziazione e convivenza, lasciando tracce più o meno profonde, come rotte, come solchi che diventano più visibili, come vie di movimento a mano a mano che vengono percorsi. Queste tracce s'intersecano, e spesso possono essere contraddistinte per le contraddizioni inerenti, come i valori di cui sono portatrici. Quando nuovi attori entrano nello spazio di negoziazione, essi incontrano tracce, intersezioni, delimitazioni, sia nell'azione sia nel discorso, che portano a conflittualità e doppi vincoli. Se il sistema sarà in grado di accogliere le manovre di ri-significazione del nuovo entrante senza perdere la propria entità, esso sarà in grado di innovare.
- c. Tale accoglienza del cambiamento richiede un'agenzia di espansione, che può essere ottenuta attraverso artefatti culturali esterni -strumenti- come le tecnologie; i problemi per analogia -la visione "global-local", che fonda nuove comunità e regole dell'attività-; la esperienza sconvolgente -la visione di sé stesso, sia sistema sia individuo, da una posizione esterna, o a specchio-, che reclama una nuova percezione dei ruoli. Questi dispositivi consentono l'investimento di nuovi significati e nuovi giochi di potere che portano alla riconfigurazione della propria azione e soprattutto dell'azione discorsiva -narrativa-.
- d. Nuove tracce ed intersezioni vengono demarcate, stabilizzate e "memorizzate" in tre modi: a) attraverso la risoluzione di conflitti critici; b) attraverso la generazione di spazi di autorità e controllo simbolico dall'alto; c) attraverso la reificazione del nuovo in strumenti e concettualizzazioni che soddisfano un gruppo umano coinvolto in un sistema di attività.
- e. L'attraversamento di confini accade perché le persone del suddetto gruppo si muovono sulle contraddizioni del sistema, aprendo spazi di negoziazione a una nuova attività. Un caso chiaro è quello delle "partnerships" e "merging" istituzionale. Le regole, le guide, i saperi strutturati come parte della pratica quotidiana cozzano con le prassi del sistema diverso, creando l'opportunità di rigenerazione delle stesse attraverso l'osservazione, il dialogo, e "last but not least" la sofferenza degli attori nel vedere i propri margini di sicurezza inutili per quanto di nuovo viene a generarsi.

In questi cinque *step* viene a mancare una possibilità fondamentale, ovvero, quella della possibilità -e opportunità- di stabilire il contesto che consente questi passaggi, di creare il "setting" che può divenire formativo, e fondamentalmente auto-formativo. Il punto (3), particolarmente, ne fa un breve riferimento: effettivamente, la proposizione di questi elementi sono i fattori essenziali di "allargamento del contesto" che porta poi all'espansione nei processi di apprendimento.

La metodologia che traccia la teoria dell'attività, per l'analisi empirica che condurrò in questa ricerca, è coerente con quanto sopraesposto, in quanto punterò a studiare le caratteristiche di un contesto culturale allargato come spazio di negoziazione, spazio di potenzialità per i processi espansivi, considerati come momenti di esplorazione, di intervento degli attori coinvolti per risolvere le contraddizioni presenti in due o più sistemi di attività che interagiscono.

Il costruito di contesto culturale allargato diventa nella fattispecie una zona di sviluppo prossimale particolare, in quanto zona che si viene a creare incidentalmente o volutamente: adesso ho in mente l'immagine precisa della classe multiculturale come esempio del primo contesto, e della comunità di apprendimento all'interno di percorsi di internazionalizzazione formativa come esempio del secondo caso. Certo, il contesto diverrà allargato in quanto certe operazioni rendano visibili e comprensibili percorsi di attribuzione di senso -oserei dire, facendo emergere l'indicibile, volgendo in pronunciabile l'impronunciabile-; oppure, nonostante sia presente l'opportunità, non si convertirà mai in zona di sviluppo prossimale laddove l'oggetto sfuggente può essere colto e ridisegnato, riconosciuto nella sua natura "meticcias".

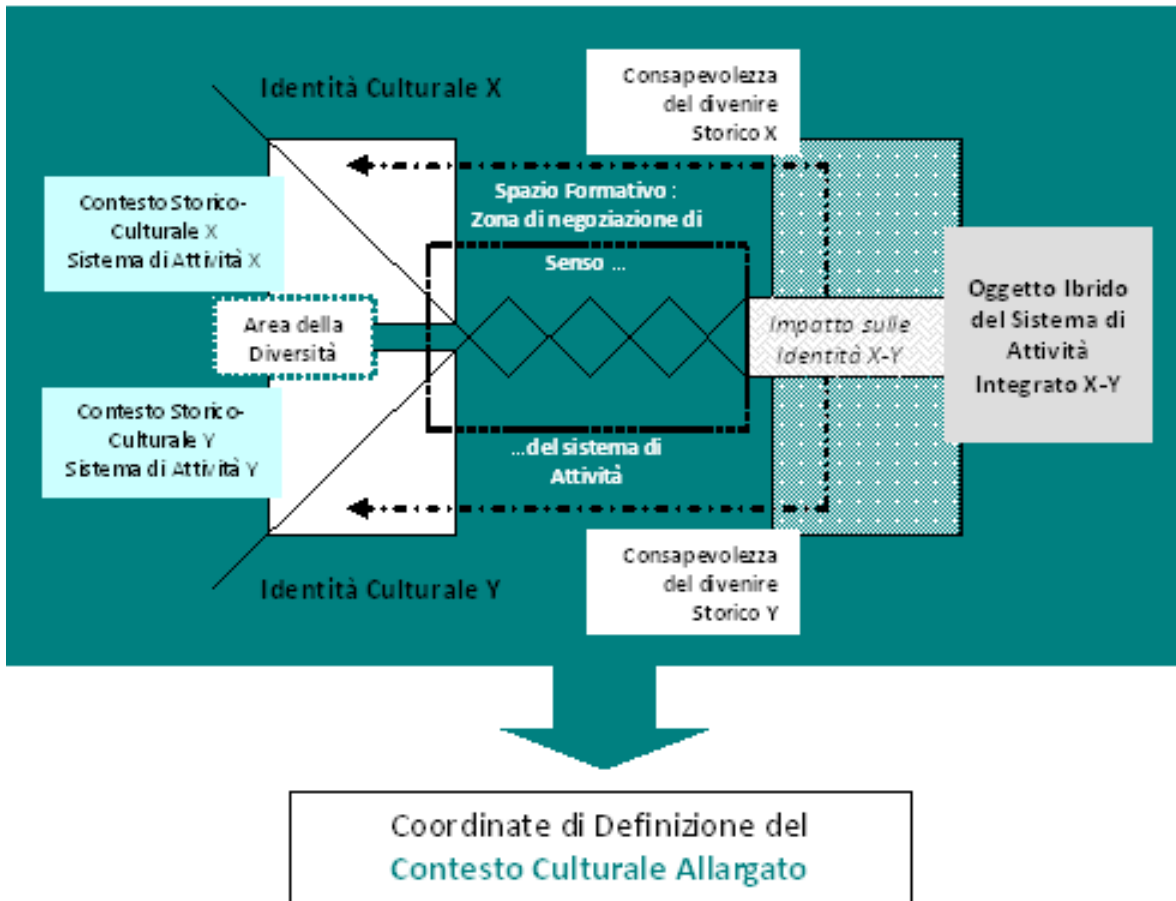
Un contesto culturale allargato è fatto fondamentalmente dei canali aperti per la generazione dell'apprendimento per espansione, canali che si possono identificare attraverso la metodologia, che ho adottato per lo studio di uno dei casi che presenterò più avanti (MIFORCAL) e che qui preannuncio:

- Seguire gli oggetti dell'attività nelle loro traiettorie temporali e socio-spaziali
- Dare agli oggetti la voce degli attori coinvolti raccogliendo interlocuzioni, processi conversazionali (Sannino, 2005), processi di scrittura di sé.

- Ricostruire gli oggetti attraverso una spirale espansiva che è soltanto possibile attraverso momenti di confronto e di rivalutazione dei risultati dove la metacomunicazione sulle regole, divisione del lavoro, ruoli, e comunità diventano essenziali.

I casi che ho selezionato per l'analisi mi consentiranno di dimostrare come una situazione di partenza che può essere catalogata come sistema di attività in crisi o conflitto, dove le contraddizioni sono evidenti, attraverso processi di metaforizzazione, di riflessività organizzata verso l'espansione, avrà per risultato oggetti di attività nuovi, ibridi, fra cui, essenzialmente, il linguaggio stesso, convertito, attraverso metafore e intertestualità, in meticciamiento consapevole della memoria di diversità, come è messo in evidenza nello schema successivo:

Figura 3.13 – Schema di Sintesi: Per la definizione dei Contesti Culturali Allargati



In pratica, queste regole prima abbozzate puntano a mettere in evidenza come gli oggetti dell'attività in contesti culturali allargati debbano essere affrontati attraverso percorsi di ricerca etnografica. Gli incidenti critici, l'analisi riflessiva, la ripresa e il feed-back della propria attività per stimolare una negoziazione fra i partecipanti con l'oggetto e fra loro, non possono che proporre percorsi di ricerca partecipante, che esprima un posizionamento deontologico legato ad una visione di emancipazione e valorizzazione delle pratiche delle persone coinvolte nel sistema di attività studiato: in effetti, esso è un'entità viva, pulsante, della società in generale, e quindi, non trattabile come un semplice oggetto *in vitro*.

Le trasformazioni dell'attività potrebbero molto bene raggiungere livelli ben più alti o diversi da quelli immaginati dall'intervento di ricerca. E' per ciò che ci si concentra in piccole unità, nelle parole di Engeström "We need intermediate runaway objects which are less spectacular and more inviting".

Capitolo Quarto

Il problema del contesto nella ricerca sui processi di insegnamento

4.1. Esplorare la rottura di confini attraverso il discorso pedagogico

Abbiamo appreso nel capitolo precedente che il costruttivismo socio-culturale⁷⁶ ci fornisce gli strumenti teorico-metodologici per capire come l'apprendimento abbia luogo attraverso processi di interscambio degli individui partecipanti ad un dato sistema culturale, nella costante ricerca del senso che la risoluzione delle tensioni create dalle contraddizioni di tale sistema comportano. Abbiamo inoltre accennato nella nostra analisi agli elementi concettuali per comprendere come la conoscenza innovativa⁷⁷, si generi nello sforzo di afferrare i *runaway objects*, oggetti sfuggenti che creano i doppi vincoli comunicativi che è necessario sciogliere per non arrivare alla crisi e scomparsa di un sistema. Un altro elemento importante cui ho accennato nella nostra analisi è stato il movimento di attraversamento di confini fra sistemi diversi; il quale risulta modellato dagli elementi caratterizzanti le culture che partecipano ad un *percorso di costruzione*, in un processo di ibridazione che porta sicuramente a cogliere l'oggetto dell'attività in tutta la sua fluida complessità.

Dice Bruner:

“Da questa concezione della cultura come forum discende che, se l’inserimento del giovane nella cultura mediante l’educazione deve servire ad avviarlo alla vita vissuta, allora anche l’educazione dev’essere improntata allo spirito di forum, della negoziazione e della ricostruzione del significato. Senonché, una conclusione del genere cozza contro tradizioni pedagogiche legate al passato, nonché contro un’altra interpretazione della cultura e un’altra concezione dell’autorità: in una parola, contro l’idea che il processo educativo consista in una trasmissione di conoscenze e valori da chi sa di più a chi sa di meno, da chi è più competente a chi lo è di meno...” (Bruner, 1988 -2003- : 152)

Ne consegue che il cambiamento dei sistemi educativi non può che passare attraverso la generazione di ambienti di apprendimento come *forum*, ovvero di uno spazio conversazionale sempre nuovo, come quello creato dal contesto culturale allargato.

Ma la teoria dell’attività non ci fornisce le adeguate coordinate per capire questo processo conversazionale, che accade nel livello micro, né ci orienta a pensare il dramma degli scenari educativi dove diverse forze sociali plasmano il contesto di apprendimento fondamentalmente attraverso il discorso pedagogico.

Avevamo già fatto lo sforzo di definire il cambiamento in corso dei sistemi educativi come un *runaway object*, nel quale si incontrano diversi sistemi di attività con logiche interconnesse, che in modo complesso tenterebbero di rendere conto non più e non soltanto del processo educativo come processo di seconda socializzazione, bensì di continui percorsi di aggiustamento delle identità socio-culturali degli individui di una data società, per la produzione (più che riproduzione) della stessa, per la sopravvivenza delle realtà sociali e culturali come *milieu*⁷⁸.

⁷⁶ Come è stato accennato nel capitolo precedente, L. Vygotskij, con il suo capolavoro precoce “Pensiero e Linguaggio”, può essere riconosciuto come uno dei creatori del Costruttivismo Socio-Culturale, attraverso il linguaggio disciplinare della psicologia che egli genialmente espande per trasformarla in una scienza che fa dialogare individuo e cultura. Si può anche affermare che il costruttivismo socio-culturale come linea di pensiero fonda le sue radici in tradizioni filosofiche dove spiccano i contributi di Von Glaserfeld, Kuhn, e Rorty. Per il primo autore la realtà è una costruzione del soggetto, il quale non possiede una verità assoluta ma, sulla base delle proprie esperienze, è in grado di costruire un mondo più o meno attendibile; Kuhn considera che non esiste una conoscenza assoluta, esistono i paradigmi (insiemi di teorie, regole, procedure, accettate da una comunità scientifica), soggetti a rivoluzioni scientifiche, cioè ad evoluzione; infine Rorty sollecita l’uomo verso nuovi itinerari interpretativi della realtà, assumendo un atteggiamento ironico, proprio di chi non si prende sul serio perché è sempre consapevole che le parole con cui si autodescrive sono destinate a cambiare. In ogni caso, questa linea di pensiero che fa di cornice epistemologica alle scienze dell’educazione e soprattutto ad una rivoluzione del pensiero pedagogico reclamata dalla pedagogia interculturale, fa riferimento alla fattibilità di “*creare mondi*” delle società umane, e di essere attivo creatore come singolo individuo. Incardina dunque la riflessione sull’impossibilità di pensare “le culture” come enti chiusi, operazione alla quale consegue la necessità di ripensare l’intercultura come “interscambio fra enti già esistenti”. Non esiste per il momento un termine che possa sostituire quello di intercultura nell’immaginario della comunità di ricerca pedagogica e di *practitioners*, essendo tale termine carico di rappresentazioni di prassi e discorsi professionali.

⁷⁷ Faccio riferimento a culture di comunità, gruppi, organizzazioni, ed infine alla più banale “cultura nazionale” che mediamente è rappresentata nella concezione di “cultura”

⁷⁸ Ogni luogo possiede in genere una sua specifica identità, intesa come insieme delle potenzialità sedimentate nel corso del tempo, che deve essere integrata dall’individuazione delle esigenze, delle attese, dei progetti espressi dalla società locale, cioè dalla ricerca delle immagini di cambiamento interne ai differenti contesti. Questo insieme di caratteristiche si riconosce come “*milieu*”; termine che, applicato in primo luogo negli studi geografici, si estende poi in diversi ambiti delle scienze sociali, come la sociologia, l’economia, l’antropologia, principalmente nell’integrazione interdisciplinare che viene

La discussione si fa più complessa in quanto risulta necessario denunciare le contraddizioni e le tensioni che si creano specificamente all'interno dei sistemi educativi i cui confini sono in netta erosione.

Il problema, che abbiamo sollevato nel capitolo secondo, nel parlare della planetarizzazione/internazionalizzazione dell'educazione, consiste nel fatto che l'atto di insegnare è carico di sensi, e il docente necessita di capire il processo per il quale paradigmi culturali giustapposti nella conoscenza insegnata possono potenzialmente creare realtà multiple nelle menti dei diversi studenti che apprendono, e nella propria mente che si esprime attraverso l'insegnamento. Diventa necessario realizzare un viaggio attraverso le contraddizioni, i *double-bind* dello spazio formativo, e quindi dello strumento principe, l'atto comunicativo del docente, il suo discorso pedagogico: soltanto tale operazione ci aiuterà a scoprire gli strumenti che nelle micro-interazioni tra soggetti in formazione e docenti, ci consentirà di capire i passaggi espansivi verso la costruzione di un contesto culturale allargato, e il suo impatto sulle costellazioni identitarie dei soggetti che in esso si muovono. Poiché quando si insegna in un contesto culturale allargato, i docenti devono avere una alta consapevolezza per poter decifrare, comprendere, ed integrare la conoscenza degli studenti nel processo di apprendimento, con la conseguente valorizzazione di diversi *learning styles*, e quindi, con il rafforzamento del concetto di identità fluida, come di una identità in costruzione.

Il passaggio che tenteremo di fare in questo capitolo sarà quindi quello di raccordare l'ottica di sistema e di processo di apprendimento al suo interno, con un'ottica di analisi discorsiva e critica delle interazioni didattiche, una microanalisi che ci consentirà di rafforzare il costruito di CCA.

Inoltre, il raccordo fra aspetti di microanalisi e macroanalisi, ci aiuterà a porre le basi per una discussione sulla conoscenza insegnata, e quindi di pensare quale possa essere il contributo del costruito CCA alla questione del curriculum, affrontando una delle tematiche più recenti relativa, la *curricular justice*. Per questa operazione, mi servirò fondamentalmente di alcuni concetti formulati dalla pedagogia critica, passando per la discussione avviata da Margiotta sull'importanza della dimensione comunicativo-creativa nell'atto di insegnamento, verso un ripensamento del discorso pedagogico come leva centrale per cogliere il cambiamento educativo (nostro oggetto sfuggente). La considerazione dell'importanza dell'atto comunicativo docente nella riproduzione/ produzione di conoscenza mi porterà ad una riflessione sugli strumenti dell'analisi del discorso usati nei contesti educativi per poter definire le dimensioni del contesto culturale allargato. Collegherò quindi a questa discussione una serie di concetti fondamentali dell'analisi del discorso didattico in presenza ed in ambienti virtuali, quali l'eteroglossia, l'interstualità e la metafora, quali elementi emergenti nelle interazioni comunicative dei contesti culturali allargati.

4.2 La costruzione di conoscenza come operazione di base di un sistema di insegnamento/apprendimento

Partiamo in primo luogo dall'assunto che un sistema di attività di insegnamento/apprendimento non è altro che un complesso macchinario che da riproduttore di conoscenza, plasmata nei discorsi dei conduttori (docenti, insegnanti) diventa spazio formativo per la costruzione e valorizzazione dei saperi portati da ognuno degli *stakeholders* (principalmente, gli studenti e loro famiglie). U. Margiotta indica che la conoscenza, insegnandosi, viene modificata⁷⁹; nel sostenere questa tesi diviene chiara l'esistenza di un potenziale di modificazione del

utilizzata per la lettura dei processi di sviluppo locale. Secondo gli stessi, le potenzialità locali che compongono il *milieu* devono essere percepite come risorse dai soggetti i quali, all'interno del sistema, costruiscono il loro ruolo interagendo con gli altri soggetti nella rete locale. Alla distinzione tra potenzialità e risorse fa da corollario quella tra visione statica e visione dinamica e tra ruolo passivo e ruolo attivo dei soggetti locali. Il *milieu* di un territorio presenta così, contestualmente, una natura oggettiva e una natura soggettiva. Gli elementi che strutturano la natura del *milieu* possono essere strumentalmente riferiti, da un lato, allo "spessore" dei sedimenti culturali e materiali che lo compongono, per rendere conto della dotazione locale di risorse e possibilità; dall'altro lato, alle modalità di organizzazione dei soggetti locali, per delineare il valore ed il senso attribuito alle specificità locali del processo d'interazione rete locale/*milieu*.

⁷⁹ La linea di ricerca aperta da Margiotta con la Didattica per Soglie di Padronanza, alla quale si vincola poi un programma di ricerca sulla professionalità docente, ci orienta a pensare, insieme a lui, che... *“La difficoltà dell'atto di insegnare(o dell'attività didattica che dir si voglia) dipende dal fatto che l'insegnamento non può essere analizzato soltanto in termini di compiti o di obiettivi da perseguire, ovvero in termini di contenuti da trasmettere o infine di metodi definiti a priori. Solo la comunicazione nel piccolo gruppo, infatti, o le interazioni vissute, o ancora la relazione educativa attivata, e la varietà delle azioni in situazione permettono o meno ad allievi diversi di apprendere nel corso di ogni intervento professato da un solo docente. Così le informazioni disciplinari vengono regolarmente modificate da ciascun allievo in dipendenza degli stili cognitivi, dei ritmi di apprendimento e degli interessi che modellano il suo peculiare e irripetibile potenziale di conoscenza.(...) L'insegnamento è (...)un lavoro interattivo, narrativo e inventivo che coinvolge più menti.(...)E' per questo che l'insegnamento può essere inteso come un processo specialistico di trattamento delle informazioni e di presa di decisioni, dove il polo della relazione e de lla narrazione appare altrettanto importante, ma di certo più causativo, del polo del sapere. Ed è per lo stesso motivo che al modello, prima binario, dell'insegnamento che lo riduceva all'interazione docente-allievo, poi triangolare che lo riconduce al rapporto insegnante-allievo-sapere, noi preferiamo un modello dinamico, multifattoriale e complesso che comprende sei dimensioni in interazione ed evoluzione reciproca: prospettiva/e-, allievo/i, contesto/i,*

nucleo di conoscenze che fondano la base epistemologica di una disciplina. La partecipazione ai processi di costruzione della conoscenza, che si attivano negli spazi formativi, implica quindi la possibile riformulazione delle discipline. **Essi diventano così luogo di negoziazione fra saperi e conoscenze naturali portate dai partecipanti.** Alla fine del processo di insegnamento, è lo stesso docente che modifica le proprie strutture mentali, che costruisce la propria identità professionale in un contesto culturale allargato; ed è in tale frangente che il sapere ed i sistemi di conoscenza vengono ulteriormente modificati, questionati, ricostruiti.

La cultura non può quindi essere un mattone, una struttura stabile, un'entelechia. La cultura cambia e viene modificata essa stessa, si costruisce come identità in quanto al suo interno si costruiscono le identità dei singoli individui, attraverso transizioni sempre più fluide (Beck, 2008). I contesti culturali possono essere quindi espansi attraverso l'azione di costruzione di conoscenza dell'insegnante/formatore e del gruppo di studenti; azione di costruzione partecipata che non può che essere condotta, stimolata, e guidata dalla responsabilità professionale del docente, chi alla fine del processo vede modificata la propria identità professionale.

4.2.1. La tendenza odierna

E invece, la tendenza odierna indica che, soprattutto nella cultura occidentale, è stata ampiamente ignorata l'esistenza di conoscenze provenienti dalle pratiche quotidiane, che attori ignoti portano avanti per migliorare le proprie condizioni di esistenza, di lavoro, di partecipazione civile (Rodriguez-Romero, M. 2008). Questo tipo di razionalità, che Boaventura de Sousa Santos (2003) ha denominato "indolente", ha incoraggiato la sistematica perdita di talenti, in uno stato di mortale entropia dei sistemi educativi. La consapevolezza dell'esaurimento dell'inquadramento fornito dalla razionalità moderna e industriale sui sistemi educativi, associata all'eclatante fallimento dell'intero modello di sviluppo, sta interrogando in modo cruciale questo stato di perdita di talenti.

Le innovazioni locali sono essenziali per scoprire nuovi modi di insegnare ed apprendere, che ci guideranno nel difficile rinnovamento degli orientamenti pedagogici che hanno dato forma al sistema scolastico come finora lo abbiamo conosciuto. Una idea fondata sui principi cartesiani e newtoniani di perpetuità del sapere e di ordine dell'Universo. Queste proposte hanno la responsabilità della naturalizzazione delle istituzioni sociali scolastiche e accademiche, e della percezione delle stesse come atemporali, a-storiche, perenni.

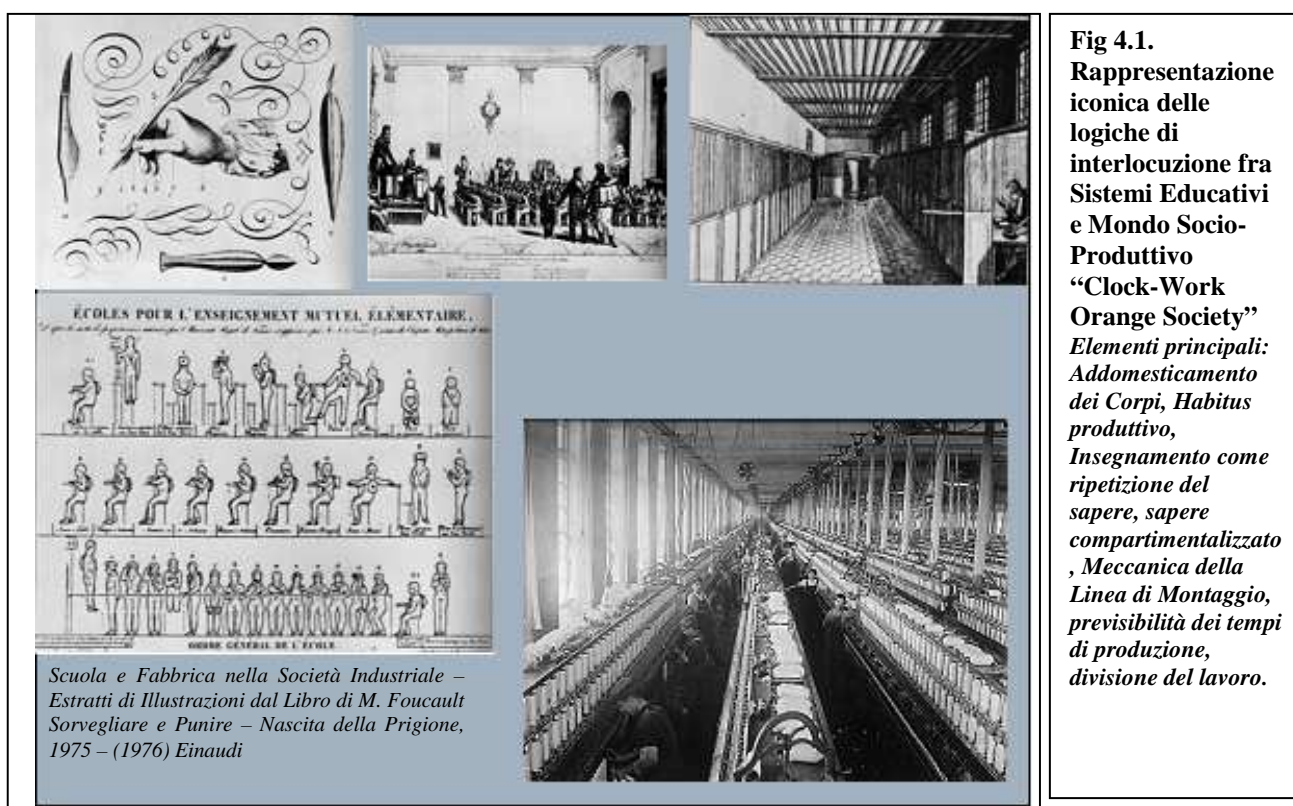


Fig 4.1.
Rappresentazione iconica delle logiche di interlocuzione fra Sistemi Educativi e Mondo Socio-Produttivo "Clock-Work Orange Society"
Elementi principali: Addomesticamento dei Corpi, Habitus produttivo, Insegnamento come ripetizione del sapere, sapere compartimentalizzato, Meccanica della Linea di Montaggio, previsibilità dei tempi di produzione, divisione del lavoro.

Ciò nonostante, la scuola ha rappresentato nella modernità una risposta delle società occidentali ai bisogni di socializzazione, ovvero di ingresso in una società complessa, meccanica, dotata di sistemi e organi (le proprie istituzioni stato e mercato) al governo dei quali i sistemi accademico-scolastici avrebbero preparato. Durante

insegnante/i, sapere/i, relazione/i. E ciascuno di essi costituisce, autonomamente, insieme un oggetto di osservazione e di studio e un motore di azione. Margiotta, 2006:20.

questo periodo, lo stato acquisisce un ruolo predominante nella fornitura di servizi sociali. Ma contemporaneamente negli anni '70 (con la prima crisi del sistema industriale fordista e dello stato di welfare) la scuola viene identificata come strumento di *riproduzione sociale*, che, in modo non evidente, ma certo, realizza un compito di selezione sociale.

Effettivamente, come risulta dagli studi pionieri del sociologo P. Bourdieu, la scuola di massa impone modelli organizzativi forti dove prevalgono il rispetto di un orario preciso, sistemi di autorità e di punizioni che orientano a precisi modelli disciplinari, raggruppamento degli studenti di età simile e standardizzazione dei modelli di insegnamento basati sulla ripetizione di concetti (insegnamento nozionistico), sulla meccanizzazione del sapere senza il minimo coinvolgimento del discente – una tale ottica si rivelerà poi estremamente utile e adeguata al *ritmo* della meccanizzazione industriale, *the pacing machine* del sistema di organizzazione del lavoro taylorista-fordista. Con lo scopo di impartire conoscenze che promuovono le idee dello stato nazione -che mantengono il sistema scolastico come organo di riproduzione sociale- gli esperti disegnano un programma di studi, suddiviso in discipline, anni accademici, corsi e certificazioni; ogni credenziale porta poi ad un determinato status e al conseguente inserimento sociale

Fig 4.2.
Rappresentazione iconica delle logiche di interlocuzione fra Sistemi Educativi e Mondo Socio-Produttivo “Knowledge Society”

Elementi principali:
Produzione incrementale di Conoscenza,
Specializzazione dei Saperi,
Competitività ed Innovazione;
Insegnamento come esaltazione della competenza individuale esperta, modelli educativi vincenti, knowledge literacy vs. saturazione di conoscenza ed esclusione educativa



La configurazione di esami e momenti di passaggio da uno stadio di sviluppo ad un altro del sistema genererà poi molto spesso il fenomeno del fallimento e del successivo abbandono dell’istituzione educativada parte di alcuni soggetti che, considerati inadatti a tale sistema, a fatica riescono poi a completare il percorso di socializzazione che potrebbe portarli alla partecipazione civile e lavorativa⁸⁰.

⁸⁰ In effetti uno dei primi autori a considerare i sistemi scolastici in prospettiva critica sarà Pierre Bourdieu. Nella sua opera di sociologia dell’educazione (scritta assieme a J.C. Passeron) "*La reproduction*" egli sviluppa un’analisi estremamente critica nei confronti del sistema scolastico il quale, secondo lui "riproduce" la struttura sociale esistente, senza promuovere la mobilità sociale che si prefiggerebbe come scopo dichiarato. Ciò avverrebbe perché l’educazione, in particolar modo quella umanistica, inculcherebbe non tanto il sapere, ma degli *habitus* che riguardano il rapporto col sapere. Questi *habitus* sarebbero convergenti con gli *habitus* familiari di certi gruppi sociali, che dunque si ritroverebbero avvantaggiati rispetto ad altri. In questo modo, il sistema scolastico non tenderebbe a selezionare chi possiede il sapere, ma chi appartiene ad una determinata classe sociale. Con il ricorso al concetto di *habitus*, il sociologo francese intende spiegare che cosa rende regolare e prevedibile il comportamento soggettivo senza ricadere in concezioni meccanicistiche e finalistiche dell’azione. La “coppia epistemologica” soggettività / oggettività è posta in questione, pertanto, dal concetto di *habitus* con cui Bourdieu ricostruisce come si costituiscono e sviluppano sia i comportamenti individuali che le strutture sociali. Rigettando l’oggettivismo e il soggettivismo, egli ridefinisce il rapporto tra l’individuo e la comunità: in effetti, l’*habitus* è, al contempo, una dimensione collettiva e individuale in quanto ciò che si deve normativamente dire, fare, esprimere e desiderare riguardo ai mondi oggettivo, sociale o soggettivo rimanda a un sapere comune implicito ed esplicito interiorizzato dai soggetti nelle loro cognizioni, nei comportamenti, fino alle posture del corpo e ai sentimenti. La critica rivolta ai sistemi di insegnamento coinvolge un altro importante concetto, ovvero quello di *violenza simbolica*: come macchine di riproduzione di *habitus* riconducibili alle operazioni di costruzione delle discipline da parte delle classi dominanti, i sistemi scolastici impongono, attraverso l’azione pedagogica, una serie di conoscenze e significati che impongono *habitus* e classificano i bambini fra quelli che “riescono” a riprodurre gli stessi e quelli che non sono in grado. L’azione pedagogica compie così un duplice carattere arbitrario “...l’AP è oggettivamente una *violenza simbolica*, innanzitutto in quanto i rapporti di forza tra i gruppi o le classi

Nel paradigma *post-fordista*, invece i tempi dell'apprendere e del lavorare non possono più restare separati ma in parte si devono sovrapporre. Il tempo per apprendere deve servire soprattutto ad imparare ad imparare e ad imparare a lavorare; il tempo del lavoro deve diventare sempre più anche un tempo di apprendimento delle conoscenze e delle capacità nuove, diverse e necessarie per mantenersi aggiornati e contribuire sia allo sviluppo individuale che a quello professionale. In un contesto del genere, le risposte del vecchio paradigma *fordista* che confinavano l'investimento in conoscenza in luoghi e tempi delimitati (la ricerca da un lato e l'istruzione dall'altro) non sono più sufficienti, in una rincorsa alla competitività massima.

4.2.2. La sfida educativa: (ri)conoscere le metafore di rottura e allargamento dei confini della conoscenza insegnata

Ma si richiede con forza all'istruzione non soltanto lo sviluppo di *capitale umano*, ovvero di una società altamente educata per l'ottenimento di una maggiore competitività economica: l'enorme compito educativo diviene dopo gli anni '90 la generazione di una società nuova, capace di promuovere una competitività basata sulla coesione sociale, come era stato dichiarato negli obiettivi di Lisbona (Commissione Europea, 2000).

Fig 4.3.
Rappresentazione iconica delle logiche di interlocuzione fra Sistemi Educativi e Mondo Socio-Produttivo "Learning Society"
Elementi principali: Intelligenza collettiva e connettiva, Costruzione partecipata dei Saperi, Cooperazione ed Innovazione Eco-Sostenibile; Insegnamento come processo di costruzione (scoperta/negoziazione) di senso, valorizzazione delle culture e le intelligenze, apprendimento cooperativo e collaborativo con uso di ICT; verso l'identità planetaria



Infatti, la metafora più pregnante di questo passaggio è quella che J.Rifkin (2004) indica come il passaggio dal *sogno americano al sogno europeo*.

Si richiede così ai sistemi educativi la messa in atto di strategie *formative*, di dialogo degli attori sociali in processi di costruzione di senso comunitario, fuori e dentro l'aula, considerando la necessità di generare linee di intervento per una umanità più consapevole del proprio destino e delle opportunità esistenti nel concepire un nuovo modello di sviluppo: tale posizione è stata fondamentale raccolta dall'UNESCO (2003), attraverso il report conclusivo della presidenza di F. Mayor (1999)⁸¹. In effetti, le politiche di internazionalizzazione acquisiscono sempre maggiore rilevanza. Da allora, lo sviluppo di quelle prime tendenze di cambiamento socio-economico verso la mondializzazione, si è realizzato in modo intenso, molto più di quanto fosse immaginabile, non essendo accompagnato con uguale forza e presenza dalle trasformazioni dei sistemi educativi. Ma quale formazione può veramente onorare l'impegno odierno di cambiamento dei sistemi educativi? Non di certo quella che stenta a trattenere le persone all'interno del sistema scolastico, o quella che fallisce essenzialmente nel formare i lavoratori, o quella che non ha alcuna significatività per i cittadini: Il *destino planetario*⁸² del genere

costitutivi di una formazione sociale costituiscono il fondamento del potere arbitrario che è la condizione dell'instaurazione di un rapporto di comunicazione pedagogica, cioè dell'imposizione e dell'inculcamento di un arbitrario culturale secondo un modo arbitrario di imposizione e di inculcamento (educazione)". Bourdieu, 1970:41

⁸¹ Come indicato a Cap. 2, p

⁸² E' importante precisare come il termine "planetarizzazione" divenga più complesso e si scosti sostanzialmente dall'essere un semplice sinonimo di "globalizzazione", poiché esso si delinea come termine radicalmente antropologico. Si parla per tanto di due processi di mondializzazione, di una *duplice elica* di mondializzazione, che sono il motore dello sviluppo

umano, del quale ci parla Morin (1999), sembra sia una realtà ignorata dai sistemi educativi, adottata solo irregolarmente dall'insegnamento. E che i sistemi educativi si accaniscono nell'insegnamento per "pacchetti" (di concetti, di principi, di regole o di fatti) o "per obiettivi", o "per situazioni", nella frammentazione infine della conoscenza (Margiotta, 1997) che è frammentazione disciplinare, e quindi frammentazione nel modo di conoscere la realtà che si insegna sin dai primi momenti, e che porta, indubbiamente, all'incapacità di vedere il destino dell'individuo come trama complessa e integrata ad un *destino planetario*, tutto questo è un dato di fatto.

Il registro che i sistemi educativi hanno della problematica su esposta, spesso viene denunciato come superficiale e volontario – a seconda della lucidità degli insegnanti o delle comunità educative nel riconoscere la problematica e i modi di affrontarla; tematiche, esperienze, idee, che sono introdotte nel curriculum scolastico come oggetti estranei, come "giocattoli" che talvolta distolgono dal curriculum centrale. **Si stenta però a vedere il raccordo, la trama, che una nuova nozione di sviluppo, richiede come cambiamento nei sistemi educativi.** Nella tabella 4.4., vengono rappresentati quelli che potrebbero essere gli interventi di una educazione trasformativa, sulla base di un modello di educazione per una seconda mondializzazione. E' una proposta che si fa in base ad una comparazione di elementi fra il modello educativo presente, in forte crisi, ed un modello che riesca ad includere la problematica dell'educazione verso una nuova identità *glocal*.

Tab. 4.4: Cambiamento Educativo a due dimensioni

	Educazione: fra l'era Industriale e la Knowledge Society	Educazione per l'era Planetaria
Strutturazione dei Processi educativi	Top down, dal centro alla periferia, dall'insegnante allo studente.	Bottom-up, Dialogico e reciproco, dalla comunità locale alla scuola.
Filosofie	Potere di un gruppo dominante che impone normative e valori attraverso la didattica. Consenso "sottinteso", etnocentrismo	Conflitto, posizionamento storico-critico (Bachelard), crisi delle discipline e valorizzazione delle culture locali per la contestualizzazione dei saperi
Funzioni dell'educazione	Socializzazione e adattamento alle ideologie prevalenti	Risoluzione del conflitto con visibilità degli interessi rappresentati in una comunità
Tipo d'intervento educativo	Trasmissione della conoscenza a persone in modo che sappiano consumare le cose "giuste", riciclare, produrre meno rifiuti. Si apprende ad essere un "buon" consumatore. Nasconde o non promuove la visibilità dei rapporti Nord-Sud, tutti hanno la stessa possibilità di accesso all'informazione. L'intervento educativo promuove la passività, il "disempowering"	Coinvolgere le persone in un'azione collettiva di cambiamento e comprensione dei rapporti socio-economici planetari, delle relazioni di produzione Nord-Sud del mondo, dei poteri politici. L'intervento educativo promuove la competenza per la partecipazione allo sviluppo di sistemi/comunità con l'abilità di riconoscersi nella propria identità ambientale e culturale, ed ha quindi valenza di "empowerment"
Modo di azione	Individualistico e riduzionista	Collettiva, consapevole del contesto culturale e socio-economico.
Ruolo personale e sociale	Passivo; accettazione di chi si è e della propria posizione in un mondo non del tutto compreso.	Attivo; cambiamento delle relazioni per cambiare se stessi, in una "cittadinanza planetaria"
Stato della società, l'ambiente e gli attori istituzionali/individuali	Statico	Dinamico

Fonte: Adattamento e traduzione da D. Uzzell e N. Rätzl (2007)

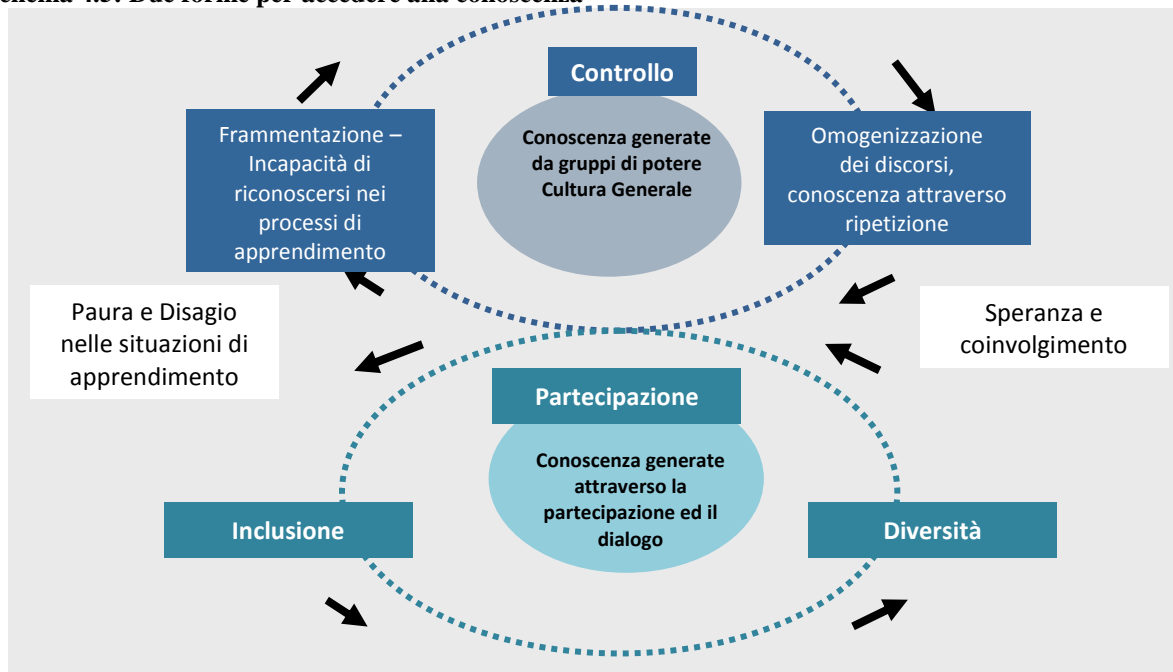
Orbene, osserviamo che un tale cambiamento nell'educazione come intervento umano, come dispositivo di socializzazione al centro dello sviluppo delle società, rispecchia l'importanza dei saperi e dei valori messi in gioco attraverso l'atto educativo. Quando diciamo dispositivo di socializzazione accogliamo la denuncia della scuola come spazio di *riproduzione del potere*, spazio di circolazione di discorsi dominanti e pratiche che *addomesticano i gesti*, tesi centrale del sociologo Bourdieu (1970, *ivi*), nell'analizzare il concetto di *habitus*: è una Scuola che insegna la Cultura generale, coerente con una concezione del potere che unifica i gruppi sociali e

umano: un processo di mondializzazione della dominazione, della colonizzazione e dell'espansione dell'Occidente; l'altro di mondializzazione delle idee umanistiche, emancipatrici, internazionaliste, portatrici di una coscienza comune dell'umanità. Se il primo processo comincia come egemonia temuta, come tecnocraticismo che esclude, come dominazione che non attende logiche di armonizzazione della cultura, società ed ambiente in una logica di sviluppo lineare verso sempre più raffinati processi di produzione, tendenti a promuovere la ricchezza intesa in termini di accumulazione di patrimonio finanziario e materiale; il secondo processo tenta invece di capire queste tendenze in modo critico ed autocritico, ai fini del rispetto culturale e del dialogo interculturale.

quindi porta ad un determinato ordine sociale, necessario alla società industriale, alla fabbrica, al ritmo delle macchine e ai grandi miti moderni, quali i nazionalismi.

Per R. Carneiro (2007), funzionario dell'UNESCO, la *Learning Society* richiede invece spazi di apprendimento le cui logiche spronano alla partecipazione e al riconoscimento della diversità, come mettiamo in evidenza nello schema 4.5. : Due forme per accedere alla conoscenza.

Schema 4.5: Due forme per accedere alla conoscenza



(adattamento dall'originale in inglese in R. Carneiro: *The Big Picture, Understanding Learning and Metalearning changes*, European Journal of Education, Vol 42, No. 2, 2007)

Osserviamo questo discorso sul mondo che cambia attraverso la globalizzazione e la post-modernità, richiede un altro tipo di menti e di pratiche, come anche la promozione di un'esperienza formativa attraverso contesti e situazioni diversi, lungo l'intero arco della vita. Una scuola dunque che non si vede come unico spazio di apprendimento, ma come contesto che si allarga e si unisce alla rete di contesti che parlano attraverso gli spazi formativi (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995), affinché il cambiamento dell'educazione possa essere portatore di risposte: una nuova socializzazione all'identità planetaria, alla base di un *modello* di sviluppo sostenibile.

La sfida educativa può essere dunque considerata a due livelli: il primo, indicante la necessità di navigare con successo i processi di internazionalizzazione e gli scenari *cross-cultural*, dove gli insegnanti e gli studenti che hanno attraversato frontiere nazionali possano ritrovare i contesti adeguati per considerare positivamente il panorama internazionale. Per esempio, ricerche recenti indicano come gli insegnanti stanno affrontando la problematica di un insegnamento efficace che faccia tesoro delle differenze *cross-cultural* (e.g. Kuhn, 1996; Woods, 2001; Fortuijn, 2002; Wu, 2002; Hutchinson, 2005; in Italia, Favaro & Luatti, 2004; Gobbo, 2000). Queste esperienze includono differenze nell'organizzazione scolastica, dall'enfasi posta sul contenuto, alla didattica ed ai modelli di valutazione, ma soprattutto, ad una particolare attenzione sugli stili di comunicazione fra insegnanti e studenti, alla valorizzazione della differenza e alla ricostruzione narrativa del contesto di apprendimento in ogni singolo percorso formativo, come spazio di negoziazione di senso (Borrelli, op.cit., 2006).

Un 2° livello di sfida riguarda i processi di democratizzazione in tutto il mondo (che richiedono maggiore sensibilità verso le necessità poste dai diversi studenti, l'inclusione ma anche l'ascolto). Di particolare rilevanza, inoltre, i grandi progetti di unificazione transnazionale (soprattutto quello europeo) che stanno generando una vera ingegneria per poter ripensare un modello identitario e culturale allargato, oltre i limiti di quello nazionale.

4.3. Il programma di ricerca "Curricolo per Soglie di Padronanza": dall'organizzazione degli insegnamenti e delle teorie della cultura alla professionalità esperta del docente

La tesi principale di U.Margiotta, nel suo modello di sviluppo curricolare e di didattica *Per soglie di Padronanza*, è la costruzione dinamica della conoscenza attraverso l'atto stesso dell'insegnamento.

Dice Margiotta:

“La storia del “metodo di una scienza” è la sua via di apprendimento: in quanto tale, essa è base ineludibile per utilizzare efficacemente una teoria delle scienze nella formazione e nell’istruzione. Potremmo anzi aggiungere: la teoria delle scienze senza storia delle scienze è vuota, la storia delle scienze senza storia del metodo è cieca”. (Margiotta, 1997:55)⁸³

La teoria dell’istruzione da un lato e la teoria delle scienze dall’altro rappresentano le fondamenta di ogni organizzazione degli insegnamenti.

Da un lato, evolvendo, le aree scientifiche sviluppano metodi di critica e di crescita della conoscenza; dall’altro, codificando questi metodi, i saperi vengono assoggettati a regole di comportamento per i propri cultori. Margiotta fonda le basi di questo pensiero nella teorizzazione di Lakatos⁸⁴: studiando la “storia delle metodologie normative, dei metodi o delle metodiche delle varie scienze vi ritroviamo modelli di riferimento e trame concettuali a partire dai quali potrebbe essere ricostruita una storia “interna” cioè una spiegazione razionale della crescita della “conoscenza oggettiva” dei contenuti (*science*) e delle regole (*technology*).

La storia del metodo potrebbe essere ricondotta a due forme: una comprendente la storia “interna”, (cioè quella basata sulle trasformazioni avvenute nei metodi, nelle regole, nelle scoperte di ciascuna scienza); e la seconda, storia “esterna”, quella cioè ricostruibile attraverso le immagini che di quella scienza ha la gente; che comprende la valutazione del grado di comunicabilità di quella scienza o disciplina.

Il soggetto che apprende produce quindi una percezione e una rappresentazione complessa di ogni contenuto sociale, letterario, fisico, perché quel contenuto non annuncia soltanto una entità fissa, ma una costruzione dinamica che trasmette sia la sua storia esterna che interna, e quindi regole di codificazione discorsiva che finalmente indicano relazioni di potere.

Prosegue Margiotta,

“...nessuna teoria razionale delle scienze o ricostruzione razionale della loro storia può insegnarsi a meno che ciascuna disciplina⁸⁵ non riesca anche a trasmettere i propri sistemi di regolazione interna; e cioè i codici di onestà del proprio operare, i programmi di ricerca e di trasmissione all’esterno delle proprie scelte, l’efficacia longitudinale dei risultati, i criteri di trasferibilità degli apprendimenti ottenuti, la ripetibilità delle tecniche. Tutto ciò, insomma, che è espressione linguistica del metodo, del percorso di invenzione adottato e codificato da ogni area di sapere, è ciò che la disciplina può dire. E ciò che non può dire rispetto ad una realtà indagata rappresenta il suo problema conoscitivo” (Margiotta, *ibidem*)

L’efficacia formativa dipende quindi da un approccio alla conoscenza che riconosce i percorsi di sviluppo della tecnologia e della scienza –come elementi in continua costruzione mediata da contesti socio-culturali-; e , d’altro canto, riconosce i percorsi di sviluppo –mentale, cognitivo, emotivo- nei singoli individui. Da tale relazione emerge l’apprendimento, come fenomeno di formazione dell’identità dell’individuo nel dialogo con il sapere come spazio di costruzione, il quale nel contempo, cresce e si evolve attraverso le identità intellettuali –personali, oserei dire- degli individui che partecipano ai suddetti percorsi di apprendimento. ***Nelle strutture portanti con cui è costruita la scienza contemporanea, infatti, si individuano quelle stesse strutture che servono ad organizzare il rapporto più o meno scientifico che ogni individuo stabilisce con la realtà.***

Un modello formativo dovrebbe di conseguenza preoccuparsi di analizzare ad un tempo sia come un individuo costruisce concetti sia quali modalità di concettualizzazione prediligono la scienza e la tecnologia nel loro sviluppo storico. In conseguenza, poi, dell’interazione ripetuta con cose e persone, il nucleo funzionale dei processi personali di apprendimento acquisisce nuove relazioni essenziali e perde quelle troppo specifiche relative a contesti “troppo” particolari: si elabora così una struttura cognitiva sempre più complessa, capace di acquisire l’essenziale di nuove esperienze, saper formulare previsioni corrette, essere sempre più versatile e flessibile rispetto a nuove situazioni. Nel momento in cui queste reti concettuali si incontrano con nuovi fenomeni, per la determinazione di nuovi concetti, esse fungono da *schemi* che consentono di organizzare la propria conoscenza prevedendo situazioni, relazioni, interpretazioni, relativamente alle nuove informazioni che provengono dall’esterno. In altri termini un qualsiasi processo di acquisizione delle conoscenze è determinato dagli schemi già esistenti. Ma tali schemi non sono sempre gli stessi; sono anche soggetti a trasformazioni; e ciò avviene per accrescimento, per messa a punto, per ristrutturazione. Ovvero per assegnazione di un senso e significato che assume all’interno del quadro esperienziale del soggetto una forma di costellazione identitaria, trama nella quale è intrecciata non soltanto la dimensione cognitiva/intellettuale, ma soprattutto e profondamente, l’esperienza di vita fondata sulla memoria emotiva. E’ per questo che la struttura narrativa della conoscenza diviene importante, in quanto offre gli appigli giusti all’azione di raccontarsi della persona.

⁸³ Il sottolineato è dell’autore.

⁸⁴ Lakatos, I. (1980) *Critica della conoscenza*, Milano: Feltrinelli

⁸⁵ Come già sosteneva Piaget

Facendo leva sul pragmatismo americano, U. Margiotta⁸⁶ esprime la tensione del sapere alla modificazione dell'attività umana e viceversa, l'importanza dell'azione nella costruzione del sapere; l'esplorazione dell'interazionismo simbolico presente nella ricerca bruneriana porta a pensare alla ricerca del significato come motivazione intrinseca ad ogni azione umana. Margiotta critica quindi la organizzazione del curriculum in strutture separate dalle quali vengono trasmesse elementi gerarchizzati delle discipline, per proporre un insegnamento a trama che riconosca il quadro esperienziale del soggetto, ristabilendo rapporti con elementi già conosciuti e che, nel fornire nuovi elementi conoscitivi, cerca di costruire un tessuto di connessioni via via più fitto e serrato. Per tale operazione, diviene cruciale la conoscenza di ciò che l'allievo sa già: il docente interloquisce, e soprattutto *comunica* con le conoscenze preve dello studente, facendo così interloquire la propria costellazione di saperi con quella dello studente. Tramite questo passaggio, Margiotta ci porta da un paradigma **informativo ad un paradigma comunicativo del sapere**⁸⁷.

Il paradigma di strutturazione di un curriculum, in questi termini, non può che cambiare profondamente: non più **informazione** per l'apprendimento; ovvero non più una formazione che fonde, trasformando competenze e saperi naturali d'ingresso in expertise in uscita; ma formazione che, nel riconoscere prospettive diverse, può generare mondi, *...insomma fissare un itinerario di scelte e di decisioni, prospettive d'azione e credenze dentro, attraverso, nonostante i rumori dell'informazione. Insomma al paradigma fusionale (e tutto sommato ingenuo) della formazione dobbiamo sostituire quello generativo e rigoroso della fissione. Le semantiche si originano non per trasformazione ma per co-generazione, così come l'energia si produce per fissione prima che per trasformazione* (Margiotta, 2008: 40)

Ricapitolando, la teoria dell'istruzione su cui Margiotta invita a pensare è composta da tre elementi che interagiscono:

- Il concetto di profilo formativo, cioè il sistema dei talenti e delle padronanze che esprime la personalità in sviluppo di ciascuna persona che apprende e non più il concetto di singole abilità o conoscenze. Il curriculum dovrebbe quindi proporsi come mezzo per sviluppare talenti e sistemi di padronanza, e il docente-formatore (più che insegnante)⁸⁸, mettere lo studente nella condizione di navigare fra le conoscenze.
- Una cultura offerta attraverso modelli esperti di conoscenza e programmi di ricerca, quindi, essenzialmente una trama di modelli e di reti di comunicazione tra saperi disciplinari.
- Un metodo, non inteso come scuola di metodo, ma come sistema di immagini mentali che presiede alla critica e alla crescita delle conoscenze, delle esperienze e delle reti di padronanza. Un curriculum flessibile quanto aperto alla ri-costruzione critica agita dalla comunità di apprendimento

⁸⁶ Rimando in questi paragrafi alle eloquenti lezioni di Pedagogia Generale del Prof. Margiotta, dove vengono trattate *in extenso* le radici del proprio programma di ricerca pedagogica sui pragmatisti americani, a partire da Pierce, Dewey, e quindi Bruner. <http://helios.unive.it/pedagog/lezioni.htm>, consultato il 7 Luglio 2009

⁸⁷ Margiotta, riprendendo G. Bachelard osserva come la nozione di ostacolo epistemologico, ovvero blocco agli itinerari di pensiero che fondano le rivoluzioni scientifico-tecnologiche, sia misconosciuta nell'ambito educativo...*"I professori di scienze immaginano che lo spirito scientifico cominci come una lezione, che si possa far comprendere una dimostrazione ripetendola punto per punto. Essi non hanno riflettuto al fatto che l'adolescente arriva alla classe di fisica con delle conoscenze empiriche già costituite: si tratta allora non di acquisire una cultura sperimentale, ma piuttosto di cambiare cultura sperimentale, di abbattere gli ostacoli già accumulati nella vita quotidiana(...).Senza dubbio, sarebbe più semplice non insegnare che il risultato. Ma l'insegnamento dei risultati della scienza non è mai un insegnamento scientifico. Se non si esplicita la linea di produzione spirituale che ha condotto al risultato, si può essere sicuri che l'allievo associerà il risultato con le immagini che gli sono più familiari. Occorre bene che comprenda. Non si può ritenere che comprendendo. Poiché non gli sono date delle ragioni, egli aggiunge al risultato delle ragioni personali..."* (Bachelard, G., *La formazione dello spirito scientifico*, Milano, Cortina, 1995 [ediz. italiana da rist. 1993] citato da Margiotta, *ivi*, p.58. E' interessante notare che questo problema viene ugualmente esplorato dal primo Bruner, concettualizzato come *il problema del middle language nell'insegnamento delle scienze*; ovvero, dramma dell'inefficacia formativa del discorso docente sul risultato scientifico piuttosto che atto comunicativo che motiva l'esplorazione del processo; inefficacia che sprona l'intera rivisitazione del sistema d'insegnamento americano post-Sputnik –Conferenza di Woods-Hole- negli anni '60. Più tardi, nella sua opera "La cultura dell'Educazione" Bruner insisterà sullo stesso versante indicando l'importanza della *Folk Pedagogy*, ovvero pedagogia ingenua come costellazione di saperi pregressi dello studente e fondamentalmente dell'insegnante, che promuove l'efficacia dell'atto comunicativo didattico attraverso i processi di costruzione di senso attorno all'oggetto di apprendimento. Trovo questo iter di pensiero bruneriano in linea con l'evoluzione delle idee di Margotta: quest'ultimo via aggiunge la visione dell'interpretazione, ovvero l'ermeneutica dell'atto comunicativo dell'insegnare e dell'apprendere come ulteriore sviluppo di una teoria dell'insegnamento. Così egli si muove, all'inizio della propria formulazione teorica, fortemente legato alla figura di H.G. Gadamer (che passa dall'ermeneutica come tecnica di interpretazione dei testi a disciplina filosofica universale attraverso i circoli ermeneutici). Vale la pena ricordare che nella tesi di Gadamer quando ciascuno emette un giudizio è influenzato dalla propria visione del mondo (*Weltansicht*), che tuttavia non costituisce un inconveniente, bensì una condizione fondamentale del processo cognitivo.

⁸⁸ Questo spiega l'esigenza che la formazione iniziale degli insegnanti sia progettata e pensata in modo indissolubile e continuativo con la prospettiva del *long life learning*: non è più possibile compartimentare e polverizzare le conoscenze e i saperi che costituiscono la professionalità docente. In tale prospettiva, l'insegnamento si configura come il risultato di un processo di *continua, ricorsiva e sistematica interazione tra pratica e teoria, conoscenze tacite ed esplicite, curriculum formale e informale, saperi epistemologici, tecnici e pratici*.

“L’insegnamento pertanto non può più essere pensato per comunicare un senso prescrittivo e sequenziale al soggetto in formazione, quanto per esprimere l’idea che egli è chiamato a rigenerare e a reinterpretare i diversi saperi che compongono la mappa cognitiva della cultura e dei linguaggi del mondo” (ivi p.41)

L’insegnamento si configura quindi come un ambiente di apprendimento in cui la competenza che serve non è più quella che prescrive a priori cosa fare nelle varie circostanze, ma quella che sa analizzare il problema, ma anche ricrearlo, oltre il campo percettivo proposto dallo stesso (da problem solving a problem setting), passando da una base di conoscenza interna (esperienza strutturata) alla generazione di nuovo sapere interagendo cooperativamente con altri sistemi di conoscenza.

Un siffatto modello dovrebbe progressivamente abbandonare l’apprendimento basato su procedure formali predefinite, sostituendolo con metodologie di ricerca-sperimentazione, di comunicazione, di apprendimento in azione; puntando così alla generazione di una professionalità che diventa relazionale, dove il lavoro cognitivo acquista carattere auto-organizzatore e co-costruttore.

Un elemento che potremmo considerare quasi un “precipitato” dai tratti suaccennati relativamente al modello, è quello della nuova dimensione relazionale che emerge fra i partecipanti: così come i saperi attraversano ed esplorano i confini delle proprie strutture, le persone abbandonano la posizione dell’io unico e l’identità definitiva per costituirsi come identità connesse, ovvero compiuta comunità di professionisti. In questo modo gli si assicura la possibilità di rinnovare continuamente le proprie conoscenze variandole in funzione dei propri bisogni, avvalendosi di un sapere condiviso e co-generato dall’interazione tra comunità di pratiche professionali e circuito della ricerca e della formazione⁸⁹. Torniamo, ancora una volta, sull’importanza fondamentale della dimensione comunicativa che oltre lo spazio di insegnamento si muove attraverso i sistemi di pratica, le relazioni fra pari, istituzionali, con il territorio e, attraverso il web, con il mondo: un vero percorso di allargamento comunicativo, di attraversamento di confini della propria sfera comunicativa.

Quanto esposto prima porta, all’interno del programma di ricerca di Margiotta (2007), a ricercare una difficile ma necessaria mediazione fra disciplina-ricerca e disciplina-insegnamento, come ambiti che interloquiscono e si costruiscono attraverso la suddetta attività comunicativa espansa.

Alcuni segnali che incardinano tale necessità di mediazione sono ben evidenti nella realtà educativa odierna, secondo l’autore.

Un primo segnale proviene dall’allargamento dell’idea di ciò che è *insegnabile* nella società della conoscenza: non solo si può insegnare ciò che è contenuto d’insegnamento: si deve insegnare anche il modo di apprendere, l’interesse ad apprendere, l’attitudine ad apprendere.

Può essere scoperto così, nei diversi scenari educativi, un curriculum nascosto, che esercita il maggior potere reale, diventando quella parte di insegnamento che produce effetti educativi (o dis-educativi), senza essere, o senza avere l’aspetto di essere, contenuto di apprendimento.

Un secondo segnale è composto dall’immediatezza dei rapporti con i cosiddetti valori educativi ed il contesto di apprendimento. Così l’insegnamento rivela di essere realmente un processo che parte da più lontano, cioè da quelle forme di cultura tacita che si presentano nella loro forma originaria di problemi e valori largamente sociali e ideali che dialogano con la cultura interpretata dall’ambiente scolastico o accademico.

Ancora un terzo segnale lo dà l’originalità necessaria degli atti di insegnamento di qualità, poiché essi raccolgono la logica di progettualità, elaborati in un contesto specifico, unico, per realizzare il massimo di formazione; indica Margiotta, che questo tipo di progetto formativo fa cadere “... *i presupposti che legittimano autorità in campo formativo: dietro un’autorità che presume di porsi come più emancipatrice, può solo esserci un progetto alternativo, che ha tuttavia interesse a non venire allo scoperto come progetto fattibile anch’esso, in quanto non può esprimere altri interessi che non siano quelli stessi di chi li esercita. Questo fatto, restituisce a chi fa pratica didattica esperta, e cioè all’insegnante, il diritto di essere lui il principale interprete dei bisogni dei soggetti da educare...*” (Margiotta, 2007, ivi, p.422). Questo tipo di approccio non può che interrogare l’atto stesso di insegnamento come processo pedagogicamente incompleto, in diversi punti “... *non solo i procedimenti con cui trasmettere contenuti, ma gli stessi contenuti, e fra questi, quelli che contano di più come formativi, intesi come esplicite scelte dell’esperto nei confronti di chi non è ancora in grado di generare da sé categorie, strumenti e procedure dominio-specifiche di esplorazione, scoperta o invenzione...*” (ibid.).

Così ogni atto di insegnamento formativo e per questo emancipatorio, con i presupposti e contenuti che in esso si giocano, con le metodologie e scelte pedagogiche e didattiche, viene a costituirsi come traduzione di una teoria sull’atto educativo e sui contenuti di apprendimento, in un progetto di intervento su questa realtà, piuttosto che di

⁸⁹ Diviene ancor più rilevante, in questo senso, il ruolo di elementi/persona/istituzioni esperte, diverse dal mondo scolastico, nella misura in cui essi promuovano dinamiche di analisi, sistematizzazione e orientamento del sapere professionale tacito ed esplicito presente nel sistema formativo in questione, anche attraverso una sistematica rilettura delle forme con cui gli attori organizzativi elaborano localmente i problemi dell’insegnamento inventando soluzioni pertinenti per i differenti contesti d’azione. Tale ruolo potrebbe essere in primis aggiudicabile all’Università, qualora essa fosse in grado di cogliere tali dinamiche e promuoverne lo sviluppo positivo, attraverso percorsi di ricerca non invasivi, come per esempio l’approccio qualitativo etnografico.

dimostrazione di realtà altrui. Margiotta sottolinea così l'importanza che acquisisce l'atto comunicativo nella relazione educativa che "...riverbera sulla comunicazione didattica e disciplinare proprio come un'elica ricorsiva; e reciprocamente..." (ibid.); e così condotta dal docente esperto e dalla propria azione di guida che si disloca a seconda del contesto, dei learning styles e delle diverse forme della narrazione disciplinare, **porta allo sviluppo dei talenti**. Questo atto puro, unico e meraviglioso dell'insegnare come costruzione di sapere non è però possibile in modo lineare, prosegue Margiotta: "...E' tuttavia evidente che l'insegnamento, in specie quello universitario, non può che fondarsi sulla presa d'atto che la codificazione disciplinare è frutto di un processo di comunicazione evolutiva tra saperi, poteri e forme di vita entro cui alberga e per il quale si promuove proprio l'apprendimento di qualità che si va cercando per le nuove generazioni. E' piuttosto possibile, in linea di principio, superare le vecchie divisioni e i fittizi e rabberciati "ponticelli" che nel tempo si sono prodotti per mantenere in piedi uno strutturalismo didattico che, oggi, appare sempre più essere un edificio ingessato e autoreferenziale, incapace di comunicarsi fuori della scuola e delle Università..." (Margiotta, *ivi*. 423). La responsabilità viene data all'atto comunicativo e costruttivo portato avanti dal docente, in quanto esso è in grado di utilizzare le controversie e logiche paradossali che segnano i percorsi di costruzione discorsiva di una scienza, nella situazione di insegnamento come anfiteatro, dramma e rappresentazione della vita di una disciplina. Ma anche, con rigore, è in grado di esplicitare i programmi esplicativi e le uniformità trascendentali della rete di sapere della disciplina insegnata, di cui il docente *ama presentarsi sia come testimone sia, soprattutto, come autore* (ibid.).

Quindi il docente insegna attraverso un atto, oltretutto di costruzione, di interpretazione del sapere; interpretazione che offre allo studente come parte facente di una propria storia di vita, di una *identità professionale*, che è quella che si esprime attraverso le competenze dell'insegnare, dove l'insegnante è mosso da una logica diversa dei fini e mira, soprattutto, a produrre miglioramenti significativi nelle situazioni e nei contesti di apprendimento. Come possiamo intuire, questa visione è fondamentalmente opposta ad una visione di curriculum come programma a "strutture" di saperi disciplinari (visione strutturalista fortemente criticata da Margiotta); e al docente come tecnico trasmettitore del discorso scientifico, che è stato generato altrove.

Se l'attività scientifica e la pragmatica dell'insegnamento seguono logiche distinte; e se lo stesso insegnante è costretto a muoversi secondo logiche e interpretazioni diverse quando si cimenti con la disciplina – ricerca per un verso, e con la medesima disciplina quando la deve trattare in sede di insegnamento, risulta essenziale integrare il passaggio dalla conoscenza in quanto attività scientifica all'insegnamento in quanto azione professionale all'interno di un'unica visione che supporti la tesi che *nessuna disciplina, cioè, può svilupparsi senza insegnarsi*. Posta, tuttavia, e giustificata l'assunzione di una visione integrata della scienza come azione di costruzione di conoscenza –in una visione pragmatica-, una via di passaggio è possibile, ad opera della stessa persona del docente.

Tale relazione viene strategicamente illustrata nella tabella⁹⁰ che riporto di seguito:

Tab. 4.6. - Dalla disciplina ricerca alla disciplina -insegnamento

Modello standard dell'attività di ricerca	Modello standard dell'azione scolastica	Modello integrato di scienza e azione professionale	Disciplina- ricerca	Disciplina- insegnamento
Teoria scientifica- Avvio ricerca	Intenzionalità di scopo Avvio	Le teorie scientifiche come situazioni-problema	I saperi come situazioni-problema	Le discipline come situazioni problema rispetto al curriculum
Oggetto di ricerca	Analisi delle situazioni di insegnamento-apprendimento	Valutazione di efficacia e di fecondità rispetto all'azione delle teorie, modelli, paradigmi utilizzati	Analisi disciplinare (verifica potenzialità e limiti)	Identificazione e operazionalizzazione del contributo che teorie, modelli e paradigmi portano alla costruzione del profilo formativo integrato dell'allievo
Metodo scientifico Sviluppo	Azione didattica Metodi, strategie, didattiche	Riflessione e ricerca cooperativa in azione	La disciplina come campo competitivo tra diversi programmi di ricerca. Selezione di modelli e paradigmi connettivi	Scelte e decisioni didattiche rispetto al Piano dell'Offerta Formativa Identificazione dei compiti esperti

⁹⁰ Margiotta (2007, *ivi*: p. 425), sulla base delle linee di discussione aperte da K. Montalberti (2005,108-117), Y. St. Arnaud (2001), E.Damiano (2000), P. Calidoni (2004), M. D. Burbank (2003), L. Mortari (2003), L. Paquay, M.Altet, E. Charlier, P. h. Perrenoud, (2001,2006), R. Rigo (2006).

Nuova conoscenza Risultato	Acquisizioni, Padronanze Risultati di apprendimento	Progresso conoscitivo e ristrutturazione cognitiva	I saperi come reti di basi di conoscenza e di esperienza	I saperi come campo di esercizio dei talenti personali dell'allievo
		Riposizionamento della situazione-problema Generazione del valore	Sapere in rete, reti di saperi	La costruzione del sé, nell'allievo, attraverso la conquista personale della rete, espande la conoscenza e l'esperienza del mondo

Fonte: Margiotta, 2007 (ivi, p.425)

Dunque il processo pedagogico si costituisce come eminente attività di relazione, poiché il lavoro didattico non consiste nel trasferimento di saperi, ma nella loro rigenerazione, attraverso la comunicazione. Diventa però problema principale della comunicazione didattica quello di stabilire una connessione fra conoscenza comune e conoscenza scientifica. Si tratta quindi di una interazione fra conoscenze preesistenti come patrimonio utilizzato nella vita quotidiana del soggetto, facente parte di un gruppo sociale e culturale. Questo tipo di conoscenza ha un valore essenziale di costruzione durante la relazione pedagogica, poiché indica il rapporto conoscitivo del soggetto con la realtà di appartenenza, ovvero gli schemi con i quali egli attua e modifica la propria esperienza individuale, sociale e culturale. Le nuove conoscenze, appartenenti ad un *corpus* creatosi attraverso interazioni di soggetti esperti, riflessione critica e ricostruzione discorsiva in ordine di risolvere problemi (di natura tecnologica, sociale, o addirittura teorica) hanno passato il vaglio del tempo. Possono essere state in grado di fornire letture organiche ed approfondite delle problematiche che i suddetti gruppi esperti affrontavano, componendo confini concettuali e difendendo il proprio status socio-culturale di *discorso in grado di spiegare un dato fenomeno*, e diventando quindi, discipline.

Ebbene l'azione di insegnamento, secondo Margotta, si colloca fra questi due fronti, ne stimola l'interazione, esplora le trame di saperi della vita quotidiana dei discenti e li mette in relazione con le trame discorsive disciplinari, fornendo così una *nuova visione*, una nuova prospettiva di interpretazione della propria vita e sistemi di azione. Il docente espande così il campo percettivo, ma nel contempo, crea spazi di problematizzazione interamente nuovi. Ecco che il dramma quotidiano, anche la lotta di emancipazione, di espressione delle proprie appartenenze socio-culturali, può presentare fenomeni nuovi, generatori di problemi, rotture, e addirittura rivoluzioni scientifiche.

Per il docente, tutto ciò implica la disponibilità a far entrare il mondo del discente in aula.

Disponibilità che si basa in qualche modo nella storia di formazione dell'identità professionale del docente, e cioè nei modi con cui il corpus discorsivo che compone la propria disciplina è stato trasmesso al docente stesso⁹¹.

Altri dibattiti sono stati aperti relativamente all'atto comunicativo che guida il docente, nell'opera di costruzione della conoscenza. Vediamoli insieme.

4.4. Altri dibattiti aperti per il ripensamento dell'insegnamento: *Pedagogia critica, Curricular Justice e Situated Pedagogy*.

Come è stato accennato inizialmente in questo capitolo, le pratiche pedagogiche⁹² all'interno dei sistemi educativi sono state mantenute sia per un conservatorismo consapevole che per la mancanza di riflessione in relazione agli *habitus* istituzionali, ampiamente diffusi, nonché le credenze culturali su ciò che essi dovevano fornire alle società. Durante i "30 anni gloriosi" del capitalismo, i sistemi educativi si consolidarono e diedero frutti utili, nel massificare l'istruzione a gruppi sociali prima completamente esclusi. Questo però, al costo di curricoli e pratiche

⁹¹ In effetti, uno dei rischi principali è che nella storia di *allievo* dell'insegnante -soprattutto nei primi anni di formazione dell'identità professionale-, la conoscenza disciplinare sia stata acquisita come *protesi discorsiva* (o *middle language*). Tale conoscenza non dialoga in modo dinamico con gli elementi di costituzione dell'identità professionale docente, in una progettualità che modella le pratiche pedagogiche; invece può risultare discorso configurato da una cultura dominante, conferendo da un lato uno status socio-culturale al docente e dall'altro strutturando rigidamente l'insegnamento. Tornerò su questo punto nel capitolo settimo, con l'introduzione dello stato dell'arte della ricerca sulla formazione dell'identità professionale del docente.

⁹² Si ricordi nota introduttiva sulla terminologia adottata in questa tesi. Basti ricordare in questa sede che l'uso del concetto "pratica pedagogica", fa riferimento ad un intervento più ampio da parte del docente, oltre la didattica -e cioè la strutturazione dei processi di insegnamento-; termine quest'ultimo che richiama maggiormente tecniche specifiche in aula. Per tanto, la pratica pedagogica include la didattica ma va oltre la stessa, ed è plasmata dal discorso pedagogico in tanto che strumento principe di ricontestualizzazione del sapere.

pedagogiche altamente replicabili, meccanizzati quanto le linee di montaggio dell'era industriale (Rodriguez Romero, 2003:132).

La rottura delle regole che organizzano tali pratiche nell'istituzione scolastica e accademica si raccorda fondamentalmente al ripensamento di trasposizione del sapere in pratica pedagogica, attraverso l'intervento critico ed originale del docente.

Vorrei introdurre quindi alcune linee che esplorano questo spostamento del focus dalla logica trasmissiva e di controllo alla logica partecipativa e critica, dove, come abbiamo appreso nel considerare la teoria del curricolo per soglie di padronanza, l'atto comunicativo docente diventa leva strategica per avviare il *dialogo*.

4.4.1. Pedagogia Critica: A che punto siamo giunti?

A-La base filosofico-epistemologica del pensiero critico

Mario Gennari, nel proprio percorso di riflessione sulla *storia della Bildung* (ovvero l'analisi dello sviluppo delle idee pedagogiche che muovono la cultura educativa mittel-europea) indica la nascita della teoria critica (presente nella critica sociale, nella dialettica, nella sociologia critica e nella critica delle ideologie) nel pensiero e nella riflessione epistemologica della Scuola di Francoforte (Gennari, 1997).

In effetti, nel 1930, l'*Institut für Sozialforschung* risulta uno dei centri internazionali più prestigiosi della cultura sociale, filosofica e politica. Con riferimento fondamentale a Hegel, Marx e Freud, figure come quella di Adorno, Marcuse, Fromm, Benjamin e altri sviluppano ricerca e teoria mirante alla costruzione di una *filosofia sociale* in cui il focus è posto sull'analisi dei sistemi sociali, i percorsi di civiltà, i processi di cultura, la psicologia collettiva, la politica dell'educazione nelle società moderne (Gennari, op.cit)

Una tale impostazione vuole fundamentalmente contrapporsi alle forme di pensiero e ricerca empirico-sperimentali promosse dal positivismo; la teoria critica tenterà di smascherare le forme sociali patologiche di una modernità allora consolidata, fondandosi sulla non linearità della fenomenologia sociale, e quindi sull'impossibilità di ridurre il metodo della ricerca sociale a quello delle scienze "dure". L'indagine, attraverso un posizionamento critico, dovrà condurre al cuore etico, sociale, economico e politico delle società capitalistiche, nonché alla critica della scienza stessa come fonte di produzione e riproduzione di significato carico di ideologia. Marxismo, psicanalisi e sociologia critica introdurranno nel pensiero umanistico una visione profonda dei sistemi di dominazione appartenenti all'apparato culturale borghese.

Dice Gennari, con riguardo al ruolo della formazione in quel contesto di critica

"...L'uomo, specchiandosi nella natura può soppesarne l'intrinseca importanza, che si riflette nella sua storia e nel suo futuro. Non sul dominio, ma sull'interdipendenza si dilata la dialettica del pensiero: di un pensiero critico anziché strumentale, non omologabile alla tecnica, capace di ascoltare la voce dell'utopia in ogni esperienza e in ogni oggetto non deformato dalle logiche empiriche o dal moralismo interessato ai miti facili della modernità borghese, che spazza via i valori e l'amore stesso. Nella retorica dei valori, il Geist è morto. Alla Bildung il compito di smascherare le ideologie, i miti e le retoriche di un moralismo occultato anzitutto dalla menzogna..." (Gennari, 1997: 412).

Per la teoria critica il linguaggio è lo strumento principe, poiché canale di negoziazione delle soggettività attraverso la ricerca del senso, ovvero agire comunicativo.

All'interno dello sviluppo della teoria critica brevemente metto in luce la figura di J. Habermas, pensatore della nuova generazione della Scuola di Francoforte⁹³, dal quale emerge ulteriormente una nuova etica di ricerca e riflessione pedagogica, estremamente presente nello scenario di ricerca qualitativa odierno. In effetti, l'opera di Habermas rivede le basi epistemologiche della teoria critica attraverso un nuovo posizionamento critico sul "conoscere oggettivamente", che coinvolge, in uno sguardo che non tenta di nascondere la complessità dell'oggetto di studio, l'analisi delle società industriali nel capitalismo maturo; e al suo interno, il ruolo delle istituzioni in una prospettiva dialogico-emancipativa legata alla crisi di legittimità che mina la base delle democrazie contemporanee e i meccanismi di formazione del consenso.

Egli fonda il suo pensiero su una nuova ragione comunicativa che ritiene possa liberare l'umanità dal principio di autorità, considerando che soltanto il paradigma conoscitivo intersoggettivo può essere fondante per una nuova ragione comunicativa aldilà dell'astratto paradigma della soggettività, di cui peraltro sollecita l'abbandono (Corchia, 2007). Ne emerge un confronto serrato fra le nozioni chiave del pensiero habermasiano quali comunicazione, interesse, azione, potere, consenso, manipolazione ragione, emancipazione: una complessità categoriale che punta, più che a risolvere i nodi della conflittualità moderna, ad elaborare vie per comprenderla.

La teoria di Habermas sull'azione comunicativa impianta una critica del sociale attraverso una dialettica che non trascura la tradizione kantiana, ma che si concentra in un nuovo pensiero filosofico del linguaggio come strumento di costruzione del mondo, e quindi, di valori e di norme sociali. Così, l'ermeneutica acquisisce un nuovo valore in quanto interpretazione che è parte del conoscere il mondo, parte della complessità umana, dell'ancoraggio soggettivo alla propria classe, cultura, genere, delineanti una etica del soggetto, che si esprime attraverso il linguaggio e soprattutto si negozia nell'agire comunicativo.

⁹³ J. Habermas è forse l'allievo più autorevole di Horkheimer -allora direttore dell'Istituto- e Adorno, formatosi nel periodo del dopoguerra, e divenuto poi docente dell'Università Goethe, nonché direttore del Max Planck Institut.

Ne consegue che il pensiero habermasiano introduce il concetto di scienza ricostruttiva con il duplice obiettivo di ricucire la spaccatura fra le grandi teorie (recuperando il pensiero specialistico sui processi di riproduzione sociale, dalla fenomenologia di Husserl all'ermeneutica filosofica di H.G. Gadamer, riguardo all'attualizzazione di tradizioni culturali, dall'interazionismo simbolico di G. H. Mead alla sociologia di M. Weber ; ed infine, dalla psicoanalisi di S. Freud alla psicologia cognitiva di J. Piaget, senza tralasciare la psicologia sociale in merito al problema della socializzazione –T. Luckmann, P. Berger-) e la ricerca empirica (Corchia, op.cit). La teoria dell'agire comunicativo intende fare una sintesi di queste diverse tradizioni. Così facendo fornisce anche le basi per l'interdisciplina, estremamente importante per la ricerca educativa, dove, come spiegherò più avanti, l'atto comunicativo –del docente verso il discente, fra docente-discente e discente-discente)- diventa centrale per delineare una strategia critica di analisi dei processi di insegnamento e apprendimento.

B- Pedagogia Critica: gli esordi

La pedagogia critica, nonostante fondi le proprie radici sull'impatto che questa scuola filosofica avrà sul pensiero nelle scienze sociali, riconosce le proprie origini nella ricerca di emancipazione dei soggetti educati alla dominazione, nelle società periferiche al modello industriale e capitalista.

L'atto comunicativo del docente è velatamente strumento di dominazione, in quanto più che conduttore o guida della formazione del discorso e della capacità di comunicare la propria realtà personale e culturale, è ossessione descrittiva, di ripetizione del sapere, che non lascia spazio (né simbolico, né fisico) per l'espressione del senso altro, dell'alterità rappresentata dallo studente in classe.

Nonostante il lavoro pioniero di I. Illich⁹⁴ sulla critica ai sistemi scolastici e la proposta di una società *descolarizzata*, viene riconosciuta a Paulo Freire la paternità della pedagogia critica. L'approccio freiriano ha

⁹⁴ Ivan Illich (Vienna, 4 settembre 1926 – Brema, 2 dicembre 2002) fu un pensatore versatissimo: scrittore, filosofo, pedagogista e teologo austriaco, rivolse il suo interesse all'analisi critica delle forme istituzionali in cui si esprime la società contemporanea, nei più diversi settori (dalla scuola all'economia alla medicina). Sviluppò il criterio di umanizzazione e convivialità come contrapposizione a quello di produttività industriale, in un passaggio che per Illich richiedeva la sostituzione del valore tecnico per il valore etico, da un valore materializzato ad un valore realizzato. In questo modo, la convivialità diviene libertà individuale definita nel rapporto tra persona, ambiente, e strumenti efficaci, utilizzati per creare anziché per dominare (Illich indica che in un continuum di qualità di strumenti, troviamo ad un estremo strumenti per dominare, e all'altro, strumenti per la convivialità). La creazione, attraverso il rapporto, fa diventare un ambiente, ambiente partecipato attraverso il quale si esprimono le relazioni di uso degli strumenti, ovvero ambiente di convivialità. Quando una società, qualunque essa sia, comprime la convivialità al di sotto di un certo livello, diventa preda della carenza; infatti nessuna ipertrofia della produttività riuscirà mai a soddisfare i bisogni creati e moltiplicati per competizione. Illich fu capace, attraverso la propria teorizzazione, di anticipare riflessioni affini a quelle alteromondiste, presenti oggi nella scena socio-culturale dell'Altra Globalizzazione. Nei suoi ampi studi sociologici e teologici, la Scuola occupa posto determinante in quanto istituzione di socializzazione alla produttività moderna; in *“Descolarizzare la Società”* (1971 –versione italiana 1983-), Illich riprende due concetti ben presenti lungo la sua opera: aspettativa e speranza, indicando come la Scuola serve lo sforzo prometeico dell'uomo di bloccare, attraverso le istituzioni, l'azione del male scatenato, presente nelle forze della natura e dell'uomo selvaggio. Poiché l'aspettativa è il controllo del futuro attraverso la iperrazionalità, si fonda sul funzionamento di sistemi impersonali che distribuiscono da mangiare, cure sanitarie, istruzione, sicurezza e altro; e fra queste, la scuola “programma” l'aspettativa di una cultura che consente di far funzionare il sistema produttivo moderno. Invece Illich propone la speranza, in quanto essa concentra il desiderio su una persona dalla quale attendiamo un dono, nasce quindi dalla necessità che nutre il desiderio, orientandosi verso l'imprevedibile, l'inaspettato, il sorprendente. Così mentre le aspettative rivendicano bisogni nutriti dalla promessa di sviluppo, la speranza si appella alla discrezionalità di un altro da sé personale, sia esso umano o divino, a una cura dell'altro: la Scuola non ha la capacità di dare luogo alla speranza, secondo Illich, poiché lavora sulla logica dell'aspettativa, spegnendo le relazioni di cura e di convivenza fra tutti gli attori partecipanti ad un sistema educativo. Dice Illich: *... l'istituzionalizzazione dei valori conduce inevitabilmente all'inquinamento fisico, alla polarizzazione sociale e all'impotenza psicologica: tre dimensioni di un processo di degradazione globale e di aggiornata miseria. Spiegherò come questo processo di degradazione si acceleri quando bisogni non materiali si trasformano in richieste di prodotti, quando la salute, l'istruzione, la mobilità personale, il benessere o l'equilibrio psicologico sono visti soltanto come risultati di servizi o di «trattamenti» (...)* La definizione reciproca della natura dell'uomo e della natura delle istituzioni moderne, (...) caratterizza la nostra visione del mondo e il nostro linguaggio. (...) ho scelto come paradigma la scuola, e non mi occupo quindi se non indirettamente degli altri organismi burocratici del corporate state: la famiglia consumistica, il partito, l'esercito, la chiesa, i media. Ma dall'analisi del programma occulto della scuola dovrebbe risultare con chiarezza che, come l'istruzione pubblica trarrebbe giovamento dalla descolarizzazione della società, così alla vita familiare, alla politica, alla sicurezza collettiva, alla fede e alle comunicazioni gioverebbe un processo analogo...” (Illich, 1971, versione elettronica di *“Descolarizzare la Società*, <http://www.altraofficina.it/ivanillich/Libri/Descolarizzare/perch%C3%A8%20abolire.htm> accesso il 29 Luglio 2009) E continua più avanti, nella critica all'istituzione scolastica in quanto incapace di dar conto della duplice natura dell'istruzione: da un lato l'insegnamento pratico e tecnico; dall'altro ciò che Illich chiama una “educazione liberale”. Il primo, spazio di apprendimento dell'uso degli strumenti che consentono di creare, la seconda, spazio per favorire un uso aperto, esplorativo, delle capacità acquisite. Secondo Illich, la scuola svolge male entrambi i compiti dell'istruzione: *“...La ragione principale è che la scuola è obbligatoria e diventa presto fine a se stessa: un soggiorno forzato in compagnia di insegnanti, compensato con il discutibile privilegio di una dose ulteriore di tale compagnia. Come l'istruzione professionale*

contribuito ad una filosofia dell'educazione, che, nel quadro di riferimento della scuola critica sopraccennato, ma partendo dal posizionamento etico e deontologico di Freire come pensatore latinoamericano, nonché educatore, fortemente coinvolto in processi di alfabetizzazione e recupero degli adulti abbandonati dal sistema educativo tradizionale, tende a giustificare il cambiamento educativo attraverso un approccio anticolonialista.

Dice Ernani María Fiori, nel prologo alla versione spagnola della ormai famosa "*Pedagogia del Oprimido*":

"En sociedades cuya dinámica estructural conduce a la dominación de conciencias, la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes (...) En esas sociedades, gobernadas por intereses de grupos clases y naciones dominantes, la educación como práctica de la libertad postula necesariamente una pedagogía del oprimido. No pedagogía para él sino de él. Los caminos de la liberación son los del mismo oprimido que se libera: él no es cosa que se rescata sino sujeto que se debe autoconfigurar responsablemente"

Ecco che Freire pone una forte enfasi sulla necessità di fornire i popoli nativi di un'educazione che non sia semplicemente un'estensione della cultura del colonizzatore, struttura tipica dei sistemi educativi latinoamericani, ma che vada a esplorare un senso nuovo della scuola e dell'atto educativo come spazio di espressione e creazione fra docente e discente. In effetti, uno dei concetti meglio conosciuti della sua opera è quello dell'educazione "bancaria", nella quale lo studente viene percepito come un conto vuoto che dev'essere riempito dal docente con la Cultura.

Secondo Freire:

"En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y responden. Tal es la concepción "bancaria" de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan. En el fondo, los grandes archivados en esta práctica equivocada de la educación (en la mejor de las hipótesis) son los propios hombres. Archivados ya que, al margen de la búsqueda, al margen de la praxis, los hombres no pueden ser. Educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad..." Freire, 1970:78

Su questo concetto dell'educazione, ben più provocatoria è la dura avversione di Freire alla dicotomia docente-studente. Questa divisione, per Freire va completamente abolita. In effetti, nel suo ultimo scritto "*Pedagogia dell'autonomia*" (2004), dedicato alla tematica della formazione docente, Freire afferma con forza che "*non c'è insegnamento senza apprendimento*", giocando con i due termini inizialmente contraddittori per cercarne la conciliazione: concetto di "do-discenza" (docenza/discenza), metafora che evoca significativamente l'idea di apprendimento congiunto attraverso la relazione pedagogica⁹⁵.

In definitiva la pedagogia critica evoca gli assiomi di necessità di posizionamento etico e soggettivo dinnanzi alla condizione storica e culturale dell'individuo; di relazioni di mediazione sociale dell'individuo attraverso la famiglia, le reti di amicizia, il lavoro ecc; di impossibilità di isolamento dei fatti sociali dal dominio di valori e produzione ed iscrizione ideologica degli stessi; della relazione fra concetto e oggetto significante e significato, come relazione non fissa e mediata da circuiti di produzione e consumo; del linguaggio come condizione centrale nella formazione della soggettività; dal fatto che certi gruppi in ogni società sono ingiustamente privilegiati sulla

deve essere liberata dalle pastoie di un programma generale, così l'educazione liberale deve essere sbarazzata dall'obbligo della frequenza..." E così ripropone un modello dove la frequenza di un determinato sistema di "addomesticamento" istituzionale possa essere sostituito con uno spazio di insegnamento pratico, attraverso un "apprendistato" di convivialità: "*Sia l'apprendimento professionale sia l'educazione a un comportamento inventivo e creativo possono trarre giovamento da ordinamenti istituzionali, ma hanno una natura diversa e spesso opposta. Quasi tutte le capacità tecniche possono essere acquisite e migliorate con l'insegnamento pratico, perché la capacità comporta la padronanza di un comportamento definibile e prevedibile. L'insegnamento professionale può quindi puntare sulla simulazione delle circostanze in cui una certa capacità verrà utilizzata. Viceversa l'educazione a un'utilizzazione esplorativa e creativa delle capacità non può basarsi sulle esercitazioni pratiche: Può essere il punto d'arrivo di un insegnamento, ma di tipo sostanzialmente opposto all'esercitazione, pratica. Si fonda infatti sul rapporto tra partner che già posseggono alcune delle chiavi che danno accesso alle conoscenze accumulate nella e dalla comunità. Si fonda sullo spirito critico di quanti si servono di queste conoscenze in modo creativo. Si fonda infine sulla domanda sorprendente e inattesa che apre nuove prospettive a chi l'ha presentata e a chi l'ha ricevuta..."* (Illich, *ibidem*).

Dati questi concetti essenziali della sociologia di Illich, ben presto applicabile al pensiero pedagogico, è sorprendente che non gli sia stato riconosciuto un luogo preminente nella pedagogia critica. Il suo pensiero sta prendendo piede sempre di più nell'ambito delle "educazioni", fondamentalmente l'educazione alla pace e alla cittadinanza, negli ultimi anni.

⁹⁵ In effetti questa evoluzione della teoria freiriana, sta ad indicare una svolta della pedagogia critica nella quale il docente non ha più il potere: la globalizzazione del capitale porta a processi di internazionalizzazione delle relazioni di classe all'interno del capitalismo, provocando un vero sconvolgimento delle relazioni e dinamiche di potere. Il docente quindi, ha un margine di libertà che diventa il margine della propria ignoranza (Mc Laren, 1995). Riprenderò più tardi questa idea nella riformulazione post-critica e post-colonialista della pedagogia critica.

base dell'oppressione di altri, variando ampiamente le motivazioni di questo privilegio, ed essendo esso assicurato dalla naturalizzazione o concezione di inevitabilità e subordinazione da parte del gruppo dominato; dal fatto che l'oppressione possiede sfaccettature e la focalizzazione su una di esse può soltanto essere fatta a spese di altre, data la limitazione del calcolo causa-conseguenza; e che la scienza, attraverso le pratiche di ricerca, è generalmente implicata nella riproduzione di sistemi di classe, razza e oppressione di genere.

La pedagogia critica non lavora quindi verso fini grandiosi, di una ideologia della storia del mondo, invece tenta di far diventare comprensibile l'indefinito culturale ed il definito culturale "naturalizzato" attraverso la relazione pedagogica, di esplorare altri modelli di socializzazione e di configurazione del sé, e di andare aldilà delle formazioni dominanti del linguaggio e delle organizzazioni sociali. Nel fare questo, la pedagogia critica è stata spesso messa sotto accusa per essere inaccessibile alla maggior parte dei formatori. Invece, la resistenza verso il linguaggio di una teoria complessa può portare al "senso comune" che come alternativa alla teoria, può far sprofondare in una dittatura pre-teoretica nella quale "l'esperienza oggettiva, nuda", non interpretata, vorrebbe essere in grado di parlare per sé.

Come ha indicato Trinh T. Minh-ha, pedagoga critica e femminista (1991):

"...The diversely hybrid experiences of heterogeneous contemporary societies are denied by such form of binary thinking, which would reduce the languages of analysis to white, hegemonic forms of clarity..." Trinh, 1991:229

La pedagogia critica punta dunque, soprattutto, ad una azione mirata di analisi volta a districare configurazioni di potere esistenti; a togliere, pertanto, il tono di naturalità e familiarità al quotidiano, per mettere in evidenza il conflitto di interessi, che supporta il compiacimento della buona "performance" dei sistemi educativi nella modernità, in questo approccio de-storicizzato e neutrale.

Ne consegue che per la figura del formatore il senso non viene generato da solo. Non è, in altre parole, interamente disponibile nella coscienza autonoma degli agenti in un dato contesto, poiché la pedagogia produce semplicemente forme di soggettività preferite dalla cultura dominante, addomesticando, pacificando, ammorbidendo gli spigoli dell'ingiustizia quotidiana: in tale senso, le soggettività degli studenti vengono accomodate a questo schema di riproduzione. Vedere la classe come un sito di contestazione, agonistico, di competizione e confronto di discorsi, non è facile per una pedagogia che considera la conoscenza come qualcosa di esterno alle necessità umane che vengono dal contesto di vita delle persone in formazione.

Così il curriculum viene percepito come una imposizione culturale e politica dominante; e quindi, l'aula e la pratica pedagogica, una arena politica il cui posizionamento critico dovrebbe portare alla democratizzazione:

"A curriculum as a form of cultural politics stresses the importance of making social, cultural, political, and economic issues the primary categories for understanding contemporary schooling (Giroux and Simon, 1984 –citati da Mc Laren-). Within this context, school life is to be conceptualized not as monolithic and iron-clad system of rules and relations, but from the perspective of theory of culture that insinuates elements of discontinuity and indeterminacy into what is usually perceived by educational researchers as uniform and determinate. School life can best be seen as a turbulent arena of conflicting discourses and struggles, a terrain where classroom and streetcorner cultures collide. To conceptualize curriculum as a form of cultural politics is to acknowledge the overriding goal of education as the creation of conditions for social transformation through the constitution of students as political subjects who recognize their historical, racial, class and gender situatedness and the forces that shape their lives and are politically and ethically motivated to struggle in the interest of greater human freedom and emancipation" (Mc Laren & Giroux, 1995: 38)

Per il formatore critico, non può essere negato che le soggettività vengono plasmate attraverso l'iscrizione sociale, di genere, di razza. L'intero progetto della pedagogia critica è rivolto verso il coinvolgimento di discenti e docenti per analizzare la propria esperienza quotidiana di insegnamento e apprendimento, delle pratiche pedagogiche e della produzione di conoscenza, in un contesto di ordine sociale e di relazioni di produzione e consumo di potere (Giroux, 1983, 1993; McLaren, 1995; Giroux and McLaren, 1994).

Così l'operazione di interrogare la formazione delle soggettività in un contesto di capitalismo avanzato per generare pratiche pedagogiche non razziste, non sessiste, non-omofobiche, rivolte verso la trasformazione dell'ordine sociale e verso l'interesse di una giustizia economica, razziale, di genere, diventa l'impegno più pressante della pratica pedagogica in sé, tracciandone una etica della pratica: un'etica il cui risultato dovrebbe essere quello di togliere la politica dalla marginalizzazione alla quale la pedagogia spesso la condanna.

Non soltanto. Secondo Mc. Laren, è impossibile spogliare la pedagogia della propria relazione con la politica, ma è oltretutto *disonesto*. Le classi sono mondi culturali complessi, che possiedono, nella visione dei pedagogisti critici, la potenzialità di una pratica trasgressiva, dove le identità possono essere costantemente negoziate: sono luoghi di pratica contro-egemonica, di contro-narrative di potere, luoghi che possono diventare zone di confine, dove la lotta di accettazione dei sensi apportati dagli oppressi possono diventare opportunità di ibridazione politica, estetica, di conoscenza.

Nella visione di Mc Laren:

*"Criticalist work against the traditional role of teachers as museum curators of the mind. They criticize the museumization of classrooms as places where knowledge is salvaged from its **primitive** beginnings, admired in its **advanced** stages, and*

*mounted as display: chalkboards, in reading centers, language laboratories, as visual catechism. Only what can be seen can be evaluated (...)*Only the finished form counts. Critical pedagogy, on the other hand, tries to make thematic its own situatedness, its own contingency, its own enmeshedness in moral and political positions and practices". (Mc Laren, op.cit. 232)

Ma gli assi portanti dell'analisi marxista proposti dalla pedagogia critica, nata dalla contestazione alla società moderna, capitalista, industriale, possono sembrare alterati dalle contraddizioni ed antagonismi della complessità post-moderna.

Giroux (1996) indica la necessità di ripensamento della pedagogia critica, in uno sforzo di appropriazione delle letture di decostruzione sociale e di analisi delle formazioni discorsive come elemento cruciale della pratica pedagogica critica nella società postmoderna. Se inizialmente la pedagogia critica fornisce gli elementi per la contestazione alla società moderna, il dramma di frammentazione, di caduta delle istituzioni della modernità nella post-modernità non deve esserci confusione riguardo alle logiche di dominazione. Gli educatori hanno bisogno di nuovi strumenti politici e pedagogico-discorsivi per indirizzare i contesti in mutamento, per fronteggiare un modo egemonico ma velato, di esercizio del potere e di disseminazione dell'ideologia occidentale ed androcentrica, che con l'uso delle tecnologie acquisisce una forza finora inconcepibile, in una convergenza di dominazione economico-culturale che supera ogni discorso politico.

In effetti, processi di internazionalizzazione ai quali espone il capitalismo globale, de-politizzano e tolgono potere alle istituzioni della modernità, sembrando da un lato offrire nuove vie di espressione per l'individualità, come lo evidenzia Lyotard. Nella visione di McLaren, tuttavia, il posizionamento di Lyotard⁹⁶ fa poco o nulla per ricostruire un senso di marcia verso una prospettiva etica, poiché lascia l'attore sociale liberato a sé stesso.

McLaren prosegue:

"Whilst the scruple of undecidability set forth by Lyotard and other post-structuralist thinkers offers us an important means of resisting metaphysical absolutes stored in the narrative archives of the nation-state and helps us to unsettle the dominant tropes and schematizing power of the sovereign imagination responsible for the standards that have historically terrorized our judgements (witness Auschwitz), it does little to help us construct the criteria for what constitutes an ethical imagination. Surely, critical education must move beyond simply affirming a proliferation of language games..." (Mc. Laren, op.cit:251)

La proposta della pedagogia critica è quella della esplorazione dei confini (*between borders*), non rinunciando a far parlare l'oppresso, il diverso, il nativo, attraverso una logica di emancipazione (pedagogia della liberazione).

In questo senso, Peter Murphy (1996) sottolinea che il discorso che mette insieme altri discorsi e sistemi di conoscenza senza per questo distruggerli, è quello del diritto alla libertà: tale discorso ha la potenzialità di accogliere altre storie, altre narrative, nel suo fine ultimo, come potente metafora di convivenza (e in questo senso vorrei ritornare al dimenticato Illich, e al suo concetto di convivialità e speranza).

Per portare avanti una tale impresa, abolire la totalità, consentire le divergenze, ma accogliere un senso di emancipazione e di spazio di costruzione anziché di smarrimento, viene richiesta alla pratica pedagogica il compito centrale di rendere visibili i modelli alternativi, come modo di coinvolgimento ed intervento politico in un **contesto allargato**.

Come accenna Giroux con riguardo alle strategie di sviluppo di una pedagogia critica nell'era postmoderna:

*" One of the central tasks of any viable critical pedagogy would be to make visible alternative models of radical democratic relations in a wide variety of sites. These spaces can make the pedagogical more political by raising fundamental questions such as: What is the relationship between social justice and the distribution of public resources and goods? What are the conditions, knowledge and skills that are a prerequisite for political agency and social change? At the very least, such a project involves understanding and critically engaging dominant public transcripts and values **within a broader set of historical and institutional contexts...**"* (Giroux, 2004:34)

Quindi la pedagogia critica deve cambiare, dalla posizione di indignazione, di rifiuto dei discorsi del potere attraverso la pratica educativa, al ritrovamento di strategie e strumenti per l'insegnamento di una conoscenza rivoluzionaria (Bannerji, 1993). In effetti, risulta necessario puntare alle logiche di "mediazione, integrazione, costruzione che si oppongono alla polarizzazione binaria fra generale e particolare, noi ed essi, soggetto-oggetto, cultura dominante-cultura dominata. Per catturare le dinamiche delle relazioni sociali presenti, delle trame storico-culturali in esse intrecciate, è necessario superare l'impostazione dell'universalismo, ma anche della frammentazione dei localismi (Bannerji, op.cit). Ne consegue la decostruzione dei significati e la riappropriazione attraverso la scoperta dei propri significati storico-culturali, collocati in uno scenario più ampio che segnala il posizionamento del sé, della comunità, nella trama detta "universale" o dominante; in questo senso possiamo tornare alla lettura di Lyotard in quanto all'importanza dell'esperienza situata che genera la conoscenza e narrazione locale; ma i post-criticalisti esortano ad andare al di là del discorso critico come sola pratica rivoluzionaria del locale, al di là delle narrative locali. Essi reclamano un progetto universale di liberazione, di

⁹⁶ Di opposizione all'idea di totalità, in tanto che grande racconto delle maggioranze, a favore invece delle storie, dell'azione narrativa del singolo che si racconta e ascolta, nel contesto della frammentazione sociale e culturale post-moderna.

convergenze. Per Ernesto Laclau (1990) l'universale emerge dal particolare non come principi sottostanti ad esso, ma come un orizzonte di incompletezza del particolare, che disloca la propria identità, e si propone come metanarrativa. Conseguentemente, il particolare esiste nella contraddizione del movimento di affermazione di una identità diversa, che però rimane incompleta in tanto che non venga accolta in un destino (o contesto) più ampio. Questa prospettiva offre uno spazio alla pratica pedagogica per contestare l'Eurocentrismo occidentale, in quanto lo riconosce come cosmovisione, ma oltre a contestarlo, lo ridisegna nella pratica trasformativa situata (e quindi, secondo Mc Laren, aldilà del anti-monismo lyotardiano e della celebrazione della pluralità di razionalità). Il soggetto viene così stimolato a esplorare i confini discorsivi della propria costituzione, e a scoprire gli spazi tattici di manovra per collocare il proprio discorso in aree riconosciute aldilà delle grandi narrative. Il rischio per la pedagogia "localizzata", che perde di vista il senso dell'universalità -non della grande narrativa universale- è l'erosione del concetto di trasformazione sociale come questione umana; nella tradizione neolibera, l'insegnamento e l'apprendimento sono rimossi da un discorso di democrazia e di cultura civica -ridefiniti come un affare puramente privato, individuale, locale. Divorziata dagli imperativi della società democratica, la pedagogia si vede così ridotta a un semplice fatto di gusti, di scelta individuale, di performance lavorativa. La pedagogia, come modo di testimonianza, di coinvolgimento pubblico e di responsabilità, di riconoscimento della memoria e delle narrative altre, deve muoversi nello scenario della espansione continua dei confini di conoscenza: l'azione critica non può che esplorare tali confini, analizzare i punti dove l'attraversamento può diventare ponte fra un sapere e l'altro, una narrativa e l'altra. Come suggerisce Paulo Freire (1999), risulta assolutamente necessario sviluppare una comprensione critica del valore dei sentimenti, delle emozioni, del desiderio, come parte del processo di apprendimento: nella nuova pedagogia post-critica, il problema della contestazione, della comprensione della natura ideologica, economica, e del gioco di interessi politici nella configurazione dei discorsi di potere presenti nelle discipline insegnate, sposta il proprio baricentro nel desiderio che muove le narrative personali e di gruppo umano, che definiscono il criterio di ignoranza, capacità, valore. La sfida della pratica pedagogica non è unicamente dimostrare come la conoscenza, le identificazioni e le posizioni soggettive vengono prodotte, archiviate, ricordate; è anche modo di vedere il processo vivo, esistente, in corso, di mediazione fra il sé e le relazioni di potere.

La riformulazione della pedagogia critica alla luce del contesto sociale, culturale ed economico offerto dalla tarda modernità, mette in evidenza l'importanza dell'operazione di *espansione* e di *esplorazione di confini* come concetti portanti della pratica pedagogica trasformativa. Il costrutto di Contesto Culturale Allargato, fondato giustamente sulla dialettica globale-locale, sulla pratica situata che non si colloca però lontana dalla ricerca di un significato universale, sembrerebbe prendere nuova forza dinanzi alle delucidazioni che la teoria e pedagogia critica ci forniscono. Vorrei osservare però la mancanza di una formulazione esplicita, all'interno dell'assetto concettuale della pedagogia critica, relativo all'atto comunicativo docente e agli strumenti di analisi discorsiva inerenti alla pratica pedagogica trasformativa. Come viene espanso ed esplorato il sapere, come viene messo in questione, attraverso quali strumenti è possibile operare la trasformazione? Ecco il *gap* concettuale che mi spinge a una nuova formulazione all'interno dello spazio pedagogico trasformativo: la ricerca delle coordinate del micro-livello comunicativo che spiegano la relazione di trasformazione, attraverso l'interrogazione critica del sapere, ma nei percorsi di ibridazione linguistica che emergono come valorizzazione delle narrative contraegemoniche: in quel senso, la pedagogia critica potrà essere collocata di nuovo nelle prossimità della teoria filosofica critica – che si sviluppa attorno ai problemi epistemologici posti dalla linguistica-, attraverso il pensiero di Habermas.

Mi preme sottolineare l'importanza della linea di ricerca di U. Margiotta che nonostante non sia dichiaratamente proposta come critica, promuove una visione trasformativa della pratica pedagogica in quanto punta alla ricostruzione del sapere attraverso l'atto d'insegnamento. Muta il termine critico come atto comunicativo del docente, leva della negoziazione di senso, in quanto l'attività di critica risulta per egli riferibile al modo kantiano di sottoporre ogni affermazione al tribunale della ragione; invece il curriculum integrato vuole promuovere *modelli* di razionalità dei contesti culturali di vita che entrano in comunicazione tra loro, dunque un concetto di critica che si flette soprattutto su quello di *interpretazione* perché l'interpretazione è l'alveo entro cui diviene possibile la negoziazione di senso. Questa operazione di ri-significazione si sviluppa secondo un proprio modello di razionalità, e dentro un modello di razionalità dominante. Ma il criterio di verità dell'interpretazione non parte dal principio di contraddizione (quale sembra essere il primo focus della pedagogia critica) bensì dal principio di complementarietà del diverso, che soltanto l'atto comunicativo può mettere in contatto in modo costruttivo / ricostruttivo. A questo punto non si tratta soltanto di negoziazione di senso, ma si scopre di essere immersi in percorsi di espansione di confini e generazione di senso nuovo: per Margiotta, l'atto comunicativo presente nella relazione pedagogica non mette più a confronto logiche antagoniche, ma esplora schemi attraverso i quali generare logiche nuove⁹⁷.

Un ultimo autore prenderò in considerazione: egli compie un passaggio di connessione fra la esplorazione critica del sapere insegnato e la ricerca socio-linguistica sul discorso pedagogico. Mi riferisco a B. Bernstein e la sua teoria del Codice e della Classificazione (*Code, Class and Control*). A tale approccio dedicherò un intero spazio,

⁹⁷ Margiotta, 2009, comunicazione personale.

ma vorrei soffermarmi ancora su altre linee di ripensamento dell'insegnamento, attraverso una critica sociale e culturale del sapere e dalle pratiche pedagogiche. Illustrerò quindi nei paragrafi che seguono, due linee che, fondandosi sulla pedagogia critica (e quindi, sulla tradizione del materialismo dialettico di Marx), hanno apportato una visione più pragmatica sulle strategie di intervento, mettendo in evidenza ulteriormente la potenzialità esplicativa del concetto di Contesto Culturale Allargato in tanto che operazione di apertura critica del sapere attraverso l'atto comunicativo docente.

4.4.2. Curricular Justice

Il dibattito internazionale in ambito educativo ha riservato un luogo assai importante alla riflessione sulla giustizia sociale, sulla base di due assunti: a) **nella sfera sociale** si assiste ad una progressiva frammentazione, che su scala globale prende forma attraverso l'influenza del modello capitalista, plasmato in un post-capitalismo disordinato e talvolta selvaggio; b) **in ambito accademico**, la riflessione sulla giustizia sociale all'interno dei sistemi educativi sta diventando un *tema centrale* di discussione, in quanto si assegna all'educazione un ruolo di emancipazione e rottura delle disuguaglianze sociali ed economiche⁹⁸.

Il rilancio della giustizia sociale attraverso l'azione mirata degli spazi formativi (scuola, Università, contesti sociali di apprendimento), si focalizza particolarmente sulle disuguaglianze *simboliche*, ovvero, sulle disuguaglianze naturalizzate sotto la concezione dell'incapacità-incompetenza di determinati attori sociali, che entrano in un sistema che non li capisce, non interloquisce con essi, e chiaramente, li espelle. Il caso più eclatante è quello dei *drop-out* a scuola, dove si verificano situazioni di fallimento ed abbandono scolastico profondamente legate a disuguaglianze di genere, etnie, culture, origini geografiche, religioni, che promuovono intelligenze diverse da quelle logico-matematiche e linguistiche, premiate dal sistema in questione.

La lettura critica dei processi educativi, tenta di capire le interrelazioni fra gruppi e classi, allo scopo di esaminare le vie possibili per promuovere movimenti di *empowerment* e partecipazione. L'azione pedagogica quindi riceve nuova forma nel tentativo di adottare una posizione critica verso i discorsi e linguaggi che promuovono le ingiustizie sociali, con metodologie che puntano alla partecipazione di tutti gli attori coinvolti in un processo educativo. Questa visione, è stata denominata negli ultimi anni *Curricular Justice*: uno dei principali esponenti è Robert Connell (1997), sebbene le idee portanti siano reperibili nei lavori di Bourdieu (1972); Freire (1970, 1973, 1985); Freire & Macedo (1995); nonché in altri autori noti della pedagogia critica - McLaren & Leonrad (1993), McLaren, (1998, 1999); Salter, Fain & Rossatto (2002); Roberts (2003)-. E' anche chiaramente dimostrata attraverso il lavoro di ricerca empirico e teorico di B. Bernstein, sui modi di classificazione e codificazione del discorso pedagogico (1975, 1990, 1996). In Italia, oltre il lavoro di Margiotta prima introdotto, sono di vitale importanza le ricerche di Ajello & Pontecorvo (2002).

In queste linee di ricerca, si punta a dimostrare come gli sforzi impiegati per migliorare le opportunità di apprendimento delle discipline possono essere contrastati da diversi tipi di esclusione. Lo scenario che emerge, in paesi sviluppati (USA, CANADA, EUROPA⁹⁹), può essere ritenuto drammatico (soprattutto in relazione alla gestione della diversità -immigrati, studenti diversabili-).

La problematica principale, stando alle più recenti ricerche, è il fallimento della sola visione critica del sistema e della pedagogia della compensazione: in entrambi i casi, la situazione di squilibrio sociale viene diagnosticata, e talvolta intercettata (compensazione), ma all'interno di un sistema di pensiero unico -egemone- al quale si fa riferimento in entrambe le azioni, di critica o di compensazione.

La revisione, cui invita la strategia della *giustizia curricolare*, coinvolge la critica del curriculum, ma ne richiede una ristrutturazione che generi una rappresentazione allargata delle culture/intelligenze presenti in un dato setting formativo, senza mai trascurare il concetto di qualità formativa.

Per gli autori della pedagogia critica e post-colonialista, il contenuto del curriculum viene costruito in base agli interessi di una data costellazione psico-sociale (modi di fare e di atteggiarsi dei diversi attori sociali in una data struttura di potere). Il curriculum si attua così imponendo una particolare visione del mondo e delle persone che lo abitano, dei sistemi di simboli e dei significati di atti e discorsi -sociali e professionali-. Le immagini che il

⁹⁸ Come esempio, proporrei l'importanza data alla progettazione educativa transazionale, promossa dalle politiche di sviluppo europee, attraverso strumenti programmatici quali il *Lifelong Learning Programme (2007-2013)*. Come riferisce A. Pavan, la formazione, ed in particolare la formazione continua diventa leva strategica di crescita e cooperazione internazionale per la generazione di un modello europeo, sin dalla dichiarazione di Lisbona (Pavan, 2004)

⁹⁹ Il 20 Maggio 2009 è stato pubblicato uno studio tematico della Commissione Europea (Unità Eurydice) sull'inclusione e valorizzazione del capitale linguistico degli studenti stranieri. Lo stesso indica che, nonostante il fatto che come prima fase di accoglienza venga implementata l'informazione alla famiglia immigrata attraverso materiale cartaceo, nella lingua delle stesse famiglie, sul sistema scolastico, molto spesso, l'uso di interpreti e di persone responsabili al momento del ricevimento ed orientamento di un bambino straniero è scarso. Invece, sono gli stessi insegnanti, non sempre formati adeguatamente a dover fronteggiare la situazione.

In ogni caso, la situazione viene recepita dalle comunità educative, sempre in modo più critico e riflessivo, quindi mirante alla risoluzione e generazione di strategie a lungo termine. Le politiche nazionali accompagnano questi trend, considerando la questione interculturale come variabile centrale di performance del sistema scolastico; tale dimensione cade spesso in un secondo piano, e sono le stesse scuole a definirne la centralità, in un contesto di autonomia.

curricolo progetta, non neutrali, sono portatrici di categorie socio-politiche e modi di pensare che classificano e codificano la percezione della realtà mediata dal linguaggio; ciò nonostante, tali immagini vengono naturalizzate come dato di fatto e di partenza per itinerari di razionalizzazione che portano a procedure, etichette su comportamenti e tecnologie, ed infine, a simboli di status socio-culturale. Così si ottiene una visione statica della cultura, etnocentrica e occidentale. A cominciare dallo statuto sociale di “scientifico” di determinate aree disciplinari, acquisito attraverso una storia di rivoluzioni e comunicazioni accadute fra Illuminismo e Modernità, nel continente Europeo e Nord-americano. Così il vero processo di configurazione delle discipline scolastiche potrebbe essere comparabile ad un processo di alchimia nel passaggio dall’ambito di ricerca scientifico all’ambito dell’ insegnamento, in una particolare cultura educativa (Popkewitz, 1994). Il prodotto finale, la conoscenza scolastica, è molto diversa da ciò che si è originato in ambito scientifico, poiché generato attraverso la ristrutturazione e riformulazione di settings di generazione di conoscenza, per rispondere alle necessità di controllo sociale, nonché ai limiti organizzativi della Scuola (Bernstein, 1990).

In tale processo, vengono applicate regole particolari, che selezionano e trasformano la conoscenza originale, introducendo dei percorsi di razionalizzazione non-logici, riguardanti le contingenze di selezione del sapere, come le gerarchie e i miti fondanti (quale quello dello Stato Nazione o della purezza etnico-razziale).

Attraverso il curriculum tradizionale si punta all’appropriazione individuale di “parcelle” di sapere astratto organizzato in un modo gerarchico, che viene misurato attraverso una produttività (compiti) e prove standardizzate e di natura competitiva. Così, esso trasmette una struttura logica di organizzazione tecnica del lavoro (Taylor), di individualismo possessivo e di sapere decontestualizzato. Esistono studenti con una maggiore predisposizione ad una buona *performance* nell’acquisizione di questo tipo di sapere, e nell’esecuzione delle suddette prove: coloro che provengono da famiglie dove il processo previo di socializzazione li ha esposti a questo tipo di sapere e di discorso scientifico-disciplinare (cfr. Bernstein, 1975); di norma, tali famiglie appartengono a classi sociali medio-alte, ovvero aventi nel proprio bagaglio culturale l’esperienza accademica.

Un curriculum che punta a coprire l’intera popolazione scolastica, d’altra parte, non può che essere *un prodotto standard*, che esprime il profilo formativo della maggioranza dominante, e per tanto egemonico, dove le minoranze trovano poco o nessuno spazio per l’espressione vitale dei propri mondi e realtà –talvolta vissute attraverso la censura ed il rifiuto-.

Contrapponendosi a questa linea di ragionamento, il **curriculum contra-egemone** (Connell, 1997), è quello che offre una proposta per la superazione di questo stato di cose, in tanto che riconosce la necessità di un corpo comune di conoscenze, ma indica le vie di integrazione per i settori svantaggiati, come parti componenti essenziali di una comunità formativa. Così i gruppi dominanti imparano attraverso la consapevolezza dell’interdipendenza necessaria fra maggioranze e minoranze, fra i gruppi cosiddetti dominanti e i gruppi considerati vulnerabili.

Data la diversità delle diseguaglianze, a seconda dei contesti storico-culturali, nessun curriculum standard può funzionare, ma ogni esperienza educativa va costruita in base a una progettualità partecipativa. Tale varietà potrebbe essere costituita da considerazioni sul genere, la razza, l’etnia, le capacità fisico-cognitive ed emotive, la religione e le nazionalità, fra le varie proposte.

Ciò nonostante un curriculum contra-egemone include parti generiche che consentono, come è stato predisposto nel caso del curriculum nazionale, l’accesso ad ampi gruppi, in un approccio comunque trasformativo.

Per attuare una vera e propria giustizia curricolare, diventano fondamentali i sistemi di **valutazione**: uno sforzo di ricostruzione dei saperi insegnati può risultare palese se non vengono aggiustate le modalità valutative attraverso le quali appunto viene poi *indicata* una situazione di performance che consente il passaggio verso uno stadio educativo superiore.

Lo scopo della valutazione in un contesto di giustizia curricolare è quello di *fabbricare una nuova realtà*, fondata su nuove narrative che danno luogo alla valorizzazione delle diversità, ovvero nuovi significati assegnati alle diseguaglianze sociali, che riflettono sul concetto stesso di *eccellenza formativa*. Vale a dire, riconsiderare l’eccellenza non soltanto come somma delle performance nelle diverse aree frammentate del curriculum; né con eventuali prove di passaggio annuali; tali prove standardizzate infatti convertono il fallimento di un anno in un fenomeno che acquisisce progressivamente cronicità, accompagnata da un profondo rifiuto degli ambienti scolastici, nonché da un grave senso di colpa relativo alla percezione di responsabilità individuale prodotto da una ideologia meritocratica.

Invece, diventa cruciale *allargare il focus della valutazione* (Connell, 1997), inteso come:

- Considerare la qualità dell’apprendimento attraverso comportamenti che non fanno unicamente riferimento a dimensioni cognitivo-intellettuali, ma anche a dimensioni morali e culturali, che portano uno studente a reagire con rifiuto o con apprezzamento ad un determinato contenuto di apprendimento.
- Diversificare i compiti che verranno valutati, includendo un portfolio personale con raccolta di materiali che per lo studente possano risultare significativi, progetti in gruppi di apprendimento cooperativo, presentazioni, comunicazioni personali ed altre attività
- Dare feed-back sull’andamento della classe come risultato collettivo, non individuale, del raggiungimento di stadi di sviluppo riguardanti temi introdotti per l’apprendimento
- Allargare lo spettro di micro-tecnologie che sostituiscono tecnologie descrittive standard sul comportamento

dello studente (anziché registri comuni e numerico-quantitativi, registri qualitativi dove siano rintracciabili le osservazioni del docente, lavori particolarmente ben riusciti, punti di difficoltà sui quali si lavora per il superamento di una particolare soglia di apprendimento personalizzata)

- Fare esplicite le relazioni fra la valutazione e lo sviluppo del curriculum, nel senso che il “passaggio” di certi momenti di valutazione possa risultare evidentemente collegato al raggiungimento di livelli di contenuti/attività più complesse.
- Assicurarci che i criteri di valutazione siano ben conosciuti e compresi da famiglie studenti, e che le stesse abbiano partecipato al processo di definizione del valore formativo di tali criteri di valutazione, come dimensione che fornisce elementi di particolare interesse per lo sviluppo sociale e culturale dei gruppi partecipanti.

Compare qui un elemento di cruciale importanza, ovvero i percorsi di *meta regolazione* dei saperi che le comunità di apprendimento allargate –famiglie, associazioni del tessuto locale, comunità professionali, settore produttivo locale- possono portare avanti. E’ in questo senso che mi inoltro nel concetto di *pedagogia situata*, come modo di pensare concettualmente le reti di valore che agiscono nella ricerca di un sapere democraticamente costruito.

4.4.3. Situated Pedagogy

La sfera dell'azione locale è stata vista come essenziale per lo sviluppo di ogni azione educativa, sia nel livello scolastico che universitario.

La pratica educativa situata veicola situazioni specifiche e risponde a specifiche necessità di sviluppo di un contesto socio-culturale, diversamente dal sapere imposto dal curriculum nazionale o dagli interessi di potere nello sviluppo di particolari categorie e profili professionali.

Un approccio così orientato consente l'inclusione sociale e previene la discriminazione attraverso il controllo del sistema tramite la presenza dei diversi *stakeholders*; sistema che nel contempo promuove l'impegno sociale al punto tale di spronare il potenziale emancipatorio del modello educativo. Se l'insegnamento obbliga a sviluppare una idiosincrasia, dall'altra parte non può che riconoscere l'impossibilità di avere una visione generale su ciò che è *bene* insegnare. L'impegno degli attori locali consente l'adattamento di ogni contesto e fornisce una visione strategica sulle domande e potenziali di sviluppo dei gruppi che partecipano di un determinato *setting* formativo. Lo stesso viene così costruito attraverso la combinazione -in modo critico- delle necessità e degli accordi che risultano da una mutua deliberazione e legittimazione di processi che portano ad esprimersi come *milieu* (in quanto identità territoriale).

Dato che la visione del gruppo, portata avanti attraverso il sistema formativo partecipato, genera un senso emancipatorio, al quale dobbiamo riconoscere una dimensione politica (Gore, 1996), dato che esso consente agli attori coinvolti di promuovere la propria identità attraverso visioni alternative dell'educazione e della società costruita sulla base del livello locale¹⁰⁰, la

pedagogia situata può ottimizzare l'emergenza di iniziative sperimentali fondate sulla base di aspettative possibili (ovvero mondi possibili) che rispondono a capacità e funzionamenti -parafrasando Sen- reali. E cioè, un tale impianto formativo consente di incanalare interessi vivi, senza sottovalutarli per “poveri” o non adeguati ad una data cosmo-visione umana escludente: la *Cultura* educativa¹⁰¹.

L'apprendimento e l'insegnamento situati si fondano sulla conoscenza situata: diverse sponde di pensiero hanno teorizzato l'importanza di tale modo di conoscere, partendo dal femminismo post-strutturale (Haraway, 1996), e passando alla psicologia e pedagogia socio-culturale (Lave&Wenger, 1991; Lave, 1996; Daniels, 2001). Questa prospettiva concettualizza la conoscenza come parziale e localizzata, facente parte di sistemi di attività in un dato contesto storico-culturale. Dalla prospettiva situata, la conoscenza e l'identità vengono ricreate attraverso l'interazione e partecipazione ad attività culturalmente significative; pertanto l'insegnamento punta a promuovere pratiche pedagogiche autentiche, considerando quest'ultima qualità come una prospettiva dell'attività didattica sensibile al contesto socio-culturale, interagente con esso (Diaz Barriga, 2003). Le pratiche autentiche fanno emergere quindi un discorso didattico a specchio della realtà culturale, ma anche critico, e quindi, capace di attivare alti processi cognitivi e metacognitivi attraverso un contenuto significativo a livello emotivo e sociale¹⁰².

¹⁰⁰ Sono eloquenti gli esempi di educazione delle comunità indigene, e, ad un altro livello, le reti di scuole/organizzazioni non profit, tessuto produttivo locale, presenti nei progetti IFTS, in Italia.

¹⁰¹ La sfida della pedagogia situata è, chiaramente quello di garantire percorsi di accesso a tutti gli stakeholder e non soltanto a gruppi (locali) vincenti o maggioritari. Dare la voce alle minoranze implica il rispetto dei diritti umani e la libertà di espressione.

¹⁰² Come si può vedere nell'esperienza del progetto citato dall'OCSE (2008) “*Schooling Reform and Social Justice in Queensland*” le dimensioni considerate importanti nell'efficacia formativa ed inclusiva mostrata dal progetto sono state a) la qualità dei contenuti concettuali, la profondità della conoscenza che porta alla comprensione; b) la rilevanza della comprensione che si riferisce all'integrazione della conoscenza e sua relazione con il mondo reale; c) l'esistenza di una

Le basi teoriche della pedagogia situata possono essere trovate sia in Vygotskij che in Dewey. Mentre nel primo, citato *in extenso* nella prima parte, sono sistemi di attività all'interno dei quali si negozia il senso, per modificare una data realtà socio-culturale, per il secondo, l'esperienza acquisisce fondamentale importanza, essendo l'educazione un mezzo per sperimentare il mondo, attraverso l'azione ma anche la riflessione; il risultato di tale impianto cognitivo e procedurale è la motivazione ad approfondire la conoscenza sui valori democratici umani e umanitari, e sui propri mezzi per pensare ed apprendere.

Per la pedagogia situata quindi l'insegnamento deve essere sensibile alle differenze nell'attribuzione di senso alla realtà sperimentata, alle differenze culturali e linguistiche degli attori di uno scenario formativo e, fondamentale, è consapevole della vulnerabilità di certi gruppi partecipanti, ai quali va data voce, in opposizione ad una pedagogia che si struttura sulla separazione disciplinare, l'isolamento culturale, e l'assimilazione ad un *habitus* educativo, prodotto infine da rappresentazioni sociali profondamente radicate, così come su rapporti di potere e lotta di classi per lo stabilirsi di aree sociali di influenza politico-culturale.

Secondo James Gee (2005), possiamo parlare di una *liberational literacy*, in quanto la pedagogia situata fornisce un quadro operativo comprensivo che punta a vedere i percorsi di alfabetizzazione come strumenti non soltanto di inclusione, ma soprattutto di espressione del talento, considerato come quelle capacità che meglio funzionano in un dato contesto socio-culturale.

Da questa posizione teorica, la differenza culturale può essere legata *in primis* al conflitto che il sapere insegnato, come espressione di modelli culturali legati all'identità del docente, origina nel confronto con la cultura di provenienza dello studente. In questo senso, cozzano i modelli culturali (schemi di rappresentazione del mondo, che hanno la forma di metafore, di giri lessicali, termini ed immagini) degli studenti con quelli del docente e della scuola. La sfida è quindi superare tali modelli, attraverso la negoziazione individuale, il percorso personale che attiva ogni studente, attraverso il lavoro su materiali culturalmente significativi, dove il discente può sentirsi rispecchiato e nel contempo sfidato. Sonia Nieto (1998) chiama questo spazio di negoziazione culturale e discorsiva, il **terzo spazio**.

Gee (2005), concorda con questa caratterizzazione in quanto ritiene che le persone in grado di gestire *diversi discorsi relativi a diversi spazi concettuali e culturali, sono in grado di seminare il cambiamento, specialmente se -attraverso lo sforzo cognitivo che porta al superamento del conflitto fra cultura di origine e cultura formativa-, il soggetto è in grado di stabilire una posizione critica fra i diversi discorsi, in modo tale che un meta-livello di comprensione dei diversi discorsi possa essere costruito: questo lo scopo di una liberational literacy*.

Discende da questa posizione, ancora una volta, l'importanza dell'atto comunicativo non più centrato sull'insegnante ma visto dentro la relazione docente discente e discente-discente.

Ciò nonostante, le diseguaglianze sono profondamente radicate nelle istituzioni educative: l'accettazione di questo tipo di trasformazioni richiede un grande sforzo che vede coinvolto in primo luogo l'atto d'insegnamento, il docente, e la propria ricerca di giustizia ed emancipazione nel mondo. Il docente dovrà, attraverso la comunicazione in aula, ma anche attraverso l'attivazione di reti di valore e di collaborazione, costruire "mondi", ovvero narrative di cambiamento che si contrappongono alle tradizioni ed alle narrative attivate dai gruppi di *élite*. In questo senso, l'insegnante-formatore negozia l'inquadramento discorsivo di alfabetizzazione, esplora i limiti del suddetto *terzo spazio*, detto anche zona di mediazione politico-istituzionale (Oaks, J., 1998), dove il curriculum e le pratiche pedagogiche vengono negoziate e ricostruite. Questo spazio di negoziazione viene chiaramente sottoposto alle dinamiche di regolazione di politiche locali, regionali, nazionali e transnazionali, che incidono come forze dinamiche nella configurazione dei risultati di collaborazione (ovvero tematiche e prassi innovative introdotte negli spazi educativi); ma l'aspetto essenziale, stando alle linee di ricerca della pedagogia situata, per promuovere l'inclusione sociale ed educativa, sono il grado e qualità dell'influenza delle forze locali.

In questo modo, la pedagogia situata cerca di smantellare i meccanismi di segmentazione sociale, di separazione prematura degli studenti in determinati percorsi scolastici, e soprattutto decostruisce il senso del "merito" in quanto esso non è più fondato sul linguaggio fornito dalle *élite* ma dalla valorizzazione delle identità locali (per esempio precise capacità produttive e socio-culturali che parlano del *milieu* territoriale si esprimono attraverso le pratiche pedagogiche come aree di innovazione sociale, appetibili quindi come spazio di futuro inserimento professionale).

L'organizzazione di questi circuiti non può, in ogni caso, trascurare la riproduzione di diseguaglianze razziali, di genere, contro le minoranze culturali: si tratta quindi di una progettualità didattica e pedagogica che apprezza le dinamiche locali, ma che si colloca in una posizione critica, tale da garantire la decostruzione discorsiva che legittima gli squilibri. E' evidente che ogni gruppo sociale punterà ad orientare le giovani generazioni attraverso itinerari mirati; ma l'atto docente, qui, diventerà cruciale in quanto capace di tessere sensi che decostruiscono il significato di meritocrazia, con un evidente impatto nell'autostima ed identità di cittadinanza dello studente

atmosfera collaborativa nella classe; d) la ricognizione di differenze che riguardano la ricognizione della diversità culturale in aula, che conduce all'inclusione, alla costruzione di un'identità di gruppo e di cittadinanza.

svantaggiato, che diventa infine spazio di riflessione per la valorizzazione di tutte le forze sociali agenti in un determinato contesto di sviluppo socio-economico e culturale locale.

4.5. Gli apporti di Basil Bernstein al dibattito pedagogico : dal livello socio-pedagogico al micro-atto discorsivo nei processi di insegnamento.

Secondo Ajello&Pontecorvo (2002), ...”*Un tentativo originale nel sistematizzare il possibile rapporto tra curricoli e struttura di autorità dell’istituzione è stato compiuto da B.Bernstein*”¹⁰³ (Ajello&Pontecorvo, 2002:178). Attraverso il suo modello della *classificazione* e dell’*inquadramento*, costruiti sui quali tenterò un approfondimento, si riconosce a questo autore il fatto di essere riuscito a collegare la dimensione sociale delle disuguaglianze e della esclusione educativa alla dimensione micro, ovvero linguistica, che analizza l’atto comunicativo stesso del docente, emerso dalla strutturazione di un *discorso pedagogico*.

Così in Bernstein l’aspetto più interessante, sul quale farò leva per la comprensione delle interazioni possibili ed innovative con un *contesto culturale allargato*, è come un codice educativo di tipo *integrato* (ovvero un discorso pedagogico nel quale i saperi si trovano in situazione di reciproca apertura e comunicazione), conduca a “disturbi” nelle relazioni di autorità esistenti; disturbi che plasmano successivamente la formazione di una determinata identità educativa, capace di meglio reggere la complessità di una società in mutamento.

Secondo questo modello, l’integrazione, riducendo la distanza delle relazioni di autorità di *discorsi pedagogici* separati, rigidi, ovvero di tipo *verticale*, genera uno spazio per una maggiore comunicazione, un movimento verso un’impostazione metodologica e verso un sistema valutativo che dovrebbe ridurre il potere discrezionale del docente sul discente, e ampliare invece la sfera di partecipazione di quest’ultimo nella strutturazione degli atti comunicativi in classe, e quindi, della strutturazione dei contenuti di apprendimento.

Bernstein studiò l’importanza delle reti di collaborazione fra docenti nella costruzione di un curriculum integrato che si declinasse in discorsi pedagogici *orizzontali*.

4.5.1. Le origini del Framework Teorico della Teoria Class, Codes & Control

La ricerca di B.Bernstein ha origine nell’ambito della sociologia dell’educazione inglese degli anni ‘70, e introduce concetti che si collegano alle puntualizzazioni critiche di P. Bourdieu –del quale è coetaneo– sui sistemi d’insegnamento, in linea con un forte dibattito sociale presente in quegli anni. Nonostante l’atteggiamento critico di Bernstein verso quell’autore, è possibile riunirli nello sforzo comune di decostruire il dramma della riproduzione di sistemi di potere determinanti il fallimento scolastico.

La teoria si sviluppa dalla sociologia educativa fino a raggiungere lo status di una vera e propria teoria socio-linguistica, con un corpus di ricerca generato attraverso 40 anni, e diverse generazioni/team di ricercatori in ambito internazionale: nel 1971, Bernstein pubblica *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. Questo testo fu pubblicato come contestazione alle ricerche in ambito strutturalista e funzionalista degli anni ‘50 e ‘60, dominanti nella scena della ricerca educativa. La nuova sociologia di Bernstein costruisce una prospettiva sistemica degli atti d’insegnamento come strumenti di controllo sociale, dove l’innovazione viene ritenuta una differenziazione strutturale verso l’inquestionabile, il latente, presente negli obiettivi di ogni sistema di controllo e riproduzione sociale.

4.5.2. I concetti portanti

Come risultato della propria esperienza come docente nelle scuole di Londra negli anni ‘50, le prime ricerche dell’autore si orientano a capire le origini del fallimento scolastico dei bambini appartenenti alle classi operaie londinesi (Christie, 1999). Questo lavoro investigava i *patterns* linguistici di famiglie delle classi operaie inglesi confrontandole con famiglie di classe media, e considerando la performance scolastica dei bambini; così facendo, raccoglieva evidenze per fornire un’alternativa alle valutazioni psicometriche dominanti nel settore in quegli anni (Edwards, 2002). Bernstein propone quindi la distinzione fra linguaggio “pubblico”, associato alle classi più basse, operaie, e linguaggio “formale”, associato alla classe media ed intellettuale. Questo tipo di linguaggio era reperibile nelle famiglie e trasmesso ai bambini, con il conseguente impatto sulla situazione di apprendimento scolastico, ambito dove il 2° tipo di linguaggio veniva sistematicamente ricompensato¹⁰⁴ (Bernstein, 1971, 1973). L’autore suggerisce così che chi ha accesso all’acquisizione di un dato codice linguistico, vede assicurato

¹⁰³ Cfr. il saggio, *On the Classification and Framing of Educational Knowledge*, in Bernstein 1971b:202-230 (citato in Ajello&Pontecorvo, 2002, *ibid.*)

¹⁰⁴ Questi assunti generano molte controversie, in quanto viene inferito, da una buona parte del pubblico accademico dell’epoca, che la privazione del codice linguistico genera una situazione di emarginazione ed impossibilità delle classi operaie di conquistare il successo studentesco. Bernstein contesta, in diverse situazioni di dibattito, come questa sia una immagine che emerge dai sistemi educativi, che egli ha soltanto messo in evidenza.

il proprio successo scolastico. Viene così attivata una nuova linea di ricerca che va oltre la definizione del problema sociologico, mirando alla generazione di un modello teorico sulla comunicazione pedagogica, in termini di potere e controllo sociale, nucleo concettuale di tutto il suo lavoro di ricerca.

Tre sono gli assunti più importanti in questi anni pionieri di produzione della teoria che emerge da *Class, Codes and Control* (Vol 1 e 2)¹⁰⁵:

- a) La **classificazione** (*Classification*), che viene definita come operazione di isolamento e separazione tra i diversi insegnamenti e la loro grammatica –la quale produce, nel contempo, una tipologia *discorsivo* specifica-, per cui un forte grado di classificazione significa una netta e indiscussa frontiera tra le discipline insegnate: quindi punta a segnalare *che cosa si insegna*.
- b) L'**inquadramento** (*Framing*), concepito come il minore o maggiore livello di strutturazione della trasmissione educativa, quanto cioè questa è predeterminata sulla base di una precisa distinzione tra ciò che può e ciò che non può essere trasmesso nella relazione educativa (il che coinvolge anche il grado di isolamento tra conoscenze quotidiane della comunità extrascolastica e conoscenze oggetto della trasmissione scolastica). Questo concetto sta ad indicare, ulteriormente, il grado di controllo che docenti e discenti hanno sulla scelta, l'organizzazione e la sequenza delle conoscenze trasmesse, il ritmo delle sequenze didattiche, ed i processi valutativi, attraverso la relazione educativa, indicando così *come si insegna*.
- c) Classificazione ed inquadramento danno luogo ai **codici** (*codes*), ovvero marcatori linguistici che operano all'interno del discorso pedagogico e ad ogni scambio e produzione dello studente. I codici insistono, a livello scolastico, sulla specializzazione discorsiva in rapporto ad una data disciplina, su discipline pre-stabilite o corsi con ampie opzioni di scelta operate dal docente in modo più o meno partecipativo con gli studenti¹⁰⁶.

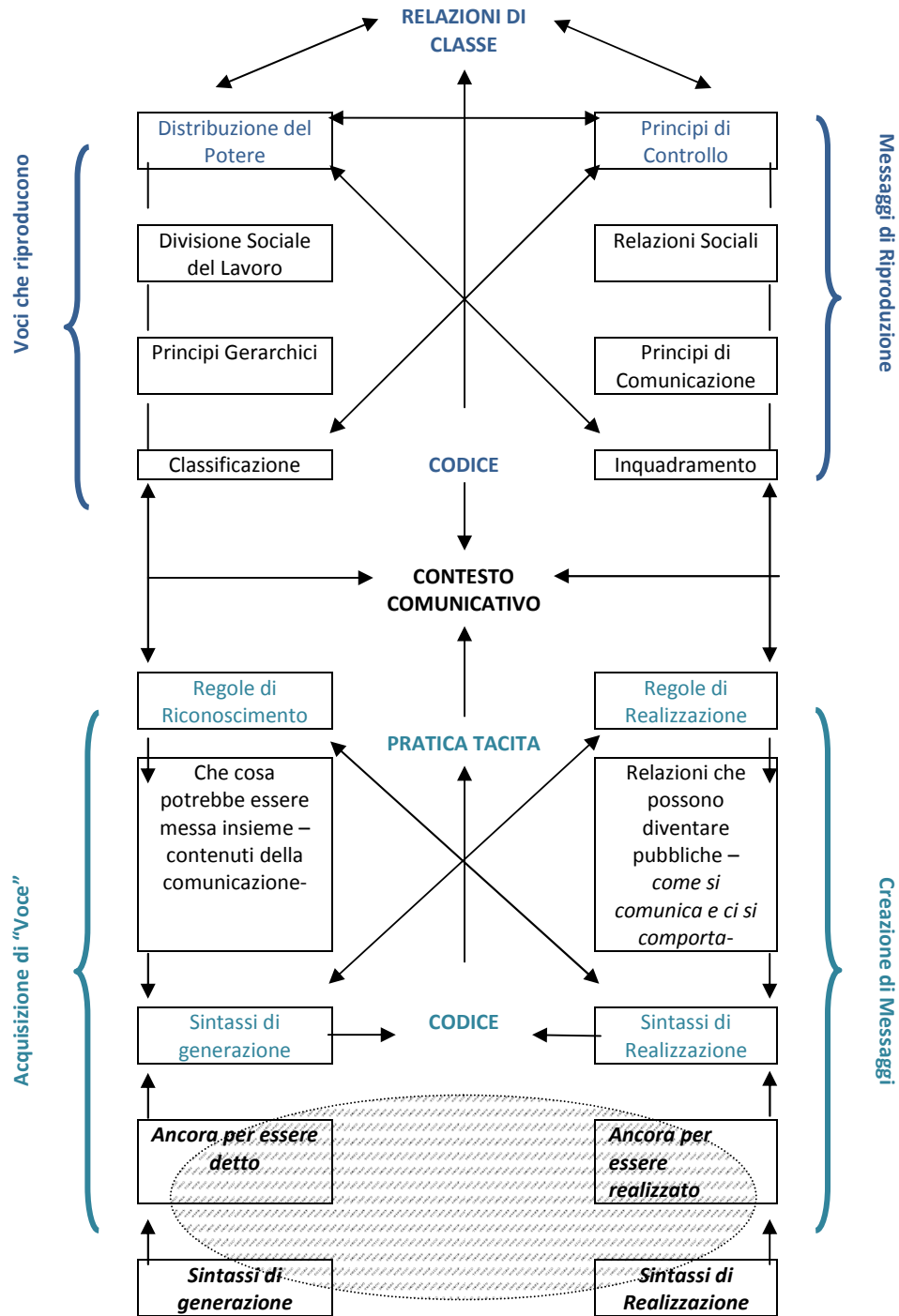
Negli ultimi anni, Bernstein ha riproposto la nozione di codice *deprivato*, per rispondere ad una serie di critiche sul suo lavoro, proponendo anche le nozioni di codici che danno luogo ad un **discorso verticale** e codici che danno luogo ad un **discorso orizzontale**. Il primo tipo di discorso è presente in un **curricolo "a collezione"**, in quanto i contenuti sono estremamente delimitati e quindi la comunicazione pedagogica impone un certo tipo di linguaggio disciplinare. Il secondo tipo promuove l'**integrazione dei contenuti**, che si trovano in situazione di interscambio continuo, di "prestito" terminologico, consentendo un maggiore intervento del docente nella strutturazione del discorso pedagogico. Quindi mentre la classificazione e l'inquadramento consentono di analizzare i codici linguistici, in un contesto di discorso pedagogico, legato ad un curriculum, tali costrutti non portano a farci capire come gli stessi codici vengano stabiliti. Il superamento di tale punto di debolezza nella propria teorizzazione porta Bernstein a pensare ad un dispositivo pedagogico: "...*The pedagogic device enables and legitimises the potential discourse that is available to be pedagogised...*" (Bernstein, 2000, p.27). Tornerò più tardi su questo concetto.

Introdurrò invece qui di seguito uno schema molto complesso che però presenta il vantaggio di essere una rappresentazione molto completa dell'intero impianto concettuale della *strutturazione del discorso pedagogico*.

¹⁰⁵ Cfr. la traduzione dei due costrutti realizzata da Ajello & Pontecorvo, *op.cit*

¹⁰⁶ Ajello & Pontecorvo (*op.cit*) mettono in evidenza una comparazione realizzata proprio da Bernstein (ivi: 207-211), dove egli confronta il sistema educativo inglese, europeo (in generale) e americano: il primo è caratterizzato da una notevole dose di classificazione, con conseguente isolamento tra materie e classi, e con curricula differenziati in relazione al livello degli allievi: il secondo ha soprattutto un forte grado di strutturazione, nel senso che curriculum e programmi sono esplicitamente e rigidamente prestabiliti, e che pochissime scelte sono permesse all'insegnante e ancor meno, all'allievo; il terzo, quello americano, ha la minima dose di classificazione e di strutturazione rispetto ai precedenti e offre una larga gamma di materie e argomenti di studio variamente combinabili a livello secondario e universitario. I tre tipi di sistemi sono tutti sottospecie di "codici educativi a collezione", in quanto prevedono l'isolamento reciproco tra contenuti di studio.

Fig.4.7. La strutturazione del discorso pedagogico



Fonte: Elaborazione propria sulla base dell'originale in inglese (Bernstein, *The structuring of pedagogic discourse*, 1990:42)

La relazione pedagogica, strutturata attraverso i concetti sopra accennati, provoca un impatto sul discente, che non è sfuggito nell'ampio lavoro dell'autore. In effetti, il concetto di identità, viene proposto già nei lavori iniziali di 1971, che egli successivamente integra, sebbene la questione non fosse centrale nel modello. Quattro sono le modalità con la quale la relazione pedagogica struttura una identità, risultato delle lotte per produrre comportamenti, abiti, discorsi più o meno istituzionalizzati:

- a) L'identità retrospettiva (*Retrospective Identity, RI*), caratterizzata come conservatrice, attaccata al

passato. Essa non entra in stretta relazione con la riproduzione di un modello economico, se non attraverso il mantenimento delle grandi narrative nazionali (culturali e religiose) del passato per stabilizzare il futuro. Esiste, in effetti, un controllo sugli *inputs* discorsivi di un dispositivo pedagogico, ma un'attenzione meno attenta sugli *outputs*, in quanto dispositivo normalmente ricordato alla formazione delle *élites*.

- b) L'identità prospettica (*Prospective Identity, PI*) caratterizzata come neo-conservatrice. Come nel caso della RI, il dispositivo pedagogico punta alla formazione di *élites* di conduzione, ma, in questo caso, con stretta attenzione al processo di ricontestualizzazione del passato per la promozione di uno sviluppo socio-economico competitivo, con forte tensione all'innovazione.
- c) L'identità decentrata con focus sul mercato (*De-centred Market, DCM*), caratterizzata come neo-liberista. Come nel caso della PI, esiste una forte tensione all'interno del dispositivo pedagogico per la formazione di un profilo competitivo dal punto di vista economico, ma questa volta, la strutturazione del discorso pedagogico ha luogo attraverso l'adozione di risorse contestualizzate, dal livello locale, e quindi una certa orizzontalità del curriculum. Ne consegue una considerevole autonomia istituzionale sulle regole che dominano il dispositivo pedagogico, con un discorso istituzionale che punta a premiare la risposta alle sollecitazioni del contesto socio-culturale e del tessuto economico, opponendosi alla eccessiva espressione dell'individualità.
- d) L'identità decentrata con focus terapeutico (*De-centred Therapeutic DCT*) caratterizzata come identità del professionista autonomo. Come nel caso della DCM, risulta dalla strutturazione di un contesto di forze locali, dove l'autonomia istituzionale viene usata per produrre conoscenza attraverso sistemi partecipati, collaborativi. La DCT emerge di norma da una progettualità verso lo sviluppo individuale, fondandosi in teorie sullo sviluppo personale, sociale e cognitivo dell'individuo, e quindi attraverso un dispositivo pedagogico focalizzato tendenzialmente su assi trasversali psico-pedagogici (enfasi sulla relazione).

Un ultimo concetto prodotto dal lavoro di Bernstein, che vale la pena ricordare, è quello della *Totally pedagogised society (TPS)*, ovvero, strategia di produzione e riproduzione sociale fondata sull'implementazione di particolari assetti istituzionali e dispositivi pedagogici.

Bernstein ci suggerisce due momenti nella storia dove si osserva la condizione TPS:

- a) Durante il medioevo, quando l'educazione attraverso la socializzazione religiosa pervade ogni significato, attività e pratica sociale; diventa fondamentale la strutturazione discorsiva della Chiesa Cattolica per la formazione delle identità socio-culturali, nonché dei dispositivi di controllo.
- b) L'emergenza della società della Conoscenza, già dal 1980 (in Gran Bretagna, dove l'autore produce la propria ricerca), propone un modello di sviluppo dove la pedagogizzazione della società risulta fondamentale, con una labilità osservabile dei confini fra educazione, formazione ed economia.

Seguendo il filo rosso delle riflessioni dell'autore, nell'attuale società, per una democrazia efficace, si rende necessario attivare *diritti pedagogici*, ovvero, l'opportunità concessa attraverso l'atto educativo di accedere a puntuali diritti che portano alla generazione di una identità in democrazia.

Essi sono:

- Il diritto di *miglioramento* come condizione di sperimentazione dei limiti di funzionalità, della propria capacità possibile in un dato contesto, che portano ad immaginare e realizzare il proprio futuro, attraverso la condizione di *fiducia* in se stesso e nel contesto.
- Il diritto di essere *incluso* socialmente, intellettualmente, culturalmente e personalmente, senza essere fagocitato da un sistema di scelte estraneo alle proprie possibilità e capacità.
- Inclusione quindi che si realizza attraverso la negoziazione, la costruzione e la fattibilità del cambiamento per l'espressione delle proprie capacità, e che porta al diritto di *partecipazione*, come espressione più attiva del secondo diritto.

Possiamo schematizzare, come segue, i diritti, i livelli di funzionamento e le condizioni umane e sociali che essi consentono.

Tab. 4.8. Dimensioni del Diritto Pedagogico e condizione umana/sociale che esso genera

Diritti	Condizioni	Livelli
Miglioramento/autosviluppo	Fiducia	Individuale
Inclusione	Appartenenza/Communitas	Sociale
Partecipazione	Discorso Civico, Cittadinanza	Politico

I sistemi educativi in generale e l'atto educativo in particolare, secondo Bernstein, debbono essere in grado di generare i suddetti esiti, al di là di ogni altro impatto economico richiesto dagli stessi.

Ma tornando sulla questione dell'identità se un dispositivo pedagogico tradizionale genera una identità orientata al mercato oppure un'identità critica, allora è il caso di porre la domanda: quale tipo di identità genererà il contesto culturale allargato, in quanto contesto *glocal*?

4.5.3. Leggendo il contesto formativo (allargato) attraverso la teoria della Classificazione e l'Inquadramento

Va ricordato che la teoria di Bernstein è nata nell'ambito della sociologia, e quindi applicata in altri ambiti di ricerca e sviluppo socio-tecnologico¹⁰⁷.

Nel contesto della presente ricerca, ho considerato questo approccio teorico-metodologico di vitale importanza per la lettura della strutturazione di fenomeni discorsivi all'interno di contesti non tradizionali, di internazionalizzazione formativa (ai quali ho dato la denominazione di contesti culturali allargati per l'apprendimento), in quanto ambienti dove il dispositivo pedagogico –e sue modalità di comunicazione e relazione pedagogica- vanno esplorati alla ricerca delle particolarità che li definiscono come situazione di cambiamento educativo alla quale non si può più sfuggire.

Il contesto dove Bernstein realizzò gli studi empirici che lo condussero alla formulazione della propria teoria è ampiamente cambiato, ed è in questo senso che la sua teoria trova una grande limitazione. Ad ogni modo, le formulazioni introducono una relazione macro-micro che ritengo di interesse nell'esplorazione dei processi di trasposizione didattica (dal sapere della ricerca al sapere insegnato). Ma nelle parole dello stesso Bernstein, i processi di ristrutturazione della conoscenza Europea della modernità e postmodernità hanno vissuto un percorso di cambiamento che lui riferisce con il termine di *regionalizzazione della conoscenza* (Bernstein, 2000), ovvero regionalizzazione dei discorsi di cui prima si diceva.

Il discorso (disciplinare) come singolo, come *insula*, è il prodotto di un travagliato percorso di strutturazione di significati e potere, accaduto fra Illuminismo e Modernità, e dando per risultato la definizione degli assetti teorico-metodologici delle discipline, quindi, generando un discorso sulla conoscenza e sul metodo, nonché codici deontologici e di affermazione della propria importanza nel contesto dello sviluppo socio-economico e culturale.

Negli ultimi decenni, i limiti disciplinari hanno sofferto tendenzialmente di processi di erosione, in quanto troppo rigidi per risolvere la complessità di problemi presentati da una società in mutamento, soprattutto il dramma della sostenibilità e lo sviluppo tecnologico con impatto nella qualità di vita planetaria.

E' questo fenomeno di integrazione di discorsi che Bernstein chiama *regionalizzazione*. Ma ogni regionalizzazione implica la ricontestualizzazione, la riddiscussione dei limiti delle *isole* disciplinari: quali discorsi cancellare e quali *aggiornare* per esplicitare o intervenire in una data situazione problematica? Quali categorie professionali legate ad una *isola* disciplinare spariscono e quali vedono rafforzato il proprio spazio di potere?

Dice Bernstein:

The regionalisation of knowledge is a very good index of technologising of knowledge, because regions are different from singulars. Singulars address only themselves. Singulars are intrinsic to the production of knowledge in the intellectual field. Regions are the interface between the field of the production of knowledge and any field of practice and, therefore, the regionalisation of knowledge has many implications (...). The classification has become weaker and we shall see that, as the classification becomes weaker, we must have understanding of the recontextualising principles which construct the new discourses and the ideological bias that underlies any such recontextualising. Every time discourse moves, there is space for ideology to play. (Bernstein, ivi, 9)

Nella ricerca più recente di Bernstein, per tanto, il termine classificazione viene rielaborato per indicare il livello di isolamento delle categorie disciplinari, riconoscendo il processo di apertura, di disintegrazione dei confini disciplinari ai quali la *surmodernità* ha spinto.

Dove la classificazione è forte, esiste un livello di isolamento maggiore fra categorie discorsive che esprimono una tensione fra i bordi che definiscono l'assetto strutturale della disciplina, e maggiori sono gli interessi di potere nella chiarezza con la quale vengono trasmessi certi significati disciplinari.

¹⁰⁷ Una interessante raccolta di papers interrelati con le aree di applicazione, nelle diverse ricerche che hanno adottato totale o parzialmente il frame work teorico bernsteiniano, può trovarsi negli atti del Quinto Simposio Bernstein (Cardiff School of Social Sciences, Wales, 2008), consultabili sul sito ufficiale del simposio <http://www.cardiff.ac.uk/socsi/newsandevents/events/Bernstein/papers/index.html> (ultimo accesso 14 Luglio 2009) Fra le diverse aree si annoverano: *Governo e politiche educative; Pedagogia e diversità sociale; Riforma del Curricolo in aree specifiche quali la scienza, le life-sciences, e la matematica; pratiche pedagogiche in programmi educativi innovativi o speciali, ovvero, formazione degli insegnanti, alfabetizzazione degli adulti, educazione alla cittadinanza e alla salute, apprendimento delle lingue seconde, implementazione di nuove tecnologie in aula.*

Dove la classificazione è debole, il discorso può esplorare i confini concettuale e negoziarli con altre discipline, ricostruirli attraverso l'azione creativa dell'insegnamento.

Per esempio, l'organizzazione centralizzata e strutturata in livelli primario, secondario e terziario, coetanea dello stato di Welfare sociale e del periodo industriale, ha generato confini precisi di definizione non soltanto disciplinare ma anche organizzativa, delle identità culturali, degli approcci all'insegnamento e apprendimento, delle modalità di codificazione delle professionalità.

L'erosione visibile di tali confini inizia da forze provenienti da portatori di interessi, che incidono nelle aree "buie", nelle zone di in definizione del sistema, criticandone la mancanza di efficacia, ma agendo in modo propositivo alla ricontestualizzazione: tale l'esempio dei processi di autonomia scolastica che in quasi tutti i sistemi educativi occidentali stanno avendo luogo negli ultimi due decenni.

A livello dell'atto comunicativo, la classificazione debole o forte può essere individuata attraverso l'osservazione dei modi in cui il docente compone le sequenze di interazione con gli studenti, nel tipo di partecipazione proposta in classe, nell'uso della terminologia specifica o allargata della disciplina insegnata.

Così, il discorso didattico che propone la stretta separazione fra teoria e pratica mette in evidenza una forte classificazione; Morais (2004), indica che l'esempio della matematica può essere considerato paradigmatico, in quanto la stessa ha linguaggi altamente strutturati, i quali debbono essere acquisiti con precisione per la padronanza all'interno della disciplina e la risoluzione di problemi da essa proposti, consentendo il passaggio a livelli superiori; tutto ciò richiede che il discorso didattico sia altamente strutturato e fondamentalmente verticale: le relazioni di potere legittimano e riproducono confini in tale modo che la disciplina si presenta perfettamente isolata dalle altre. In contrasto, Soloman, J. & Tsatsaroni, A. (2001) indicano che fra le discipline a classificazione debole possiamo trovare gli studi sociali: i livelli di isolamento fra gli studi sociali e altre discipline possono essere "valicati", chiedendo in prestito terminologie, ed ammettendo diversità di modelli di pratica e discorso. In tale senso, le scienze sociali tendono ad una integrazione di contenuti, alla continua interrogazione dei propri metodi e programmi di ricerca ed insegnamento.

Un altro esempio di labilità di confini può essere rappresentato dalle aree trasversali del curriculum, ovvero le cosiddette "educazioni" (usando la terminologia di origine francofona), quali l'educazione allo sviluppo sostenibile o l'intercultura, che richiedono per definizione l'intervento interdisciplinare e la ricostruzione semantica continua.

Come indicavamo inizialmente in questo capitolo –nell'introdurre i concetti portanti del programma di ricerca di Bernstein- la classificazione regola la forza con la quale si disegnano i confini dei saperi scolastici, portando a certe categorie di discorso disciplinare, mentre il principio dell'inquadramento regola il modo in cui il discorso viene generato, trasmesso ed acquisito nel contesto pedagogico (Bernstein, 2000)

Dove esso risulta forte (non sempre correlato ad una forte classificazione, ma di norma associato), l'insegnante genera regole di comportamento piuttosto rigide ed esplicite, con una tendenza alla focalizzazione sull'insegnamento piuttosto che sui processi di apprendimento e personalizzazione. In tale modo, l'insegnante regola ciò che deve essere insegnato ed appreso, in quale sequenza e ordine, il tempo dedicato alle diverse parte dell'attività didattica, e la "correttezza" degli apprendimenti, i cui criteri non sono assoggettati ad alcuna negoziazione. Il *locus di controllo* dell'insegnamento ricade interamente sul docente.

Dove l'inquadramento risulta invece debole, il controllo sulla selezione, le sequenze didattiche ed i modelli di valutazione vengono negoziati con il discente in minore o maggiore misura. In questo caso, le norme che regolano il comportamento e l'intervento didattico sono acquisite in modo implicito in quanto modalità di comportarsi normalmente adottate dai partecipanti ad un contesto formativo.

Come è noto, queste sono descrizioni decisamente schematiche di una realtà nella quale scaturiscono diverse situazioni di inquadramento. Sicuramente l'organizzazione scolastica più tradizionale e centralizzata promuove modelli di inquadramento forte, mentre le diverse innovazioni educative –come l'introduzione delle nuove tecnologie ed i progetti transnazionali- creano le condizioni per un inquadramento debole. Mentre la prima situazione organizzativa tende a sparire nello scenario educativo odierno, con un sempre maggiore convincimento sulla necessità di innovazione, di sperimentazione didattica, permangono delle situazioni di passaggio regolate, senza alcun dubbio, dalle volontà e dai profili dei singoli insegnanti quanto dalle culture organizzative presenti in un dato contesto scolastico.

In questo senso, l'uso di tecnologia online per i processi di insegnamento e apprendimento viene spesso considerato (Robertson 2008) uno spazio che offre gradi di libertà nell'inquadramento, in quanto le sequenze didattiche vengono in qualche modo regolate dallo studente, la partecipazione diventa fondamentale per la tenuta del modello formativo e l'accesso ai materiali diviene autoregolato e "mobile", in quanto il discente può accedere *ovunque*: quindi l'inquadramento di tempo e spazio dell'apprendimento può essere detto debole.

Ciò nonostante, dipendendo dai modelli e-learning, l'inquadramento debole può essere una illusione, in quanto la presentazione di materiali troppo strutturati e l'indicazione di scadenze e tempistica strettamente indicata, nonché l'utilizzo di metodologie standardizzate di valutazione –nonostante l'uso di strumenti web- può indicare un inquadramento forte che regola i comportamenti degli attori all'interno del sistema.

Di particolare chiarezza, nonostante la complessità del modello, risultano gli studi della ESSA (*Sociological Studies of the Classroom*). Essi enfatizzano una prospettiva di analisi sociologica dei contesti scolastici, utilizzando una scala di quattro dimensioni, dove vengono definiti i possibili livelli di inquadramento (Forte,

Forte-Moderato, Debole-Moderato, Debole). Robertson (2006) ha realizzato un interessante declinazione della stessa scala per il contesto dell'ambiente virtuale di apprendimento del quale ci occuperemo in questa ricerca. Egli ha riscontrato, attraverso l'uso di questo frame work, che intenzionalità di intervento ed intervento didattico in sé potevano essere significativamente correlati alle dimensioni di inquadramento, sebbene l'impianto non indica come il discorso si sviluppa.

Introduco di seguito la tabella di quattro punti (Robertson, *ivi*), integrata e rielaborata, dove è possibile apprezzare la definizione realizzata da questo autore di una gradazione di inquadramento di tipi di contesto scolastico:

4.9. Intensità dell'inquadramento a seconda dei tipi di contesto scolastico

Intensità dell'Inquadramento	Descrittori
Inquadramento Forte (I++)	L'insegnante tende a controllare la situazione didattica senza consultare i discenti. Egli determina come l'apprendimento avrà luogo in termini di selezione dei contenuti, modalità comunicative, luoghi di apprendimento, ritmi, sequenze didattiche e criteri di valutazione. La natura delle relazioni fra docente-discente e fra discente-discente, nonché le regole comportamentali sono esplicite e determinate dal docente. Esempio: Contesto scolastico centralizzato, tradizionale. Identità Professionale Docente: tecnico/esperto disciplinare
Inquadramento Forte Moderato (I+)	L'insegnante controlla la situazione didattica, ma lo fa attraverso momenti di consultazione con i discenti. Egli governa le modalità in cui l'apprendimento avrà luogo, e la natura delle relazioni, attraverso spazi di decisione aperti agli studenti. Le regole, una volta concordate, sono esplicitate e controllate dal docente. Esempio: contesto di transizione alla progettazione dentro l'autonomia scolastica; ambito accademico/istruzione superiore. Identità Professionale del docente: <i>manager</i> / focalizzato sulla gestione dei processi di insegnamento e cambiamento istituzionale
Inquadramento Debole Moderato (I-)	Il discente controlla aspetti del proprio processo di apprendimento, dopo momenti di consultazione con l'insegnante. Il discente è in grado di selezionare come alcune relazioni possono avere luogo in determinati spazi di collaborazione indicati dal docente. Le regole del coinvolgimento sono esplicite ma con una alta dose di libertà nella gestione dove vi è la possibilità di taciti consensi. Esempio: il contesto di formazione online strutturato (II generazione, cfr. Midoro & Banzato, 2005); la formazione continua strutturata. Identità Professionale del docente: monitoraggio/ supporto e guida all'apprendimento in contesti formali.
Inquadramento debole (F--)	Il discente può controllare il proprio processo di apprendimento assieme all'insegnante/formatore che funge da guida e supporto personalizzato. Il discente è in grado di selezionare come l'apprendimento avrà luogo, nonché la natura dei rapporti. Le regole per il coinvolgimento sono implicite e non vi è alcun vincolo per la libera azione del discente in tanto che esso cerca i modi migliori per promuovere il proprio sviluppo. Esempio: Contesti di apprendimento collaborativo online, Comunità di pratica e di apprendimento, Autoformazione, apprendimento informale e non formale in contesti socio-lavorativi. Identità Professionale del docente: tutor/ coacher/ sperimentatore.

Fonte: Elaborato sulla base di Robertson, 2006, originale in inglese, ed integrato

4.5.4. Regole di Riconoscimento (Ricognizione) e Realizzazione

Avendo sviluppato un modo per descrivere come le pratiche pedagogiche vengono regolate (classificazione ed inquadramento), diventa necessario adesso aggiungere dei costrutti (riconoscimento e realizzazione), generati da Bernstein ulteriormente, nel tentare di colmare il gap del modello iniziale nello spiegare come viene acquisita una determinata modalità discorsiva; e cioè, descrivere i link fra il modo di trasmissione e i processi di acquisizione del codice (Bernstein, 2000, p.16.).

Le **regole di riconoscimento** consentono al singolo discente di "leggere" un contesto di apprendimento, in modo tale che il soggetto è in grado di partecipare ai processi di sviluppo di senso, e talvolta, di negoziazione; ovvero, di aprirsi in un contesto particolare la possibilità di generare una produzione simbolica (a livello discorsivo e di comportamenti, nonché di risultati come strumenti e oggetti) legittimata all'interno dello specifico contesto di apprendimento.

Le **regole di realizzazione** determinano, come discorso, comportamenti, strumenti, oggetti possono essere considerati un insieme di senso, che può ulteriormente essere reso pubblico (nel senso di conosciuto e riconosciuto da tutti gli altri discenti/docente coinvolti in una comunità di apprendimento (considerata comunità di senso); pertanto la regola di realizzazione è necessaria per produrre un testo “legittimo”.

Si può quindi affermare che le regole di riconoscimento consentono di operare nel contesto, mentre il testo rispondente allo stesso viene creato dalle regole di realizzazione.

Le prime configurano nella mente del singolo discente quei dispositivi che implicano il sentirsi in “situazione di”, ovvero, di riconoscere il contesto di apprendimento –nelle sue logiche funzionali e strutturali che vanno dal curriculum alle persone dei formatori, alle regole istituzionali, ai rapporti di piccolo e grande gruppo, alle relazioni informali e formali-, anche se può non essere in grado di esprimersi con riguardo a tale situazione.

La capacità di espressione compiuta, in una comunità di senso, è la capacità di realizzazione¹⁰⁸, in quanto i significati possono essere resi pubblici e quindi condivisi, negoziati, riproposti.

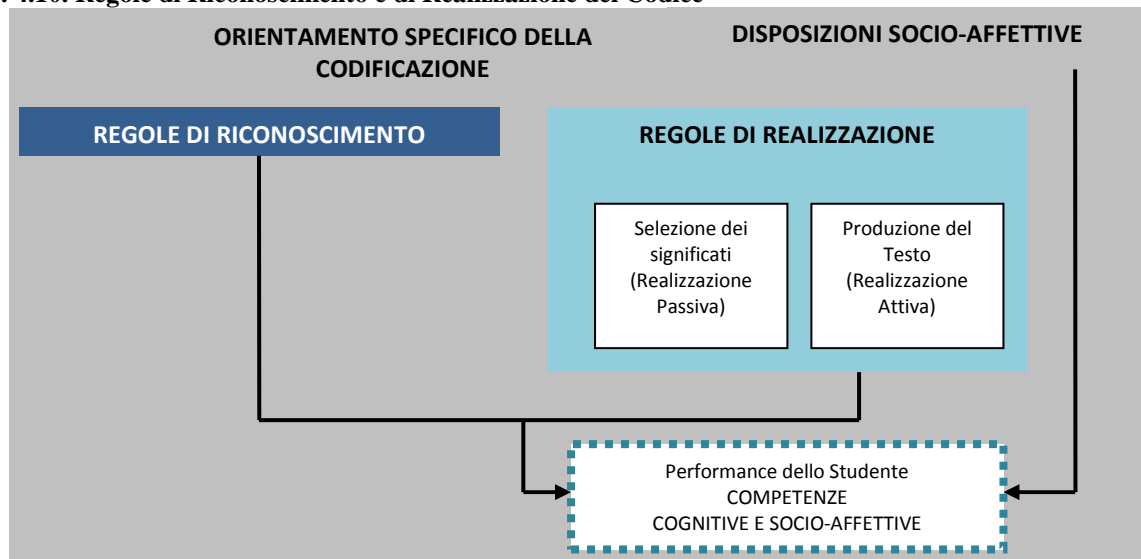
Siamo dunque in grado di sintetizzare tre steps del processo di acquisizione:

- a) Il riconoscimento delle regole che porta a capire la semiotica della comunicazione, delle relazioni e degli oggetti in una comunità di senso
- b) La realizzazione passiva, per la quale si è in grado di partecipare ad una comunità di senso, senza per ciò essere in grado di spiegare in modo dettagliato il sistema di simboli, icone e linguaggi sottostanti
- c) La realizzazione attiva che consente di costruire la propria conoscenza pubblica adeguandola / inserendola in una struttura semiotica maggiore condivisa, attraverso gli atti discorsivi adeguati.

Ciò nonostante, come è stato osservato attraverso i gruppi di ricerca di Morais & Neves (2001), perché il testo venga prodotto in modo compiuto i soggetti debbono possedere una adeguata disposizione socio-affettiva verso il contesto, e cioè essi debbono essere in grado di portare avanti le adeguate aspirazioni, motivazioni e valori.

Tale processo è stato così rappresentato:

Tab. 4.10. Regole di Riconoscimento e di Realizzazione del Codice



Fonte: Tradotto da Originale in Inglese Morais & Neves (2001, ivi. p198)

4.5.6. Ri-pensare il Dispositivo Pedagogico nel contesto Culturale Allargato

La classificazione e l’inquadramento forniscono il linguaggio che descrive i mezzi attraverso i quali particolari modalità pedagogiche vengono regolate. Il riconoscimento e la realizzazione come regole di acquisizione, forniscono il modo per pensare un determinato contesto ed i processi di acquisizione di senso.

¹⁰⁸ In relazione agli studi empirici che portarono all’elaborazione di questi due costrutti (Bernstein, 2000; Morais & Neves, 2001) è necessario indicare che la “comunità di senso” non viene intesa come ambiente innovativo, ma anche come il più tradizionale e verticale sistema di autorità scolastica, dove le regole di riconoscimento e realizzazione spingono alla ripetizione di comportamenti dichiarati “giusti” e certi risultati quindi premiati. Il discente non partecipa allo sviluppo di senso se non attraverso la rappresentazione all’infinito del proprio ruolo di memorizzazione e ripetizione delle regole di riconoscimento e realizzazione.

Bernstein aggiunge un ulteriore costrutto, spostando la propria attenzione all'analisi delle condizioni per le quali un tipo di discorso pedagogico viene stabilito e mantenuto. Il dispositivo pedagogico consente e legittima *the potential discourse that is available to be pedagogised* (Bernstein, 2000, p.27).

La grammatica del dispositivo pedagogico viene mediata attraverso tre regole interrelate e gerarchicamente collocate; esse sono: regole distributive, regole di ricontestualizzazione, e regole di valutazione. Quelle che incidono maggiormente sul dispositivo pedagogico saranno quelle in grado di perpetuare un determinato tipo di discorso in relazione a un dato potere, tentando di stabilirsi come rappresentazioni ideologiche (Bernstein, op.cit) Attraverso le regole di distribuzione, le regole di ricontestualizzazione e di valutazione, chi controlla il dispositivo pedagogico ha la capacità di controllare ciò che conta come discorso legittimo.

Le regole di distribuzione indicano quale tipo di conoscenza verrà messo a disposizione di determinati gruppi sociali e ne determinerà le condizioni di accesso; nei termini di Bernstein tali regole segnalano i limiti del pensabile e del non-pensabile (*thinkable / unthinkable*) e pertanto i limiti del discorso pedagogico legittimo. La distribuzione consente alla ricontestualizzazione di operare la formazione di uno specifico discorso pedagogico.

La ricontestualizzazione costruisce il pensabile, ovvero la conoscenza ufficiale, pertanto conoscenza classificata ed inquadrata dal discorso pedagogico, presa dall'ambito scientifico ma carica di ideologia. Tale processo dà luogo alle regole di valutazione che condensano il significato di tutto il dispositivo pedagogico, attraverso l'operazione di fornire i criteri specifici per validare un determinato corpus di conoscenze. Nel contesto educativo, la suddetta operazione viene fondamentalmente compiuta attraverso i sistemi e le metodologie di valutazione..

Bernstein indica due campi di ricontestualizzazione del sapere:

- a) L'ORF, ovvero spazio di ricontestualizzazione ufficiale (*official recontextualising field*), che indica l'intervento di organi di controllo centrale, mirante a produrre un discorso pedagogico ufficiale, legittimato come la *voce portante* di una ideologia di progetto nazionale
- b) Sempre più erose rispetto al primo, compaiono le forze di ciò che Bernstein chiamò PFR, (*pedagogic recontextualising field*) ovvero spazio di ricontestualizzazione pedagogica, in quanto ambito che consente gradi di libertà al docente per la re-interpretazione dei principi del primo spazio discorsivo, e che si realizza in una pratica più o meno libera, più o meno impegnata, più o meno innovativa.

Va quindi evidenziato che mentre lo stato legittima i principi di distribuzione del potere sociale e del controllo che vanno incorporati dentro il discorso pedagogico ufficiale, tali principi vengono ulteriormente ricontestualizzati dagli attori istituzionali e perfino da parte dagli studenti (Soloman & Tsatsaroni, op.cit).

Il concetto di dispositivo pedagogico in Bernstein vuole rendere noto il fatto che esiste una "macchina" di riproduzione del discorso pedagogico che crea le condizioni di riconoscimento e realizzazione. Come tale, è strettamente collegato alle relazioni di potere, e nella letteratura spesso considerato costrutto cruciale per investigare la condizione di riproduzione di relazioni di potere e dominazione (per esempio, studi di abbandono scolastico, -Ensor, 2004-, quanto di emancipazione (attraverso la formazione degli insegnanti, -Parker, 2004-).

Gli scenari di rottura dei confini dei sistemi scolastici e dell'istruzione superiore, attraverso le logiche di intense migrazioni, mobilità ed internazionalizzazione del curriculum –con la conseguente continua interrogazione dei saperi, erosione delle classificazioni della quale si parlava prima, facendo riferimento al concetto di *regionalizzazione* dei saperi-, presentano in ogni caso una fenomenologia che richiede alcune precisazioni con relazione all'assetto terminologico e concettuale del dispositivo pedagogico.

Nonostante il fatto che non mi sembri necessario proporre alcuna nuova categoria di ricontestualizzazione (lasciando quindi l'ORF e il PFR tale e quali li aveva proposti Bernstein), ritengo che le forze che operano nei processi di ricontestualizzazione stiano indicando un cambiamento epocale che genera una serie di sfumature non colte inizialmente nella definizione del dispositivo pedagogico: esso, in effetti, potrebbe essere fortemente collegato alle dinamiche di un sistema scolastico all'interno di uno stato di welfare, e comunque adatto ad una società industriale.

In un contesto culturale allargato, di apprendimento lungo l'intero arco della vita, il dispositivo pedagogico resta uno strumento concettualmente pregnante, valido, in quanto "macchina" di strutturazione del discorso pedagogico, che accoglie in sé le dinamiche di negoziazione, le logiche di stabilizzazione o di contestazione al potere. Ne consegue che la PFR viene ampiamente liberata dalle forze di negoziazione e dalle capacità del docente. L'ORF, come accennavo prima, risulta debole, oppure rappresentato da forze transnazionali più potenti (caso dell'UE). Incidono su di esso, in modo cruciale, le sinergie aperte con reti di collegamenti *glocal* ovvero attraverso il web e le logiche di cooperazione internazionale. Il PFR si struttura per tanto con il forte intervento del docente come attore intelligente, come nodo della rete di collegamenti, come elemento di strutturazione di una linea di tempo nella quale si sviluppa una determinata narrativa (ovvero discorso pedagogico permeato dalle forze che agiscono in sinergia in un dato contesto eco-educativo).

Al bilanciamento del PFR collaborano in grande misura gli stessi discenti, che quindi ricreano il sapere espresso nel discorso pedagogico, assieme al docente.

Pensando il dispositivo pedagogico come base per lo sviluppo di un modello che rappresenta le dinamiche di configurazione della pratica pedagogica in contesti culturali allargati, come quelli che si vengono a creare nei processi di internazionalizzazione formativa –quale sarà lo studio di caso che introdurremo nei capitoli successivi-, vorrei proporre l'immagine di una serie di cerchi concentrici, dove le sfere più esterne rappresentano

le influenze ufficiali, ovvero l' ORF. L'ORF viene dominato dalle politiche statali ampiamente permeate da influenze transnazionali, che legittimano un *pool* di metodologie didattiche e contenuti d'insegnamento (l'istruzione / le educazioni), ufficialmente sanciti. Un siffatto impianto di influenze ufficiali può essere identificato come transnazionale/organismi sopranazionali; nazionale/stato; regionale/enti regionali e reti territoriali di governo; istituzioni e curriculum.

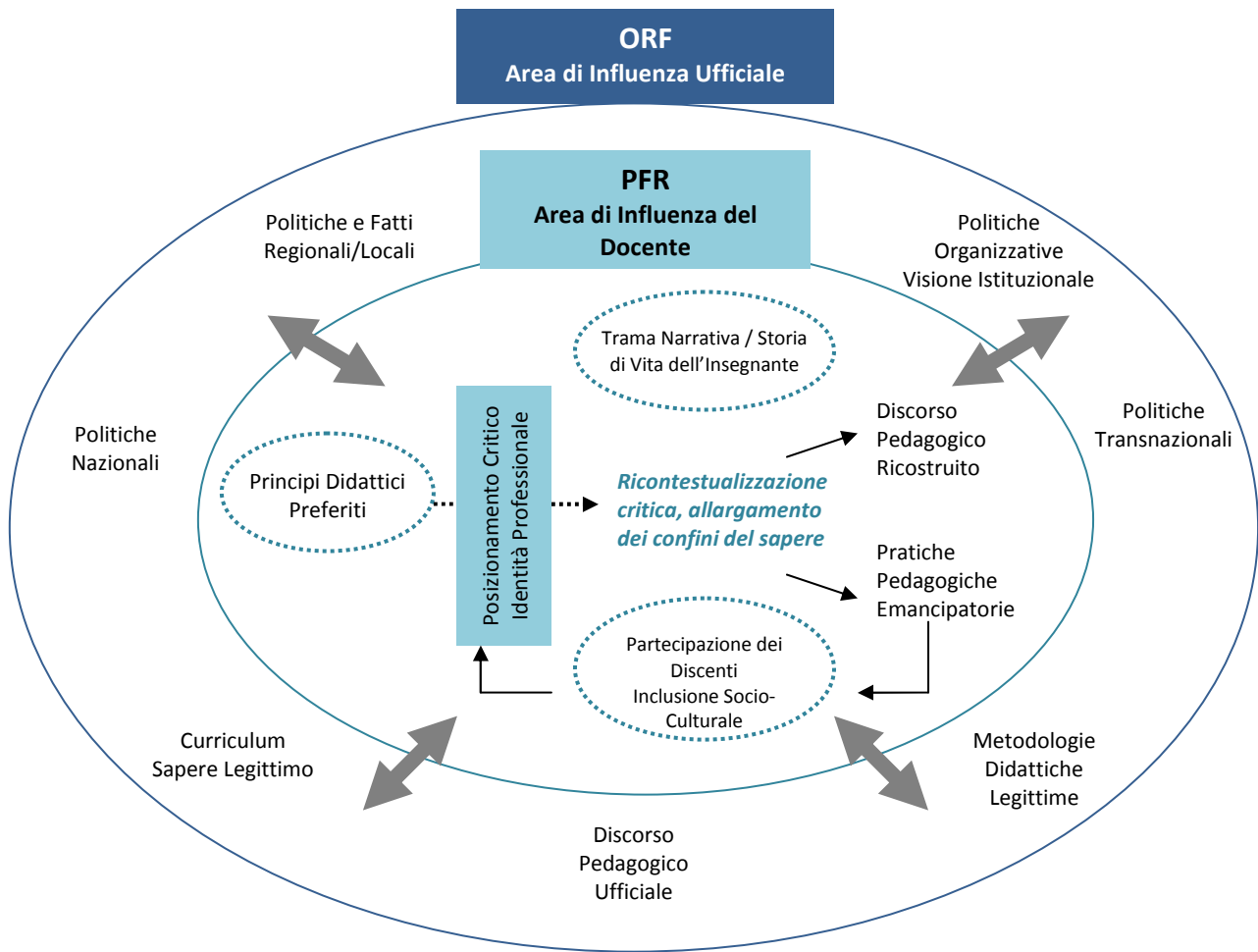


Fig. 4.11. Il Dispositivo Formativo in un Contesto Culturale Allargato

Nella figura 4.11. si tenta di rendere conto della strutturazione del Dispositivo Formativo nel CCA. Le sfere interne rappresentano l'influenza degli insegnanti (formatori) sul PFR; essi supportano in maggiore o minore misura le pratiche istituzionali attraverso i processi di *instructional design*, che vanno dal momento di concepimento didattico sulla base del contenuto alle tecniche e metodologie didattiche atte a coinvolgere i discenti. Il docente fa scelte in base a concezioni ideologiche sul proprio ruolo nella società, sui linguaggi legittimi, sul *pensabile*. E fa anche scelte, più o meno consapevoli, legate ad un proprio posizionamento etico ed emancipatorio. Così, dentro il campo delle influenze pedagogiche, gli insegnanti preferiscono utilizzare principi pedagogici che vengono formati e strutturati su nozioni del *buon insegnamento*, ovvero, quello riconosciuto da un dato impianto ideologico, ma anche quello che personalmente, in base alla propria identità professionale – fondata sul proprio racconto di vita- può essere considerato un insegnamento *innovatore*.

La strutturazione di un contesto culturale allargato per l'apprendimento richiede al docente, quindi, la capacità del riconoscimento del discorso pedagogico ufficiale, della conoscenza dei discorsi disponibili e potenzialmente *insegnabili* (*the potential discourse that is available to be pedagogised*); ma implica uno spazio di ripensamento della propria identità professionale, per l'introduzione della propria narrativa – e delle narrative dei propri studenti- per la ricostruzione del discorso pedagogico. Oserei dire, generazione di un processo di *ricontestualizzazione* che nel contempo si costituisce come costruzione di un contesto nuovo, dove i confini culturali vengono espansi attraverso il posizionamento critico del proprio insegnante con riguardo alla disciplina insegnata, alle metodologie e tecniche formative, alla visione dello studente e alle diversità presenti in aula. Introduco di seguito uno schema per comprendere queste sinergie ed elementi del dispositivo pedagogico in un Contesto Culturale Allargato.

Per ultimo diventa fondamentale fare un salto terminologico, ricordato alla necessaria riconsiderazione, che via via stiamo facendo, sull'intervento docente come facilitatore di processi di apprendimento che portano ad una

dimensione *formativa* piuttosto che di semplice istruzione –acquisizione di saperi- o educativa –socializzazione-. ***Proporrò per tanto la denominazione di “Dispositivo Formativo”¹⁰⁹, in tanto che spazio di riformulazione del sapere attraverso la pratica pedagogica, che a sua volta consente la personalizzazione degli apprendimenti. Lascio aperto per il momento questo concetto, poiché ci ritorneremo nel capitolo successivo.***

Le frecce che vanno dalla sfera interiore alla sfera esterna indicano perfettamente la natura dinamica della relazione fra le influenze ufficiali e quelle personali del docente.

Ad ogni modo, la capacità di azione, di insistenza per la modificazione di un contesto e l’allargamento dei confini attraverso il posizionamento critico, è soltanto possibile dinnanzi all’indebolimento del potere dei discorsi ufficiali, ovvero dei processi di regionalizzazione dei saperi, e l’entrata in atto di sinergie nuove, quali la trama di significati creati attraverso grandi progetti transnazionali di unificazione e pacificazione, che si contrappongono alle narrative dello Stato nazione (Il caso dell’Unione Europea).

Potremmo dire, giunti a questo punto, che sono le forze di interazione *glocal* quelle che consentono l’operazione di allargamento dei confini di apprendimento.

In questo capitolo ho tentato di dimostrare come, all’interno della ricerca pedagogica critica, che focalizza il dramma della strutturazione di conoscenza insegnata, e l’aula come arena di negoziazione fra la Cultura e le culture di apprendimento, fra la Narrativa e le narrative, si opera una strategia di decostruzione dei confini del sapere, attraverso l’azione portante interpretativa che vede il docente come attore principe, non più di ripetizione –che aliena esso stesso-, ma di trasformazione.

In tale spazio, affinché possa avvenire l’innovazione nelle pratiche pedagogiche, è evidentemente necessaria una azione comunicativa consapevole delle proprie impronte sociali e culturali; una azione comunicativa che decostruisce e ricostruisce il discorso pedagogico; che, lungo il percorso formativo, accoglie le storie degli studenti e la storia personale del docente, verso la creazione di una narrativa accogliente.

Nel prossimo capitolo mi concentrerò sull’identificazione teorica di quelle che potrebbero essere tali modalità comunicative all’interno di un **discorso pedagogico come conversazione** che si genera attraverso la decostruzione critica del sapere e l’apertura alla partecipazione dei discenti o persone in formazione.

¹⁰⁹ Riconsiderando le segnalazioni rilevate nel programma di ricerca di U.Margiotta in “*Genealogia della Formazione: I dispositivi pedagogici della modernità*”, unitamente all’orientamento verso un’ottica formativa di ogni processo di insegnamento/apprendimento nella società della conoscenza.

Capitolo Quinto

Pensare la Formazione nel Contesto Culturale Allargato: Spazio, Tempo, Mediazione simbolica e Discorso

Nell'aula come arena di negoziazione fra la Cultura e le culture di apprendimento, fra la Narrativa e le narrative, si opera una strategia di decostruzione dei confini del sapere, attraverso l'azione portante interpretativa che vede il docente come attore principe, non più della ripetizione –che aliena se stesso-, ma di trasformazione.

In tale spazio, perché la grammatica possa essere riscritta, è evidentemente necessaria una azione comunicativa consapevole delle proprie impronte sociali e culturali; una azione comunicativa che decostruisce e ricostruisce il discorso pedagogico, che lungo il percorso formativo, accoglie le storie degli studenti e la storia personale del docente, verso la creazione di una narrativa accogliente.

In questo capitolo proverò a identificare a livello teorico la configurazione di un discorso pedagogico critico, all'interno di un Contesto Culturale Allargato: le formazioni sociali semiotiche che dimostrano l'eterogeneità delle dinamiche culturali (Lemke, 1993) come l'eteroglossia; ma soprattutto l'intertestualità (Fairclough, 1992) come aspetto di intreccio di sensi, che si verifica particolarmente nel discorso ibrido delle comunità di apprendimento online (Constantino, 2002; Constantino, 2006; Constantino & Alvarez 2006); e la metafora nel racconto collettivo del microcosmo culturale dell'aula/comunità di apprendimento, come fenomeni di condensazione di senso, di rappresentazione nuova e originale di un gruppo umano (Lakoff, 1992, Ricoeur, 2006).

5.1. Contesto di apprendimento, zone di confini e oggetti sfuggenti nello scenario di cambiamento educativo

Nei capitoli precedenti abbiamo parlato di alcune delle “metafore” di rottura, fusione di limiti, espansione, relative alla caratterizzazione del contesto di apprendimento all'interno dello scenario di cambiamento educativo. La ricerca educativa ha focalizzato, attraverso diversi approcci, le attività di apprendimento prima dell'individuo, e poi del gruppo; soltanto ulteriormente si aggiunge l'iscrizione di chi apprende in un mondo socio/culturale e in una linea di sviluppo temporale-storico, caratterizzanti i processi di insegnamento/ apprendimento.

Le relazioni fra soggetti che apprendono e contesto formativo sembrano essere molto meno note alla ricerca educativa (Edwards, 2005, 2007); in effetti, la relazione viva fra la persona/gruppo che apprende e lo sviluppo del mondo socio-culturale nel quale si iscrive la relazione formativa, diventano il problema centrale del contesto di apprendimento: nel senso che esso non è unicamente spazio di iscrizione, ma soprattutto spazio trasformato dall'atto educativo. Il problema della ricerca educativa attuale è giustamente l'esplorazione di queste relazioni, in quanto relazioni di costruzione e trasformazione, come ho tentato di mettere in evidenza nei capitoli precedenti (Lave, 1996)

Che cos'è un contesto di apprendimento all'interno di uno scenario di cambiamento educativo, che promuove la rottura, l'allargamento, l'espansione, il prolungamento *lungo l'intero arco della vita* con relazione ai processi di apprendimento e alle rispettive situazioni nelle quali essi hanno luogo?

Attraverso il *benchmarking* realizzato nei primi capitoli, nonché attraverso l'esplorazione delle teorie pedagogiche, abbiamo notato che l'oggetto (l'apprendimento) si sfuma e contrasta con l'importanza acquisita dal contesto. Ciò che i soggetti imparano, come imparano e dove imparano, è qualcosa che non viene più prefigurata e offerta in “pacchetti” di conoscenza ben chiusi, in ambienti ben controllati, attraverso un discorso pedagogico precisamente stabilito: la regionalizzazione del sapere, l'interdisciplina, l'apprendimento informale e non-formale, i paradigmi alternativi di accesso all'informazione –come il web 2.0-, indicano contenuti vivi e cangianti, auto configurabili, di un sapere fluido e personalizzabile.

Il problema posto da Lave sulla contestualizzazione dei processi di apprendimento indica la profondità della questione e il lungo percorso ancora da fare per cogliere le sfumature di un contesto di apprendimento che muta da locale a globale, da nazionale a internazionale, da culturalmente definito a inserito in culture in transizione, o addirittura in forte crisi: il contesto di apprendimento della tarda modernità è un contesto di non-luogo di ridefinizione continua che passa attraverso il soggetto che apprende e la propria iper-riflessività (di decostruzione e ricostruzione) sull'iscrizione soggettiva.

Ne consegue che la ricerca sul contesto di apprendimento diviene fondamentale nella Società dell'apprendimento, la società della crisi educativa, la società formativa (Padoan, 2008): una società dove compare la necessità sociale di azioni pedagogiche mirate, piuttosto che di riti appartenenti alle tradizioni dell'istruzione scolastica e accademica, che richiede invece una formazione che si situa fra i rapporti personali, sociali e istituzionali in cui le reti di soggetti che negoziano le proprie appartenenze a istituzioni, comunità e apparati sembrano diventare la forza motrice della vita sociale. Secondo Padoan (op.cit), i contesti sociali, in tale stato di instabilità, ridisegnano

continuamente la mappa di saperi e conoscenze: il valore aggiunto della formazione quindi, sarà quello di apportare elementi per comprendere i problemi, risolverli, e riproporli; per generare una struttura connettiva che colleghi le epistemologie dei soggetti con i saperi e le prassi sociali senza per ciò sostituirsi alle prerogative di scelta e di decisione dei soggetti stessi. Conoscenze, teorie e didattiche diventano unicamente strumenti della formatività, mai principio o fine della stessa. Tornerò più avanti sul concetto di riflessività e formazione che Padoan propone come finestra di cambiamento educativo: basti per il momento il riferimento ad una società che reclama processi di *seconda socializzazione* che diventano area aperta, non più operata dal sistema educativo tradizionale in linea con la famiglia, non più *nel contesto* ma *dal contesto*.

Una scuola e un aula potrebbero essere considerati un contesto di apprendimento; ma per spiegare ciò accade dentro di esse, non è più sufficiente affidarsi a una psicologia dell'apprendimento, bensì ad una ricerca etnografica partecipante dove il contesto socio-antropologico e sociale modulano l'agire comunicativo in classe.

Un ambiente virtuale di apprendimento –situato in una piattaforma *elearning*- potrebbe essere considerato un contesto di apprendimento. Ciò nonostante, l'ipertestualità che lo caratterizza, nonché la multimedialità e gli spazi personalizzati e personalizzabili attraverso i quali l'identità virtuale viene costruita, fa sì che il contesto definisca e spieghi ciò che accade all'interno di tale ambiente online.

Un percorso di mobilità internazionale, quale contesto di apprendimento propone? Quale possibilità di apprendimento situato, quali dimensioni socio-culturali che fanno riferimento ad un dato contesto costruito e negoziato? Le persone apprendono invece attraverso diversi contesti?

Se il *lifelong learning* è anche *lifewide learning*, che cosa delimita un contesto di apprendimento e qual è la relazione fra processo di apprendimento e contesto?

Quali sono i confini di un contesto di apprendimento e come essi vengono stabiliti? E come viene concettualizzata la nozione di contesto di apprendimento? Se il concetto perde la propria potenza esplicativa o di definizione: sarà giunta l'ora di abbandonare lo stesso per reclamare una nuova terminologia –una nuova grammatica della ricerca educativa-?

E' giunto il momento di problematizzare, di esplorare la possibilità di generare una proposta fattibile –e magari originale- in relazione allo scenario di cambiamento educativo, nella società dell'apprendimento.

Nella società formativa si riconosce lo status di contesti di apprendimento alla scuola quanto al lavoro, al mondo sociale, alle comunità virtuali, al web esteso: questi diventano contesti distribuiti fra le diverse sfere socio-produttive e culturali (come abbiamo potuto apprezzare attraverso la teoria dell'Attività), e incorporati nella pratica sociale (come abbiamo colto all'interno della pedagogia critica e post-critica).

La metafora più chiara di allargamento dei contesti di apprendimento è quella di Internet, come spazio *aldilà delle frontiere dell'apprendimento formale –ovvero dei sistemi educativi-*, ma anche costituito per definizione *aldilà dei contenuti delle grandi teorie della scienza e della cultura, detto anche "terza cultura"¹¹⁰, poiché conoscenza creata dal coinvolgimento degli utenti in sistemi di intelligenza collettiva.*

Ebbene, più allarghiamo il concetto di contesto di apprendimento per abbracciare i diversi domini della vita, per incorporare i più ampi contenuti della/le cultura/e, più diventa noto il fatto che perdiamo di vista le basi concettuali per parlare di un contesto di apprendimento. La questione che segue in modo immediato è quella della mobilità continua dei soggetti che apprendono attraverso i diversi domini, in percorsi di costruzione della propria identità, che dipende molto di più da ciò che essi stessi raccolgono riflessivamente come esperienza che di quanto i diversi contesti offrono, presentano, impongono come oggetti di apprendimento.

Esempio più eclatante di una tale dinamica è l'apprendimento ubiquo (*ubiquitous learning*), dove il concetto di contesto si diluisce completamente poiché l'apprendimento accade in qualsiasi situazione predeterminata dall'individuo.

Dall'altro lato, però, osserviamo come lo sviluppo delle teorie pedagogiche punta a riconoscere il ruolo centrale che il contesto gioca lungo il percorso di formazione (e soprattutto di autoformazione) di un soggetto. Così, gli approcci e metodologie, riconoscendo l'importanza del contesto, sembrano voler collegare, più che mai, apprendimento e soggetto che apprende (ricordiamo l'enfasi posta sulla personalizzazione ed individualizzazione degli apprendimenti), puntando ad ottenere processi *pervasivi*, cui risultati siano facilmente *trasferibili* ad altri

¹¹⁰ La questione della terza posizione culturale (*thirdness in culture*) –come processo semiotico di creazione ed appropriazione di senso- è di grande complessità. Sulla base degli studi di semiotica –R. Barthes, Ch. Peirce, M. Bakhtin- C. Kramsch (1996), mette in evidenza come la terza posizione possa spiegarsi come elemento emergente da una relazione dialogica fra segni linguistici e visivi, e la creazione di simboli, dove viene a generarsi un differenziale fra il segno linguistico e le motivazioni ed emozioni messe in gioco dall'emittente nell'atto di comunicare: tale differenziale costituisce in sé la terza posizione. Spingendosi oltre in questa linea di argomentazione, la Kramsch enfatizza l'importanza del lavoro di H. Bhabha, pensatore post-strutturalista che punta a complementare le idee di Bakhtin e Peirce sulla terza posizione, nel considerare che la cultura può essere localizzata nelle pratiche discorsive, e sulla necessità di focalizzare il discorso attraverso l'interpretazione. Così viene rafforzata ulteriormente l'idea che il terzo spazio, sia costituito dal soggetto.

L'impatto di queste linee di teorizzazione è evidente nello studio della Cybercultura: se Internet diventa una terza cultura, noi potremmo considerare la rete come spazio metaforico composto dal testo –e le immagini- che acquisiscono la qualità di segni di una "realtà" terza (creata dagli utenti): le comunicazioni restano lì, intrappolate nel web sociale, come memoria di un processo dialogico, una architettura visibile della negoziazione umana su nuovi sensi della cultura che gli individui comunicanti abitano.

contesti e quindi abilitino alla *mobilità* delle persone. Questo diventa ancor più chiaro quando notiamo l'importanza, nelle politiche *Lifelong Learning* del riconoscimento delle esperienze pregresse come contenuto formativo spendibile in nuovi contesti.

Il contesto di apprendimento, da contenitore esterno diventa quindi un *setting relazionale fluido*, dove diverse pratiche, attività e comunicazioni vengono registrati come contenuto/metodologie formative.

La dimensione relazionale viene enfatizzata, come ho tentato di dimostrare, dalle teorie dell'attività (sebbene anche le teorie delle comunità ed il *networked learning* possono essere collegate a questa dimensione). Qui, piuttosto che il contenitore, il contesto diventa un prodotto dell'attività, o addirittura è esso stesso costituito dalle pratiche. Le pratiche di un gruppo umano all'interno di un sistema di attività non vanno messe in relazione con il contesto, ma costruiscono il contesto, in quanto nascono dalle relazioni socio-culturali che danno luogo a determinati percorsi di attività, modificando tali relazioni attraverso gli stessi.

Nella pedagogia critica, il contesto incide in quanto portatore di ideologia che viene quindi trasmessa come discorso pedagogico, come atto comunicativo da parte del docente: così, il contesto non resta aldilà dell'aula, ma esplica precisamente le relazioni di dominio, di trasmissione dell'egemonia; nel contesto post-moderno, la visione post-critica si sposta sull'importanza della ricostruzione narrativa per cui la persona diventa criticamente consapevole della propria iscrizione narrativa: il contesto potrebbe essere considerato contenuto della comunicazione che si gioca nella relazione pedagogica.

Una volta che apprendiamo che il contesto, come definito nella discussione educativa più tradizionale non può che essere ridefinito come allargato, sia alla dimensione delle relazioni che ai contenuti simbolici mediati e negoziati attraverso una serie di convenzioni sociali, organizzative, tecnologiche, culturali, allora le limitazioni di un approccio convenzionale sul contesto come spazio esterno all'ambiente di formazione diventa più evidente.

La formazione sta, nella società odierna, ridefinendo gli spazi chiusi dell'aula, del libro di testo e del curriculum (Lankshear, 1997) come elementi del contesto. Perché le persone che apprendono si muovono da un area del sapere all'altra, da un istituzione all'altra, da un paese all'altro, generando la propria costruzione di saperi che si articolano attorno alle costellazioni identitarie, le quali consentono a loro volta itinerari di affiliazione -mai definitiva- all'interno di una società frammentata, liquida.

La relazione pedagogica si attua soprattutto attraverso la narrazione di sé, che deve passare necessariamente attraverso l'atto comunicativo.

Quindi il contesto diventa spazio semantico, il contesto è spazio di ricostruzione di senso, di incontro di narrative, crocevia di saperi che il soggetto ri-significa supportato dall'azione di facilitazione e supporto del formatore. La linea di tempo diventa qui cruciale, poiché incardina i processi di definizione della comunicazione che, a sua volta, ne definisce il contesto.

All'interno della teoria dell'apprendimento per espansione, Tuomi-Grohn e Engeström, (2003), nella propria ricerca sul passaggio dall'istruzione al mondo del lavoro, hanno tentato di inquadrare lo stesso come una relazione a doppio senso, in quanto sia l'apprendimento che i domini dove esso ha luogo, vengono trasformati dal processo di "raccontarsi" e raccontare -un sapere- producendo quindi ciò che è stata chiamata una zona di frontiera o "spazio ibrido".

Apprendere in diversi contesti dovrebbe generare una linea temporale dove diversi tipi di apprendimento, per diversi motivi, vengono raccordati attraverso l'azione collante del soggetto che comprende, riflette, de-costruisce sensi e ricostruisce, all'interno di relazioni conversazionali che lo portano a ricreare la propria narrativa.

I presupposti pedagogici per un siffatto approccio mettono in evidenza che i contesti scolastici ed accademici tradizionali non riescono a riconoscere o sviluppare l'intero potenziale delle persone che apprendono, poiché non consentono l'interazione comunicativa che tende a proporre la negoziazione dei contenuti e la ricostruzione rilevante per il mondo "reale" sperimentato da chi apprende quanto da chi insegna. Ciò nonostante, come abbiamo sottolineato attraverso il pensiero critico, in tale relazione non può che essere messo in luce il conflitto e la differenza di posizioni che fanno una tale conversazione potenzialmente alienante per il soggetto che apprende. L'azione critica dovrebbe far emergere il potenziale emancipatorio del contesto di apprendimento e del sapere potenzialmente insegnabile. Con questo vorrei fare riferimento alla discussione sull'apprendimento informale e formale, la quale sembra dimenticare l'informalità di certi approcci e progetti all'interno del mondo scolastico, e la formalità delle linee di formazione manageriale, così come percorsi di immissione del lavoratore inesperto, in ambito aziendale, per esempio.

Billet (2002) e Coffield (2000) hanno indicato questa trappola, considerando che la differenziazione sul apprendimento informale/formale potrebbe essere considerato una perdita di tempo in un futuro educativo, poiché attributi di entrambe le situazioni formative possono essere trovate in qualsiasi contesto di apprendimento. Questo suggerisce che gli spazi e luoghi di apprendimento potrebbero essere considerati una questione molto più complessa, fondata sia sulla relazione, che sulla negoziazione semantica, che sulla costruzione di conoscenza, in modo da produrre un contesto di apprendimento *allargato* alle necessità dei soggetti partecipanti e coinvolti.

Come abbiamo osservato, le teorie che focalizzano l'attività e partecipazione ad un dato sistema -nel quale e per il quale si apprende- indicano la complessità degli oggetti di apprendimento, che stanno diventando *sfuggenti*.

Esiste allora una dicotomia fra apprendimento situato (definito dal contesto) e apprendimento mobile (che definisce attivamente il contesto e contesti)? Potremmo forse definire la transizione dal sito alla *situazione*, dove lo spazio etimologicamente può essere definito più che come luogo fisico, come luogo psicologico, culturale e

sociale, di natura principalmente simbolica, e per ciò fondato sull'azione comunicativa, sul linguaggio che ricostruisce il senso delle relazioni attorno agli oggetti di apprendimento (le discipline, ma anche le tecnologie). Ecco che le metafore di "rottura", "espansione", "allargamento" dei confini dello spazio formativo, riscuotono un nuovo senso che ci aiuta a cogliere in modo più profondo la questione del *lifelong e lifewide learning*.

5.2. Lifelong Learning e Lifewide Learning : percorsi di attraversamento di confini?

Lo stato dell'arte nel dibattito formativo, negli ultimi anni, sull'apprendere in diversi contesti sociali, sollevano questioni di fondamentale importanza per l'efficacia dell'azione formativa, come per esempio, il riconoscimento dell'esperienza pregressa; l'apprendimento nell'ambito lavorativo, l'apprendimento per legittimazione della partecipazione periferica, l'apprendimento cognitivo, l'inclusione e la giustizia educativa. Sembrerebbe che la formazione potesse avere luogo ovunque, e soprattutto i sistemi scolastici più all'avanguardia, si dovessero dotare di apparati e metodologie per valutare e validare le conoscenze ottenute ovunque, piuttosto che a sviluppare metodologie per guidare/facilitare/stimolare l'apprendimento (Edwards & Usher, 2007).

Se l'apprendimento può essere situato/contestualizzato, ne consegue che può esserci la condizione di ricontestualizzazione del sapere, previo passaggio attraverso una logica di *disembedding* ovvero di generazione di un nucleo di conoscenze/skills passibili di *mobilità*.

Stando agli schemi della teoria dell'apprendimento per espansione, la conoscenza potrebbe essere trasferita da una situazione all'altra, considerando una serie di passaggi come: a) l'identificazione di un nucleo di conoscenza/skills potenzialmente rilevanti in un dato contesto di acquisizione, b) la comprensione di una situazione nuova –come processo che dipende del riconoscimento del contesto sociale, ovvero, una capacità di "uscire" fuori dal contesto e i doppi vincoli Batesoniani da esso generati come problemi di natura simbolica- c) riconoscere, attraverso un posizionamento meta riflessivo, le abilità e conoscenze ottenute in contesti pregressi, potenzialmente attivabili dinnanzi al nuovo contesto, d) la trasformazione della situazione nuova attraverso l'uso di tali conoscenze, e) l'integrazione delle conoscenze/skills/emozioni, attraverso un nuovo posizionamento meta-riflessivo espanso, nel nuovo contesto, che resta in relazione con il primo. Nell'operazione di espansione, che implica possibilità di trasferire/mobilizzare risorse cognitive-emotive, si osserva come sia la persona che apprende a muoversi da un contesto all'altro, a lavorare nell'atto di espansione del contesto di apprendimento, incorporandone nuove variabili provvedenti da nuovi contesti allargati.

Questa operazione, è stata chiamata, nella teoria dell'apprendimento per espansione, operazione di attraversamento di confini (*border-crossing*), associato al concetto di oggetti nel confine (*boundary-objects*): e cioè, oggetti attorno ai quali si organizza l'attività umana (che potremmo considerare a questo punto "pratica sociale"), che non possono essere definiti con precisione in un contesto, ma che si collocano nel confine, nel punto di contatto fra diversi contesti sociali, orientando diverse pratiche sociali, e di conseguenza, attivando diversi percorsi di apprendimento.

Attraverso la teoria dell'attività di terza generazione apprendiamo che più che parlare di "trasferibilità", propria delle teorie cognitive e di contesti di apprendimento ben delimitati –e perciò quasi fatti sparire nel forte contrasto con l'oggetto di apprendimento-, parleremo di *mediazione, di mobilità, di transizione*, che enfatizzano la relazione e che si muovono in modo fluido (*flow over*) attraverso i contesti. Affermiamo quindi che il contesto, non è più contenitore.

Allora piuttosto che focalizzare le operazioni utili a trasferire un set di competenze, dovremmo concentrarci nel senso dato da un individuo a questo set di competenze lungo itinerari di *mobilità*, attraverso i collegamenti fatti con altri attori dei contesti sociali cui egli partecipa attivamente. Ciò comporta la decostruzione delle pratiche attraverso i contesti, in una linea temporale, che porta a pensare i diversi momenti di attraversamento di confini, di espansione, in degli spazi mobili che consentono l'ibridamento e la metafora.

Qui la nozione di *oggetto sfuggente*¹¹¹ diventa cruciale, nel senso che una forte attività di negoziazione e definizione deve essere dedicata alla appropriazione semantica, come atto di esplorazione e di riproposizione dei termini relazionali e situazionali di una data conoscenza, dei problemi posti dall'oggetto di apprendimento sfuggente, passando da un dominio di conoscenza all'altro, da una disciplina all'altra, da una prassi all'altra.

Il problema della crisi educativa, verso il passaggio alla *lifelong learning society* ci pone dinnanzi alla riformulazione del concetto di contesto educativo, aldilà dei processi stessi di apprendimento.

¹¹¹ Sto facendo riferimento alla nozione di *runaway object* elaborata da Engeström negli ultimi sviluppi della teoria dell'attività. Ciò nonostante, tale nozione parte dal termine *boundary-object* coniato dalla *Actor Network Theory (ANT)* –Star, 1989, citato in Edwards, op.cit- considerata anche da Wenger (1998) nella propria teoria delle Comunità di Pratica. Secondo Star, un *boundary object*, oggetto di apprendimento, si colloca in mezzo a un gruppo sociale come costruzione generata dai diversi punti di vista, circolando attraverso reti collaborative. Questi oggetti possono essere cose, strumenti, artefatti, tecniche, idee, storie e memorie. Wenger offre una definizione sul costruito *boundary objects* -coerentemente con la propria teorizzazione sulle CoPs-, dove gli stessi si situano nelle periferie delle CoPs mediando le relazioni esterne (periferiche), e così consentendo il coordinamento fra i sensi esterni alla comunità di pratica, di cui possono appropriarsi.

La sfida pedagogica sembra collocarsi fra contesto, apprendimento, e oggetto di apprendimento, in quanto la visione convenzionale non risulta più fattibile per analizzare i sistemi e processi di apprendimento all'interno di dinamiche *lifelong learning*.

Nelle parole di McDermott,

In all common-sense uses of the term, context refers to an empty slot, a container, into which other things are placed. It is the "con" that contains the "text", the bowl that contains the soup. As such, it shapes the contours of its contents: it has its effects only at the borders of the phenomenon under analysis...A static sense of context delivers a stable world (Mc Dermott, 1996:282)

E quindi il contesto di apprendimento si allarga perché non più contenitore ma spazio di attraversamento fra diversi confini; allargamento soltanto attraverso l'operazione di ricostruzione di senso, l'azione comunicativa, per la quale mi sono servita dalle analisi proposte nella pedagogia critica. In essa, il contesto, come avevo fatto notare precedentemente, compare nell'atto stesso dell'insegnare e dell'apprendere, in quanto ideologia che stratifica il discorso, che lo modula, che propone il sapere potenzialmente insegnabile; e che, come contrappunto, chiede l'intervento dell'educatore come intellettuale che *trasforma*, che *attua*, *nella ricontestualizzazione* del sapere, attraverso uno spazio di libertà generato dalla propria capacità di ampliare il discorso, la rinegoziazione del sapere con le conoscenze naturali possedute dai propri discenti, trasformando se stesso in tale dialogo pedagogico.

Emerge con chiarezza l'importanza della dimensione temporale per l'azione trasformativa, poiché la comunicazione nella relazione pedagogica evolve in una linea di tempo, attraverso la quale il sapere si negozia, e le identità evolvono riflessivamente: qui l'attraversamento di confini diventa ripensamento critico del discorso, riposizionamento discorsivo del soggetto, e quindi, riflessività che porta alla costruzione di un proprio itinerario di scoperta delle appartenenze, delle identità che convivono nell'iscrizione soggettiva.

Ivana Padoan, nell'affrontare la nuova complessità pedagogica della "Società Formativa", esplica il nodo critico del cambiamento dai sistemi odierni a un nuovo ripensamento delle prassi e la ricerca pedagogica nei seguenti termini:

La Lifelong learning si riconosce in quanto sapere globale¹¹², plurale, complesso e soprattutto sistemico-connettivo, sapere che non si limita alla scuola o alla professione, ma è capace di integrare le attività di ogni ordine, che concorrono alla conoscenza e alla trasformazione. Il sapere dovrà prendere in carico la situazione di difficoltà e gli imperativi dell'ambiente. Ciò che effettivamente manca alla società della conoscenza, e che la fa ruotare ancora dentro ai miti della razionalità moderna, malgrado le nuove conoscenze, le nuove tecniche, i nuovi programmi, le nuove idee, è la possibilità di caricarsi della difficoltà, del mantenimento di energie attive, di rendere virtuosi i passaggi critici. In una prospettiva di risposta alle esigenze di sviluppo durevole¹¹³, ciò che conta non sono le conoscenze, ma il trattamento dei sistemi e degli organismi. (Padoan, 2008:96)

In questo breve passaggio la Padoan sottolinea quella che, a mio avviso, è una chiave di svolta: e cioè, come il baricentro del problema dell'apprendimento nei sistemi sociali odierni venga spostato dal contesto stabile al contesto allargato e liquido, che si forma nell'unione di molteplici spazi; e per questo, l'azione del soggetto che apprende, ma anche del sistema/cultura che si forma¹¹⁴, in una linea di sviluppo temporale della comunicazione pedagogica, ridimensiona il proprio sé riflessivo.

Il passaggio difficile quindi sarebbe quello di cogliere la congiunzione fra le dimensioni di tempo e spazio dell'apprendimento, ed è proprio ciò che tenterò di fare successivamente.

5.3. Contesto di apprendimento e apprendimento lungo l'intero arco della vita: rispiegare la relazione tempo-spazio della formazione attraverso il concetto di eterocronia¹¹⁵

5.3.1. Dimensione temporale e formatività

Ogni azione umana si sviluppa attraverso una o più linee di tempo. Un battito del cuore, la respirazione, un passo, una parola detta, si svolgono nell'arco di un breve momento; una conversazione si estende attraverso un breve periodo; una relazione umana, un progetto, un percorso di apprendimento, richiedono, per definizione, un arco temporale più o meno lungo, che può addirittura suddividersi in tappe e momenti di definizione: ciò dà

¹¹² Il sottolineato è di Padoan.

¹¹³ Il sottolineato in questa frase appartiene alla autrice della tesi.

¹¹⁴ Cfr. Costa (2005), e l'ipotesi che egli sostiene con riguardo alle *entità in formazione*: in quella ricerca Costa indica che la formazione è un processo che si compie dal globale al locale, ed è attraverso le *entità in formazione* –in quanto *clusters* che danno forma a un *milieu*, o identità globale, territoriale, istituzionale- che il soggetto individuale iscrive il proprio percorso formativo.

¹¹⁵ Costruirò le idee di questo capitolo attorno ad alcune elaborazioni concettuali di Jay Lemke, sociolinguista e studioso del discorso nell'ambito educativo.

luogo alla storia –personale-, che più tardi si articola in linee di senso date da un gruppo sociale per costruire la *memoria*.

E mentre una conversazione può essere svolta in un unico momento, una relazione reclama la presenza di diverse conversazioni messe insieme, diverse collezioni di momenti, nella costruzione di diverse linee di senso che possono avere uno sviluppo contemporaneo.

Il mondo moderno sembra essersi organizzato attraverso diversi domini: spazio, tempo, materia, energia, informazione. I sistemi naturali, classificati ed ordinati in base a modelli di razionalità, si rifacevano a metafore spaziali, riduttive: i sistemi più ampi potevano spiegarsi attraverso le azioni ed interazioni delle componenti dei sottosistemi, più piccoli: le molecole potevano essere studiate attraverso le interazioni di atomi, e successivamente, gli atomi attraverso l'azione delle particelle. Gli organismi vivi potevano essere spiegati come gerarchia di interazioni fra le unità progressivamente più piccole, dai sistemi di organi, i tessuti, le cellule, gli organelli, il DNA e quindi le macromolecole. Gli ecosistemi potevano essere modellati come le interazioni attraverso specie e sistemi abiotici; le galassie come interazione fra sistemi stellari, stelle e pianeti; il comportamento umano e l'intelligenza umana, come emergente da un cervello composto da aree/organi, sistemi neurali, mappe corticali, reti neurali, neuroni, sinapsi, neurotrasmettitori, DNA. In tutti questi casi soggiace l'assunzione principale che uno spazio metta in relazione le diverse entità (siano esse stelle, neuroni, o gruppi umani). Le unità si connettono fra loro per dare luogo a sistemi, e così esprimono una tensione alla ricerca di obiettivi che danno senso alla loro attività.

Persino l'ipertesto nel *networked learning* può essere inteso come nodo testuale che si ricollega in modo flessibile con altri testi, per produrre l'apprendimento. Ma dove si colloca il senso, il percorso che consente di mantenere unite queste parti, se non come sequenza temporale che spiega un *progetto* di collegamento, di *navigazione*, di *mobilità* attraverso i nodi del sistema?

Secondo Lemke (2000) nella scienza moderna, la metafora di spazio imponeva una topologia sferica, dove esisteva un centro, ed enti a maggiore o minore distanza dentro della stessa, interagenti sempre con il nucleo. A partire della rivoluzione cibernetica, l'approccio epistemologico e scientifico, nonché i cambiamenti sociali che portano verso la post-modernità, vedranno attribuire una forte enfasi alla metafora spaziale della rete, ai punti connessi nonostante la distanza che può separarli. Così, due punti distanti in un sistema potevano interagire attraverso uno scopo che li accomuna, un compito, un obiettivo di sistema, un attività: una cellula nervosa in un mappa corticale può interagire molto più strettamente con una cellula nervosa periferica nel generare e registrare una sensazione somatica; così come gli ecosistemi sociali umani, le persone possono interagire attraverso reti di collaborazione globali verso il conseguimento di obiettivi economici, sociali, culturali, educativi, dove la prossimità spaziale non ha alcuna rilevanza nella definizione di tali rapporti.

Così alla topologia spaziale aggiungiamo la topologia dei *layers* –degli strati sovrapposti- e della rete -linee di connettività- (ivi, pp. 275)

Nessuna di queste metafore spaziali dei sistemi eco sociali più complessi, sembrano soddisfare il criterio di fenomeni emergenti che *evolvono* in un arco di tempo, che cambiano in continuazione, e che non lasciano fissare il sistema come tale. La gerarchia spaziale ignora l'importanza dei cambiamenti nelle dinamiche delle interazioni. Lemke¹¹⁶ indica che nelle teorie dei sistemi complessi, l'unità fondamentale di analisi è il processo:

Things, or organisms, or persons, or institutions, as usually defined, are not dynamical notions: they are ordinarily defined in terms of their stable and persistent, or invariant, properties. They are not about dynamics; not about change and doing, but about being what they are. Every process, or action, or social practice, or activity, occurs on some timescale (in complex cases more than one timescale). In a dynamical theory, an ecosocial system is a system of interdependent processes; an ecosocial or sociotechnical network is described by saying what's going on, what's participating and how, and how one going-on is interdependent with another. Each scale of organization in an ecosocial system is an integration of faster, more local processes (activities, practices, doings, happenings) into longer timescale, more global or extended networks. It is relative timescale that determines the probability and intensity of interdependence (...), and it is the circulation through the network of semiotic artifacts (books, buildings, bodies) that enables coordination between processes at radically different timescales. (ivi, pp. 276)

Secondo la visione di questo autore, le entità, oltre ad essere, *stanno per essere*, nel senso di uno sviluppo attraverso una linea del tempo, quindi un processo.

Ma questo processo non è lineare, non è unico: il processo svolto da un'entità è in collegamento con quello di molteplici altre entità, diventando quindi una rete di linee temporali che si incrociano e coordinano a seconda degli obiettivi processuali, di sviluppo, delle stesse.

La domanda che incardina quindi l'esplorazione del sistema è: quali tipi di processi di cambiamento, crescita, ricerca dell'equilibrio, decadenza, sono presenti in un dato sistema? Come incontra questo processo quello di altri sistemi in sviluppo, integrandosi in diverse linee di tempo?

Per Lemke, dobbiamo fondamentalmente parlare di molteplici linee del tempo (*multiple timescale analysis*) per studiare l'attività umana significativa, e all'interno di essa, il processo formativo come processo di sviluppo identitario e di continuità/cambiamento culturale.

¹¹⁶ Lemke, 2000, op.cit.

Per questa visione dinamica di linee di tempo sovrapposte come processi che si toccano, incontrano e correggono/ cambiano itinerario, Lemke adotta la metafora della *eterocronia*.

5.3.2. Eterocronia e mediazione simbolica

L'eterocronia viene intesa nella biologia come un fenomeno attraverso il quale in un processo evolutivo di un ecosistema, vengono indotte differenze anche rilevanti tra una specie e l'altra semplicemente alterando la velocità, e quindi il ritmo, di una determinata catena di eventi biomolecolari. Fondamentali sono le variazioni di agenti che in un siffatto ecosistema creano le condizioni per lo sviluppo in eterocronia, ovvero, in diverse linee del tempo che pur toccandosi –e talvolta influenzando l'una sull'altra- hanno ritmi e cadenze diverse, imprimendo all'ambiente la propria identità.

In uguale modo, un soggetto attraverso un percorso di apprendimento, si muove attorno ad un oggetto, ma si muove attraverso i contesti, creando relazioni ed esperienze, che consentono di sviluppare la comprensione, l'acquisizione di nuove capacità, nuovi modi per esprimere la propria identità, nuove narrative.

Per fare ciò, incontra gli altri –nella relazione pedagogica, ma anche nella relazione lavorativa o sociale-, con i quali negozia oggetti e simboli, persegue obiettivi, e riflette sull'attività.

Ulteriormente, i percorsi di apprendimento s'iscrivono in una linea temporale più ampia che è quella dello sviluppo culturale, della imposizione ideologica o della costruzione simbolica per una comunità di senso, della riproduzione o della trasformazione delle prassi, e quindi, della generazione di una linea storica.

Il soggetto non agisce mai in base alla situazione *hic et nunc*, ma con riguardo ad altre relazioni che stanno evolvendosi nello stesso momento, e soprattutto con riguardo ad una linea temporale maggiore che quella dello sviluppo storico-culturale, anche essa in movimento.

Questa diventa quindi una situazione di *eterocronia dell'apprendimento*, più che mai presente nella *lifelong learning society*, nella società dell'apprendimento *ubiquo*.

Dappertutto processi a breve e lungo termine possono essere riconducibili a percorsi di interpretazione, di ricostruzione simbolica che consentono l'operazione di riconoscimento di una linea temporale (a livello dell'individuo, a livello del gruppo, a livello di una identità culturale).

L'integrazione semiotica e l'eterocronia che ha luogo in questi percorsi incrociati, in diverse linee temporali di sviluppo, vede come aspetto collante i percorsi di interpretazione, di negoziazione e costruzione di senso, che diventano evidenti nell'esempio della tradizione orale, quanto dell'ipertestualità.

Nella prima, i gruppi nomadi vagavano in territori immensi e affrontavano i rischi della natura, raccogliendo e integrando esperienze individuali attraverso i viaggi, che si sviluppavano in senso temporale. La conoscenza che essi si trasmettevano l'un l'altro non poteva essere riconducibile ad un individuo in particolare, ma rappresentava l'incrocio di linee di tempo individuali, nelle quali processi di scoperta, racconto e trasmissione del racconto avevano luogo.

Nella seconda, un testo viene creato in un punto spaziale particolare, diventando una entità di senso. Lo scrittore riconosce linee parallele di sviluppo di tale entità di senso, e crea nel testo i bivi, i raccordi, le aree aperte nel testo per la ricostruzione di nuovo senso.

Un altro scrittore si connette al primo testo rigenerando il proprio, e così la rete cresce in modo esponenziale.

Ma lo scrittore *sviluppa* un racconto, una storia, un artefatto semiotico che può delimitare o meno. L'ingresso di chi naviga l'ipertesto fa diventare ancor più chiara questa relazione: attraverso un percorso particolare di ricerca di un proprio senso, egli si muove da un testo all'altro lasciando una traccia di sviluppo temporale, una riflessione adatta a una linea evolutiva personale, una *traiettoria*.

L'eterocronia non suppone però l'ordine di per sé, che invece impone la metafora spaziale di contesto.

L'eterocronia implica sforzo costruttivo, di articolazione dei tempi e degli spazi dove l'individuo transita.

Nel disegnare un'etica contemporanea, dice Claudia Dovolich, sulla base filosofica proposta dal pensiero post-moderno:

“Le nostre esperienze non si raccolgono nella sincronia di un presente omogeneo, la successione degli eventi non rispetta la linearizzazione degli istanti, che in un ordinato fluire vorrebbe organizzarli in una conoscenza coerente, la realtà non si lascia racchiudere negli schemi che un soggetto trascendentale ha in anticipo predisposto per essa, ma tutto questo indica piuttosto un'anacronia, una discronia; ci pone di fronte ad una logica della ripetizione e del ritardo che evidenzia la disarticolazione degli istanti, l'esistenza di tempi eterogenei. L'anacronia significa l'impossibilità di misurare la durata mentre si sperimenta la corrosività del tempo, indica una cronometria paradossale che ci pone di fronte ad un'esperienza del tempo incalcolabile perchè sottratta al sapere oggettivo, l'anacronia privilegia il futuro anteriore, prende in considerazione la strana obbligazione indotta dall'espressione "il faut" e tutto ciò che può essere raccolto attorno alla locuzione "peut être". Dovolich (1999:218)

La dimensione temporale acquisisce quindi un ruolo importantissimo attraverso l'azione riflessiva di ricostruzione del sé nella navigazione dei *frammenti* di realtà, nello sforzo per sopraggiungere i processi di *disembedding*, secondo la terminologia di Giddens (1991): il processo di *disembedding* indica una metafora spaziale di disaggregazione, dove i rapporti sociali si staccano dai contesti locali e si ristrutturano su archi di

spazio-tempo indefiniti, cambiando razionalità ed etica. L'uomo non è più prodotto dall'equazione tradizione-località-familiarità, ma dalla disgiunzione, la dislocazione che promuove l'estraneazione del locale e la reintegrazione in comunità globali di senso, in reti dove s'incrociano molteplici linee di sviluppo temporale delle identità.

In questa condizione contemporanea, l'identità secondo Giddens, si costruisce fra lo smarrimento alla ricerca del senso, fra la mancanza di punti di riferimento istituzionali alle affiliazioni in gruppi che seguono linee di costruzione simbolica specifiche, quelle che il soggetto reputa meglio adatte ad un proprio percorso di ricerca del sé¹¹⁷.

Tra l'iperriflessività di Giddens e il pensiero narrativo di Bruner non può che esserci un breve passaggio, differenza che tende a sfumare per essere assorbita in uno schema interpretativo più dinamico ed unitario, dove dobbiamo lasciar cadere la visione dualistica di agire e pensare, di *logos* e *praxis*, di contestualizzazione e decontestualizzazione. Le modalità più cospicue di materializzazione del pensiero narrativo sono le storie raccontate dalla letteratura quanto dalla gente nella propria quotidianità, che si sviluppano in linee temporali. Bruner (1986) ci fa notare in effetti che le storie costruiscono due ambiti simultaneamente: l'azione, composta da agente, intenzione, situazione, strumento, ecc; il secondo ambito è quello della coscienza, dove viene mappata l'azione come conoscenza, pensiero, emozione. Questi due ambiti della narrativa ci consentono di pensare che essa va aldilà della semplice storia, del racconto, ma che implica molto di più: la prospettiva psicologica che viene costruita con il raccontarsi dei fatti, come percorso, come *continuum*.

Un potenziale di costruzione che viene dato, sicuramente, attraverso l'interpretazione continua dei prodotti di "sintesi", sono le metafore e metonimie del discorso, i simboli, le immagini del pensiero. Tale la tensione descritta da Ricoeur (1984-85) nel processo di interpretazione del mondo, quando, in convergenza con quanto introdotto dall'opera di Bruner, concettualizza che la relazione fra la vita, la ricerca, la costruzione del senso e l'interpretazione retrospettiva e prospettiva sono alla fine un processo circolare mimetico. Così il pensiero pedagogico e formativo vengono profondamente influenzati da questo approccio¹¹⁸.

Duccio Demetrio parla proprio di un viaggio del sé nel mondo, dove tra "narrare" e "riflettere" si possono rappresentare tappe e forme intermedie di un *continuum* formativo e auto-formativo (Demetrio, 2003): così diviene possibile prospettare possibili linee di continuità tra processi di espressione, di organizzazione e di costruzione della conoscenza collocati nell'orizzonte del senso comune e della comunicazione non scritta da una parte e conoscenze codificate e sistematizzate nei linguaggi scritti, dall'altra. L'esperienza autobiografica si pone, in tale ottica, come oggetto della ricerca pedagogica e formativa consentendo di esperire il ri-mando delle immagini soggettive che costruiscono la propria realtà, di integrare in esse i meta-livelli delle prospettive soggettive e legare, così, il senso privato dell'esperienza di vita narrata, ricercata, raccontata e riflessa all'esperienza estesa alle comunità dove si negoziano i sensi. Il pensiero autobiografico determina una sorta di morfologia dell'essere che va ad operare su quegli spazi interni che divengono ambiti di appartenenza biografica: ad una cultura, ad una famiglia, ad un gruppo amicale, ad un hobby, ecc., in breve: ad una cognizione mentale e ad un'espressività affettiva (Cambi, 2002).

¹¹⁷ Seguendo Giddens, l'identità dei soggetti è stata plasmata secondo i contesti storici: in un'epoca pre-moderna, l'individuo era concepito come parte facente di una comunità, con un forte senso identitario legato ai simboli che facevano vivere la stessa; l'illuminismo sviluppa la concezione di individuo razionale ed istruito, che si libera dalla tradizione; con l'entrata nella modernizzazione –e attraverso la teoria sociologica classica di Weber e Durkheim– vi è la completa erosione dei vincoli comunitari, affermando un modello di progresso universalista che porta al crescente individualismo, alla mercantizzazione delle relazioni, con un'identità forte che tuttavia si cimenta nelle figure dello stato nazionale, ed i simboli che lo stesso volesse promuovere come grande racconto di sviluppo: il sangue, il suolo, il lavoro, il progresso scientifico-tecnico, simboli di un ordine razionale che ben presto diventano irrazionalità nelle lotte per la preservazione dell'egemonia che portano agli estremismi nazionali e all'annientamento di interi gruppi sociali per la sopravvivenza del modello, quale il caso del Nazismo; finalmente la post-modernità (o modernità radicale, come preferisce Giddens), è l'epoca della frammentazione sociale, della caduta dei grandi racconti, della disaggregazione culturale, che porta all'iperriflessività nella ricerca di costruzione del sé. Ma questo non elimina il bisogno della ricerca di una dimensione collettiva nell'individuo, ovvero il bisogno di costruirsi una identità in relazione a un progetto più grande, a una etica. In effetti, dinnanzi alla complessità e la frammentazione, il soggetto deve cercare il *leit motiv* della propria vita, farsi carico di sé e della relazione con l'altro, comprendendo di essere in uno scenario planetario, dove è possibile una etica universale in quanto etica di preservazione del pianeta e la specie umana intera.

¹¹⁸ Notoriamente la tradizione di ricerca italiana accoglie con forza tali linee, ed il racconto delle proprie esperienze personali, scolastiche e professionali viene ritenuto dunque strumento eccellente nella didattica, come spazio comunicativo dell'incontro, (A. Nanni, 2004; M.A., Giusti, 1996; nella formazione ed autoformazione, in quanto l'adultità reclama in ogni intervento formativo l'acquisizione di una maggiore consapevolezza del sé che la narrazione -di gruppo ed autobiografica- conduce, accompagnando la generazione di un sempre maggiore equilibrio per la prestazione efficace nella società (Demetrio, D., 1996; Alberici, A. 2000; Marranca, R., 2002; Cambi, F., 2002); nella ricerca qualitativa, di taglio etnografico, ma anche nei processi di ricerca azione in quanto la narrazione genera una lettura dell'agire umano di tipo idiografico, conferendo attraverso l'azione interpretativa un significato nuovo alle prassi degli attori sociali in un determinato contesto, verso la trasformazione significativa della propria realtà (Striano, M., 2005; F. Pulvirenti, 2008)

Il dispositivo narrativo, agendo in una linea di tempo, consente ai soggetti di ripensare le proprie esperienze e le proprie azioni attraverso i diversi contesti socio-culturali, ricostruendone il senso ed evidenziandone le possibili prospettive di sviluppo, portando alla luce le intenzioni, le motivazioni, le opzioni etiche e valoriali in esse implicate, inscrivendole all'interno di una rete di significati culturalmente condivisi, riconoscendo ad esse continuità ed unità; ciascun *continuum* all'interno dell'esperienza di una persona che acquista un significato unitario è così riconoscibile come "unità narrativa" (Connelly & Clandinin, 1997, 1999) e viene a far parte di una sequenza/intreccio di unità connotata da una direzionalità e un senso (Striano, M., 1999).

Insomma la prospettiva narrativa ci fa comprendere la presenza cruciale della linea di tempo nell'agire formativo, poiché funge da collante fra contesti di formazione.

Ma la narrazione non si conclude se non vi è il confronto comunicativo, se non si costruisce come conversazione e scambio simbolico. L'esempio più eclatante in questa logica lo costituisce la prospettiva del *networked learning*, ovvero, della comunicazione che forma, dell'apprendimento attraverso la conversazione.

5.3.3. *Apprendere attraverso la conversazione: il contesto creato nell'atto comunicativo pedagogico*

La questione dell'incontro fra tempo e luogo formativo, diventa, senza ombra di dubbio, il momento comunicativo che viene creato fra chi insegna/forma e chi apprende.

A questo punto vorrei introdurre il contributo di Neil Mercer. Egli critica infatti come visione statica, il modo con cui la ricerca linguistica si rappresenta il concetto di "contesto", poiché non esprime in modo dinamico ed interattivo ciò che i parlanti fanno per comprendersi mutuamente: creare un contesto. Per Mercer, il contesto è quindi una base comune negoziata per poter dare seguito ad un processo comunicativo-creativo: per poter arrivare ad una comprensione congiunta, i parlanti debbono aiutarsi nel reperire gli elementi semiotici e narrativi che consentono di condividere una base comune o contesto dell'interazione comunicativa. Nella visione di questo autore, nella comunicazione di successo, il contesto non si trova nella mente del parlante, nemmeno in quella dell'udente; non esiste nel mondo che li sta attorno; esso viene negoziato e mantenuto tramite uno sforzo congiunto di "ancoraggio" del senso dell'interazione a elementi dell'esperienza passata, del discorso acquisito. Così Mercer introduce, parafrasando Vygotskij, il concetto di "Zona di Sviluppo Intermentale": uno spazio che diventa veicolo di conoscenza contestuale che il docente adotta per guidare il discente nell'attività congiunta che li porta a raggiungere nuovi stati di comprensione.

La conversazione è, per Mercer, un modo di "interpensare" in un contesto, un modo di pensare collettivo attraverso il quale il linguaggio serve come elemento di connessione fra intelligenze, canale per creare e modificare le molteplici realtà umane, dalla tecnologia all'arte, dall'intervento sociale all'attività economica.

Nell'analizzare un frammento di conversazione fra due parlanti che risolvono un problema insieme, Mercer indica che¹¹⁹

"...Gli interlocutori dispongono di informazione concreta sul contenuto e proposito della conversazione (...) A essi non occorre esplicitare le proprie espressioni perché fondate sulla conoscenza comune che hanno accumulato a partire di simili esperienze e di conversazioni precedenti. Questa conoscenza condivisa forma parte del contesto –la base contestuale– che [i parlanti] hanno creato per la propria conversazione..." Mercer, 2001: 38.

Così, l'autore utilizza questo esempio per realizzare la seguente affermazione:

"...credo che dobbiamo accettare che il contesto è un fenomeno mentale consistente in qualsiasi informazione impiegata dagli udenti –o lettori– per comprender ciò che ascoltano –o leggono–" (Mercer, idem, pp.39)

Questa operazione non è meramente passiva. Si tratta invece di una ricerca attiva di collaborazione con il parlante per il raggiungimento della comprensione, in tanto che ci sia un interesse generato da una necessità o motivazione come la risoluzione di problemi in ambito lavorativo, o degli obiettivi di apprendimento relativi a una disciplina specifica. Nelle parole di Mercer: *"...Qualsiasi incontro intellettuale produttivo richiede un atteggiamento verso la contestualizzazione attiva e cooperativa, da parte degli udenti o lettori, diretta a impiegare l'informazione data per supportare e generare nuova comprensione congiunta..."* (Mercer, idem, pp.70)

La ricerca di Mercer fa luce sulla questione dell'incontro fra tempo e luogo formativo, in quanto riconosce la necessità di una costruzione di contesto da parti interagenti in un processo comunicativo. Se diamo lo status di docente/discente a queste due parti, e al sapere negoziato in entrata come elemento contestuale –sia del docente, portatore del discorso pedagogico tipico di una disciplina attraverso una propria linea di interpretazione, che del discente, portatore di una cultura propria, e di possibili saperi connessi ai temi introdotti dal docente–, comprendiamo che la comunicazione fra essi, crea una dimensione nuova dove le storie personali (linee di sviluppo temporali presenti al momento della comunicazione) vengono ad incontrarsi in uno spazio di negoziazione/costruzione di senso, come processo di creazione di contesto, che li porterà alla esplorazione del nuovo/futuro. Il concetto di *zona di sviluppo intermentale* potrebbe molto bene riassumere questo carattere di incontro fra spazio (zona) e tempo (sviluppo) per un prodotto congiunto (intermentale).

¹¹⁹ Le citazioni che seguono provengono dalla versione in lingua spagnolo dell'opera citata di Neil Mercer. La traduzione in lingua italiana è stata fatta liberamente dalla testista, essendo irreperibile l'opera in lingua italiana.

A queste riflessioni si collega una delle discussioni più attuali nella ricerca educativa, ovvero, quella dell'*online learning*.

Nell'articolo "Il futuro dell'Online learning: 10 anni dopo", Stephen Downes spiega come facendo una fotografia delle tecnologie dell'apprendimento oggi, siano esse LMS come Blackboard, Desire2Learn, "authoring system" come Connexions, o "repositories" come OpenCourseWare, i sistemi di apprendimento promuovono in realtà sistemi di "delivery" di contenuti. Tali sistemi si basano tipicamente sulla messa a disposizione e distribuzione di una enorme quantità di materiali a gruppi di persone che seguono un percorso formativo. Vediamo che tale disegno si replica nel sistema, nelle specifiche tecniche e nel processo di lavoro con lo studente. Le interazioni possono andare dal modello lineare docente/studente ad alcuni ambiti dove interloquire fra corsisti con riguardo ad un determinato contenuto. Il modello è quello del consumo di un contenuto, e, quindi, attuato attraverso una contestualizzazione e un inquadramento forte, talvolta rigido, con un discorso pedagogico ben delineato.

Dall'altro lato, l'ambiente di apprendimento personalizzato (PLE) dove il dibattito sui sistemi e-learning ha portato ultimamente, si fonda su un criterio di disponibilità di spazi dove l'utente può selezionare e creare un proprio ambiente, le cui caratteristiche riguardano le proprie scelte di apprendimento. Così, esso diventa più di uno spazio per comunicare con altri (indicando le proprie scelte, aprendo dibattiti e conversazioni relative ad un dato punto di interesse), attraverso l'uso di specifici applicativi; il focus di apprendimento personale passa attraverso la creazione e la comunicazione, che integra un percorso di costruzione personale, che unisce la linea del tempo ai contesti di apprendimento (Bonaiuti, 2006)

Downes prosegue,

In 1998, I referred to this as the Quest Model, based on the idea of ad hoc collections of people grouping together to solve puzzles in online multi-user environments such as Multi User Dungeons (MUDs). This model has become much more widespread, but no less ad hoc, as people today connect with each other to have distributed conversations, to create wiki entries, to collect resources in discussion threads, and like activities. (Downes, 2008)¹²⁰

Il modello Quest proposto da Downes si trova in sintonia con la riflessione sullo sviluppo di una linea temporale in quanto esso si propone come spazio per la collezione di una memoria dell'apprendimento, che raccoglie successi e indica sfide; idea poi sviluppata maggiormente nel modello dell'e-portfolio, dove i prodotti creati attraverso il processo di partecipazione ed interazione possono essere memorizzati, integrati, ristrutturati e condivisi a scelta dell'utente ed indicazione del tutor, generando una vera rivoluzione dell'apprendimento individualizzato (Cole et al., 2000).

L'idea del portfolio è estensiva al blog e al web sociale. Il blog può essere considerato uno spazio personale di racconto ipertestuale di sé, una linea del tempo che si sviluppa ed incrocia altrettante linee del tempo attraverso il blogroll, arricchendosi della multimedialità, della semantica dell'immagine e del video, della metafora del videogioco.

I blog dialogano fra loro, facendo incontrare i fili di conversazione come linee di tempo, che possono essere percorse altrettanto liberamente dal navigatore-lettore, chi crea il proprio itinerario.

I prodotti di queste conversazioni restano però fissati nello spazio della rete, consentendo non soltanto la memoria, il viaggio indietro nel tempo, ma anche il riconoscimento degli apprendimenti nei contesti, dal *disembedding* all'*embedding*, che letteralmente diventa costituzione dello spazio e tempo del web sociale (Mappelli & Margiotta, 2008).

Nell'ambito della ricerca italiana, è Giovanni Bonaiuti a sollevare la questione in modo eloquente:

“Le esperienze di apprendimento in rete fino ad oggi proposte (...) si collocano tipicamente nell'ambito delle esperienze formali e, attraverso l'individuazione di un luogo, tipicamente la piattaforma di e-learning, sviluppano le proprie azioni all'interno dei confortanti limiti dello spazio operativo offerto dalle tecnologie. Anche nelle esperienze esplicitamente ispirati a modelli costruttivisti è possibile ravvisare i limiti derivanti dall'azione di contenimento operata dall'artificiosità della situazione formale e dai vincoli imposti dalla tecnologia impiegata. Uno dei modelli maggiormente citati, in particolare da chi si ispira ai valori dell'apprendimento collaborativo, è quello della comunità di pratica così come articolata e promossa da Etienne Wenger (1998). Una comunità di pratiche è caratterizzata da un dominio di interesse condiviso dove i membri interagiscono ed apprendono insieme sviluppando, nel contempo, un vasto repertorio di risorse ed oggetti condivisi. Purtroppo, però, è necessario riconoscere che quanto sperimentato in questi anni nell'e-learning si avvicina solo in parte a questo modello. Le comunità, nell'apprendimento online, si sono sviluppate nell'artificialità delle esperienze formali e nella costrizione dei forum di discussione messi a disposizione dalle piattaforme (...) La prospettiva dell'e-learning informale si inserisce (...) nella prospettiva protesa a recuperare e valorizzare le potenzialità insite nei contesti spontanei, in questo caso della rete. Uscire dallo spazio spesso angusto delle piattaforme, analogamente all'uscita dalla limitante idea che si apprenda solo nelle classi (...) nella rete intesa come “altro” (...) attraverso strumenti di comunicazione flessibili ed aperti si sviluppano le condizioni per il superamento dei nodi problematici attraverso una circolarità persona-problema-comunità capace di offrire, oltre all'individuazione delle soluzioni alle specifiche tematiche, anche modelli radicalmente nuovi di apprendimento” (Bonaiuti, 2006: 51-53)

¹²⁰ Downes, S. (2008), *The future of online learning: Ten Years on*, comunicazione dell'autore nel blog personale http://halfanhour.blogspot.com/2008/11/future-of-online-learning-ten-years-on_16.html, ultimo accesso 6 Ago 2009

Il dispositivo pedagogico esiste nella rete, anch'esso come processo di inquadramento forte, e non sono quindi le nuove tecnologie a stimolare un ripensamento dei modelli di apprendimento e soprattutto del discorso pedagogico, il quale può essere strutturato, stando a quanto riportato nelle precedenti citazioni, in modo verticale, attraverso la provincializzazione dei saperi.

Il dispositivo pedagogico nel Contesto Culturale allargato sembra dover fruire, come avevamo indicato al paragrafo 4.5.6 del capitolo precedente, di altre logiche.

Harold Jarche, aggiungendosi alla conversazione di Downes nel blogroll, dice, sollevando una serie di repliche nella rete: "*Learning is Conversation*".

E sottolinea:

*"To traditional educational institutions, networked conversations may appear confused, may even sound confusing. But we, the learners, are organizing faster than they are. We have better tools, more new ideas, and no rules to slow us down (...) One reason that blogs are so engaging is because they allow flow. On the other hand, stock on the Net is everywhere. In the case of digital learning content, fewer people are willing to pay for plain old stock, such as self-paced online courses. Learning content is now a commodity and over time the price of commodities tends to zero (...) You need **flow** to provide real value for learners (remember that they're becoming better informed, smarter, and more demanding), as **flow provides the essential element of context**. Social interactions help to put it all together for each learner. For instance, MIT's open courseware initiative makes the stock available for free, but you have to pay to participate in the flow (class membership, MIT degree). Without the stock, there is little to guide the flow, so you need both but stock alone is almost worthless"*¹²¹

Attraverso questi frammenti di una conversazione online ricostruisco il problema dal quale sono partita. E' necessario il flusso, la liquidità, il movimento da un punto all'altro per definire il contesto, poiché il contesto – allargato- è quello creato dal soggetto che apprende attraverso la linea di tempo. I paradigmi di apprendimento oltre i confini non si occuperanno più del contenuto, del sapere da essere insegnato, dalla **ricontestualizzazione** del sapere, ma dalla comunicazione –ovvero conversazione- fra i soggetti che apprendono, che costruiscono in modo vivo il sapere, attraverso l'atto comunicativo che diventa formativo.

La tesi che voglio sostenere è quella del ridimensionamento completo di spazio e tempo dei nuovi paradigmi educativi, per riappropriarsi dal concetto di contesto di apprendimento, di cultura/sapere insegnato, di discorso pedagogico, e fondamentalmente della linea temporale di sviluppo del soggetto che apprende, immersa, ma anche attraverso, i confini dei contesti di apprendimento.

Se l'apprendimento è conversazione, allora il concetto stesso di network spaziale, e quindi di *networked learning*, va superato in tanto che esso non considera la dimensione temporale dello sviluppo di una conversazione. Ripropongo allora il concetto di **eterocronia**, in una topografia (formativa) complessa a quattro dimensioni, dove la dimensione spaziale viene modificata, creata e decostruita attraverso le linee temporali che evolvono contemporaneamente alla dimensione di costruzione di un sistema conoscenza consentito dal *networking*. **Ciò implica non soltanto i nodi costituiti dal sapere contestualizzato in un sistema di apprendimento, ma anche la dimensione temporale della narrativa del soggetto che apprende, dell'interazione comunicativa per la negoziazione di senso, e della ricontestualizzazione del sapere attraverso la pratica trasformativa, essendo esso stesso parte di una linea temporale di sviluppo storico-culturale.**

5.4. Forme del Discorso nel Contesto Culturale Allargato: per un micro-analisi dei percorsi di costruzione di senso

Ho tentato nei paragrafi precedenti di portarmi un passo in avanti nella discussione su contesto e tempo formativo, considerando lo scenario di attraversamento di confini dei setting formativi, e della mobilità dei soggetti che apprendono, della disaggregazione fra luogo di apprendimento e situazione di apprendimento attraverso l'introduzione della dimensione temporale.

Non si tratta quindi creare *ambienti di formazione*, di disporre contenuti che sono possibili attraverso operazioni di ricontestualizzazione del sapere; né di orientare il discorso attraverso il dispositivo pedagogico. Si tratta invece di creare un punto di convergenza semiotico, una topografia dipendente dall'incrocio di linee temporali che interagiscono attraverso la conversazione, in una dimensione dove la re-interpretazione della propria esperienza ha luogo, attraverso la negoziazione di senso, seguita da una narrativa comune, una storia della quale tutti possono appropriarsi. Ho dato a questa dimensione il nome di Contesto Culturale Allargato come situazione e luogo dove dialogare, dove decostruire la propria identità personale e culturale, e dove ricostruirla come multi-appartenenza, come meticciamiento, come ibridamento (Raffaghelli, 2008)

Nella riflessione sull'*ubiquitous learning*, alla ricerca di un modello per comprenderlo Sharples et. al (2007) riconoscono che le tecnologie non soltanto costituiscono un mezzo per l'apprendimento, ma che esse debbono

¹²¹ Jarche, H. (2005) <http://www.jarche.com/2005/12/old651/comment-page-1/> , ultimo accesso il 6 Ago 2009. La sottolineatura del testo è dell'autrice della tesi.

promuovere conversazioni in grado di rafforzare processi di costruzione di senso, di riconoscimento di appartenenze, e quindi di esplorazione di una realtà soggettiva. In effetti, come gli autori sottolineano:

“...*learning not only occurs in a context, it also creates context through continual interaction- The context can be temporarily solidified, by deploying or modifying objects to create supportive work space, or forming an ad hoc social network out of people with shared interests, or arriving at a shared understanding of a problem...*” Sharples et. al., *ibidem*, pg. 231

Il processo di apprendimento in futuro, lontano dal generare classi, gruppi, comunità di apprendimento, o dal generare *learning environment*, dovrebbe soprattutto promuovere la relazione dialettica fra apprendimento e tecnologia, dove l'interazione porta ad un continuo processo di riformulazione del contesto di apprendimento, in quanto lo costruisce. Se lo spazio tecnologico è adeguatamente proposto, allora esso consentirebbe l'accesso all'informazione cruciale, e quindi, l'usabilità dei contenuti, ovvero l'appropriazione soggettiva: la conseguenza è la generazione di una dimensione spazio-temporale semiotica dove le regole sociali possono essere ricreate e rafforzate, dove vi è partecipazione, coinvolgimento ed opportunità di emancipazione: quindi l'apprendimento significativo accade.

5.4.1. Analisi del Discorso come metodologia nell'ambito della relazione pedagogica

La linea argomentativa seguita ha messo a fuoco i seguenti elementi: luogo e tempo della formazione, contesto di apprendimento e linea temporale di sviluppo di un percorso di apprendimento. Ma quali sono le forme discorsive, qual è la fenomenologia che mette in rilievo i processi di apprendimento che attraversano confini, ovvero i percorsi di costruzione di un contesto culturale allargato?

E' impossibile analizzare adeguatamente come i soggetti costruiscono il senso nelle proprie vite (semantica, retorica, di genere), se non ci si immerge nelle forme del linguaggio (parlato, scritto, ibrido) costruito da una comunità di appartenenza, ovvero da un contesto sociale. (Lemke, 1994)

Gli studi sul discorso vanno legati inevitabilmente a studi su convenzioni sociali e culturali, dove le teorie sociolinguistiche prendono piede in modo consistente; in tale modo, arrivano all'ambito educativo e formativo (Constantino, 2006), ponendo problemi di ricerca che possono essere affrontati soltanto attraverso uno sguardo interdisciplinare, dalla complessità che li definisce.

L'analisi del discorso, come disciplina dell'area linguistica, fornisce quindi concetti e strumenti metodologici per capire la dinamica semantico-pragmatica dei discorsi, partendo dal discorso in aula (*classroom discourse*); in educazione è possibile trovare discorsi a predominio didattico (discorso in aula, discorso professionale docente, discorso dei testi scolastici) e discorsi con predominio politico (discorsi di politiche educative, discorsi pedagogico-istituzionali, discorso curricolare), che attraverso una dettagliata analisi possono diventare strumento principe della ricerca educativa.

Il mio interesse si concentra quindi sul particolare fenomeno delle interazioni che *costruiscono un contesto di apprendimento (allargato) e successivamente hanno impatto sulla formazione di un'identità professionale*.

Definiamo in primo luogo quella che può diventare una fenomenologia discorsiva del Contesto Culturale Allargato: eteroglossia, intertestualità e metafora.

5.4.2.: Forme del Discorso nel Contesto Culturale Allargato (I): Eteroglossia

Il concetto di eteroglossia viene introdotto dal linguista Mikhail Bakhtin, nel 1934, nel proprio lavoro "*Discourse in the Novel*"¹²². Indica in sé la coesistenza in un discorso di diverse varietà di codice linguistico; il linguaggio rappresenta punti di vista del mondo, caratterizzati dai propri valori e sensi dati dal soggetto di enunciazione. Quindi la verità si assume come "polifonia" come intreccio di voci che indicano percorsi di senso, di identità linguistiche in continuo interscambio dialogico.

L'omogeneità linguistica (comunità linguistica), secondo il polemico linguista, è una costruzione ideologica, storicamente legata alla costruzione degli stati europei e agli sforzi di creare una lingua nazionale. Nella realtà quotidiana il discorso è pieno di "voci" e la lingua è stratificata in lingue socio-ideologiche: lingue di gruppi sociali, lingue professionali, di genere, di lingua letteraria.

Nelle parole di Bakhtin

"*A unitary discourse is not something that is given [dan], but is in its very essence something that must be posited [zadan] -at every moment in the life of a language it opposes the realities of heteroglossia [raznorecie]but at the same time the [sophisticated] ideal [or primitive delusion] of a single, holistic language makes the actuality of its presence felt as a force resisting an absolute heteroglot state; it posits definitives boundaries for limiting the potential chaos of variety, this guaranteeing a more or less maximal mutual understanding...*" (Bakhtin, 1934, citato in Holquist, 1981:xix)

¹²² Contenuto nell'ulteriormente pubblicato nel 1981, "The dialogic imagination: four essays" (Cfr. Riferimenti Bibliografici, Bakhtin, 1981).

La stratificazione del linguaggio, non soltanto in dialetti, ma in linguaggi socio-ideologici, appartenenti a professioni, generi, generazioni, gruppi sociali, esiste perchè il linguaggio è cosa viva, che si crea e ricrea attraverso l'uso dando forma alla cultura come testo.

La negazione di queste forze continue, di carattere centrifugo, ha a che fare con la necessità di strutturazione di comunità discorsive e, nel contempo, di identità culturali.

Inizialmente studiato e applicato all'ambito letterario, a partire dalla presentazione di Julia Kristeva nella critica letteraria postmoderna, nel 1960, si apre ad una comunità scientifica più allargata, in primo luogo alla filosofia, e poi alla linguistica, alla socio-linguistica, e agli studi *cultural*: in tutti questi ambiti, il termine viene usato per promuovere il pensiero contraegemone, nel combattere l'illusione di monoglossia, ovvero la naturalizzazione di un discorso unico come possibilità di appartenenza.

Seguendo lo stesso Bakhtin, il linguaggio letterario rappresenta il linguaggio nel mondo, con la sua polifonia discorsiva intanto che espressione delle diverse voci all'interno di una cultura che si riconosce come "totalità unificata"...

Così:

"...Language itself, which everywhere serves as means of direct expression, becomes in this new context the image of language, the image of the direct world. Consequently this extra-generic or inter-generic world is internally unified and even appears as its own kind of totality. Each separate element in it -parodic dialogue, scenes from everyday life, bucolic humour, etc.- is presented as if it were a fragment of some kind of unified whole. I imagine this whole to be something like an immense novel, multi-generic, multi-styled, mercilessly critical, soberly mocking, reflecting in all its fullness the heteroglossia and multiple voices of a given culture, people and epoch. In this huge novel -in this mirror of constantly evolving heteroglossia- any direct word and especially that of the dominant discourse is reflected as something more or less bounded, typical and characteristic of a particular era, aging, dying, ripe for change and renewal..." Bakhtin, op.cit. pp:60

La lettura della comunicazione nel contesto educativo attraverso il concetto di eteroglossia risulta quindi un passaggio necessario per i nuovi scenari di complessità. L'atto comunicativo fra docente e discente, intanto che processo di esplorazione del linguaggio di una disciplina, interpretato dal docente, e di riappropriazione, attraverso la negoziazione, dal discente, partono da una polifonia semantica che è connaturale al percorso formativo.

Se lo spazio formativo è luogo di incontro di voci come ambito di pratica trasformativa, di critica della monoglossia, esso consente l'espressione di tutte le voci.

Sembrirebbe però un controsenso, poiché l'azione didattica è azione di conduzione, di facilitazione di accesso al sapere intanto che costruzione discorsiva, testo, e quindi linguaggio procedimentale e concettuale di una comunità (professionale, di apprendimento) che si esprime attraverso certi elementi discorsivi distintivi.

Ma la ricerca della verità, secondo lo stesso Bakhtin, è interazione dialogica, è eteroglossia, è condizione *sine qua non* del dialogo. Nel contesto culturale ristretto, quella possibilità di riconoscimento, di scoperta della polifonia, viene negata dall'imposizione del discorso unico del docente, anche egli possibilmente cancellato come soggetto di enunciazione.

Nel contesto culturale allargato si tratta semplicemente di capire come l'eteroglossia è presente e si moltiplica ad ogni momento, generando un caos creativo che nell'atto comunicativo docente risulta per qualche momento appeso a particolari *focus* di attenzione.

Il passo successivo, la costruzione attraverso la riappropriazione consapevole del discorso dell'altro, è ciò di qui ci occuperemo di seguito.

5.4.3. Forme del Discorso nel Contesto Culturale Allargato (II): Intertestualità

Partendo da M.M. Bakhtin, Julia Kristeva e Roland Barthes enfatizzeranno che il discorso non possiede, in nessun modo, un senso unico, bensì risulta un contenitore arbitrario che prende il suo significato dal contesto (Fairclough, 1992), e diventa infine, contesto stesso a seconda dei significati che negoziano i parlanti (Mercer, 2001). Richiede quindi di essere considerato attraverso la luce della storia ed il contesto socio-culturale che conferisce il significato: la qualità intersoggettiva e relazionale del discorso implica l'assoluta impossibilità dell'interpretazione unica. I linguisti hanno denominato questa particolare caratteristica come "intertestualità", come dipendenza dalla relazione fra storia e contesto, per scrivere il testo. L'intertestualità fu inizialmente definita come il senso che si plasma in un testo attraverso altri testi (Kristeva, 1980), secondo la visione post-strutturalista. Per Kristeva, la nozione di interstestualità arriva a sostituire la nozione di intersoggettività, poiché si realizza attraverso i significati che i lettori danno ad un testo, rompendo la relazione diretta scrittore/autore - testo (Barthes considerava, per esempio, che il concetto di significato di un lavoro artistico risiedeva fondamentalmente nelle persone che apprezzavano l'opera, non nell'opera in se stessa).

Così, in uno dei più recenti sforzi di raggruppare le diverse linee di ricerca educativa che insistono sull'analisi delle interazioni in classe come percorso di costruzione intertestuale, viene messo in evidenza:

Intertextuality is not given in a text or in a reader, but rather is socially constructed. As people act and react to each other, they use language and other semiotic systems to make meaning, to constitute social relationships, and to take social action. In order for intertextuality to be established, a proposed intertextuality must be interactionally recognized, be acknowledged, and have social significance. The social construction of intertextuality both influences and occurs within a cultural ideology that constrains what texts may be juxtaposed and how those texts might be juxtaposed (Bloom & Egan-Robertson, 2004:17)

Dalla sua nascita il termine è stato successivamente caricato di significati, data la sua ricchezza potenziale esplicativa. Nella linguistica, Norman Fairclough (op.cit), distingue fra "intertestualità manifesta" ed "intertestualità costitutiva": mentre la prima implica elementi come la presupposizione, la negazione, la parodia, l'ironia; la seconda indica l'interrelazione fra le forme del discorso in un testo, come la struttura, la forma o il genere. L'intertestualità costitutiva si riferisce inoltre all'interdiscorsività (Angenot, 1983b, citato in Orr,), nonostante quest'ultima si relazioni con formazioni testuali più lunghe.

L'intertestualità diventa un termine di cruciale importanza per la linguistica, attraverso gli studi di Fairclough, che propone l'analisi intertestuale come modo di descrivere la configurazione intertestuale risalendo ai diversi tipi di genere che si combinano simultaneamente per servire una formulazione socio-culturale. Nell'ambito educativo, il costrutto risulta pregnante per l'analisi discorsiva, microetnografica, degli scambi fra docente e discenti (Shuart Faris & Bloome, 2004); e anche per il *testo* creato attraverso le interazioni online nel cyberspazio (Lemke, 2004)

Secondo Lemke, infatti:

"In much of educational research today, the data record is in the form of texts: transcript of classroom and small group discourse, talk-aloud protocols, and interviews; textbooks; syllabi; test questions and written responses; institutional documents; student writing in various genres; and observer field notes. Many research agendas require that we construct patterns of relationships among texts (...) between written curriculum document and records of classroom discourse (...). The identification, classification, and interpretation of intertextual relationships is at the heart of much of the best educational research being done today". (Lemke, ivi. pp.4)

Il Contesto Culturale Allargato è il campo del discorso intertestuale per eccellenza, in quanto esso si presenta come ambito dove un testo si scrive in modo vivo e presente, attraverso la partecipazione delle persone coinvolte in un percorso di apprendimento.

Il docente può introdurre la prima citazione o testo in una operazione di ricontestualizzazione del sapere, come avevamo proposto nella rilettura di Bernstein. Ma nell'introdurre, opera una prima dislocazione fra il testo originale e la lettura che ne fa egli stesso, lettura di interpretazione attraverso la propria condizione socio-culturale e la configurazione identitaria che lo chiama a vivere una particolare narrativa. Il docente (o il primo soggetto che offre il testo) invita gli altri -discenti, ma anche chi in una catena di senso, in un proprio percorso di apprendimento informale, seguono una traccia narrativa- a partecipare di questo testo, a rileggerlo, a pensarlo, e quindi a realizzare enunciati che riformulano il testo.

Il dispositivo pedagogico nel contesto culturale allargato funziona soprattutto attraverso un inquadramento piuttosto debole, attraverso uno spazio di ricontestualizzazione dove viene lasciato ampio spazio al docente e ai discenti per esplorare e ricostruire il sapere insegnato. La classificazione consente le *regionalizzazioni* del sapere, determinandone quindi una *liquidità* che plasma l'interdiscorsività e l'intertestualità.

Tuttavia l'intertestualità implica un rischio non indifferente di mancanza di fiducia fra i parlanti (Chouliaraki & Fairclough, op.cit). La proliferazione dell'intertestualità nel dibattito indica lo sforzo del soggetto per produrre un discorso nella congiuntura di un dato contesto, ovvero, un discorso indefinito, a metà fra due pratiche discorsive ben riconosciute da un gruppo sociale (Fairclough, op.cit)

La trama di ricostruzione, inoltre, potrebbe tendere a non riconoscere, nel prodotto finale, i testi intrecciati, il che indica il rischio del plagio discorsivo, che porta alla perdita del senso, alla scrittura apocrifia e superficiale, che non lascia nel soggetto alcuna traccia per la costruzione della propria identità.

Ma il riconoscimento dell'intreccio testuale come prodotto congiunto può portare al modo più significativo di condensazione del senso, ovvero, la *metafora*, della quale mi occuperò immediatamente.

5.4.4. Forme del Discorso nel Contesto Culturale Allargato (III): Metafora

Le metafore sono categorie di somiglianza che vengono adottate per organizzare i dati dell'esperienza, dal più alto livello letterario alla più volgare lingua parlata. Metafora deriva dal greco "*meta*" che significa "sopra" e "*Phorien*" che significa "trasportare o portare qualcosa da un posto all'altro".

La metafora, si dice, parla per analogia, attraverso la rappresentazione di un oggetto/concetto, introdotto da un'altra cosa, che indica l'oggetto iniziale: *apprendere è un viaggio*. Attraverso il concetto di viaggio, più tangibile nell'esperienza quotidiana, si sta introducendo il più astratto e complesso concetto di apprendere, ma in un senso particolare, ovvero, apprendere come percorso esperienziale che porta da un punto di partenza ad un punto di arrivo desiderato da "chi viaggia".

Ciò nonostante, come ha indicato uno studioso delle metafore, John Lakoff, le espressioni metaforiche sono state precluse al mondo del linguaggio e fondamentale al linguaggio letterario, e soltanto negli ultimi anni si è iniziato un percorso di esplorazione sistematica della metafora come prodotto di operazioni di pensiero -e processi di interpensiero- altamente complesse.

E' necessario a questo punto ricordare che nell'ambito della ricerca psicoanalitica, la metafora compare come operazione fondante dell'inconscio, in quanto significato che emerge nella catena significativa del soggetto enunciante come operazione psichica non controllabile dall'Ego: l'inconscio parla attraverso metafore che nel modo più eloquente emergono attraverso i sogni e i *lapsus linguae* del soggetto¹²³. Il contributo importantissimo apportato dalla psicanalisi alla metafora come processo cognitivo è nel comprenderla come struttura che connette più significati, non limitati al singolo individuo ma estesi ad una comunità discorsiva, nella ricerca di senso delle proprie pratiche e costumi. La conoscenza metaforica può essere definita come sintesi di conoscenza logica e immaginifica; questa sintesi diventa un potente veicolo per ogni processo comunicativo e di trasformazione della realtà attraverso il linguaggio (per questo fortemente utilizzato nella relazione terapeutica, dove dichiaratamente l'obiettivo è riflettere, e possibilmente ristrutturare la realtà psichica del paziente attraverso la conversazione con l'analista). S. Langer (citata da Brentani, 2007) chiama "*analogia logica*" la qualità della metafora che integra la logica delle parole con l'analogico delle immagini, in un gesto di condensazione che rafforza un processo di espressione di senso altamente complesso e carico di emotività.

La metafora non è quindi materia di analisi letteraria, unicamente. Nelle parole dello studioso cognitivo G. Lakoff, che più recentemente ha dedicato un percorso di ricerca sistematica, all'interno della psicologia cognitiva, sulla metafora afferma:

"The word metaphor was defined as a novel or poetic linguistic expression where one or more words for a concept are used outside of its normal conventional meaning to express a similar concept. But such issues are not matters for definitions; they are empirical questions. As a cognitive scientist and a linguist, one asks: What are the generalizations governing the linguistic expressions referred to classically as poetic metaphors? When this question is answered rigorously, the classical theory turns out to be false. The generalizations governing poetic metaphorical expressions are not in language, but in thought: They are general mappings across conceptual domains. Moreover, these general principles which take the form of conceptual mappings, apply not just to novel poetic expressions, but to much of ordinary everyday language. In short, the locus of metaphor is not in language at all, but in the way we conceptualize one mental domain in terms of another. The general theory of metaphor is given by characterizing such cross-domain mappings. And in the process, everyday abstract concepts like time, states, change, causation, and pur pose also turn out to be metaphorical. The result is that metaphor (that is, cross-domain mapping) is absolutely central to ordinary natural language semantics, and that the study of literary metaphor is an extension of the study of everyday metaphor" (Lakoff, 1993, comunicazione personale¹²⁴)

Lo studio della metafora, secondo Lakoff, quindi propone una prospettiva di inter-connesione di mappe mentali, ovvero un processo di mappatura attraverso domini di pensiero all'interno di un sistema concettuale dato (*cross-domain mapping in the conceptual system*).

Attraverso un rigoroso processo di ricerca empirica, Lakoff dimostra come la realtà cognitiva, la metafora, quindi possa essere definita come espressione linguistica (una parola, una frase) che diventa il "corpo", forma o superficie di questo processo di mappatura.

La metafora concettuale (quindi la metafora studiata dalla scienza cognitiva) si fonda nell'interscambio di sensi che accade quando i parlanti fanno riferimento ad una situazione attraverso la metafora, condensando simboli ed emozione che vengono così rappresentati in modo più potente. Così esse possono emergere come prodotto individuale del parlante, ma possono ulteriormente essere adottate da una comunità (discorsiva) per dare forma ad una rappresentazione che la contraddistingue.

Quando le metafore diventano un prodotto efficace del linguaggio, l'analogia della quale sono portatrici si fonde nel termine letterale.

Così, in italiano, percorso formativo, fa riferimento all' "apprendimento come viaggio".

Nel lavoro riepilogativo di diverse ricerche cognitive sulla metafora, a cura di Lakoff & Johnson (1980), si conclude in effetti che "*viviamo attraverso le metafore*": poiché quando un significato è inagibile -vi è una distanza troppo ampia fra soggetto di enunciazione e situazione che vuole essere interpretata/espressa - la metafora è l'operazione cognitiva più vicina al processo immaginario, e quindi, all'immagine che "rende l'idea" di un dato significato. La metafora si può collocare quindi nel primo passaggio di creazione di senso; quando emerge è lo sforzo di un soggetto di enunciazione e di una comunità discorsiva, per condividere il senso di un dominio di conoscenza complessa, consentendo una operazione di categorizzazione dell'esperienza.

Ogni metafora concettuale, produce, secondo la ricerca cognitiva di Lakoff & Johnson (op.cit) un pattern di corrispondenze attraverso domini concettuali diversi. In tale modo, si produce una mappatura che definisce classi aperte di potenziali corrispondenze fra altri patterns, attraverso un'operazione inferenziale. Quando tale meccanismo viene attivato, esso può stimolare nuove corrispondenze fra i due domini delineando una struttura di

¹²³ Cfr., S. Freud - *L'interpretazione dei sogni* 1899, in S. Freud, *Opere*, Ed. Italiana 12 voll, Boringhieri, Torino, 1976-1980, vol. III e *Psicopatologia della Vita Quotidiana*, 1905, Edizione Italiana Boringhieri, Torino, 1973

¹²⁴ G. Lakoff, Comunicazione personale del 29 Gennaio 1993, reperibile nel sito personale dell'autore sulla Teoria Contemporanea della Metafora: http://www.ac.wvu.edu/~market/semiotic/lkof_met.html

conoscenza più stabile (apprendimento come viaggio = percorso formativo, punto di partenza, meta di apprendimento, tappe del viaggio di apprendimento, arrivo).

Ogni mappatura dovrebbe essere vista, anziché come un processo meccanico, come operazione di corrispondenza ontologica, che consente l'allargamento verso categorie lessicali nuove da mettere in relazione.

Per esempio "l'apprendimento è un viaggio", può essere ricordato a "navighiamo in un mare di conoscenza": navigare e mare non sono termini raccordabili a categorie concettuali mappate attraverso la metafora di apprendimento -acquisire determinata conoscenza- come il viaggio -navigare-.

Nonostante quanto detto, nel linguaggio compaiono metafore di base dell'organizzazione lessicale, come tempo, spazio, stato, quantità, intenzione, azione, motivazione, etc., che vengono usate frequentemente dai parlanti poiché evocano velocemente –e in modo emotivamente pregnante- un dato significato.

Questo ci porta a capire che esistono metafore convenzionali, legate al discorso quotidiano, e metafore che vengono create attraverso processi di negoziazione di senso. In entrambi i casi, ciò che la metafora supporta è una condensazione veloce, immaginativa, coinvolgente, che raggiunge lo scopo della comunicazione.

Collochiamo adesso la metafora nel contesto culturale allargato: il docente ne farà uso in modo creativo attraverso la comunicazione per aprire finestre nel discorso strutturato di una disciplina, che lascino entrare i discenti nell'operazione di appropriarsi del linguaggio teorico e tecnico di tale disciplina. Ma, nel contempo, il docente saprà raccogliere le metafore emerse da processi di negoziazione di senso dei propri discenti, nel tentare di dare ancoraggio a una terminologia che in un primo momento è estranea al discente. Attraverso un processo dialogico, il docente sarà in grado di trasformare il nucleo di conoscenze della disciplina in discorso pedagogico negoziato con i discenti, con le proprie narrative, e la narrativa stessa del docente. In tale passaggio, la metafora giocherà il ruolo essenziale di aiutare la comprensione, di immaginare ponti di significato fra strutture semantiche diverse, condensando, in un mezzo unico (la metafora), un senso condiviso.

La metafora potrà emergere, inoltre, come elemento di ricerca di senso nel singolo discente, e quindi come metafora unica o personale, eventualmente offerta al gruppo.

Dall'altro lato, il contesto culturale ristretto può offrire metafore per categorie lessicali di base, come convenzione stabilita da un dato discorso pedagogico ufficiale, e giustamente per tale motivo, fungere come efficace strumento di "addomesticamento".

In effetti, M. Halliday (1985) e altri linguisti sistemici (Martin, 1993), hanno individuato una tecnica metaforica molto acuta, che è stata chiamata "metafora grammaticale". Con tale denominazione si intende una certa decisione grammaticale –come la frequente selezione di forme verbali passive anziché una forma attiva nel discorso- che offre una particolare prospettiva di ciò che si dice o scrive. Nel discorso pedagogico ufficiale, spesso il messaggio del docente viene trasmesso come non proprio, ma "scientifico" o proveniente da un'autorità politico-religiosa che impone o dispone la trasmissione di un dato sapere in un dato modo. Così il discorso viene spogliato dalla propria prospettiva, anche se essa continua ad essere presente in quanto il parlante continua a selezionare frammenti significativi di un dato *testo culturale*.

Consideriamo, per esempio queste due frasi e le corrispettive analisi semantiche:

Tabella 5.1. La metafora grammaticale

<p><i>"L'insegnamento di [tematica X] risulta fondamentale per diventare un cittadino a pieno titolo nella società odierna"</i></p>	<p>La frase si presenta indicando una tematica generale il cui status viene, tacitamente, dato da una voce autorevole non presente nel contesto di enunciazione. Il messaggio impone una data categoria semantica [<i>conoscenza X = fondamentale per diventare cittadino</i>] che esclude la partecipazione dialogica</p>
<p><i>"In questa Scuola si ritiene / Io come docente ritengo / che questa [tematica X] risulti fondamentale per partecipare a una cittadinanza attiva in questa nostra comunità/città"</i></p>	<p>La frase si presenta attraverso un soggetto di enunciazione che interpreta una data realtà (La Scuola / Io – ritiene / ritengo) che consente la negoziazione dialogica (ci si rivolge ad un altro soggetto che può potenzialmente <i>partecipare ad una cittadinanza attiva</i>).</p>

Halliday considera che questo tipo di lieve differenza grammaticale fra un messaggio e l'altro, possa essere indicata come forma metaforica. In effetti, seguendo l'analisi critico del discorso¹²⁵, le entità di potere –come i governi, i *mass-media*, i consigli di direzione, applicano spesso questo tipo di formulazione per guadagnare autorità su un determinato pubblico, e quindi, orientare l'interpretazione di certi successi.

La metafora diventa strumento di dominazione, quindi, quando non la si decostruisce, considerando quali significati possono essere stati introdotti in essa come contenitore semantico, e quali leggono, secondo le proprie appartenenze, le persone che interpretano, siano esse docenti o discenti.

¹²⁵

Dai lavori pionieri di G. Kress & R. Hodge, (1979) *Language as Ideology*, London, a Fairclough (op.cit).

5.4.5. Una proposta per l'analisi empirica nella presente ricerca

Nell'ambito di questa ricerca proporrò le forme discorsive che vengono a crearsi nel contesto culturale allargato, poiché, come ho precedentemente accennato, esse diventano modi di definizione del costruito stesso, che consentirebbero la categorizzazione di una fenomenologia complessa relativa ai nuovi scenari di apprendimento. In questo senso, seguendo la linea di ricerca di Constantino (2002), il CCA può essere (in generale lo sarà, nell'ambito della presente ricerca) composto da presenza vitale e presenza virtuale. Come tale, quindi sarà composto da forme discorsive orali e forme discorsive elettroniche, e in questo passaggio di utilizzo del linguaggio, mostrerà forme di ibridazione del discorso. Constantino afferma che:

Il fenomeno di ibridazione del discorso implica una sfasatura, una anomalia, frutto di una combinazione di elementi differenziali tra i momenti di produzione e realizzazione (...) Si dice spesso che parliamo quasi come scriviamo. Ma la tecnologia ci mostra la possibilità di scrivere quasi come si parla: il discorso elettronico (Constantino, ivi: 225)

Il corpus di questa ricerca, essenzialmente costituito dalle comunicazioni interattive formate da testi scritti elettronicamente, nonché da diari di bordo scritti nei percorsi di mobilità, sempre attraverso strumenti di comunicazione mediata, comporterà l'analisi di forme ibride di discorso, in un *continuum* dialogico delle persone immerse in percorsi formativi in ambiti internazionali ed interculturali, con elementi della propria esperienza (narrativa autobiografica) e in momenti di interscambio all'interno di comunità di apprendimento online (comunicazione mediata).

Tale elaborazione verrà inserita all'interno di un'analisi di caso (Progetto MIFORCAL, di formazione degli insegnanti in una comunità internazionale euro-latinoamericana), all'interno del quale sarà realizzato un percorso di ricostruzione degli elementi che lo caratterizzano come processo di internazionalizzazione formativa nel livello superiore (Higher Education).

I concetti linguistici già definiti, all'interno di una discussione pedagogica più ampia, mi consentiranno di focalizzare determinate interazioni, di studiarle e comprenderle alla luce di un approccio metodologico qualitativo, che illustrerò successivamente.

Continuando con la linea aperta da Constantino & Alvarez (2006), da una prospettiva linguistico-funzionale, riflettere sulle pratiche di formazione nel contesto culturale allargato, implica, nell'ambito di questa ricerca, studiare alcune forme discorsive come risorse, ovvero, forme che il parlante (o partecipante nell'ambiente virtuale di apprendimento) mette in moto, in una situazione comunicativa data e con una finalità specifica.

Ciò implica considerare le suddette forme nell'ambito più esteso di un percorso formativo come sistema di attività umana. Questo modo di focalizzare il discorso, secondo Brown & Yules (1993, citato in Constantino & Alvarez, 2006), implica un'analisi che punta a descrivere le regolarità incontrate nelle realizzazioni linguistiche che un gruppo umano utilizza per comunicare significati ed intenzioni di azione. Pertanto il corpus va trattato come testo di un processo dinamico, nel quale il parlante/scrittore utilizza il linguaggio come strumento di comunicazione in un contesto per esprimere significati e fare effettive le proprie intenzioni.

Se, come abbiamo afferrato nel capitolo III, i Contesti Culturali Allargati consentono l'attivazione di sistemi di attività formativa; e nello scenario educativo odierno, tali sistemi si muovono nel tentare di definire, elaborare, ancorare "oggetti sfuggenti", oggetti sulla frontiera di attività condivise fra diversi sistemi, conflittuali in quanto indefiniti, tendenti a generare aree grigie e situazioni di tensioni, di contraddizioni che alterano i sistemi di attività umana;

se sono i passaggi di "métisage", di attività attorno oggetti sfuggenti, quelli che si attivano come percorso virtuoso innanzi alla realtà liquida;

se tale operazione di métisage richiede un'intensa attività discorsiva, che si dà fra la narrativa personale (linea di tempo) e l'incrocio con altre storie, e che, attraverso la negoziazione di senso, ricostruisce il contesto; allora il discorso, in un percorso di apprendimento, nello sforzo di ancorare dinamiche di senso complesse, nel tentativo di risolvere i double-binds del sistema di attività, produce formazioni particolari.

Ho proposto la presenza dell'eteroglossia, dell'intertestualità e della metafora come forme linguistico-discorsive che partono dal caos creativo, dalla polifonia di voci del discorso, per giungere alla trama discorsiva, alla condensazione di senso, come attività specifica che si mette in gioco, secondo la prospettiva critica e post-critica che ho introdotto nel capitolo IV.

La domanda che esplorerò, attraverso questo complesso impianto concettuale, è come e in quali condizioni si produce il contesto culturale allargato per l'apprendimento? E soprattutto, quale tipo di identità plasma un siffatto impianto formativo?

PARTE SECONDA

CONTESTO CULTURALE ALLARGATO E FORMAZIONE DELL'IDENTITÀ

UNO STUDIO DI CASO

*Voi credete di conoscervi se non vi costruite in qualche modo?
E ch'io possa conoscervi se non vi costruisco a modo mio?*
Luigi Pirandello, Uno, Nessuno, Centomila

Las palabras son símbolos que postulan una memoria compartida
Jorge Luis Borges, El libro de arena.

Capitolo Sesto

Approccio Metodologico

6.1. Inquadramento Metodologico della Ricerca: Introduzione

L'obiettivo di questo capitolo è introdurre il piano generale della presente ricerca, per quanto riguarda le scelte metodologiche, i costrutti adottati, ed infine, l'implementazione operativa attraverso l'uso di strumenti e tecnologie a supporto.

Per ciò, la linea argomentativa che seguirò, inizierà dall'inquadramento delle scelte metodologiche, all'interno di un più ampio dibattito sulla ricerca nelle scienze dell'educazione. In questo primo contesto, introdurrò aspetti di base epistemologica, natura ontologica dell'oggetto della ricerca, e quindi indicherò le scelte metodologiche.

Il passaggio successivo sarà quello dell'introduzione del piano operativo della ricerca, dove indico, per l'orientamento della lettura degli specifici capitoli, il problema esplorato, le domande per incardinare tale esplorazione, obiettivi, fasi, attività; strumenti adottati per l'analisi dei dati raccolti, ed infine, criteri di qualità, validità e trasferibilità dei risultati ottenuti attraverso la presente ricerca.

6.2. Un paradigma unificato nella ricerca educativa per un'azione trasformativa

Il microcosmo della ricerca educativa è stato influenzato dalle discussioni sulla natura della conoscenza scientifica ed i metodi di ricerca, nell'ambito più generale delle scienze sociali. Come è ormai noto, tutto il XX secolo è stato dedicato alla creazione di uno statuto proprio di scienza e scientificità per gli studi umanistici sociali, nel confrontarsi con una ben assodata comunità scientifica nell'ambito della fisica, la chimica, la biologia –scienze dure-. Questa discussione moderna, apre alla pedagogia e la didattica una strada dove le stesse debbono cercare la propria identità come scienze sperimentali, ovvero, per poter ottenere lo status di scienza. La pedagogia adotta con forza metodi matematici e delle scienze naturali, fonda le proprie pratiche in concetti di chiara consistenza epistemologica, con riguardo alla natura della conoscenza e della realtà conosciuta (Margiotta, 2008; Constantino, *in press*). Fra gli anni 30 ed i 70, la ricerca pedagogica ed educativa considerate rilevante per gli orientamenti su pratiche di insegnamento e processi di apprendimento si fonda quindi su un paradigma naturalista, e si sforza per una produzione di dati quantitativi nella presentazione dei propri problemi di ricerca.

La pedagogia acquisisce un considerevole status fra le diverse discipline sociali, considerando fatti, dati e metodi in modo oggettivo e misurabile. Purtroppo, la distanza fra i micro-fenomeni studiati in laboratorio o isolati attraverso l'osservazione ed i quasi-sperimenti, non soddisfa domande poste dal contesto sociale, con riguardo a preoccupanti fenomeni che le società industriali affrontano, come l'efficacia dei sistemi educativi, e l'abbandono scolastico. Si rende nota, in particolare, l'insoddisfazione dei principali "consumatori" di ricerca, e cioè, *policy makers* e insegnanti, dal momento in cui i risultati di ricerca pedagogica sono difficilmente trasferibili nelle pratiche quotidiane dell'aula, e poco spiegano i complessi fenomeni educativi. Questa situazione è stata contraddistinta dal polemico pedagogista critico Peter McLaren (1989) come "*broken dreams, false promises*" in una forte contestazione alla suddetta pretesa oggettività.

Mentre la filosofia apre il dibattito post-moderno già negli anni del dopoguerra, in un contesto di disincanto con le promesse della modernità, i mutamenti nel pensiero e la concezione epistemologica nella ricerca pedagogica educativa giunge verso gli anni '70, attraverso diversi movimenti che questionano, come accennavo prima, comportamentismo e cognitivismo di prima generazione, nel contesto di un generale contrasto al positivismo ed il post-positivismo, che avviene in primo luogo dalla teoria critica –cui radici troviamo nel materialismo dialettico-; ed ulteriormente, dal costruttivismo (Denzin & Lincoln, 2004).

Forse la spiegazione fondamentale a questo fallimento della ricerca educativa (principalmente rappresentata dalla pedagogia sperimentale) parte dalla spiegazione del fallimento della riduzione ad un forzato "naturalismo" del comportamento umano; in effetti, i problemi umani non possono essere studiati attraverso questo riduzionismo, considerando tre fondamentali argomentazioni(Gage, 1989):

- a) che i problemi umani, fra i quali possiamo collocare insegnamento ed apprendimento, vanno inesorabilmente legati ad intenzioni, obiettivi, propositi che si intrecciano in giochi complessi e dinamici
- b) che non esiste una connessione causale fra il comportamento dell'insegnante e l'apprendimento nell'alunno. Anzi, l'evoluzione degli scenari educativi ci consentono di osservare l'interrelazione di una miriade di fattori che scappano completamente a ciò che viene realizzato in aula
- c) che i problemi educativi, eterogenei, evolvono in connessioni complesse fra dimensioni di tempo, spazio, contesto socio-culturale, che i metodi richiedenti stabilità ed uniformità (tenendo "isolate" dimensioni di tempo, o spazio, o contesto), non possono affrontare senza ridurre ad unità completamente spoglie del senso originale delle problematiche che attraverso le stesse si vuole studiare.

Per tanto questo tipo di predittività e controllo scientifico proposto dalle scienze esatte e naturali –di taglio positivista- risulta arido per gli assetti educativi e la fenomenologia dei processi di insegnamento/apprendimento. Da una parte, la manipolazione e deprivazione di dimensioni contestuali nel setting sperimentale contrasta con il ricco contesto e le condizioni cambianti che la situazione educativa può presentare. Dall'altra, le più precise predizioni causali e probabilistiche all'interno di modelli scientifico-quantitativi diventano modelli naive per trattare o spiegare problemi socio-culturali affrontati nell'ambito educativo, che addirittura rischiano la negligenza con riguardo ad un necessario intervento, in condizioni di disagio sociale, o semplicemente, nello spreco di talenti.

E' opportuno considerare qui la presentazione di Nathaniel Lees Gage sui fondamenti della "Guerra dei Paradigmi", dato che essa potrebbe essere considerata una pietra miliare per il ripensamento della ricerca educativa (Constantino, *in press*). Egli descrive, nel 1989, una situazione di "sanguinoso scontro" fra i sostenitori di approcci quantitativi e qualitativi. In effetti, gli '80 vengono caratterizzati per un crescente rifiuto e critica agli sforzi precedenti di rendere "scientifica" la ricerca educativa attraverso l'adozione di modelli positivisti e post-positivista, sforzi ai quali seguono risultati, secondo l'autore, inconclusi e sterili, nell'incapacità di dare indicazioni rilevanti per il lavoro quotidiano degli insegnanti in classe.

Gage scrive in modo retrospettivo, posizionandosi nell'anno 2009 (20 anni nel futuro), con riguardo ai diversi scenari, visioni risultanti da quanto accaduto con la guerra dei paradigmi dal 1990 in poi:

In the first one, the positivistic, mainstream, standard, objectivity-seeking, quantitative approach dies from the wounds inflicted by its critics (interpretivist and critical theorists). In the second version or alternative scenario, the peace between approaches is the product of pragmatic compatibility and all paradigms are harmoniously engaged in an earnest dialogue, making progress toward workable solutions of educational problems, and generating theory that fits together. Finally, in the third version, nothing has changed since 1989 and the wars are still going on (Gage, 1989, 10).

Uno sguardo dal 2009 (tempo presente) ci consente di dire che, in qualche misura, ogni scenario indicato da Gage si è verificato (Constantino et. al, 2007). Anche se la "guerra dei paradigmi" non è altro che una metafora la storia prova che –dando continuità a tale metafora-, vincere una guerra non implica sempre un vantaggio positivo, se non la riflessione su quanto accaduto per l'ottenimento di una terza posizione che superi lo scontro. Potremmo dire che il paradigma qualitativo è prevalso in qualche misura, negli ultimi anni, ma la crescita di ricerche cui approcci possiamo definire *Mixed Methods*, fondati in una filosofia pragmatica della concezione dei problemi di ricerca, sembra indicare una nuova tappa "conciliatoria" che le scienze dell'educazione necessitano per risolvere nodi teorici e concettuali quanto per promuovere un fitto lavoro di ricerca empirica in una società che lo reclama con sempre maggiore insistenza (Tashakkori, A., & Teddlie, 1998, 2003; Creswell & Plano Clark, 2007; Morgan, 2007)

In effetti, per un gruppo crescente di ricercatori nell'ambito delle scienze dell'educazione, l'integrazione di metodi diviene una necessità dinnanzi ai complessi problemi affrontati in tale ambito. E cioè, si reclama di non definire il problema attraverso il metodo, ma nel comprendere il problema, definire il metodo¹²⁶.

Dunque, l'obiettivo di una scelta metodologica nell'ambito della ricerca educativa dev'essere, il fornire validi strumenti che incoraggino e facilitino l'esplorazione, spiegazione ed ulteriore l'indirizzo di questioni rilevate dagli attori stessi dei diversi scenari educativi; poiché la ricerca deve dialogare con il contesto socio-culturale al quale, d'altronde, appartiene.

L'impresa della ricerca educativa si cimenta quindi su una base interdisciplinare, e quindi nel ricongiungimento di diverse discipline esatte ed umane, il che implica una grande diversità di metodologie messe in atto. Ma il risultato ultimo della ricerca educativa è unico in quanto dimensione della formatività umana, e per questo sollecita una base epistemologica unificata, che richiede il rifiuto di "una guerra di paradigmi di ricerca".

Nelle parole di Keeves

"...Moreover, there's a rejection of the misleading dichotomy of research procedures into qualitative or quantitative methods, since it is argued that the choice of procedures to be employed depends on the nature of the problem under investigation..." (ivi pp.5)

¹²⁶ La natura ed il proposito della ricerca educativa è soggetto di dibattito sin dalla considerazione dell'educazione come problematica specifica alla quale va dedicata un corpus di teorie e metodi che reclamano uno status proprio di *scienza*.

Il punto è, per le comunità accademiche: che cosa fa una ricerca in educazione "scientifica"? Quale lo statuto delle "scienze dell'educazione"? in tanto che per gli utenti dei risultati di ricerche, il punto è invece: quale la trasferibilità/fruibilità dei risultati di ricerca sia nell'aula sia nella generazione di politiche scolastiche/educative?

Dicotomie semplici come "di base-applicata", "nomotetico-ideografico", "ricerca orientata alla disciplina-alla generazione di politiche"; "ricerca orientata alle conclusioni; ricerca orientata alle decisioni"; "ricerca analitica o sistemica", ecc. non forniscono spiegazioni soddisfacenti per l'abbordaggio della complessità che i problemi dell'educazione pongono sia al ricercatore che ai *practitioners*.

Per M. Keeves, "...These tensions have been known to split schools of education, to lead to marked changes in editorial policy of journals, to prejudice the funding of research in education, and to lead to politicians and senior educational administrators to denigrate the field of educational inquiry..." (Keeves, 1999: 3)

Servendosi di un'altra metafora storica, per le scienze dell'educazione è forse finito il momento della Guerra Fredda dei paradigmi, distrutto il *muro* che per tutti gli '80 e nei '90 ha orientato un dibattito di scontro fra paradigmi di ricerca (si ricordino le dicotomie "idiografico-nomotetico", "quantitativo-qualitativo") e giunto il momento dell'analisi della complessità *globale* dell'oggetto di ricerca -scopo di indagine che muove al ricercatore- per adottare il metodo che *in modo singolare-locale* risponde alle esigenze di generazione di conoscenza su un dato problema della ricerca educativa. La metafora non è ingenua: il XXI Secolo si apre per lo sviluppo delle scienze sociali ed umane, ma non soltanto, come spazio di complessità e valorizzazione delle diversità (non più una visione "corretta" della scienza e del processo di costruzione di conoscenza scientifica - fondata spesso su paradigmi filosofici e culturali nord-occidentali; ma una visione di "sfaccettature" dei problemi sottoposti alla scienza in una costruzione ricorsiva, o addirittura come "nodi" di una stessa trama a rete - Margiotta, 1997-)

Il fallimento nel considerare i risultati della ricerca educativa come un insieme di conoscenza integrata, potrebbe dunque incidere negativamente sugli obiettivi delle scienze dell'educazione come fonte di risorse per la scoperta, apertura, e risoluzione delle problematiche educative. Keeves denomina questa integrazione "*the unity of educational research*", considerando che le differenti prospettive di lettura dei fenomeni nel mondo scientifico suddivise in due paradigmi distinti di ricerca, quello scientifico e quello umanistico- sono in realtà "*...not exclusive, but complementary to each other*" (op.cit., pp. 9), dal momento in cui hanno come fondamento due tradizioni filosofiche.

"...Dilthey in the 1890s drew the distinctions, in connection with research conducted in the field of psychology, between interpretation or understanding -*Verstehen*) and explanation in causal terms (*Erklaren*). Dilthey suggested that the former was the goal of humanistic research, and the latter the goal of scientific research (...) It must be recognized that these two traditions have been fed during the twentieth century by the specialization that has taken place in upper secondary schools and in universities into two major strands of learning --humanities and the sciences (...) Since these distinctions between the humanistic and the scientific approaches which have emerged in educational research would appear to have had their origins in different philosophical traditions of long standing, it is necessary to ask: a) whether it is possible to bring these two traditions together in a unified approach; b) whether one approach should be superseded by the other; c) whether both must be abandoned, since neither can be meaningfully endorsed; or d) whether both should be maintained, because they each have different goals..." -ibidem, pp.10-

10 anni fa il dibattito era ancora aperto, come lo dimostravano le visioni più conciliatorie sulla ricerca educativa (i.e., Landsheere -1999- "*History of educational Research*" e Husén -1999-, "*Research Paradigms in Education*"), e posizioni che tenevano ancora ben distinti i due paradigmi considerando le diverse metodologie ed i risultati attraverso esse ottenuti (i.e. Guba e Lincoln (1999) "*Naturalistic and Rationalistic Enquiry*"),).

Ma negli ultimi anni esso evolve verso l'accettazione della "*pace fra paradigmi*", in tanto che si tende alla scelta di un approccio pragmatico o *Mixed Methods* (Cresswell, Plano Clark, 2007)

Ma la visione unitaria a livello epistemologico osserva la necessità di considerare un *setting* di metodologie diverse; poiché la conoscenza scientifica così generata sui processi educativi non rimane passiva ma sprona pratiche e decisioni politiche in diverse modalità e a diversi livelli (economici, sociali, istituzionali, professionali, pedagogici, psicologici). Il modo in cui questo cumulo di conoscenza viene applicato garantisce la continuità, validità ed affidabilità delle prossime ricerche in ambito educativo.

"It is fitting that this volume should end with a large canvas view of a new coherentist framework which simultaneously broadens as well as specifies both the nature of educational research and methodology and points to directions of future development(...) Research in education will continue to rely on many of the methods and techniques discussed in this volume, There has, however, been a substantive shift in terms of redirecting the whole enterprise. Understanding the broad spectrum of human cognitive activity from the bottom up, from the fine-grained neuronal activity and outside our skulls, has immeasurably expanded both the potential and the difficulties of educational research. The net gain of a naturalistic account is an explanation of human thought and action which coheres with what is known about humans as biological beings who negotiate their complexity structured environments largely successfully..." -op.cit., pp 300

Dato che la validazione dei risultati della ricerca educativa che mira al miglioramento della *praxis*, può solo coincidere con essa, e così avvenire nell'ambito dell'azione sociale.

6.3. Presupposti epistemologici, ontologici e deontologici della presente ricerca

E' in questo contesto di dibattito epistemologico e metodologico che realizzo le scelte metodologiche di studio che competono la presente ricerca. Dato che l'indagine si focalizza su un caso di internazionalizzazione formativa, l'approccio pervasivo è d'impostazione qualitativa¹²⁷, dove il caso si presenta come matrice ad alta complessità con diversi livelli di analisi. Inoltre, l'intervento e partecipazione nello stesso scenario di rilevazione di dati, ci porta a considerare l'importanza della triangolazione di dati di diversa natura in una matrice articolata.

¹²⁷ Il paradigma scelto punta a superare gli approcci positivista e post-positivista in quanto si riconosce nel caso una realtà in evoluzione che non può essere "oggettivamente" osservata né tanto meno controllabile, puntando alla selezione di una serie di elementi invariabili ai quali vengono associati altri elementi che possono variare o essere modificati dai primi.

Il caso si presenta con una ricchezza che bisogna esplorare in contesto, puntando a capire le diverse articolazioni di senso che sia gli attori coinvolti che il ricercatore stesso (partecipante al impianto dal momento in cui pretende comprendere i problemi e fenomeni che costituiscono il caso).

Per tanto, dal **punto di vista ontologico**, (Denzin & Lincoln, 1994, 2000) affronto il problema (un caso di internazionalizzazione educativa) in primis attraverso lo studio dei valori sociali e culturali che configurano pratiche e cristallizzano strutture; ma nel collocarmi come attore coinvolto più che come osservatore critico, nell'implementazione di una pratica formativa innovativa, **si potrebbe dire che partecipo nella costruzione del caso, il quale diventa realtà comprensibile attraverso l'interpretazione dei vissuti per saturazione di categorie emergenti lungo il percorso di costruzione.**

Ciò implica, dal **punto di vista epistemologico**, (Denzin & Lincoln, op.cit) che la posizione dinnanzi al dato generato dal caso, è quella di un soggettivismo critico, che sprona il processo di ricerca attraverso la progressiva interpretazione e comprensione –comprensione considerata come raggiungimento di equilibri semantici con relazione alle interazioni dialogiche fra il sé (del ricercatore) e i problemi sociali da esso affrontati. Quella che viene a generarsi è una conoscenza esperienziale, proposizionale e pratica, che scaturisce dopo l'immissione nei problemi analizzati, i quali interrogano il proprio posizionamento deontologico –l'essere ricercatore-formatore, con certi principi che si negoziano con altri attori, anch'essi coinvolti alla ricerca di soluzioni per problemi affrontati, oppure in un percorso di innovazione e trasformazione della pratica (qual è la caratteristica del presente caso di studio).

E quindi la **metodologia** scelta non può che tentare, in linee di massima, di soddisfare una visione politica che protende al cambiamento del *establishment* ed emancipazione degli attori coinvolti nel processo di ricerca, attraverso la collaborazione con gli stessi. E cioè, all'interno del presente caso di studio, il tentare di interpellare il processo di internazionalizzazione per portarlo ad un livello di valorizzazione delle culture partecipanti verso la superazione delle logiche centro-periferia, della qualità formativa come standard imposto piuttosto che costruito. E' in tale senso che più volte torno sulle voci delle persone coinvolte nel caso di studio, sui loro modi di definire la realtà vissuta e le pratiche, e le considero definizioni attraverso un faticoso percorso di *abduzione*: da categorie che il gruppo ritiene fondanti, all'esplorazione delle esperienze/dati per far emergere un ordine nuovo, incisivo, fra i diversi concetti (induzione) a riproporre l'analisi dei dati attraverso gli schemi di pensiero appena acquisiti (deduzione).

E chiaro che ogni ricerca necessita da **fondamenti di verità e di conoscenza**, si considera che i fenomeni reali non rispondono a criteri stabili, bensì sono legati alla significazione sociale che gli attori –ed i ricercatori- danno agli stessi (antifondazionismo), e cioè, quei concetti e significati che si concertano all'interno di sistemi di attività umana. E' interessante a questo punto ricordare le idee del filosofo neopragmatista Richard Rorty (1979), chi ritiene che il concetto "comunicativo e pragmatico" di validità non sia mai fisso o invariato, ma creato da una "comunità narrativa" soggetta alle condizioni temporali e storiche; d'altronde, questo tipo di pensiero si iscrive nel contesto del pensiero postmoderno, che enfatizza l'importanza del linguaggio nella costruzione di una realtà sociale, di una realtà che non può essere conosciuta ma semplicemente negoziata a seconda dei posizionamenti identitari –fluidi-.

Ma quale validità può avere un dato così ottenuto, e cioè, che si fonda su un *bricolage* di elementi (in particolare in questa ricerca, di *corpus testuale*, e cioè, di *atti comunicativi e parole*? Va sottolineato a questo punto la non pretesa di validità come ripetizione di "gesti", supportati da certi strumenti e definizioni nella ricerca scientifica; ma la ricerca di una **autenticità dei dati** che si fonda in ciò che gli attori coinvolti nella ricerca riconoscono come proprio, che li aiuta ad identificarsi con un processo di cambiamento nel quale si sentono profondamente coinvolti perché parla di sé stessi e della propria comprensione dell'"essere nel mondo" –sottolineerei, a questo punto, di un "essere nel mondo" pieno nel riconoscimento di una dignità umana, seguendo il concetto della Arendt (che si fonda nel riconoscimento di una memoria e di una identità, piuttosto che nel guardare al futuro poggiando su metafore tecnocratiche di progresso¹²⁸; metafora dove la ricerca etichettata "scientifica" ha giocato un ruolo essenziale. Etichetta che di solito è stata guadagnata reclamando per la conoscenza generata la purezza data dal metodo che, giustamente, distacca artificialmente l'oggetto dal soggetto conoscente, priva l'oggetto di ogni bisogno di esprimere la propria entità.

Il **criterio di autenticità** si fonda nell'equità, l'autenticità ontologica ed educativa, e l'autenticità catalitica e tattica (Denzin & Lincoln, 2005).

Il primo elemento può essere definito come tentativo deliberato di prevenire l'emarginazione, di agire assertivamente con rispetto all'inclusione e con l'energia necessaria per garantire che tutti i partecipanti si sentano rappresentati nel risultato della ricerca; e cioè, che le proprie storie vengano trattate con equilibrio, diventando utili ad un proposito che è pure del proprio interesse. Per raggiungere tale criterio, in questa ricerca, ogni processo di analisi è stato realizzato nel confronto con il team progettuale (gruppo che governava il processo

¹²⁸ L'alto concetto del progresso umano è stato privato del suo senso storico e degradato a mero fatto naturale, sicché il figlio è sempre migliore e più saggio del padre e il nipote più libero di pregiudizi del nonno (...) Alla luce di simili sviluppi, dimenticare è diventato un dovere sacro, la mancanza di esperienza un privilegio e l'ignoranza una garanzia di successo. (da *La morale della storia*, in *Ebraismo e modernità*, 1993:119)

di sviluppo organizzativo); ed a chiusura delle attività formative sottomese ad analisi, si realizzava un confronto con i partecipanti sui presupposti ed elementi emersi, così in modo da ottenere feed-back sulle successive concettualizzazioni.

Il secondo elemento può essere definito come criterio per determinare un livello accresciuto di consapevolezza, in prima istanza, da parte dei partecipanti alla ricerca. In questo senso, nella presente ricerca, ogni fase emergeva da momenti collegiali, dove il gruppo progettuale, assieme agli studenti, partecipavano da processi comunicativi –a distanza e attraverso i diversi ambienti online di interazione- e dove l'intero gruppo acquisiva consapevolezza sul processo di innovazione/trasformazione, riuscendo ad appropriarsi da tale senso dato all'esperienza progettuale.

Il terzo elemento si riferisce alla capacità di una data indagine di provocare prima l'azione da parte dei partecipanti alla ricerca, poi il coinvolgimento del ricercatore/valutatore nella formazione dei partecipanti in forme specifiche di azione politica e sociale se questi ultimi lo desiderano (ecco che, a questo punto, il processo di costruzione prende la piega di una strategia post-critica in tanto che va oltre la critica, nel dialogare trasforma in realtà nuova –includente- la pratica partecipata). Nello studio di caso che presenterò, si osserverà la forte tensione alla trasformazione dei processi di internazionalizzazione concepiti come “*trasferimento di know-how dal centro alla periferia*”, e l'analisi partecipata di ogni fase di tale trasformazione come momento di riflessione sulla fattibilità di costruire un nuovo modello dove le relazioni centro-periferia non vengano unicamente criticate, ma, giustamente, trasformate in sinergie nuove, di riscrittura delle relazioni Nord-Sud, un nuovo modello formativo nel contesto che, più che globale, potremmo chiamare *iperfocale* –di relazione da un punto contestuale all'altro).

Risulta evidente, a questo punto, che lo studio di caso si fonda in una *etica relazionale* che parte dai valori deontologici del mio posizionamento come ricercatrice, ma che si allarga a tutti gli altri attori coinvolti nel pensare uno spazio di cambiamento nel quale la ricerca si costituisce come, essa stessa, spazio di riflessione sul corso delle operazioni in campo.

Per tanto, la *qualità della ricerca* può essere valutata ricordando i sette criteri enunciati da Yvonna Lincoln (2005), e cioè:

1. La coerenza del discorso adottato nella ricerca con riguardo ai discorsi delle comunità partecipanti al processo di ricerca
2. La voce o l'estensione di un testo che ha la qualità della polifonia –e cioè la capacità di accogliere tutte le voci presenti nel processo di ricerca-
3. La soggettività critica, e cioè, una auto riflessività intensiva da parte mia come ricercatrice-attore implicata nel contesto di ricerca-azione.
4. La reciprocità, ovvero la mia costante preoccupazione per far sì che la relazione di ricerca con i soggetti coinvolti diventasse reciproca piuttosto che gerarchica
5. La sacralità, e cioè il rispetto per come la scienza può –o non può- contribuire a migliorare la condizione umana –nel senso di una etica ultima fondata sulla dignità-
6. La condivisione di prerequisiti del privilegio che spetta ai ricercatori in quanto accademici con status universitario (e cioè l'accesso a significati e conoscenze che, anziché restare nel piano privato del gruppo di ricerca come sapere da condividere nelle comunità scientifiche internazionali, veniva offerto alla comunità in generale di partecipanti come strumento di riflessione sul percorso)¹²⁹
7. L'opinione da giudici esterni appartenenti alla comunità scientifica¹³⁰

E cioè, il mio posizionamento come ricercatrice partecipante nella costruzione del caso di studio, mi ha portato a tentare di comprendere il dialogo fra il contesto Latinoamericano ed Europeo nel senso di modelli di istruzione superiore dove egemonie colonizzatrici etnico-culturali hanno generato egemonie epistemologiche, attraverso le quali si intuisce, nel contesto della surmodernità, una necessità di trasformare le strutture di una teoria critica astratta in un modello generativo e trasformativo della praxis che consenta pensare nuovi contesti di apprendimento inclusivi, dove nuovo senso possa essere dato alle identità di una e altra entità culturali (UE-AL) coinvolte nel pensare un futuro di convivenza, mutualità ed innovazione congiunta.

6.4. Uno studio di caso

La presente ricerca propone, uno studio di caso unico, che si articola in diverse “fasi” che risultano ulteriormente dei *layers* di strutturazione della realtà educativa¹³¹. Così, la prima fase, nella quale si osservano diversi fenomeni

¹²⁹ L'esempio più chiaro di questo sforzo lo rappresenta il manuale contenente i “fondamenti teorico-metodologici del progetto MIFORCAL” che viene generato dai *partner* come nodi teorici della riflessione all'interno del percorso di internazionalizzazione della professionalità docente, e quindi offerto ai docenti e tutor in formazione; nonché ai corsisti. Ogni momento di condivisione di questi principi ha generato diversi momenti di dibattito e plasmato ulteriori modifiche e miglioramenti del modello.

¹³⁰ Questo elemento lo colloco alla fine della lista sebbene per la Lincoln vada messo in primo piano, , poiché è l'ultima operazione nel mio percorso di ricerca, e cioè, la valutazione che verrà fatta per l'ottenimento del dottorato.

relativi alla concertazione per la costruzione di un piano formativo internazionale, compone un primo livello di analisi *macro*. All'interno di questo impianto, la formazione degli insegnanti in spazi e comunità virtuali *glocal*, compone un livello meso; ed infine le modalità che acquisiscono le interazioni, costruendo credenze, conoscenze, atteggiamenti e discorsi, compongono il livello micro .

Nell'ambito di un paradigma di ricerca pragmatista (Tashakkori & Teddie, 1998), si intende per “*studio di caso*”, seguendo il concetto elaborato da Robert Stake (1994), lo studio di unità di analisi ristrette, quali possono essere singoli soggetti, piccoli gruppi, classi, team di lavoro o di studio, comunità, ambienti educativi, denominate appunto casi. I casi sono unità autonome dotate di una struttura propria, delimitate in termini di spazi e di attori (es. una classe), con caratteristiche di unitarietà e specificità che ne rendono sensato il loro studio come unità autonome. Lo studio avviene in un arco temporale ben definito che può anche essere molto lungo, dato che spesso gli studi di caso sono studi longitudinali, ossia studi che prevedono una rilevazione ripetuta dei dati sugli stessi referenti, più che la rilevazione su più referenti in un arco temporale ristretto (studi trasversali), come nell'inchiesta.

Il caso ALFA-MIFORCAL, come processo di internazionalizzazione formativa nel livello superiore ha proposto uno spazio di riflessione per una comunità di ricerca internazionale cui obiettivo è stato la comprensione degli elementi cruciali nello sviluppo di tali processi, verso la modellizzazione con incidenza a) nell'internazionalizzazione all'interno delle Istituzioni dell'Istruzione Superiore, attraverso strategie di cooperazione educativa piuttosto che di competizione; b) nella formazione degli insegnanti in un contesto di profonda crisi e cambiamento della propria identità professionale; c) nell'utilizzo di metodologie *networked learning* . Questi punti possono essere ulteriormente considerati fasi di analisi del caso studiato, in quanto disegno flessibile che procede per triangolazione progressiva.

Gli elementi emersi attraverso lo studio di caso, hanno consentito di promuovere una discussione teorica su :

- a) La questione del contesto di apprendimento, non più come contenitore esterno, statico, ma come costruzione negoziata, dinamica, che consistentemente con lo stato dell'arte sulle teorie di apprendimento contestualizzato, indicano in esso un elemento essenziale dell'apprendimento efficace e trasformativo. In effetti da questo primo *file rouge* di ricerca emerge –e viene validato per saturazione concettuale- il costruito *Contesto Culturale Allargato per l'apprendimento*.
- b) L'impatto dei processi di apprendimento in scenari globali/internazionali sull'identità professionale dei partecipanti, con particolare riguardo al gruppo professionale degli insegnanti. Da questo secondo *file rouge* emerge il costruito *Identità Professionale Glocal*

La suddetta discussione teorica potrebbe consentire l'ulteriore modellizzazione per un trasferimento in nuove esperienze di cooperazione transnazionale in processi di internazionalizzazione formativa.

Il punto fondamentale, in questa ricerca cui approccio ha puntato a costruire, più che studiare, il caso unico di internazionalizzazione formativa UE-AL “Master Interuniversitario para la Formación de Profesorado de Calidad”, è stato il superamento della logica “*deficit-based*”, tipica di alcuni filoni della ricerca-azione. Anziché concentrarsi sui punti di debolezza nel modello formativo, il mio coinvolgimento come ricercatore-attore, a partire di una etica trasformativa, ha dato come risultato il mettere a fuoco i punti di forza, quelli miranti allo sviluppo progettuale, alla messa a punto di un sistema in grado di generare innovazione e quindi trasformazione-emancipazione dei soggetti partecipanti attraverso la sperimentazione formativa come progettualità complessa.

In tale senso si è trattato di una ricerca collettiva, indirizzata non verso una verità unica, ma verso l'accettazione di una visione più pluralistica dei modi di conoscere e di comprendere l'esperienza umana. Come propria intenzione di fondo di questo approccio vi è stata la necessità di ristrutturare l'esperienza in forme che consentissero il progressivo sviluppo di una saggezza collettiva che non ignora i problemi, gli episodi critici, ma che tende soprattutto ad andare oltre, una specie di “*intelligenza apprezzativa*” che quindi supporta processi:

- Di **ristrutturazione cognitiva dei modi in cui determinati fenomeni si presentano in un dato contesto**. Nel nostro caso, la ristrutturazione cognitiva sul processo di internazionalizzazione non come spazio di interlocuzione fra “colonizzatore (soggetti UE) – colonizzato (soggetti AL)”, ma come spazio di esplorazione dei propri confini di sapere, di nuova negoziazione e di abbandono di stereotipi

¹³¹ I casi possono differenziarsi tanto per la propria natura epistemica -come unità empiriche di analisi o come costrutti teorici, sia per il proprio livello ontologico, relativamente determinato in modalità composta dal numero di casi e dall'identità che costituisce il caso: micro, meso o macro (Rihoux, B. & B. Lobe (2009). The Case for Qualitative Comparative Analysis (QCA): Adding Leverage for Thick Cross-Case Comparison, en: Byrne, D. & Charles C. Ragin (Eds.) The Sage Handbook of Case-Based Methods. Thousand Oaks (CA): Sage.). Nel caso della ricerca pianificata e del corpus disponibile, vengono introdotte le diverse fasi in modalità “embedded”, attraverso le operazioni di triangolazione progressiva. Dal livello più generale (macro) il caso può essere considerato un programma internazionale di formazione docente. I livelli meso vengono composti dagli interventi formativi “innovativi” che stabiliscono pietre miliari dello sviluppo progettuale come particolari momenti e strategie formative online ed in presenza. Finalmente, il livello micro si compone da corpus testuali dove viene analizzato il discorso relativo agli itinerari formativi pre-scelti

culturali, nel vedersi insieme ad affrontare problematiche comuni (la qualità dei sistemi dell'istruzione attraverso la formazione dei suoi attori chiave, i docenti) anche se caratterizzate diversamente.

- **L'apprezzamento di aspetti positivi.** Nel nostro caso, e nonostante le criticità vissute nel voler istituzionalizzare un processo innovativo che è stato duramente resistito dalle burocrazie locali, la capacità di inventarsi, di navigare nei confini del mondo accettato come possibile, di provare a realizzare le utopie formative.
- **La generazione di una visione di futuro che si sviluppa a partire dalla condizione presente di possibilità.** E quindi, il prospettarsi uno scenario di miglioramento che si presentava quasi impossibile al momento di partenza del progetto (anno 2004), volendo introdurre una sperimentazione di formazione in uno spazio dell'istruzione superiore EU-AL (e quindi ancor più complesso di uno spazio Europeo), e focalizzando addirittura uno dei gruppi professionali più difficili nello scenario di internazionalizzazione dell'istruzione superiore, ovvero, la figura professionale dell'insegnante

Valga questo importante principio, indicato dalla Corbin (2008) per la complessa esplorazione del caso che propongo in questa ricerca:

Though readers of research construct their own interpretations of findings, the fact that these are constructions and reconstructions does not negate the relevance of findings nor the insights that can be gained from them. I believe that we share a common culture out of which common constructions are arrived at through discourse. Concepts give us a basis for discourse and arriving at shared understandings. Therefore, I will continue to believe in the power of concepts and advocate their use. At the same time, I want to emphasize that techniques and procedures are tools, not directive. No researcher should become so obsessed with following a set of coding procedures that the fluid and dynamic nature of qualitative analysis is lost. The analytic process, like any thinking process, should be relaxed, flexible, and driven by insight gained through interaction with data rather than being overly structured and based only on procedures. (Corbin, 2008:12)

6.4.1. Applicazione della Grounded Theory per l'analisi del caso

Ne consegue da quanto prima accennato la scelta metodologica generale per lo studio del caso della **Grounded Theory**, in tanto che metodologia ispirata al "paradigma interpretativo" (Glaser & Strauss, 1967), e cioè, più adatta al mio scopo di interpretare i processi sottesi al caso di studio, considerando la sua complessità e la conseguente necessità di "immergersi" nei dati senza troppi schemi concettuali pre-esistenti che potessero forzare la ricchezza di senso emergente.

Seguendo i principi della Grounded Theory l'osservazione ed elaborazione teorica procedono di pari passo, in un'interazione continua, che punta alla generazione di teoria; quest'ultima viene "scoperta" nel corso della ricerca. Sebbene l'indicazione metodologica sia ignorare completamente la letteratura relativa ai fenomeni analizzati, in questa ricerca ho integrato la letteratura al processo di costruzione di teoria, dialogando con gli autori come l'ho fatto con altri interlocutori all'interno del caso analizzato (docenti, formatori, studenti, ecc.) Tuttavia l'accento (come la tecnica GT lo richiede) viene posto soprattutto sui dati (si dice che "*lascia parlare i dati*"), piuttosto che sulle teorie, le quali derivano dall'analisi dei dati, che sono locali e contestuali.

Sintetizzando, questo approccio, mi ha fornito di una strategia di raccolta, gestione, organizzazione ed analisi qualitativa dei dati che:

1. Trova le proprie basi epistemologiche in teorie filosofiche che, come ho prima accennato, scartano l'esistenza di una realtà esterna e riconoscibile tramite schemi pre-esistenti, ponendo l'enfasi nella costruzione della realtà come processo di interpretazione dai soggetti coinvolti. Nello specifico, la GT fonda le proprie radici nell'Interazionismo Simbolico (Mead, 1956, citato in Corbin, op.cit), Pragmatismo (Dewey, 1929, citato in Corbin, op.cit) Fenomenologia Interpretativa (Tarozi, 2008)
2. Ha come caratteristica portante la ricorsività del processo di ricerca. In effetti non vi sono state interruzioni tra momenti di raccolta e analisi dei dati, con una continua riflessione sul processo di ricerca che ha portato alla generazione di concetti e teoria in un movimento ricorsivo e auto generativo (Metodo dei Confronti)
3. Parte dalla base empirica del dato, e man mano che si procede, l'assunto prende forma in categorie e concetti, dai quali si deduce la teoria che sottende contestualmente alla specifica ricerca, come processo di "concettualizzazione". A questo processo lo si denomina **CAMPIONAMENTO TEORETICO (Theoretical Sampling)**.

Questo processo di analisi prende la forma di tre specifiche fasi, che saranno osservabili negli specifici capitoli di analisi empirica:

- **CODIFICA APERTA (Open Codification)** dove si delinea un iniziale sistema di categorie aperto con massima flessibilità. Lo scopo è la frammentazione dei dati per ricavarne le proprietà. Da questa prima fase nasce una tassonomia di concetti e categorie. Il campionamento in questa fase è aperto (**Open Sampling**)

- **CODIFICA ASSIALE** è più specifica: crea relazioni tra categorie secondo il modello paradigmatico (a. condizioni causali, b. fenomeno, c. contesto, d. condizioni intervenienti, e. strategie di azione o interazione, f. conseguenze). Questa fase chiarisce le relazioni tra fenomeni, concetti e categorie, ad es. i "concetti" di una categoria possono essere "fenomeni" per un'altra, o "condizioni intervenienti" per un'altra ancora. Le relazioni sono verificate ripetutamente grazie al processo iterativo che prevede questo metodo, con un continuo spostamento tra il pensiero induttivo e deduttivo. Il Campionamento qui è sistematico e finalizzato. (**Relational Sampling**)
- **CODIFICA SELETTIVA** per trovare categorie più generiche, astratte e predominanti, superordinate. E' un livello superiore di astrattezza che avvicina alla creazione della Ipotesi della ricerca, e avviene per ultimo, contrariamente al modello di ricerca ipotetico-deduttivo (dove l'ipotesi è il primo step di ricerca).

Questo processo di elaborazione concettuale, come potrà essere osservato negli specifici capitoli della ricerca empirica, partono da una costante annotazione di MEMO o note, cui obiettivo è:

- Fare ordine durante l'analisi
- Aiutare la teorizzazione
- Documentare le fasi intermedie ai fini della stesura del rapporto dettagliato di ricerca
- Promuovere la densità di materiali alla base della concettualizzazione ai fini della validità/autenticità dei concetti elaborati.

Le unità di analisi, denominate "*Unità Ermeneutiche*" come osserveremo più avanti, sono *corpus testuali*, che vengono raccolti all'interno del caso analizzato e possono essere:

- a) Interviste
- b) Documenti creati dagli attori stessi (Working documents, articoli, comunicazioni personali, interventi su forum di lavoro)
- c) Interazioni all'interno di un processo di apprendimento (Forum online)
- d) Diari di Bordo (racconto sistematico di esperienze di apprendimento)
- e) Questionari con risposte chiuse ed aperte.

Tutto il processo di analisi è stato supportato dall'uso di Software ATLAS.ti, versione 6.1., all'interno del quale viene creata l'Unità Ermeneutica, che si compone delle *Unità documentali* (Primary Documents); *Memo* (relativi a teoria, note sul campo, commenti); *Codici* (Codici di Base, Codici Assiali, Concetti); *Network Views* (Mappe Concettuali elaborate per generare una rappresentazione spaziale dei collegamenti concettuali).

I corpus testuali sono stati analizzati per segmenti minimi –frasi- ai quali sono stati associati i codici (*Processo di Codificazione*).

Il software supporta inoltre la produzione di conteggio di frequenze di presenza dei suddetti codici all'interno dell'intera Unità Ermeneutica. La maggiore o minore frequenza di un codice viene contraddistinta come *densità semantica di un codice*. Tale densità è **indicatore del contenuto** di un discorso; e cioè, della notevole presenza di un elemento nei discorsi analizzati, confermando l'importanza dello stesso per la concettualizzazione.

Per tale motivo, verso la fine del processo di codificazione, ho studiato la densità semantica dei codici attraverso **analisi di contenuto** (Losito, 2002).

La G.T. prevede l'esame della letteratura solo a posteriori di un tale processo di ricerca empirica; in questo punto mi distanzio dalla tradizione di ricerca G.T.; poiché l'analisi di certi concetti è stato realizzato attraverso letteratura come se le ricerche consultate rappresentassero un altro interlocutore, come accennavo prima, piuttosto che come modelli da ricalcare e discutere attraverso la ricerca sul campo. Le teorie analizzate prima di "entrare nel campo dei dati generati dal caso di studio", sono state interrogate, con riguardo al processo di costruzione di teoria –all'interno della pedagogia-che è lo scopo ultimo della presente ricerca.

Adottando questo approccio, ho considerato i seguenti vantaggi per la comprensione del caso studiato, alquanto complesso:

- a. La flessibilità necessaria di strumenti e metodi per comprendere la natura di processi e risultati del caso studiato (un processo di internazionalizzazione)
- b. L'aderenza della metodologia con un approccio pragmatico e *Mixed Methods*, considerando che in alcuni passaggi ho adottato strumenti di descrizione quantitativi (predominantemente, statistiche descrittive)
- c. Il focus della metodologia nella generazione di teoria, dinanzi ad un caso cui problematica – processi di internazionalizzazione- affronta una vasta metodologia, un ampio interesse, e quasi inesistenti modelli teorici per spiegare tali nuovi scenari educativi ("*glocal*")

Infine, risulta cruciale segnalare che la Grounded Theory ha ricevuto numerose critiche, secondo le quali c'è il rischio che il ricercatore non riesca a districarsi nel caos dei numerosi stimoli ricevuti, a causa dell'assenza di punti di riferimento; e cioè, determinando l'incapacità di andare oltre il livello descrittivo, o per il contrario

l'incapacità di ottimale esplorazione dei dati. Questo rischio è stato sempre presente, nell'ambito dello studio di caso proposto.

In effetti questa ricerca potrebbe essere criticata da un enorme volume di dati di diversissima entità, che trattati in modo capillare, obbligano ad un grande sforzo di processamento di informazioni per giungere a conclusioni utili.

Per ciò, tento di giustificare la presenza di questa grande divergenza di strumenti e metodi, attraverso ciò che può essere inteso come "fasi di analisi", corrispondenti a "micro-casi" *embedded* nel caso più ampio.

6.4. La costruzione del caso di studio per triangolazione sequenziale

L'analisi dei processi di sviluppo progettuale, implica un disegno di ricerca flessibile (Stake, op.cit; Neiman & Quaranta, 2006), cui strategia consiste nell'implementare una forma di ricerca empirica che affronta fenomeni contemporanei, in termini olistici e significativi, nel proprio contesto specifico, orientando le attività di ricerca a rispondere "come" e "perché" si verificano certi processi. Nel nostro caso –MIFORCAL–, si tratta di "eviscerare" un processo formativo in un nuovo contesto socio-culturale, non collegabile ad un unico contesto locale, ma "glocal". **La natura complessa del caso e dei fenomeni educativi, fa sì che diventi necessario procedere per "fasi" di analisi, proponendo ogni una di queste come entità di senso in sé –micro-casi embedded, Neiman & Quaranta, 2006–, con una fenomenologia e terminologia propria, alla quale vanno collegati specifici strumenti metodologici. Tali fasi si integrano l'una con l'altra, in un processo di triangolazione sequenziale, e cioè di confronto di risultati della fase precedente per il completamento, superazione o definizione di concetti emersi nella fase successiva.**

Lo studio approfondito del progetto formativo "MIFORCAL", si struttura quindi attraverso le seguenti "fasi di analisi":

- Esplorazione Teorica: esplorazione di teorie nell'ambito della ricerca educativa, che forniscono strumenti concettuali per pensare il nuovo contesto di apprendimento generato dai processi di internazionalizzazione educativa
- Contestualizzazione: la ricostruzione del contesto internazionale in materia di politiche e ricerche educative nell'ambito di discussione del *teachers' professionalism*, con particolare riguardo ai processi di internazionalizzazione della formazione di questo profilo professionale;
- Fase di strutturazione di un modello formativo internazionale: declinazione operativa su aspetti di analisi macro –gestione istituzionale, produzione discussione curricolare ed elaborazione di un modello formativo–,
- Fase dell'innovazione formativa (I): aspetti di analisi meso/micro dell'apprendimento in mobilità internazionale attraverso l'uso di metodologie di formazione in rete – strutturazione di ambienti di apprendimento in rete, processi di apprendimento, interazioni comunicative e fenomenologia discorsiva per la costruzione/negoziazione di conoscenza–.
- Fase dell'innovazione formativa (II): aspetti di analisi micro dell'apprendimento in mobilità internazionale in presenza vitale –strutturazione del modello formativo in mobilità internazionale, racconto autobiografico sul processo di apprendimento attraverso il viaggio, fenomenologia discorsiva per la costruzione/negoziazione di conoscenza.

Queste fasi di analisi dovrebbero consentire una esplorazione densa delle connessioni di senso portanti ad una concettualizzazione e costruzione di teoria che si propone all'interno di questa ricerca, e cioè la generazione di un modello formativo sui processi di internazionalizzazione.

Per tale scopo, nelle diverse fasi di analisi mi concentrerò sulle seguenti operazioni:

- Si farà enfasi *in primis* sulla discussione teorica che prelude il cambiamento epocale nella configurazione degli spazi di apprendimento e quindi del modo in cui i sistemi educativi concepiscono strutture, ruoli, funzioni, strumenti. In tale scenario, si colloca l'internazionalizzazione formativa come fenomenologia alla quale manca un consistente riferimento a un modello teorico del nuovo contesto di apprendimento dalla stessa generato.
- Sullo scenario di politiche educative (in materia di formazione degli insegnanti), considerando una visione comparata UE-AL. In questa fase, predomina l'analisi documentale e di produzione scientifica (articoli) sulla questione del *teachers' professionalism* in un contesto di crescente internazionalizzazione.
- Si considererà la dimensione metodologica di sviluppo organizzativo mirata ad analizzare la gestione interna del cambiamento con particolare ricaduta sul modello di pianificazione curricolare, nel nuovo contesto di apprendimento generato dal processo di internazionalizzazione. Lo scopo di utilizzo di tale metodologia di analisi organizzativo, attraverso l'analisi delle comunicazioni interne ed esterne all'ambiente formativo, è la rappresentazione ad alta fedeltà del cambiamento e l'innovazione –in pratiche, utilizzo di tecnologia, capacità gestionale–, ed il contesto esterno al progetto formativo, come ecosistema che si comporta in modo *autopoietico*: le strutture (del progetto MIFORCAL) cambiano per adeguarsi al contesto esterno, per riprodurlo al suo interno, ma alla sua volta generano innovazioni che modificano il contesto in una catena dialogica (Tessaro, 2005). L'analisi dello sviluppo organizzativo consente inoltre di stabilire le finalità

formative del sistema (la strutturazione del modello formativo). L'elemento teorico che emerge in questo senso, si relaziona con i principi della *Curricular Justice* (Connell, 1993; Popkewitz, 1994; Rodríguez Romero, 2003), che discuto a capitolo IV, in quanto discussione critica di un curriculum pensato nella società globale e post-coloniale. Dal punto di vista organizzativo, l'elemento teorico che emerge si relaziona con la complessità di *sistemi di attività* interconnessi in modo rizomatico (*knotworking*, cfr. Engeström, 2001; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003) cui oggetto è la consecuzione di un programma formativo congiunto (progetto formativo internazionale).

- L'analisi del primo scenario di innovazione formativa, emergente da siffatto modello, sollecita l'utilizzo di metodologie di analisi discorsivo e delle interazioni in *medium elettronici* –considerando quindi le teorie di analisi discorsivo nella ricerca educativa-. L'analisi così condotta, consente di comprendere gli elementi discorsivi che compongono il nuovo contesto di apprendimento generato dal processo di internazionalizzazione. Vengono quindi esplorati regole, divisione del lavoro, ambienti di collaborazione e comunità di apprendimento plasmate dalla suddetta struttura rizomatica dei *sistemi di attività*. Ma in questo momento si avanza nella comprensione del linguaggio come strumento non soltanto di mediazione del sistema di attività, ma come elemento *costituente* dello stesso, in tanto che è il processo comunicativo a dare forma ad uno spazio semiotico che diventa *nuovo contesto culturale allargato*, generato dalla equa partecipazione all'interno del processo di internazionalizzazione.
- Infine, si da continuità all'analisi della *costruzione semiotica del contesto*, nel secondo scenario di innovazione formativa, ma in esso si osserva la possibilità di comprendere maggiormente le linee di sviluppo temporali con impatto nella costruzione *dell'identità professionale*, elemento con il quale si torna alla problematica del gruppo professionale partecipante al presente studio di caso (gli insegnanti). In tale modo, viene privilegiata una metodologia di analisi del discorso narrativo (più che interattivo) sul processo di apprendimento nel *contesto culturale allargato*.

Così ho tentato di presentare fasi, metodi e teoria emergente, facente parti del Disegno di Ricerca flessibile adottato per lo studio di caso. Introduco a continuazione due strumenti per la migliore comprensione della struttura del Disegno. Nello schema 6.1, si osserva il processo generale di ricerca attraverso la costruzione del caso, in tanto che, come ho accennato, si tratta di una ricerca-intervento impossibile da slegare dal processo di cambiamento che essa vuole promuovere.

La tabella 6.2. riporta invece la disaggregazione delle fasi di triangolazione sequenziali presenti in quello che risulta essere il caso generale.

Schema 6.1. Costruzione del Caso come disegno di ricerca flessibile

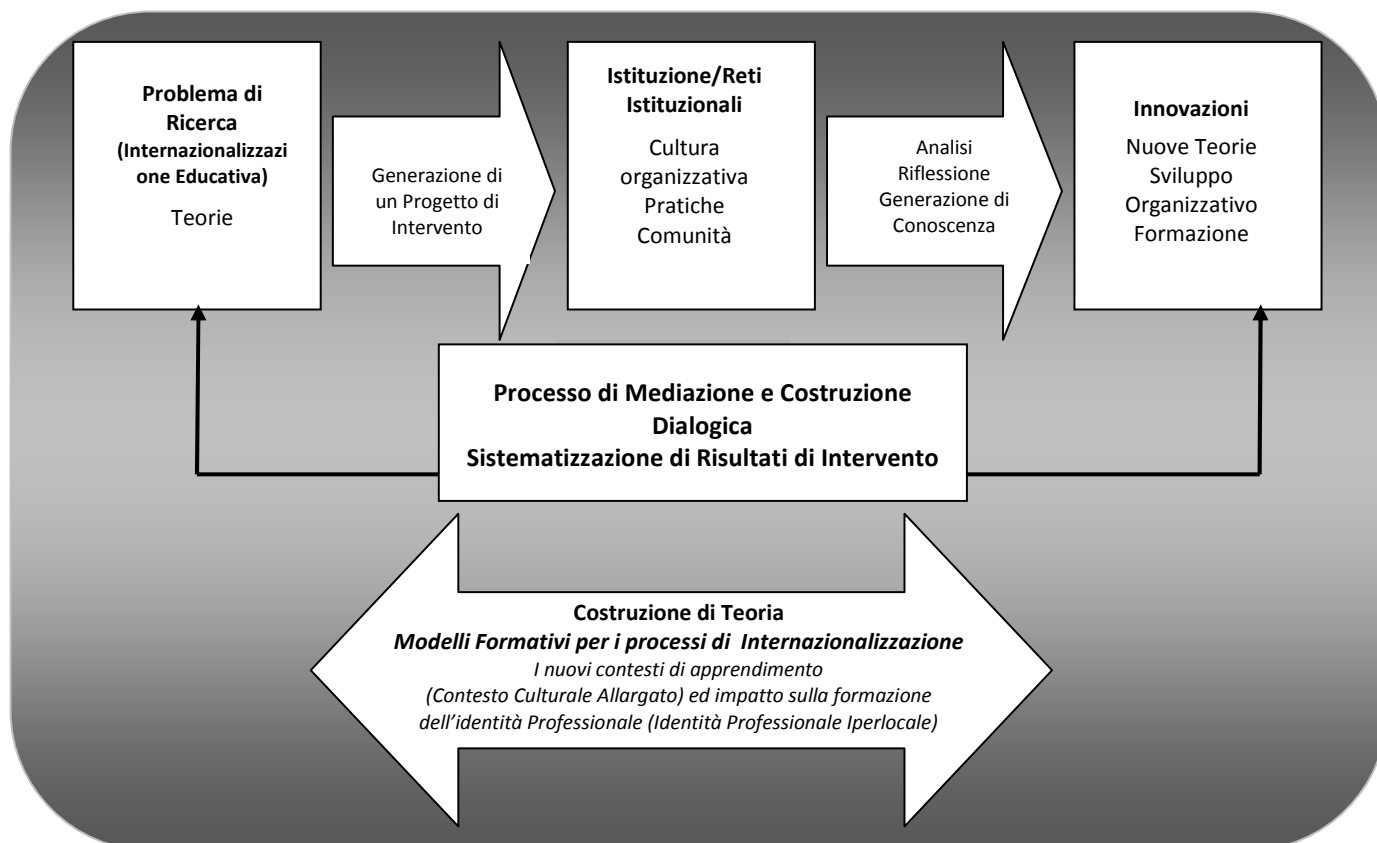


Tabella 6.2. Disegno di Studio di Caso per Triangolazione Sequenziale

Studio di Caso per composizione di micro-casi embedded				
<i>Fase di Studio</i>	<i>Dimensioni del Problema</i>	<i>Fonti di Informazione</i>	<i>Procedimenti e Tecniche</i>	<i>Concetti Emergenti (Costruzione di Teoria)</i>
Esplorazione Teorica	I contesti di apprendimento in uno scenario di cambiamento educativo.	Documentazione: Stato dell'Arte nella ricerca educativa	Analisi di Studi e Ricerche	Rivisitazione critica dell'Activity Theory di 3a Generazione (Apprendimento per Espansione) Discorso pedagogico e costruzione di conoscenza nei nuovi contesti di apprendimento: Il Contesto Culturale Allargato
Contestualizzazione	Internazionalizzazione e come fenomenologia del cambiamento educativo Politiche Educative, Figura Professionale Docente	Documentazione: <i>Policy Recommendations</i> OCSE UNESCO Unione Europea Mercosur Educativo Studi e Ricerche a livello Internazionale e Nazionale	Analisi di Documenti, Studi e Ricerche	Processi di Internazionalizzazione e formazione di una nuova professionalità docente
Strutturazione di un modello formativo internazionale	Gestione Istituzionale, rete di Partnership, Valori e conoscenze rappresentative delle identità culturali nella costruzione del curriculum	Documentazione: 221 Working Documents 12 Interviste Osservazione Partecipante in 5 riunioni internazionali	Osservazione Partecipante, Strutturazione di processi Feed-back su processi istituzionali ad attori coinvolti	Modello Formativo in cooperazione internazionale per la formazione di una nuova professionalità docente (Modello Formativo nel CCA)
Innovazione formativa (I): Mobilità in ambienti virtuali di apprendimento	Architettura degli ambienti virtuali di apprendimento per consentire la <i>virtual mobility</i> Processi di apprendimento nel Contesto Culturale Allargato	Analisi di Ambienti Virtuali di Apprendimento (Ambiente multiplatforma composto da due piattaforme e-learning e una rete di blogs associati) Analisi di corpus testuale: 4 Forum di Apprendimento	Osservazione Partecipante nei processi di apprendimento online, Strutturazione di processi formativi Feed-back su processi formativi a docenti e tutor	Processi di Apprendimento nel Contesto Culturale Allargato

Innovazione formativa (II): Mobilità Internazionale in presenza vitale	Processi di apprendimento nel Contesto Culturale Allargato Impatto nella formazione dell'identità professionale	16 Diari di Bordo 16 Report 6 Interviste 3 Focus Group	Analisi narrativo del racconto autobiografico sul processo di apprendimento Feed-back su processi formativi a borsisti (interviste e FG)	Impatto dei Processi di Apprendimento nel Contesto Culturale Allargato (Identità Professionale Iperlocale)
---	--	---	---	---

Fatte queste considerazioni, la scheda sintetica della ricerca che introduco a continuazione, consentirà di avere una visione complessiva del problema affrontato dalla ricerca, obiettivi, strumenti, attività ed indicazione sommaria di risultati ottenuti.

6.5. Scheda Sintetica della Ricerca

La presente ricerca realizza uno studio di caso significativo sui processi di internazionalizzazione formativa, che interpellano la concezione di contesto di apprendimento. In effetti, l'internazionalizzazione si presenta come fenomenologia tipica di uno scenario educativo nel quale i paradigmi istituzionali, metodologici e relazionali delle pratiche pedagogiche vengono profondamente questionati e rovesciati alla ricerca di una nuova concezione. Il caso ALFA-MIFORCAL, come processo di internazionalizzazione formativa nel livello superiore propone uno spazio di riflessione per la comprensione degli elementi cruciali nello sviluppo di tale processo, considerando i seguenti elementi:

- a) l'internazionalizzazione all'interno delle Istituzioni dell'Istruzione Superiore, attraverso strategie di cooperazione educativa piuttosto che competizione;
- b) l'utilizzo di metodologie *networked learning* per la costruzione del nuovo contesto di apprendimento internazionale, ovvero *glocal*.
- b) l'impatto che la partecipazione in tali contesti possiede sulla formazione dell'identità professionale (delle figure professionali al centro di questa ricerca, e cioè, gli insegnanti) dinanzi ad una profonda crisi dei modelli identitari nella surmodernità .

Gli elementi emersi attraverso lo studio di caso, hanno consentito di promuovere una discussione teorica su :

- c) La questione del contesto di apprendimento, non più come contenitore esterno, statico, ma come costruzione negoziata, dinamica, e simbolica, emergente dal processo conversazionale (considerando soprattutto l'utilizzo di linguaggio ibrido scritto in ambienti virtuali di apprendimento); consistentemente con lo stato dell'arte sulle teorie di apprendimento situato e distribuito, un tale contesto di apprendimento (non legato al luogo reale ma ai luoghi simbolici di riferimento dei partecipanti) risulta essere elemento essenziale dell'apprendimento efficace e trasformativo. In effetti da questo primo *file rouge* di ricerca emerge –e viene validato per saturazione concettuale- il costruito *Contesto Culturale Allargato per l'apprendimento*.
- d) L'impatto dei processi di apprendimento in scenari globali/internazionali sull'identità professionale dei partecipanti, con particolare riguardo al gruppo professionale degli insegnanti. Da questo secondo *file rouge* emerge il costruito *Identità Professionale Iperlocale*

La suddetta discussione teorica potrebbe consentire l'ulteriore modellizzazione per il trasferimento di concetti e metodologie in nuove esperienze di cooperazione interistituzionale in processi di internazionalizzazione formativa.

La domanda che incardina la ricerca, quindi è:

Quali sono le coordinate che definiscono i contesti di apprendimento all'interno dei processi di internazionalizzazione formativa?

E quindi,

Qual'è l'impatto che l'apprendimento in questi nuovi contesti ha sulla costruzione di un'identità professionale che si gioca nella Lifelong Learning Society?

Attraverso un approccio induttivo (Grounded Theory), si realizza l'analisi partecipante nel caso di internazionalizzazione selezionato, interpretando il processo di implementazione del progetto formativo attraverso pratiche, fenomeni espressivi, comunicativi e riflessivi degli attori coinvolti che portano alla costruzione di un nuovo contesto di apprendimento denominato "contesto culturale allargato"; vengono quindi studiati gli elementi e strumenti che contraddistinguono tale contesto. Inoltre, vengono esplorati nei discorsi degli

attori coinvolti, la narrativa di ri-costruzione dell'identità professionale. Procedendo attraverso una metodologia di triangolazione sequenziale (Miles & Huberman, 1994, Bolivar Botia, Fernandez Cruz, Molina Ruiz, 2004), si adottano le seguenti fasi per lo svolgimento della ricerca:

- a) Una fase di esplorazione teorica per la costruzione di concetti e dimensioni che orientano il primo approccio al corpus di ricerca.
- b) Una seconda fase di contestualizzazione del caso con relazione alla specifica problematica di internazionalizzazione della formazione degli insegnanti
- c) Una terza fase di strutturazione del modello formativo, l'interpretazione delle diverse dimensioni che lo caratterizzano secondo l'osservazione partecipante e l'interpretazione strutturante dei processi di senso da parte della ricercatrice
- d) Una quarta e quinta fase dedicata all'analisi del discorso –completato da analisi di contenuto- in contesti culturali allargati: forum online, diario di bordo e report di chiusura della comunità di apprendimento in mobilità accademica internazionale

Come si evince dal processo di triangolazione sequenziale di metodi, la modalità di lavoro porta ad una saturazione delle categorie che può conferire validità interna ai risultati e conclusioni dello studio.

6.5.1. Concetti esplorati attraverso le diverse fasi di questa ricerca

A-Contesto culturale allargato

Sulla base della discussione nella ricerca pedagogica (particolarmente sui processi di apprendimento in contesti sociali, Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995) è un costrutto che può emergere dalla presente proposta di ricerca. Si tratta di una trasformazione che insiste sul contesto di apprendimento come non incapsulato (Engeström, 1991) non governato unicamente dalle forze del curriculum nazionale, o comunque da forze di potere delimitate e chiare. Il contesto culturale allargato è il contesto di apprendimento liquido, che si presenta con confini imprecisi, che richiede uno sforzo di negoziazione continua di ruoli e funzioni –poiché il sapere può stare tanto dalla parte del formatore/insegnante quanto dal discente/studente-; si delimita quindi come una operazione di espansione del nucleo culturale che dà vita alla relazione pedagogica. Come lo avesse intuito Freire (1971), uno spazio di valorizzazione delle culture di apprendimento di origine che si possono esprimere nella costruzione di nuove realtà possibili, nuovi mondi possibili.

Operativamente, i contesti di apprendimento allargati possono essere generati da fenomeni come:

- a) *la mera presenza –riconosciuta e valorizzata- di culture diverse in un ambiente specifico di apprendimento, che porta a momenti di confronto e comparazione, di analisi critica da diverse prospettive di una stessa disciplina, ecc.)*
- b) *la mobilità geografica e studio all'estero, con il viaggio come metafora più ricca di apprendimento*
- c) *condivisione internazionale/interculturale di spazi online di formazione a distanza, detta “mobilità virtuale”*

Inoltre, i contesti culturali allargati possono attivare processi di apprendimento delimitati da:

- a) *Valorizzazione di diversi canali comunicativi (presenza vitale e virtuale)*
- b) *Valorizzazione delle multi appartenenze*
- c) *Cognizione situata nello spazio ibrido*
- d) *Clash cultural, conflitto che porta alla metacognizione e transizione espansiva*
- e) *Riflessione retrospettiva e prospettiva attraverso il confronto con la diversità*
- f) *Consapevolezza Culturale, posizionamento critico.*
- g) *Alto carico emotivo-cognitivo che configura fenomeni discorsivi interattivi e creativi, con generazione di conoscenza.*

B-Formazione dell'Identità Professionale

Nella società complessa odierna, l'identità non potrebbe essere vista come un concetto unitario e fisso ma come entità cambianti, costantemente riformulate in diversi contesti nei quali i soggetti vengono coinvolti. La grande discussione della psico-sociologia, con Giddens (1991) come una delle pietre miliari, è come il progetto di l'identità unica dell'era moderna, nell'era post-moderna diventa se fluido, multidentità che si costruisce attraverso le narrazioni autobiografiche che i soggetti imbastiscono a seconda dei contesti (Beck, 2000). Secondo Hall (Hall, 2000:19) le identità sono punti temporanei di attaccamento alle posizioni soggettive che le pratiche discorsive costruiscono per noi tutti; mentre per McGuigan (1999:103) l'identità non può che essere

intesa come concetto di sè portatore di diversi significati a seconda dei contesti (multi-accentual), mediato da la storia in molte e complesse forme, dove l'individuo è in costante processo di divenire, incrementalmente ibrido. Ad ogni modo, viene enfattizzata la necessità di costruzione continua, che avviene non tanto attraverso l'agire ma soprattutto attraverso la costruzione narrativa che porta l'individuo a rassicurarsi sui propri valori, sulla propria essenza di entità nel mondo (Giddens, 1991; Bernstein, 1996; Goodson, 2003; Beck, 2008).

Particolarmente, l'Identità Professionale diventa un aspetto centrale delle crisi d'identità, che accompagna la crisi delle istituzioni della modernità (Dubar, 2001). Gli studi hanno dimostrato che diventare professionale è un processo che accade in due piani (Hall, 1968; Kerr, VonGlinow & Schriesheim, 1977). In primo luogo attraverso un livello strutturale, come l'educazione formale e l'abilitazione per l'entrata alla professione. In secondo luogo, ciò accade attraverso un livello attitudinale e riflessivo, detto anche di concettualizzazione del sè -McGowen & Hart, 1990- come processo di creazione di senso, appropriazione e denominazione di aree di expertise collegate al proprio agire. Nonostante l'importanza estrema del primo livello, se il passaggio non accade nel secondo livello di costruzione soggettiva, l'individuo non porterà avanti una pratica riflessiva che porti all'autonomia e cambiamento verso la sempre migliore performance, ovvero realizzazione personale nel proprio operato (Kuzmic, 1994)

Dentro questo contesto di discussione, le ricerche sulla professionalizzazione degli insegnanti hanno focalizzato negli ultimi anni la Teachers' Professional Identity - Coerentemente con questa evoluzione degli ambiti di ricerca sopra tratteggiati, nella ricerca sui processi di insegnamento e pratica docente, negli ultimi due decenni, il focus si è spostato dall'analisi sulle pratiche alla comprensione delle cognizioni e processi di pensiero/emozione sottostanti alla concezione della propria pratica educativa, con un coinvolgimento riflessivo sempre maggiore del docente. Questo spostamento di focus è stato rafforzato dagli sviluppi della psicologia cognitiva, nonché dallo scenario epistemologico per le scienze umane e sociali. La cognizione e l'azione sono legate da un continuo feed-back, e da qui, la prima assunzione secondo la quale le cognizioni dei formatori nel pianificare la situazione educativa, incidono sulla pratica in aula (Teachers' Thought, Clarck & Peterson, 1986); tale linea si è sviluppata nello studio della conoscenza pratica degli insegnanti -teachers' practical knowledge, Shulman, 1975, 1986b, 1987; Grossman, 1989, 1990; Gudmundsdottir, 1991) che incide sulla pratica reale. Negli ultimi anni, la tendenza appena accennata si è andata sviluppando considerando l'unione intrinseca fra conoscenza personale ed identità (professionale), determinando un nuovo campo di ricerca (Clandinin & Connelly, 1999), dove i processi di "storytelling" portano alla costruzione della propria identità autobiografica, che è profondamente legata alla pratica.

6.5.2. Metodi adottati nella ricerca

A- Grounded Theory

*La scelta metodologica generale per lo studio del caso della **Grounded Theory**, in tanto che metodologia ispirata al "paradigma interpretativo" (Glaser & Strauss, 1967), e cioè, più adatta al mio scopo di interpretare i processi sottesi al caso di studio, considerando la sua complessità e la conseguente necessità di "immergersi" nei dati senza troppi schemi concettuali pre-esistenti che potessero forzare la ricchezza di senso emergente. Seguendo i principi secondo la Grounded Theory osservazione ed elaborazione teorica procedono di pari passo, in un'interazione continua, che punta alla generazione di teoria; quest'ultima viene "scoperta" nel corso della ricerca. Sebbene l'indicazione metodologica sia ignorare completamente la letteratura relativa ai fenomeni analizzati, in questa ricerca ho integrato la letteratura al processo di costruzione di teoria, dialogando con gli autori come l'ho fatto con altri interlocutori all'interno del caso analizzato (docenti, formatori, studenti, ecc.) Tuttavia l'accento (come la tecnica GT lo richiede) viene posto soprattutto sui dati (si dice che "lascia parlare i dati"), piuttosto che sulle teorie, le quali derivano dall'analisi dei dati, che sono locali e contestuali.*

B- Analisi del Discorso nel CCA

Filone di ricerca qualitativa che risente dell'influenza della psicologia, la linguistica, e la socio-linguistica. Tra le principali fonti di influenza iniziale troviamo:

- Il contributo di Bachtin, la cui opera rivela magistralmente la centralità del dialogo nella conoscenza e nella vita umana;*
- Il contributo di Wittgenstein, che considera il linguaggio non semplicemente come un sistema logico di simboli utile a rappresentare la realtà esterna, ma piuttosto come un sistema convenzionale utilizzato nel contesto sociale in relazione a specifici obiettivi*
- Successivamente, spicca il contributo di Austin (linguistica) che con la teoria degli atti linguistici dimostrano il carattere pragmatico della comunicazione*
- Ed infine, da un ambito di ricerca francofono, quella di Foucault, che mette di rilievo la relazione fra l'esercizio del potere sociale e interpersonale, e la strutturazione di "discorsi" o pratiche discorsive.*

Di cruciale importanza, le idee di autori come Mead e Vygotskij, che mostrano la relazione pregnante tra attività cognitiva e contesto sociale; il costruzionismo sociale di Gergen (che sottolinea il carattere relazionale dell'esperienza umana; e l'approccio retorico alla psicologia sociale di Billig, che evidenzia la natura dilemmatica e negoziale delle pratiche di comunicazione. Partendo da tali premesse teoriche ed epistemologiche, l'analisi del discorso si afferma a partire dagli anni Settanta come tecnica di ricerca per l'interpretazione soggettiva, procedurale e qualitativa della struttura profonda della comunicazione. Si differenzia dall'analisi del contenuto che invece mira a descrivere in maniera oggettiva, sistematica e quantitativa il contenuto manifesto della comunicazione. L'analisi del discorso non si limita a registrare l'andamento delle interazioni comunicative dal loro esterno, ma adotta il punto di vista locale e situato di chi è coinvolto nell'interazione, producendo proposte soggettive di interpretazione. L'interesse dell'analisi del discorso si focalizza maggiormente sull'organizzazione dei significati, sul ricorso a specifici repertori linguistici, sulle strategie retoriche e argomentative. Tra le varie modalità di a. del d. negli ultimi anni si è affermata una prospettiva di indagine critica che tenta di rivelare le relazioni tra linguaggio e potere (Fairclough, 1992), cui obiettivo specifico è quello di comprendere le motivazioni e gli obiettivi che gli attori si propongono e manifestano attraverso le proprie azioni discorsive, cercando di spiegare come l'organizzazione del discorso e l'ordine sociale di fatto si influenzino a vicenda. In effetti, in questa ricerca ci si orienta soprattutto all'approccio socio-culturale, (inaugurato da Fairclough), che si focalizza sull'intricata relazione tra usi del linguaggio e strutture sociali. In sostanza, secondo l'autore, l'appartenenza a strati sociali specifici influenza fortemente il modo in cui le persone utilizzano i sistemi di significazione e di conseguenza l'assetto socio-culturale delle relazioni, delle identità e delle credenze è continuamente modellato da tali pratiche comunicative. In quest'ottica, la specificità dell'analisi critica del discorso consiste nell'evidenziare le relazioni tra eventi comunicativi e strutture socio culturali (articolazione in classi, ruoli, istituzioni). Ad ogni modo, vengono considerati, soprattutto nell'analisi delle interazioni online, i fondamentali dell'approccio cognitivo di Teun Van Dijk, che mostra particolare attenzione verso i processi cognitivi attivati nella costruzione e nell'elaborazione di un evento discorsivo, come elaborazione di sequenze comunicative relative al riconoscimento di un dato tema dell'interazione (particolarmente nei forum online, le discussioni e gli oggetti dei messaggi ad esse ricordati o meno). Nello studiare le microinterazioni discorsive fra docente-corsisti / corsisti-corsisti, si scopre una dimensione di particolare rilievo, adottata come modello di studio delle interazioni online (Constantino, 2002b), sulla base di modelli di analisi del discorso. Constantino parte dal fenomeno di ibridizzazione studiato in Ong (1993, citato in Constantino, op.cit), concettualizzando il discorso elettronico come forma particolare di discorso ibrido dove si scrive come si parla. Nella propria ricerca, Constantino parte dal presupposto che vi sia una potenzialità euristica del discorso per lo studio dei fenomeni della cognizione e le proposte pedagogiche che legano educazione e pensiero. Da questi presupposti, la ricerca affronta l'analisi dell'interazione didattica attraverso la presentazione di una tesi che si riassume in modo semplice con la seguente affermazione: l'insegnamento è un'attività discorsiva che come tale incide sulla cognizione. A seconda del tipo di progettazione didattica (basso, medio e alto livello cognitivo) il discorso del docente adotterà una forma strutturata -basso livello cognitivo- a una forma partecipata e ricapitolativa/integrativa -alto livello cognitivo. Si desidera osservare in particolare se i contesti culturali allargati producono quest'ultimo tipo di interazioni ad alto livello cognitivo e con importante impatto sulla generazione di conoscenza, per indicarlo come elemento componente del CCA.

C- Analisi di Contenuto

Per analisi del contenuto si intende, nella ricerca sociale, l'insieme delle procedure di scomposizione analitica e di classificazione di testi e di altri insiemi simbolici, cui è possibile fare ricorso per studiare fatti di comunicazione (Losito, 2002) . I problemi di metodo dell'analisi del contenuto sono gli stessi della ricerca sociale in generale. Essi, tuttavia, possono assumere una valenza del tutto particolare, a causa della molteplicità e/o ambiguità dei significati attribuibili sia alle unità d'analisi sia alle categorie e alle regole di codifica e, quindi, a causa dell'inevitabile fondamentale ricorso alle capacità interpretative del ricercatore.

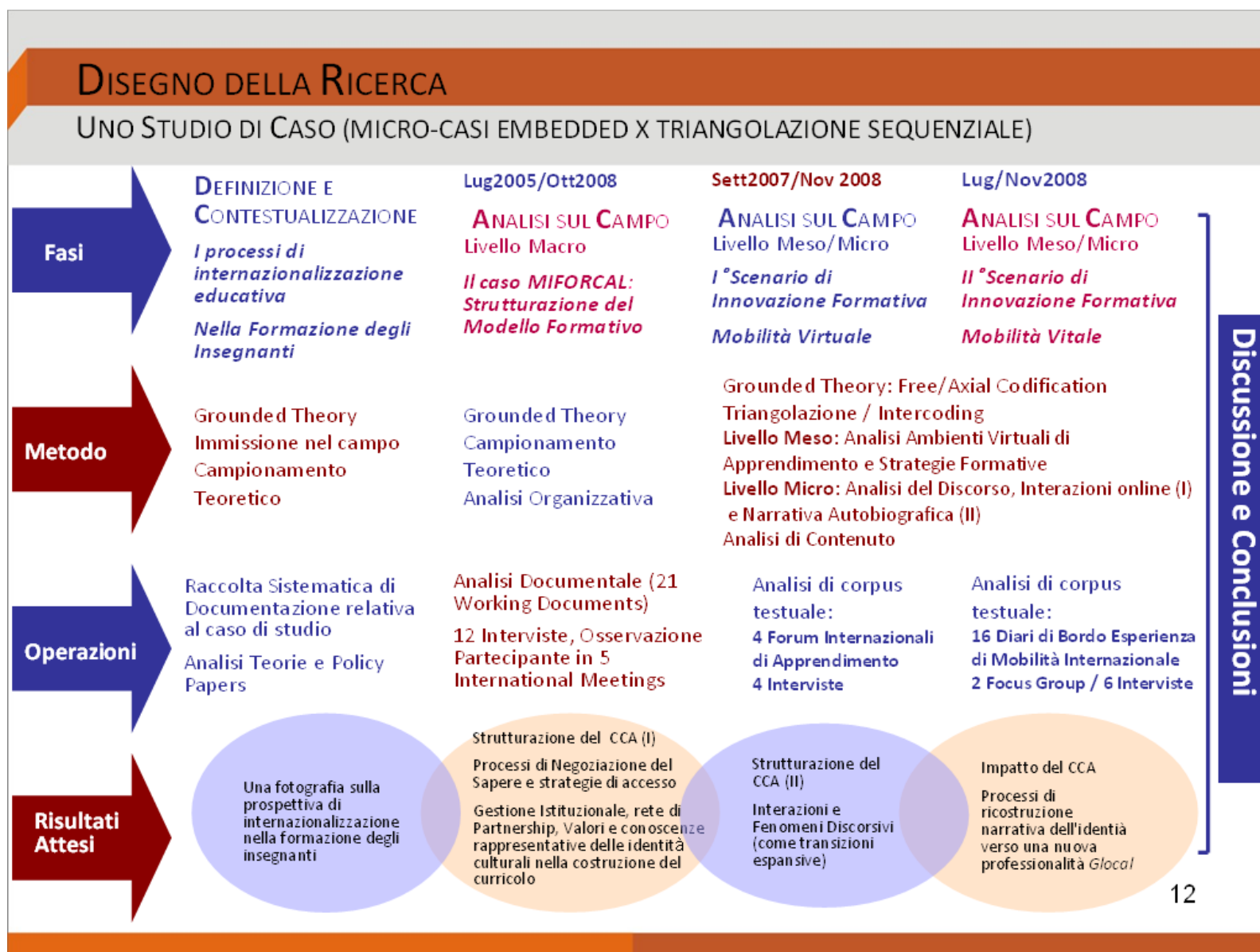
D-Triangolazione, Triangolazione Sequenziale

La triangolazione è l'applicazione e combinazione di diverse metodologie o fonti di dati per lo studio di uno stesso fenomeno (adoperando frammenti di informazione diverse per ottenere e fissare meglio i diversi aspetti o sfaccettature di una problematica che il ricercatore si pone, e che è parzialmente conosciuta o compresa. Ci sono quattro modalità di triangolazione: triangolazione di dati, che implica il collocare in una stessa matrice di analisi fenomeni accaduti in tempo, spazio e con persone diverse; triangolazione di ricercatori, che consiste nell'uso di diversi osservatori, invece che solo uno; triangolazione teorica, che consiste nell'uso di più di un framework o schema teorico per l'interpretazione di un fenomeno; triangolazione metodologica, che involve, l'uso di più di un metodo e può consistere in strategie di cambiamento del focus di uso di strumenti intra-metodo o inter-metodo. Quando il ricercatore combina in un processo di ricerca molteplici osservatori, prospettive teoriche e fonti di data, così come metodologie, si può parlare di una "triangolazione multipla". (Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S., 2000; Miles, M.B, Huberman, A.M., 1994)

Problema Generale affrontato dalla Ricerca	Obiettivi Generali	Concetti Emergenti	Obiettivi Specifici
<p><i>I processi di internazionalizzazione educativa, promuovono nuovi contesti di apprendimento. La configurazione significativa di tali contesti di apprendimento verrà caratterizzata in questa ricerca come “contesto culturale allargato” intanto che contesto dinamico, non legato al luogo fisico ma a elementi simbolici negoziati dai partecipanti. Tali contesti possono diventare scenario di processi di ricostruzione narrativa dell'identità professionale dei partecipanti verso l'arricchimento della propria costellazione identitaria in un'ottica emancipatoria e di superazione delle crisi di identità alle quali spinge la surmodernità</i></p>	<p>Capire e dimostrare il valore generativo dei processi di internazionalizzazione nella formazione degli insegnanti</p> <p>Proporre elementi per un modello formativo mirato a razionalizzare i processi di internazionalizzazione come opportunità di emancipazione</p> <p>Discutere la nozione di contesto di apprendimento come fulcro di ripensamento pedagogico nella società liquida</p>	<p>Internazionalizzazione educativa come fenomeno dello scenario di cambiamento educativo.</p>	<p>Processi di Internazionalizzazione nel nuovo contesto educativo</p> <p>Studiare i processi di internazionalizzazione nell'istruzione superiore, con particolare focus nella formazione degli insegnanti</p> <p>Introdurre il caso di internazionalizzazione MIFORCAL: il progetto di cooperazione educativa UE-AL per la formazione degli insegnanti nello scenario internazionale.</p>
		<p>Contesto Culturale Allargato</p>	<p>Elementi chiave per la definizione di un nuovo contesto di apprendimento</p> <p>Esplorare gli elementi chiave relazionati con:</p> <p>Le comunità di apprendimento <i>glocal</i> / I processi di scaffolding / Le dimensioni socio-emotive collegate alla comunicazione nel processo di apprendimento</p> <p>I fenomeni discorsivi Tipi di interazioni e processi di costruzione di conoscenza Eteroglossia, Intertestualità, Metafore e processi di costruzione di conoscenza</p>
		<p>Impatto sull' Identità Professionale</p>	<p>Narrativa dell'esperienza di esposizione a processi di internazionalizzazione – La ricostruzione di una nuova identità professionale</p> <p>Caratterizzare il vissuto e degli apprendimenti in ambienti culturali allargati, con focus sul discorso dei partecipanti su processi di ricostruzione narrativa dell'identità professionale: le storie di cambiamento attraverso l'esperienza di partecipazione in C.C.A Aprire una discussione sulle nuove forme di Identità Professionale (<i>Iperlocale</i>) nella Società dell'Apprendimento</p>

Tabella 6.3. Problema della ricerca, Obiettivi e Concetti emergenti secondo il Disegno di Studio di Caso.

Schema 6.4. Declinazione Operativa



Capitolo Settimo

Contestualizzazione del caso di studio: internazionalizzazione educativa e formazione docente

7.1. Il dibattito internazionale sulla professionalità docente nella società della conoscenza

In questo capitolo introdurrò, brevemente, lo scenario delle politiche educative che inquadrano la nascita del Progetto di formazione internazionale di insegnanti per l'insegnamento secondario.

Tale contestualizzazione risulta necessaria allo scopo di capire la centralità del profilo formativo al quale si interessava il progetto, nonché per indicare i primi aspetti di una trama di dialogo internazionale aperta che rappresentava una leva strategica per pensare alla problematica del contesto di apprendimento *mobile*; più che una volontà di ripensamento di prassi nell'ambito della formazione superiore, questo scenario indicava uno spazio di *necessità* di ripensamento, e soprattutto, di critica di paradigmi già sperimentati dove non ci fosse un vero processo di dialogo e di rivisitazione del sapere da insegnare come elemento rappresentante di una comunione di interessi che supera i limiti nazionali.

Non è di certo lo scopo di questa tesi generare una discussione specifica sulla tematica della formazione degli insegnanti, né tanto meno del cruciale problema dei processi di internazionalizzazione della professionalità docente.

Ma mi preme sottolineare la specificità di questo ambito di intervento per fornire al lettore un panorama più completo *del contesto socio-politico* che preme per affrontare alcuni problemi di natura teorica nell'ambito pedagogico (e cioè, nel caso di questo studio, la questione del contesto di apprendimento e della formazione dell'identità professionale).

Il capitolo quindi non può che rimanere sulla superficie degli eventi, con riguardo ad una ricerca specifica sulla professionalità degli insegnanti. Ma nella struttura che ho tentato di dare allo stesso, ho cercato di raggiungere la sufficiente coerenza interna per riuscire a dare al lettore una idea precisa (sebbene non completa) del problema della professionalità docente nella società della conoscenza, e la sua rilevanza per le pratiche di formazione degli insegnanti oltre le frontiere nazionali.

La discussione sulla professionalità degli insegnanti è tematica che da sempre preoccupa gli organismi internazionali, come UNESCO, OCSE, UNCHS, avendo riconosciuto, già negli anni 60 (con il rapporto OCSE sull'importanza del fattore umano nei processi di sviluppo) e gli anni 70 (con la centralità del rapporto Faure, mirante ad una educazione inclusiva –per tutti- ma anche permanente –per tutta la vita), essendo considerati gli insegnanti attori principali del cambiamento educativo¹³². Risulta, come è comprensibile, di grande attualità in Europa, dove il Consiglio europeo straordinario di Lisbona ha aperto un processo mirante a rassicurare la piena entrata dell'Europa nella società della conoscenza, attraverso un modello non soltanto competitivo, ma anche socialmente coeso (*Lisbon process*, marzo 2000)¹³³: attraverso lo stesso, si punta a rafforzare l'occupazione, le riforme economiche e la coesione sociale nel contesto di un'economia fondata sulla conoscenza.

Tale dichiarazione segue un complesso percorso nel quale sono stati fissati obiettivi, considerate strategie, e stabiliti indicatori di valutazione del progresso di tali obiettivi. In effetti, anno dopo anno, la Commissione ha dibattuto in diversi sedi esperte, lo studio di modalità programmatiche per l'intervento nelle diverse aree dell'istruzione, educazione e formazione professionale e personale.

Ciò che risulta evidente, con il divenire degli anni, è la centralità che acquisiscono le politiche educative per lo sviluppo di una strategia di progetto transazionale europeo (Pavan, 2004).

L'elemento che meglio prova tale tendenza, è il lancio, nel 2007, del grande programma integrato per l'apprendimento lungo l'intero arco della vita: *Lifelong Learning Programme*, sul quale i brevi cenni fatti a cap.II ci consentono di capire l'importanza delle strategie formative, e delle figure ai quali si attribuisce al ruolo di attuazione delle stesse.

Ciò che non può sfuggire è l'evidente progressiva complessità e natura integrata dei sistemi educativi, che iniziano a *interloquire* sia con il mondo del lavoro che con quello della società civile, facendo sì che le figure professionali necessarie all'interno di tali sistemi debbano venire intensamente ripensate e chiaramente riqualficate.

132 Ho indicato le principali linee di cambiamento educativo in relazione a nuovi scenari culturali e sociali nel cap. 2, per cui in questa sede accennerò solo a tali cambiamenti, per concentrarmi sulla formazione degli insegnanti.

133 The Lisbon Special European Council (March 2000): Towards a Europe of Innovation and Knowledge, <http://europa.eu.int/scadplus/leg/en/cha/c10241.htm>

In effetti, il report europeo sullo stato di avanzamento degli obiettivi di Lisbona (2007)¹³⁴, realizzato durante la presidenza portoghese di José Manuel Durão Barroso, indicava la necessità di maggiori investimenti sui cittadini, a livello di inquadramento del lavoro e della formazione fondato sui cicli di vita lavorativa, attraverso la modernizzazione dei mercati occupazionali ed il rafforzamento della coesione sociale.

Il lancio del Lifelong Learning Programme (2007-2013) non è casuale e punta a sviluppare e rafforzare scambi, cooperazione e mobilità all'interno dei sistemi di formazione ed istruzione, facendo in modo che questi possano migliorare la qualità e l'innovatività¹³⁵, contribuendo in tale modo a fare del territorio europeo una società di conoscenza avanzata, caratterizzata da uno sviluppo economico sostenibile e da una vera e propria coesione sociale. All'interno di tale programma, la formazione degli insegnanti *come professionalità di rilevanza e complessità*, appare fundamentalmente sottolineata dalle linee di progettazione transazionali, dove si insiste sull'utilizzo di nuove tecnologie, l'insegnamento in più lingue, la conoscenza di elementi culturali di altre nazioni europee per una nuova cittadinanza, e la mobilità degli insegnanti (come *stagisti* e come *coaches* di studenti ed insegnanti in formazione) per la sperimentazione in prima persona di nuovi modelli di insegnamento e di collaborazione oltre le frontiere nazionali¹³⁶. Occorre ricordare che in tale modo si punta alla realizzazione di uno spazio europeo per l'apprendimento permanente¹³⁷. Ma, su un piano meno utopico, occorre far fronte a situazioni di precariato affrontate quotidianamente dagli insegnanti, come la mancanza di opportunità di carriera (in alcune realtà europee) che creano una profonda demotivazione; la mancanza di skills specifiche (soprattutto collegate alle *digital literacies*); ed il forte problema di invecchiamento che richiederà, per gli anni venturi, la massiccia entrata di un flusso di giovani insegnanti, che dovranno essere accuratamente formati.

Ma l'ambizione europea di promuovere un dibattito internazionale su un nuovo modello di sviluppo che fa leva sull'istruzione e la formazione, si allarga attraverso altri programmi di cooperazione internazionale dove gli insegnanti europei diventano promotori di nuove esperienze e figure di riferimento in reti allargate di docenti, con paesi terzi dai cinque continenti.

7.1.1. Formatori di qualità per la qualità educativa: il caso Europeo

La formazione degli insegnanti rappresenta un nodo strategico nel processo di qualificazione dei sistemi di istruzione. La definizione di un modello formativo sia per l'abilitazione iniziale alla professione docente sia per l'acquisizione e il perfezionamento delle competenze dei docenti in servizio diventa parte integrante di ogni iniziativa di riforma del mondo della scuola che si prefigga il miglioramento della qualità educativa, proprio per la capacità di assicurare alla società un corpo docente in grado di assumere il ruolo complesso che le nuove generazioni reclamano di fronte alle sfide della società della conoscenza.

Riprendendo brevemente la storia sulla centralità del *teachers' professionalism*, risulta di cruciale importanza segnalare una pietra miliare in questo percorso di discussione sulla formazione delle professionalità necessarie in uno scenario educativo crescentemente complesso, e cioè, la relazione "sugli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e formazione", accaduta in seguito alla riunione del Consiglio di Lisbona, nel febbraio 2001, ed elaborata da un Consiglio di Istruzione¹³⁸. In effetti, sulla base dei primi contributi sullo stato dell'arte dei sistemi dell'istruzione da parte degli Stati Membri, tale Consiglio precisò sia alcune priorità comuni per il futuro, che una declinazione operativa per poter misurare ed analizzare i cambiamenti.

Furono così concordati tre concreti obiettivi strategici da raggiungere per il 2010:

- Migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione e formazione dell'UE;
- Agevolare l'accesso di tutti ai sistemi di istruzione e formazione;
- Aprire al mondo esterno i sistemi di istruzione e formazione.

Ci concentreremo fundamentalmente sul primo obiettivo, poiché esso indica l'importanza di migliorare la qualità della formazione degli insegnanti e degli addetti alla formazione e di riservare uno sforzo particolare all'acquisizione delle competenze di base che devono essere attualizzate per poter rispondere alle esigenze di sviluppo della società della conoscenza, fra altri indicatori di qualità dei sistemi dell'istruzione.

La problematica della formazione dei formatori viene studiata ed approfondita successivamente, per affrontare un ulteriore lavoro di identificazione di dimensioni ed indicatori per il follow-up verso il 2010, dello stato di avanzamento della questione.

134 Risultati sulla Strategia di Lisbona, Report 2007. Documento Completo, pdf, http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/european-dimension-200712-annual-progress-report/200712-annual-report_pt.pdf.

135 http://ec.europa.eu/education/programmes/lip/index_en.html

136 È interessante osservare che il Sottoprogramma che si occupa del sistema di istruzione formale fino al livello secondario, concentra l'80% delle proprie risorse nella mobilità di insegnanti, e di recente, di giovani studenti della scuola secondaria.

137 <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11054.htm>

138 V. *Programma di lavoro dettagliato sul follow-up circa gli obiettivi dei sistemi di istruzione e formazione in Europa 2010* (2002/C 142/01).

Si riporta un piccolo schema per capire tale declinazione operativa:

Tabella 7.1. Obiettivo Strategico per il miglioramento della Formazione della Professionalità Docente Europea (Temi Chiavi, Indicatori, Tematiche)

<i>Migliorare l'istruzione e la formazione per insegnanti e formatori</i>	<u>TEMI CHIAVE</u>
	<ul style="list-style-type: none"> – Individuare le competenze che insegnanti e formatori devono possedere vista la trasformazione del loro ruolo nella società della conoscenza – Creare le condizioni per sostenere adeguatamente insegnanti e formatori nel loro impegno di risposta alle sfide della società della conoscenza – Assicurare un livello sufficiente per l'accesso alla professione di insegnante in tutte le materie e a tutti i livelli, e provvedere alle esigenze a lungo termine della professione di insegnante e di formatore rendendola più attraente – Attirare nuovi insegnanti e formatori che abbiano esperienza professionale in altri campi
	<u>INDICATORI</u>
	<ul style="list-style-type: none"> – Mancanza/esubero di insegnanti qualificati e formatori sul mercato del lavoro – Aumento del numero di persone interessate ai programmi di formazione (insegnanti e formatori) – Percentuale di insegnanti e formatori che seguono cicli di formazione permanente
	<u>TEMATICHE PER SCAMBIO BUONE PRATICHE E VALUTAZIONE INTER PARES</u>
	<ul style="list-style-type: none"> – Valutazione di programmi di formazione per insegnanti e formatori – Condizioni per accedere alla professione di insegnante o formatore a seconda del livello di insegnamento – Inserimento delle seguenti materie nei piani di studio e di formazione (ITC, lingue straniere, dimensione europea dell'istruzione ed educazione interculturale) – Sistemi di promozione nel corso della carriera per la professione di insegnante – Miglioramento delle condizioni di lavoro degli insegnanti

Fonte: elaborazione su documento del Consiglio Europeo di Barcellona (Marzo 2002, proposta di "programma di lavoro dettagliato")

Come risulta evidente, l'evoluzione del ruolo degli insegnanti richiede nuove conoscenze e capacità. Nel luglio 2005, a conclusione di un lavoro di oltre due anni, da un gruppo di esperti a supporto del programma di lavoro comune sulle possibilità di miglioramento e potenziamento della formazione di insegnanti e formatori, la Commissione Europea pubblica il documento dal titolo "*Principi comuni europei per le competenze e le qualifiche degli insegnanti*"¹³⁹, *sintetizza opportunamente il dibattito, declinando i principi comuni che valgono come strumento di appoggio per l'elaborazione di politiche in materia di formazione degli insegnanti in ambito europeo e per l'adozione di misure operative.*

In questo documento vengono date le seguenti raccomandazioni e definizioni utili a tutto il panorama europeo: L'insegnamento è:

- *una professione accreditata da un diploma di studi di livello universitario:*
gli insegnanti devono essere formati a livello di istruzione superiore o a un livello equivalente ed aver ottenuto quindi un diploma di livello universitario, garantendo in questo modo una formazione pluridisciplinare (disciplina specifica, processi pedagogici-didattici). I programmi di formazione degli insegnanti dovrebbero adattarsi ai tre cicli di livello universitario (3+2+3), per garantire la loro collocazione nello spazio europeo di istruzione superiore e promuovere l'offerta di mobilità nell'ambito professionale.
- *una professione che si situa nel contesto del lifelong learning:*
lo sviluppo professionale degli insegnanti deve collocarsi in un contesto di educazione e formazione permanente, sostenuto da un sistema di offerte coerente a livello locale, nazionale e europeo.
- *una professione mobile:*
la mobilità è una componente centrale dei programmi di formazione iniziale e continua per gli insegnanti, che sono incoraggiati a effettuare periodi di mobilità in altri paesi europei. Da qui la necessità di sviluppare un sistema di riconoscimento reciproco delle competenze e dei percorsi di formazione.
- *una professione basata sulla partnership tra attori della formazione:*

Gli istituti di formazione degli insegnanti devono realizzare forme di partenariato con le scuole, l'industria e il mondo professionale, in modo che gli insegnanti possano essere sempre informati sugli sviluppi della ricerca e sulle innovazioni.

Gli insegnanti devono misurarsi con quattro competenze professionali chiave, che dovranno sviluppare nell'arco della loro carriera:

- lavorare con l'informazione, le tecnologie e le conoscenze;
- lavorare in stretta collaborazione con studenti, colleghi e altri attori della formazione;
- promuovere la mobilità e la cooperazione in Europa;
- lavorare in seno alla società dal livello locale fino al livello internazionale.

Il lavoro degli insegnanti si inserisce pertanto in un percorso di formazione permanente in cui non potranno mai confidarsi nel completo raggiungimento di un profilo professionale, ma, diversamente, dovranno considerarsi in continua formazione. Secondo lo stesso documento, la professione docente è infatti legata strettamente all'innovazione e alla ricerca, e gli insegnanti, anche se non omologati a ricercatori, devono comunque essere in grado di produrre i propri risultati di ricerca e d'innovazione, trasferendoli così in un loro lavoro in classe esperto e strategicamente mirato, **sia in relazione all'evoluzione dei saperi che insegnano sia in relazione ai progressi tecnologici e metodologici in ambito educativo.**

Per il 2007, in una comunicazione successiva del Parlamento Europeo alla Commissione¹⁴⁰, viene sottolineato che *“i circa 6,25 milioni di insegnanti svolgono un ruolo cruciale nell'aiutare i discenti a sviluppare pienamente le proprie capacità e potenzialità per la crescita ed il benessere personali e nel fare in modo che acquisiscano tutta la complessa gamma di conoscenze di cui avranno bisogno in quanto cittadini e lavoratori (...), mediatori fra un mondo in rapida evoluzione.”* E sebbene ci siano importanti progressi, quanto acquisito, seguendo l'evoluzione dei numeri che gli indicatori promuovono, non è sufficiente per il raggiungimento degli obiettivi di Lisbona.

Ci sono nuove esigenze quindi per la professione degli insegnanti che, *come (in) qualsiasi professione moderna, hanno anche responsabilità di ampliare i confini delle loro conoscenze professionali attraverso una cultura della riflessione, attraverso attività di ricerca e un impegno sistematico per lo sviluppo professionale continuo in tutto l'arco della carriera. I sistemi di formazione e di istruzione destinati agli insegnanti devono fornire l'opportunità di realizzare quanto indicato.*

Il documento inoltre denuncia una carenza di competenze e una disponibilità limitata alla formazione.

Coerentemente con i documenti europei, l'indagine OCSE del 2005¹⁴¹ indica come quasi tutti i paesi membro deplorano lacune a livello di competenze didattiche e difficoltà nell'aggiornamento di queste ultime. Le lacune si riferiscono in maniera particolare alla mancanza delle competenze necessarie per affrontare la nuova evoluzione dell'istruzione (ivi compreso l'apprendimento individualizzato, la preparazione degli alunni all'apprendimento autonomo, la capacità di gestire classi eterogenee, la preparazione dei discenti allo sfruttamento ottimale delle TIC, ecc)

Inoltre, in molti stati esiste uno scarso coordinamento sistematico fra i vari elementi della formazione degli insegnanti, il che comporta una mancanza di coerenza e di continuità, in particolare fra l'istruzione professionale iniziale del docente e il successivo perfezionamento professionale, la formazione continua e lo sviluppo professionale.

Considerando i principi comuni descritti nel documento del 2005 (cfr. *sopra*), due anni dopo la Commissione ritiene che si debbano seguire alcune fasi strategiche per venire incontro alle problematiche di opportunità di aggiornamento:

- la formazione degli insegnanti trova nel sistema universitario il principale ambiente formativo di riferimento ;
- i diversi momenti di formazione degli insegnanti devono inquadrarsi in un sistema internazionale di riconoscimento dei percorsi formativi ;
- la formazione degli insegnanti deve essere intesa come un percorso continuo e coerente che accompagna la carriera professionale del docente ;
- gli insegnanti devono essere incoraggiati alla mobilità e alla condivisione delle proprie esperienze professionali e formative con colleghi di altri paesi e altri attori del mondo della formazione ;
- gli insegnanti si devono inserire in un contesto di ricerca e innovazione da trasferire nella loro pratica docente quotidiana.

Necessariamente, questi documenti di programmazione plasmeranno le azioni di ricerca e formazione degli insegnanti in tutti gli stati membri della realtà europea, nonché la collaborazione fra realtà nazionali europee con lo scopo di una sempre crescente innovazione negli ambienti dove gli insegnanti svolgono il proprio ruolo professionale.

¹⁴⁰ COM (2007) 392 definitivo *“Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti”*, Bruxelles, 3/8/2007

¹⁴¹ *Teachers Matter*, OECD 2005

Tuttavia, è da considerare l'esigenza che queste raccomandazioni impongono ad una professionalità che, come illustrerò più avanti in un breve ex-cursus di sviluppo delle ricerche italiane ed internazionali, è in profonda mutazione e crisi.

Di fatti, il recente rapporto Eurydice *"Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe"*, che monitora la partecipazione degli insegnanti nei processi di cambiamento educativo attraverso il binomio autonomia di azione/responsabilità, verso l'innovazione ed la qualità dei sistemi dell'istruzione, indica a pag. 70, che:

Responsibilities assigned to teachers in Europe have changed over the last two decades and seeks to identify the political context driving the reforms that have occurred. It demonstrates, first of all, that fresh duties and responsibilities casting the teaching profession in a new light have grown up alongside the traditional attributes associated with it since schooling was first institutionalised in the 19th century. Beyond the walls of the classroom and the daily interaction between teachers and their pupils, the former are increasingly obliged to take part in educational activity developing within their schools. There is also a steadily growing demand on teachers to contribute actively to matters that transcend school, during the preparation of educational reforms or the development of teaching innovations (Eurydice, 2008:71)

Queste riflessioni ci aiutano a capire la difficile situazione di pressione continua ai fini della generazione di un'offerta formativa più attraente per gli studenti, ma che imprimono sulle traiettorie istituzionali uno specifico orientamento, con particolare ricaduta sulle scelte professionali degli insegnanti.

Il rapporto continua:

In conclusion, while evaluation has not reflected, in a consistent body of legislation, the greater range of activities performed by teachers, the gradual development of monitoring mechanism has been clearly apparent. In an increasing number of countries, these mechanisms are concerned at one and the same time with qualified professionals both as individuals and members of school teaching staff teams, the concrete outcome of their activities, the way in which they satisfy required standards, and the quality of their performance. In accordance with the principles of "new public management", this overlapping of different evaluation procedures has furthered the obligation of teachers -who are no longer totally alone and in control of their classes -to be accountable for their professional activity (ivi, pp.70)

Ciò vuol dire che, lentamente, i trend di sviluppo professionale e di carriera stanno cambiando verso una maggiore "accountancy" e trasparenza dell'agire professionale dell'insegnante, ed una maggiore opportunità di partecipazione in progettualità che generano sviluppo professionale attraverso l'innovazione formativa.

Ma il carico di lavoro deve essere consono con una proposta di remunerazione e di incentivi che migliorino la situazione lavorativa e motivazionale degli insegnanti, aspetto che, secondo lo stesso rapporto, sembra avere un trend positivo:

Since the year 2000, the introduction of incentives has gathered pace. Today they are two main kinds, in that benefits arising from changes in the teaching profession maybe individual or collective.

In the majority of countries, general acknowledgement that there has been an increase in the duties of teachers has led "often under trade union pressure" to a clarification of their status and responsibilities as well as proposals for higher salaries or the re-evaluation of salary scales...." (Eurydice, ibidem).

Dinnanzi a questo scenario mutevole, la prima questione è se gli insegnanti sono interamente autonomi nella scelta dell'ambiente di lavoro, dei rapporti, dei progetti ai quali partecipare. Sembra che gli insegnanti abbiano più libertà di intervenire in aree non familiari per loro, di sperimentare, di creare più che mai, ma fino a che punto essi desiderano spingersi in questo senso?. Paradossalmente, la risposta a queste domande potrebbe essere solo parzialmente positiva. L'osservazione di meccanismi di potere nell'ambito istituzionale; e la pressione generata dal contesto socio-culturale con una puntuale domanda formativa, potrebbe rivelarsi un vero e proprio fattore di *burn-out* per la professionalità docente in Europa.

7.1.2. Alcune brevi note sul Programma LLP 2007-2013: progettualità per l'attuazione delle politiche europee in materia di formazione degli insegnanti e miglioramento della qualità dei sistemi educativi

Lo sviluppo del Programma di Apprendimento Permanente negli ultimi tre anni ha iniziato a dare frutti in una nuova concezione della pratica docente, mobile, creativa ed innovativa.

Basti citare gli ultimi due studi condotti dall'UE sui risultati di investimento in 466 progetti multilaterali Comenius (con la partecipazione di al meno 3 paesi europei e 6 istituzioni) e 50 reti europee (con la partecipazione di una media di 6 paesi europei e 10 istituzioni).

L'assunto alla base di questo investimento è che le scuole possono giocare un importante ruolo nello sviluppo e miglioramento della creatività e la qualità dell'educazione in una visione europea; e attraverso queste nuove pratiche, generare opportunità di scambio ed incontro fra docenti, considerando che...

"Tollerance and mutual understanding are key for creativity in an increasingly multicultural environment"

I progetti multilaterali e le reti Comenius (due tipologie di progettazione europea a finanziamento centralizzato dalla Commissione Europea attraverso il LLP, e quindi miranti ad ottenere risultati con riguardo alle linee centrali di politica educativa europea) contribuiscono in molti modi alla creatività ed innovazione nelle scuole. Tali progetti esplorano nuovi metodi didattici, nuove forme di imparare le lingue, di usare le tecnologie in modo efficace in classe. Lo sviluppo di corsi di formazione per gli insegnanti all'interno di questo assetto, nonché le possibilità di formazione di tutto il personale scolastico, nell'attuare progetti dove la dimensione formativa diventa azione/sperimentazione ed ulteriore riflessione, sembra essere la chiave di un nuovo modo di pensare il miglioramento della professionalità docente nel momento stesso che si interviene sulla realtà educativa; tutto ciò con una centrale partecipazione del docente che vede valorizzato il proprio ruolo e si sente protagonista del cambiamento in nuovo e più stimolante scenario.

Nelle parole di Odile Quintin (Direttore Generale per l'Educazione e la Cultura della Commissione Europea, 2009)

“Through its support the Lifelong Learning Programme -the umbrella programme for European cooperation in education and training from 2007 until 2013 -offers learners, teachers and trainers at all educational levels a unique chance to cross borders, to experience new forms of learning and to boost creativity and innovation” (Commissione Europea, 2009:3)

In effetti, il rapporto 2009 (Anno Europeo della Creatività) presenta una serie di 13 Progetti di successo, considerando sia le attività svolte durante lo sviluppo progettuale, che il particolare modo nel quale questi progetti hanno continuato a dare frutti per l'intera comunità educativa europea de oltre. Ovviamente, all'interno di questi progetti, l'azione docente diventa il fulcro della realizzazione di tali esperienze, che si declinano generalmente in ricerca de ulteriore sviluppo nell'ambito delle scienze dell'educazione e della formazione. A modo di illustrazione, introduco a continuazione alcuni dei Progetti ritenuti di successo, considerando attività progettuale, contenuti e motivazione dell'UE per una valutazione come *“best practice”*.

Tabella 7.2. Buone Prassi nei sistemi d'istruzione europei (2009)

Progetto	Obiettivi	Attività	Aspetti che risultano in una positiva valutazione dell'UE
BeCLIL – Benchmarking Content and Language Integrated Learning	Concordare standard di qualità sull'insegnamento delle discipline in lingua straniera (standards of quality for CLIL)	Testing di indicatori di qualità in un numero alto di classi e diversità di paesi in modo da assicurare un dato affidabile sullo stato dell'arte di implementazione di questa metodologia in Europa	Indicazioni sulle diverse metodologie adottate nell'ambito CLIL in Europa I risultati sono stati pubblicati in nove lingue Corso transnazionale per la valutazione partecipata e diffusione del progetto
IIATM Implementation of Innovative Approaches to the Teaching of Mathematics	Scoprire metodi per imparare la matematica attraverso una concezione costruzionista che porti all'apprendimento con piacere	Insegnamento creativo della matematica	Test in campo con risultati di apprendimento migliore attraverso l'implementazione di queste nuove metodologie Repositorio di esperienze e metodi d'insegnamento creativo in matematica
Think, Construct and Communicate: ICT as a virtual learning environment	Corso Internazionale su WebQuest per insegnanti in modo da implementare questa metodologia in classe	Creazione di WebQuests “oltre i confini”, aiutando a comprendere le potenzialità dell'uso di ICT in classe	Un repository di WebQuest Internazionali, attualmente in continuo uso da parte di comunità di insegnanti
PRESENTIA Training of School Education Staff on School Absenteeism in Students from 12-16	Ridurre l'assenteismo e l'abbandono scolastico in comunità educative a rischio	Attività congiunta e concertata di tutte le parti interessate a ridurre l'assenteismo (genitori, docenti, servizi sociali, ecc) Creazione di un protocollo dove si propone un ciclo di analisi, diagnosi, intervento, follow-up e riferimento di conclusione di caso	Strumenti di diagnosi facilmente adattabili alle diverse realtà europee, in tre lingue europee. Guida per Scuole e insegnanti in tre lingue. Corso per la formazione degli insegnanti con esempi reali tratti dalle diverse realtà europee coinvolte.

Fonte: elaborazione propria in base a Report “Comenius School Education”. *Creativity and Innovation, European Success Stories* (Commissione Europea, 2009)

Come può essere osservato attraverso i casi su riportati, i progetti considerati di interesse coprono aree della professionalità docente molto diverse e vaste, che vanno da aspetti trasversali, quali l'utilizzo di tecnologie e l'insegnamento in lingua della propria disciplina, passando per aspetti puntuali di didattica disciplinare in un

ambito di grande difficoltà quale l'insegnamento delle scienze esatte; per inoltrarsi in aspetti socio-educativi di fondamentale rilevanza nella vita scolastica.

Ciò ci lascia capire quale sia la portata del cambiamento nella professionalità docente, che da collocarsi come un'attività tecnica, di riproduzione delle conoscenze in aula, viene impegnata in una partecipazione intelligente e creativa, all'interno di un processo di cambiamento educativo che ha il suo fine ultimo in un modello di sviluppo neo-umanista.

In effetti, possiamo toccare con mano il grado di impegno dell'UE nella realizzazione di linee di politica educativa, seguite da raccomandazioni consistenti per il miglioramento della qualità dell'insegnamento in Europa.

Consideriamo adesso un'altro importante rapporto sullo stato di avanzamento dell'intervento promosso dalla Commissione attraverso il LLP, e cioè, il focus sulla mobilità come modalità privilegiata di favorire una consapevolezza dell'identità europea, transnazionale, nel processo di insegnamento/apprendimento.

Mi riferisco al Rapporto "*Mobility creates Opportunities*" (Commissione Europea, 2008).

Jàn Figel, membro della commissione europea responsabile per la Direzione di Educazione, Formazione, Cultura, indica che le scuole gli insegnanti e gli studenti in Europa, si confrontano con un nuovo tipo di sfida:

"Schools are asked to help young people acquiring the necessary competences for personal development, future employment and active citizenship. While this has always been their role, the competences that young people need for their future lives are changing. Foreign language skills and intercultural competences are becoming more and more important within Europe and its globalised economies. ICT skills have become another unquestionable key of competence for all and their use in the classroom continues to develop accordingly. School populations reflect migration patterns, changed family situations and the very diverse needs of education and training. The role of teacher has changed; today they are asked to organise and monitor learning processes rather than to impart manifest knowledge (...) Mobility fosters better understanding of cultural differences and an awareness of the European dimension of teaching. It supports teachers in their learning processes and supports their professional development" (Commissione Europea, 2008:3)

In effetti, quando a Novembre del 2007, i ministri dell'Istruzione concordarono la necessità di assicurare una alta qualità all'educazione degli insegnanti in Europa, adottarono una serie di principi fra cui veniva sottolineata l'importanza della mobilità per insegnanti in formazione iniziale e continua, nonchè per la formazione dei formatori degli insegnanti.

Continua Jan Figel nell'introduzione di questo rapporto:

"It's not only teachers who "move to learn". Meeting their peers from other countries also helps young people to enrich their intercultural and foreign language competences. Class exchanges and periods abroad widen their perspective on school, on everyday life in Europe and on the variety of European culture. Studies show that international and European cooperation motivates pupils to learn foreign languages and raises their tolerance towards other cultures and towards minorities in their own country" (Commissione Europea, ibidem)

Il rapporto introduce quindi alcune "*best-practices*" in materia di mobilità, considerando come essa sia stata implementata, in quanto processo di apprendimento e di ulteriore riflessione per una trasposizione didattica.

Vale la pena considerare la questione della mobilità all'interno della linea programmatica Comenius, dedicata alla formazione degli insegnanti/formatori coinvolti nei sistemi educativi (obbligo scolastico); con riguardo alla mobilità, per più di dieci anni, il programma Comenius ha dato supporto a diverse attività miranti a rendere operativa la visione comunitaria di una professione internazionale (mobile).

All'interno del programma "School Partnerships", scuole provenienti da diversi paesi europei hanno collaborato insieme per una progettualità congiunta che implica la realizzazione di riunioni, visite di studio ed interscambi. Soltanto nel 2006, 12.430 scuole hanno beneficiato di questo programma, partecipando a più di 3000 partnerships fra scuole. Dentro queste reti, 90000 studenti ed insegnanti hanno avuto la possibilità di visitare scuole all'estero; 21.000 studenti sono riusciti a partecipare a scambi fra classi di per lo meno due settimane all'estero, sperimentando la vita in un'altra scuola europea.

A questo si è sommato, sempre nello studio condotto nel 2006, il totale di 8500 insegnanti e altre persone dello staff nelle scuole che hanno partecipato in attività di scambio "in servizio" in altri paesi europei. Queste attività consistevano non soltanto in corsi di formazione, ma in una ampia gamma che includeva job-shadowing, apprendimento diretto da un collega in un'altra scuola europea, scambio di pratiche innovative e tecniche di lavoro (nell'insegnamento, ma anche sul versante organizzativo-gestionale, metodologie autoformative, collaborazione con colleghi).

Per ultimo, stando alle misurazioni del 2006, un gruppo di 1400 insegnanti-studenti ricevettero borse di studio per passare all'estero diversi mesi in un'altra scuola europea, guadagnando in questo modo esperienza di prima mano sull'insegnamento, ma anche arricchendosi con la propria conoscenza con riguardo al sistema scolastico del paese ospitante ed acquisendo conoscenza linguistica. Le scuole ospitanti, in cambio, beneficiavano dalla presenza di questi insegnanti europei che collaboravano attivamente nell'implementazione di progetti con gli studenti, spiegando agli studenti come si vive, lavora, insegna ed apprende nel proprio paese, tenendo lezioni

nella propria lingua e considerando aspetti storico-culturali in prospettiva comparata attraverso una riflessione europea.

Tabella 7.3. I numeri della mobilità COMENIUS (insegnanti/studenti)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006
N° di scuole partecipanti nelle Partnerships COMENIUS	10231	10097	10178	10654	11279	12430
Di queste: Scuole che formano parte dei Progetti di Partnership Bilaterali	845	907	959	855	926	1075
N° di Borse per Insegnanti in Servizio	6343	6602	6709	7920	7883	8524
N° di Borse per Assistentati Comenius	854	977	1025	1104	1308	1417

Tratto e tradotto dal inglese da: "Comenius School Education".

Creativity and Innovation, European Success Stories (Commissione Europea, 2009)

Le statistiche appena riportate, ci consentono di affermare che la mobilità degli insegnanti e la partecipazione delle scuole in progetti di scambio europeo è cresciuta in modo progressivo e continuo fino al 2006. I consistenti finanziamenti del LLP porteranno, probabilmente, al rafforzamento di questa tendenza.

Ma la questione importante, a questo punto, è pensare oltre la "collezione" di buone pratiche, per puntare a modelli formativi e assunti pedagogici alla base di questa crescente quantità di interventi miranti allo scambio.

Osservando in modo attento il menzionato rapporto Europeo "*Mobility Creates Opportunities*", esso si sofferma a descrivere i momenti migliori dello scambio in quanto "ricca esperienza". Tuttavia, sembra mancare un impianto formativo ragionato che possa trarre da queste esperienze percorsi di apprendimento tracciabili, ripetibili, e favorire la formazione iniziale e continua degli insegnanti nei diversi sistemi nazionali.

7.1.3. Il rapporto OCSE 2009: "Education at a Glance" - Teachers' Section.

Il recentissimo Rapporto OCSE "*Education at a Glance*" 2009, che ogni anno aggiorna lo stato dell'arte con riguardo ai progressi dei sistemi educativi degli stati membro, ci conferma molte delle supposizioni e dati ottenuti attraverso lo studio della documentazione europea. In questo caso, la fotografia è allargata a paesi non UE, con una prospettiva comparata che ci consente di approfondire la comprensione dei trend internazionali.

Da questo complesso rapporto, ho considerato alcuni aspetti fondamentali della professionalità docente che vengono evidenziati dall'OCSE come aree dove l'intervento di ricerca e formazione risulta più imminente.

Va ricordato che il concetto di professione docente, per l'OCSE, si fonda su quattro pilastri dichiarati già dal 1996, e successivamente nel 2004 ed il 2007, e cioè:

- _ Il dominio della conoscenza
- _ Il dominio dei processi di insegnamento (didattica)
- _ Il dominio personale (e cioè dell'identità dell'insegnante)
- _ Il dominio della cittadinanza planetaria (e cioè la dimensione valoriale presente in ogni atto d'insegnamento)

Considerando questi domini della professionalità, passo adesso a mostrare, attraverso una selezione di elementi dello studio OCSE, aspetti che supportano o contraddicono uno sviluppo coerente con tali domini.

A-Rappresentazione sui Processi di Insegnamento ed Apprendimento

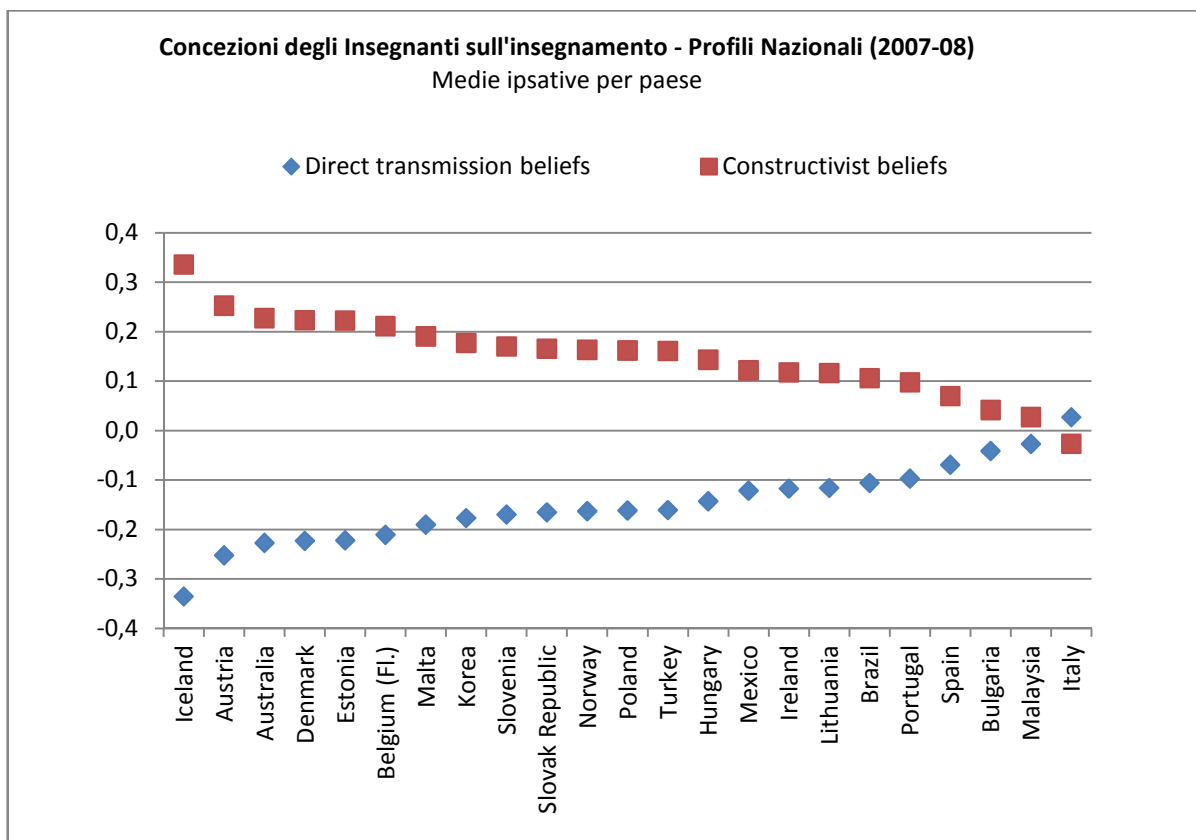
Il primo fattore che desidero indicare è quello degli atteggiamenti e credenze sui modelli pedagogici seguiti in classe; tale fattore fa chiaramente riferimento al dominio della didattica, poiché, come risulta dall'evidenza internazionale (e partendo dalle teorie della pedagogia ingenua di Bruner -1996-) gli insegnanti implementano didattiche a seconda delle proprie credenze di efficacia sui processi di insegnamento ed apprendimento.

Nello studio OCSE, sono stati generati, sulla base delle teorie dell'insegnamento e l'apprendimento esistenti, due tipi di categorie: a) Trasmissione Diretta e b) Costruttivista. Come si può immaginare, la prima fa riferimento alle pedagogie più tradizionali, dove il docente è portatore di sapere e quindi "trasmette" informazione che va riprodotta e valutata in relazione a standards di conoscenza prefissati, considerando il sapere stesso ed i propri "confini" tracciati dagli esperti che lo generano.

La seconda categoria fa riferimento alle pedagogie fondate sui principi del costruttivismo, socio-costruttivismo e costruzionismo, dove il docente si pone come facilitatore di processi di costruzione di conoscenza, che fa riferimento ad un corpus sviluppato di sapere, ma che nel contempo propone vie di nuovo sviluppo (e cioè, la conoscenza può essere generata in aula).

Osserviamo il quadro rappresentato dall'analisi comparata fra diversi paesi OCSE, relativamente alla "natura dei processi di apprendimento".

Figura 7.4. Concezioni degli Insegnanti sull'insegnamento - Profili Nazionali



I paesi sono ordinati in base alla forza della preferenza fra gli insegnanti di ogni paese per concezione sull'efficacia della trasmissione -didattica frontale- (Direct transmission beliefs) contro credenze sull'efficacia di didattica costruttivista. (Constructivist beliefs) Per tanto, gli insegnanti in Islanda mostrano le preferenze più forti per credenze sull'efficacia della didattica costruttivista., sulle credenze di trasmissione (didattica frontale)
Fonte: Graphic D6.2. pp. 431. OECD, TALIS Database (2009), Tradotto dalla tesista.

E' interessante osservare la "forbice" fra docenti che continuano aggrappati a logiche tradizionali e docenti che puntano a metodologie più innovative, con il caso estremo dell'Italia, dove si divide in parte più o meno eguali fra chi aderisce ad uno o all' altro sistema di concezione dei processi di insegnamento/apprendimento. Non è novità che culturalmente, i paesi scandinavi ed anglosassoni fondano le proprie tradizioni di insegnamento su modelli più orientati al costruttivismo, mentre culture latine, slave e asiatiche rimangono più legati ai modelli tradizionali.

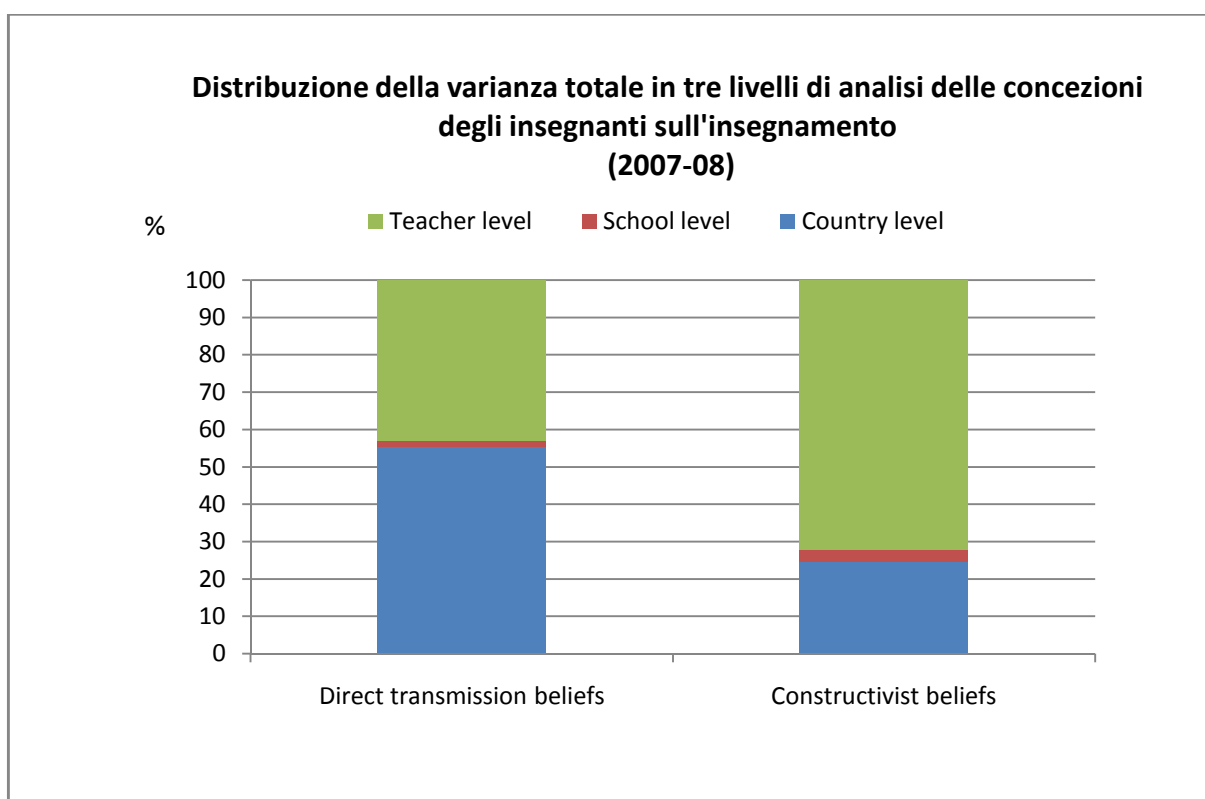
Il punto interessante in questo senso è che questa misurazione non riporta le *effettive pratiche in aula* ma le *credenze degli insegnanti*, il che parla della curvatura dei modelli di ricerca sulla professionalità docente sulla realtà soggettiva che il docente si crea, come efficace indicatore di una pratica successivamente agita. Ciò ci consente di pensare che chi dichiara di *credere che i processi di insegnamento ed apprendimento si fondano sulla partecipazione ad un'attività significativa e contestualizzata (costruttivismo socio-culturale)*, probabilmente appronta i mezzi per portare avanti tale tipo di pratica pedagogica.

Un'altro dato interessantissimo, in questo senso, lo costituisce la varianza delle credenze sui modelli di insegnamento e apprendimento per capire se tali credenze potevano essere associate ai modelli di socializzazione (scuola e Stato), o dipendevano in misura maggiore dai propri docenti. I risultati mostrano che il 25% della varianza nel caso degli insegnanti orientati al costruttivismo, e più del 50% nel caso dei docenti orientati alla trasmissione diretta, può essere spiegata dall'appartenenza a determinati Stati (percentuali di varianza che

possono essere ritenuti molto alti). Questo suggerisce che le credenze degli insegnanti su ciò che è una adeguata pratica pedagogica (più orientata alla trasmissione o al costruttivismo) viene fortemente influenzata dai sistemi d'istruzione nazionali, dalla cultura e dalle tradizioni pedagogiche.

La varianza che può essere aggiudicata alle scuole rappresenta soltanto una piccola proporzione della varianza totale fra entrambe le categorie. Per tanto le credenze pedagogiche sembrano restare relativamente stabili nonostante i contesti istituzionali, l'influenza dei colleghi e superiori, ed altri fattori del livello istituzionale. Questo potrebbe indicare che tali credenze sono state formate durante gli anni della formazione iniziale o poco dopo, e rimangono molto stabili nel tempo. La stabilità degli atteggiamenti degli insegnanti è stata osservata dopo (per esempio in Nettle, 1998) ed è coerente con aspetti generali della psicologia delle attitudini -I resistenti al cambiamento-. Potrebbe anche essere che le variabili del livello scolastico abbiano diversi effetti sugli insegnanti in modo individuale, e che le credenze pedagogiche dipendano soprattutto da aspetti di personalità. La ampia varianza all'interno delle scuole suggerisce che gli insegnanti potrebbero avere moltissima differenza nelle proprie credenze persino all'interno della propria scuola.

Grafico 7.5. Distribuzione della varianza totale in tre livelli di analisi delle concezioni degli insegnanti sull'insegnamento



Il grafico analizza la variazione delle concezioni degli insegnanti sull'insegnamento ed indica in quale misura questa variazione può essere attribuita alle caratteristiche del paese (Country Level), le caratteristiche della Scuola (School Level) e le caratteristiche individuali (Teacher Level)

Fonte: Graphic D6.3, pp.432, OECD, TALIS Database (2009). Tradotto dalla tesista

Va ricordato inoltre che nella sfera dei formatori degli insegnanti e dei pedagogisti, le teorie socio-costruttiviste hanno la meglio: mentre molti insegnanti generano le proprie preferenze influenzati da caratteristiche individuali (probabilmente un nucleo identitario arcaico di esperienze educative infantile, in seno alla famiglia e ad altri ambiti e figure educative) che variano di Stato in Stato e fra le scuole. Ciò vuol dire che per ottenere risultati di cambiamento vero nelle proprie credenze pedagogiche, come indica il rapporto OCSE:

"...a promising strategy might be to enhance the systematic constructing of knowledge about teaching and instruction in teachers' initial education and professional development..." (OCSE, 2009:432)

Quest'assunzione ci orienta a modelli di formazione iniziale degli insegnanti che accompagnino lo sviluppo dell'identità professionale, attraverso un impianto che contempri un portfolio individuale dove le esperienze educative del giovane insegnante e le motivazioni di scelta professionale vengano inizialmente considerate per generare un piano di personalizzazione di carriera docente. A tale piano dovrebbe seguire una profonda rivisitazione di queste strutture attraverso la partecipazione a comunità di apprendimento dove la dimensione

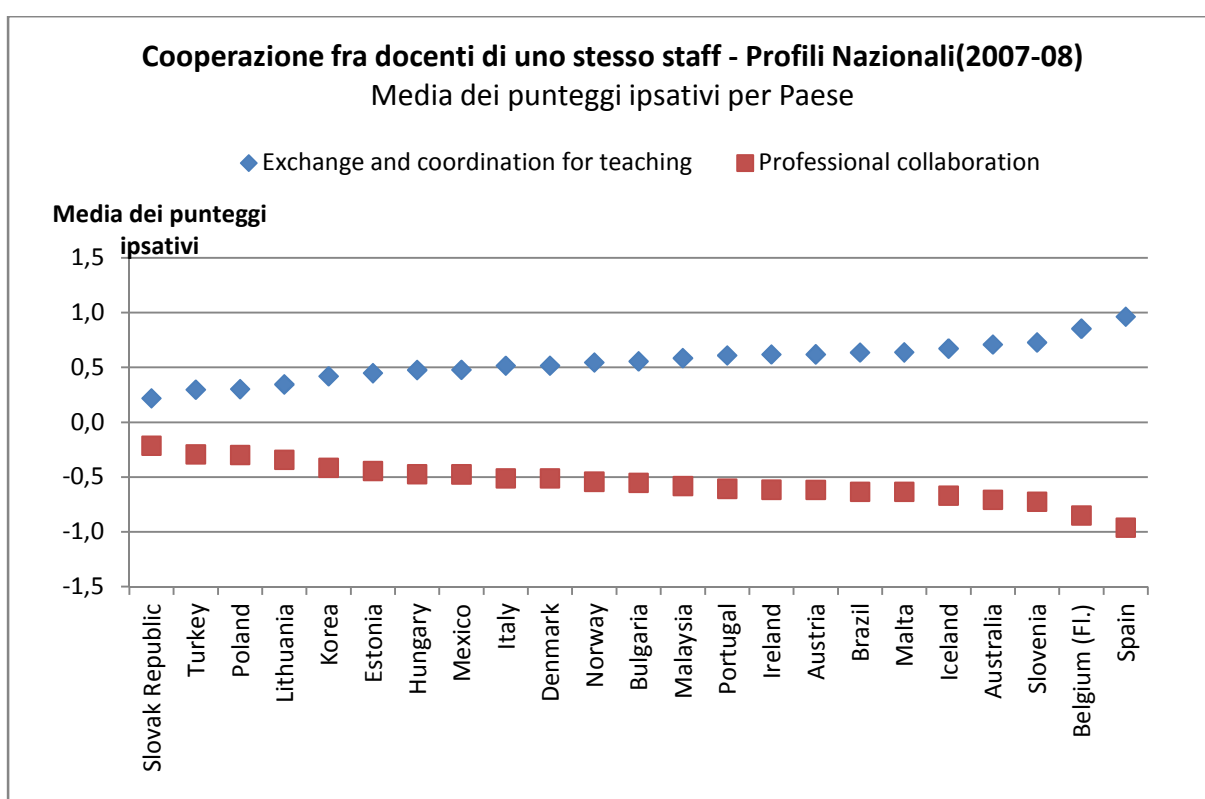
emotiva accompagni processi attivati di costruzione della conoscenza e discorso professionale. Di questo ci occuperemo più avanti.

B-Collaborazione fra docenti nella consecuzione di obiettivi e progettualità educativa

Passiamo adesso a considerare una seconda dimensione della professionalità docente, di cruciale importanza nei processi di sviluppo di concezioni/pratiche innovative legate alla conoscenza ed alla cittadinanza planetaria: collaborazione fra docenti nella consecuzione di obiettivi e progettualità educativa. Nel grafico che riporto, sono state definite due categorie di cooperazione:

- Interscambio e coordinamento per l'insegnamento: discussione di materiali di insegnamento, discussione sullo sviluppo studentesco, seminari ed attività di equipe, condivisione di *standards* nelle pratiche professionali;
- Collaborazione professionale: insegnamento in equipe, osservazione di altri insegnanti per fornire feed-back, coordinamento delle attività attraverso le classi, e coinvolgimento in attività formativa per lo sviluppo della propria professionalità.

Grafico 7.6. Cooperazione fra docenti di uno stesso staff - Profili Nazionali



I paesi sono elencati per ordine ascendente con riguardo al grado in cui gli insegnanti vengono coinvolti in pratiche di scambio e coordinamento per l'insegnamento piuttosto che nella collaborazione professionale. Per esempio, per gli insegnanti della Repubblica Slovacca, entrambi i tipi di cooperazione si presentano in modo equamente frequente, mentre per gli insegnanti della Spagna, lo scambio per il coordinamento dell'insegnamento risulta essere la pratica più frequente, con relazione alla collaborazione professionale. Fonte: Grafico D6.5., pp. 435, OECD, TALIS Database (2009). Tradotto dalla Tesista.

In effetti, una moderna visione dell'insegnamento porta a vedere il comportamento degli insegnanti non soltanto come comportamenti e pratiche, ma include anche le attività professionali a livello scolastico come la cooperazione, nei termini di partecipazione attiva allo sviluppo progettuale ed istituzionale (Darling-Hammond et al., 2005; Margiotta, 2005; 2007). Queste attività creano la base di un clima istituzionale e quindi influenzano direttamente ed indirettamente (attraverso livelli micro-sociali come quelli inter-aula) i processi di apprendimento. Il miglioramento della qualità educativa e le opportunità di sviluppo di una progettualità istituzionale richiedono obiettivi comuni e la cooperazione all'interno dello staff docente, in modo da facilitare il coordinamento di risorse e strategie di ogni singolo insegnante. La cooperazione nello staff, inoltre, crea le opportunità per un supporto socio-emotivo, per l'interscambio di idee e indicazioni sulle pratiche professionali. La cooperazione potrebbe essere ulteriore fattore di sviluppo professionale e sentimenti di autoefficacia che

prevedono lo stress e il "burn-out" in condizioni difficili (si veda per esempio Rosenholtz, 1989; Clement & Vanderberghe, 2000).

Come si può osservare nel grafico, entrambe le categorie di cooperazione diventano pratiche importanti che possono aiutare processi di sviluppo scolastico e di efficacia formativa, per assicurare professionalità e benessere psico-sociale agli insegnanti. Ciò nonostante, questi dati mostrano che la collaborazione professionale è ancora relativamente rara se comparata con pratiche dove il focus nel coordinamento, lo scambio di informazioni e di materiali diventano l'attività centrale.

Una possibile riflessione sui progetti europei ci punta a pensare che una delle dimensioni più efficaci è proprio quella della collaborazione "across frontiers", non soltanto nel condividere informazioni, ma soprattutto nel comunicare per portare avanti idee innovative, dove il senso di partecipazione come protagonisti di cambiamento degli insegnanti diventa la leva strategica della motivazione in un ricorsivo movimento virtuoso di sviluppo di progettualità e sviluppo professionale.

C-Auto-Efficacia e Soddisfazione Professionale

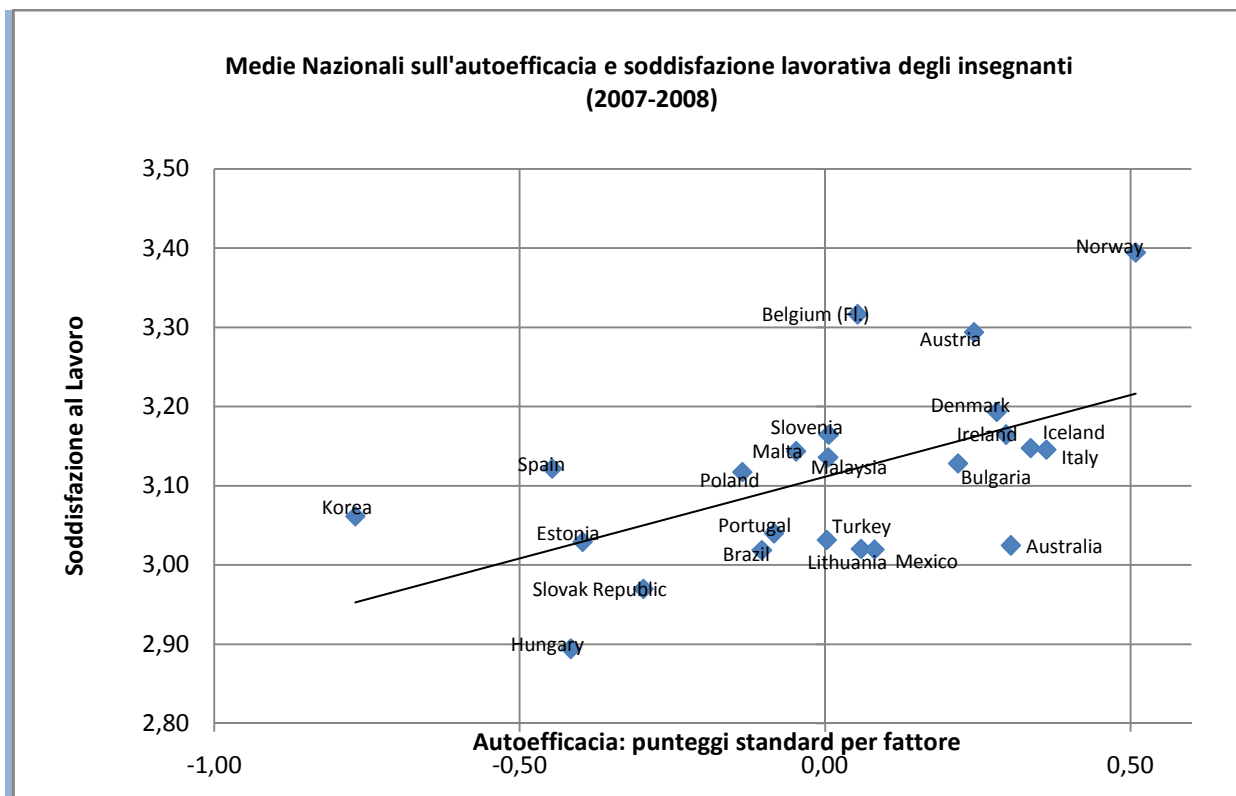
Vorrei considerare adesso una terza importante dimensione analizzata dal rapporto OCSE 2009 sulla professionalità docente, e cioè, la dimensione di auto-efficacia e soddisfazione professionale. Troviamo qui un nuovo riferimento ad aspetti della soggettività docente, collegata strettamente ad una visione di sviluppo di un'identità professionale.

Oltre a considerare le credenze e gli atteggiamenti in relazione alle teorie pedagogiche che orientano le pratiche, lo studio ha considerato l'importanza di due dimensioni relative agli atteggiamenti con riguardo alla propria pratica docente in generale, e cioè, la soddisfazione professionale e l'auto-efficacia.

Il concetto di soddisfazione professionale è centrale nella ricerca della psicologia del lavoro ed organizzativa, in quanto assume che la soddisfazione al lavoro è generata dai comportamenti al lavoro, includendo performance, assenteismo e turn-over (Dormann and Zapf, 2001). L'alta soddisfazione, quanto l'autoefficacia, prevengono lo stress e il burn-out, e quindi negli insegnanti vengono legate a pratiche pedagogiche più efficaci, ed ulteriormente, agli stessi risultati degli studenti (per esempio, si veda Ashton and Webb, 1986; Ross, 1998)

La dimensione di auto-efficacia fu costruita nello studio TALIS (OCSE) attraverso un questionario dove fu domandato agli insegnanti, per esempio, quanto considerano i docenti di incidere, attraverso l'insegnamento, sulla vita dei propri studenti; oppure quanto si sentono i docenti in grado di accompagnare un positivo sviluppo di studenti con situazioni di assenteismo e demotivazione. Il grafico 6.7 mostra tali indicatori:

Grafico 7.7. Medie Nazionali sull'autoefficacia e soddisfazione lavorativa degli insegnanti



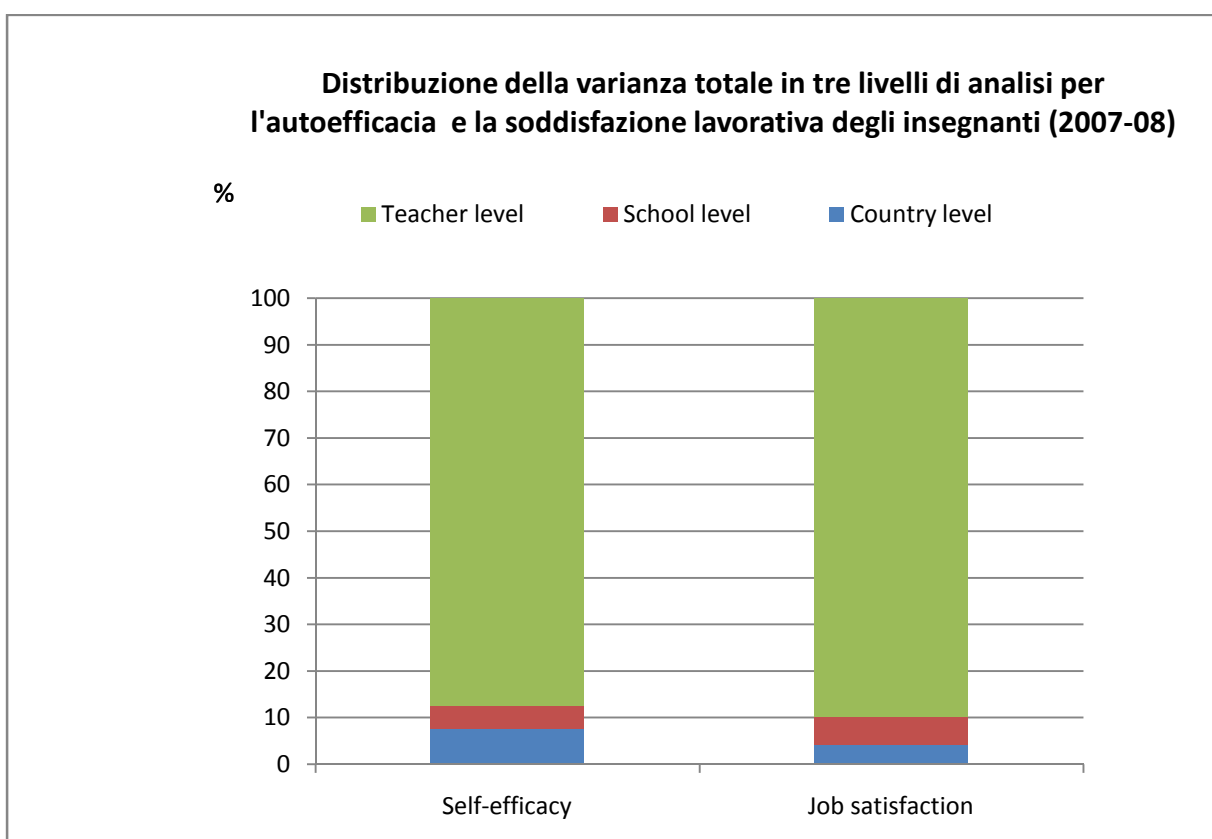
I punteggi per fattore sono standardizzati, in modo tale che la media internazionale risulti uguale a zero e che

la deviazione standard risulti uguale a uno (vedere TALIS Technical Report, in pubblicazione). Per tanto punteggi negativi indicano un livello di autoefficacia sotto la media internazionale. Questo non vuol dire necessariamente che tale punteggio indichi un basso livello di autoefficacia. Il punteggio per la soddisfazione lavorativa rappresenta il livello di accordo, in media, con l'affermazione : " Tutto sommato, mi sento soddisfatto/a con il mio lavoro" dove un forte accordo veniva registrato con 4 punti; accordo, 3 punti; disaccordo, 2 punti; forte disaccordo, 1 punto

Fonte: Grafico D6.6., pp 436, OECD, TALIS Database (2009). Tradotto dalla Tesista.

Generalmente, esistono differenze molto piccole da un paese all'altro sull'auto-efficacia percepita e la soddisfazione professionale. In alcuni paesi la soddisfazione professionale è più alta (Austria, Belgio), mentre in altri paesi la stessa variabile mostra valori più bassi (Slovacchia, Ungheria). Comparativamente, esiste una bassa autoefficacia negli insegnanti dell'Estonia, Ungheria, Corea e Spagna, ed in grado minore in Slovacchia. Ciò nonostante, questi dati potrebbero avere una ampia varianza interna (fra scuole e livelli individuali) ed indicano piuttosto una tendenza.

Grafico 7.8. Distribuzione della varianza totale in tre livelli di analisi per l'autoefficacia e la soddisfazione lavorativa degli insegnanti



Distribuzione della varianza totale in tre livelli di analisi (dell'Insegnante –Teacher Level; della Scuola –School Level-; del Paese –Country Level-) Fonte: Grafico D6.7., pp 437, OECD, TALIS Database (2009)

Soltanto un 5% e un 6% della varianza (auto-efficacia e soddisfazione professionale, rispettivamente) viene attribuita alle istituzioni scolastiche; mentre soltanto l'8% ed il 4%, rispettivamente, è varianza risultante dall'appartenenza ad un dato Paese. Per tanto, gli insegnanti all'interno di ogni scuola possono variare marcatamente con riguardo ai propri livelli di auto-efficacia e soddisfazione professionale, mentre le differenze fra scuole e Stati non sono di grande rilevanza. Inoltre, la varianza livello scolastico sembra essere simile nei diversi paesi coinvolti nello studio. Questi risultati enfatizzano la natura psicologica dei costrutti studiati ed il fatto che, in una visione comparata fra i paesi, l'auto-efficacia degli insegnanti e la loro soddisfazione professionale dipende dalla propria personalità, le esperienze personali, competenze ed attitudini. Questo è consistente con quanto prima affermato con riguardo ad un sistema formativo che consideri l'importanza dell'auto-efficacia, puntando ad interventi personalizzati come metodi preferenziali, piuttosto che politiche di intervento generiche.

Queste tre dimensioni soggettive rappresentate attraverso un quadro comparato internazionale ci consente ulteriormente di affermare l'importanza dell'intervento personalizzato per lo sviluppo professionale degli insegnanti, tendenza che le ricerche sulla professionalità docente ci porteranno ad comprendere con maggiore profondità.

Tuttavia, la grande difficoltà di interventi orientati ad una siffatta strategia di personalizzazione implica impianti formativi ad elevato costo, vista la professionalità dei formatori richiesti, e l'articolazione delle diverse aree di formazione docente (disciplina, didattica, identità professionale, dimensione valoriale).

A questo punto, le reti di collaborazione docente -con fondamentale uso delle tecnologie-, e come emergerà non soltanto dai documenti, ma anche dalla ricerca empirica che propongo più avanti, diventano essenziale spazio formativo, che non può essere sostituito da percorsi formativi isolati, i quali non faranno altro che approfondire situazioni di crisi professionale già esistenti nella scuola di oggi, definita come mancanza di soddisfazione e di percezione di auto-efficacia.

7.2. Linee di ricerca italiane ed internazionali sullo sviluppo della professionalità docente

Nei diversi ambiti di ricerca sul *teachers' professionalism* si fa particolare riferimento alla necessità di formare gli insegnanti oltre una definizione statica ed uniforme di tale profilo professionale (Lisimberti, 2007) che si concentra fondamentalmente su a) sui processi di riflessione sulla pratica -Modello della comunità francofona, cfr Altet, 2006-, sul lavoro in rete ed il coaching esperto -Modello della comunità anglosassone, (Heargraves, 2003); in tutti i casi si fa enfasi sull'identità professionale del docente, come professionista creativo e riflessivo, che sa interagire in comunità internazionali per promuovere l'innovazione educativa oltre la visione del curriculum come conoscenza da trasmettere; e cioè, stando alle ricerche italiane (Barbieri, 1982, Margiotta, 1997, 1999, 2007; Ajello, Pontecorvo, 2001; Montalbetti, 2005; Xodo, 2002). Ciò appare sempre più vitale e decisivo per la qualità dell'istruzione nella società globale è costituito dalle capacità inventive e valoriali dell'insegnante, e dal modo in cui comunità di insegnanti professionisti le investono nella ricerca, nell'invenzione, nella gestione e nella diffusione delle soluzioni innovative richieste dal continuo e obbligato ridislocarsi dell'istruzione della società complessa. In effetti, se le ricerche negli anni '70-'80 facevano leva sulle competenze specifiche (soprattutto relative all'inserimento delle innovazioni tecnologiche e pedagogiche, sebbene si sviluppa un ampio filone di ricerca sulle competenze disciplinari), verso il 2000 la preoccupazione è per una professionalità a 360 gradi, che va valorizzata come fonte di cambiamento dei sistemi educativi, nel rafforzamento di un codice deontologico (Xodo, op.cit) e di un'alta motivazione verso aspetti di sviluppo del territorio e di reti di collaborazione internazionale come parte di processi di sviluppo della propria carriera professionale ed innovazione didattica (Costa, 1999; Banzato & Midoro, 2006; Margiotta, 2007). L'insegnante, secondo questa prospettiva, diventa *formatore*, in tanto che attore di un sistema di formazione integrata che più che vedere la scuola, e soprattutto l'aula, come spazio dell'azione professionale, vede la complessità delle reti sociali sul territorio, e le reti di collaborazione con uso di nuove tecnologie.

In effetti, stando al programma di ricerca di U. Margiotta (1997, 1999), considerate le profonde trasformazioni in atto nelle società, ci si aspetta dagli insegnanti una padronanza di sistemi di conoscenze e di abilità che non si esaurisce ai tradizionali ambiti didattici o metodologici ma che comprendono ad esempio anche la comprensione dei problemi di personalità degli adolescenti e dei giovani, la capacità di ascoltare la domanda formativa indiretta che proviene dalle famiglie, la conoscenza dei metodi di gestione e di organizzazione propri dei servizi alla persona. Tale programma pone particolare enfasi nella necessità di considerare il sistema scolastico un *sistema di qualità*, in quanto in un contesto organizzativo caratterizzato da crescente complessità e da risorse in diminuzione tendenziale crescente, lavorare nella scuola implica un continuo confrontarsi (a livello individuale e collettivo) con il controllo di qualità per evitare lo spreco di sforzo umano e risorse

Diamo qui di seguito un breve excursus relativo all'evoluzione delle tematiche di ricerca sulla professionalità degli insegnanti, nel quale è possibile cogliere il cambiamento dei punti di riferimento dei programmi formativi.

La riflessione sulle riforme della scuola media a cavallo degli anni '60 e '70, spingono un processo di ripensamento delle funzioni dell'insegnante nella scuola e nella società (Besozzi, 1981); è in effetti possibile individuare alcune aree concettuali che vengono particolarmente messe al centro della riflessione, e cioè, la scelta della professione docente, la soddisfazione del proprio ruolo e la socializzazione professionale. Già in questi anni iniziano a focalizzarsi tematiche come la formazione e l'aggiornamento, la natura del ruolo e delle funzioni specifiche, nonché la posizione sociale ed il prestigio percepito sul proprio ruolo (Besozzi, op.cit.; Corradini, 1983). Queste ricerche, di taglio fondamentalmente sociologico, indagano su atteggiamenti e comportamenti (per esempio, di tipo politico e sindacale, sulle condizioni materiali di lavoro) e psicosociale (rappresentazione della scuola, compito del docente, e rapporti studenti, istituzione, allievi).

Emerge in questo periodo (con particolare riferimento ad alcune ricerche nel settore di giovani in formazione universitaria) come la scelta docente sia spesso, fra i giovani laureati, operata più per ripiego che per vocazione; questo risulta spesso nel difficile e traumatico inserimento dei giovani insegnanti, data la mancanza di competenze didattico-pedagogiche per affrontare il proprio ruolo, essendo scarsa la comunicazione con colleghi,

e talvolta conflittuale (Cesareo, 1969). Già a quei tempi, si parla di crisi di ruolo che potrà, dove vi è una visione ambivalente degli studenti ed una profonda indifferenza per i cambiamenti socio-culturali in corso (riforme successive) nonché per la scuola stessa, soprattutto nel livello della scuola media (Cesareo, op.cit.)

Un altro importante filone di ricerca si concentra, in questi anni, sulla questione dell'abbandono scolastico, vedendo nei docenti i fautori di *un'opera continua e sottile tesa alla conservazione della struttura di potere e più in generale delle disuguaglianze sociali esistenti* (Barbagli, 1969:319). Considerando l'appartenenza medio-borghese degli insegnanti, si può semplicemente concludere (ed in effetti così avviene nelle ricerche condotte in quegli anni) che gli insegnanti identificano spesso il proprio prestigio professionale con la severità e selettività della scuola.

Insomma questi anni, nei quali emerge una forte protesta giovanile settantotina, scoprono fondamentalmente il ruolo sociale degli insegnanti nella riproduzione e trasformazione (e quindi fattibilità inclusiva) dei sistemi dell'istruzione.

Tuttavia, la questione della professionalità docente resta una questione in secondo piano, dichiarata ma non studiata né tanto meno agita.

Negli anni '70, le ricerche sugli insegnanti riprende il versante sociologico, ma il focus, considerando l'incipiente crisi del petrolio e l'entrata progressiva nell'era post-industriale dei paesi industrializzati, si concentra sugli atteggiamenti degli insegnanti dinnanzi ai mutamenti socioculturali e con particolare attenzione alle innovazioni tecnologiche che potrebbero arricchire gli ambienti di apprendimento (Besozzi, op.cit.).

Il filone di ricerca sull'abbandono scolastico e sugli insuccessi della scuola continua, per un altro verso, a puntare il dito sull'inefficienza del compito docente, che così facendo lasciano un'importante fetta di popolazione fuori dalle necessarie qualificazioni per entrare in un mondo del lavoro sempre più competitivo.

In tale modo, si reclama lo svolgimento di un compito allargato da parte del docente, non soltanto concentrato nella propria disciplina, ma ampiamente interessato alle problematiche educative. Sono gli anni della grande discussione promossa da I. Illich sulla descolarizzazione, e giungono inoltre le voci della pedagogia freiriana, che reclamano l'inclusione sociale come meta fondamentale dell'agire educativo.

Ciò tende a generare una situazione di maggiore sconcerto e demotivazione fra gli insegnanti, che, ritengono il proprio ruolo "sovraccarico" di rappresentazioni sociali sul "dover essere" (Cobalti & Dei, 1979). Si rileva per lo più, in quegli anni, che la professione docente è un contenitore di disoccupazione intellettuale, ovvero transizione ad una migliore scelta, ove possibile. La costante femminilizzazione del ruolo indica una tendenza di ascesa delle donne in ambito educativo, ma una incapacità "culturale" dal sistema occupazionale di assorbire questa mano d'opera intellettuale, che passa ad occupare un ruolo a Scuola come ultima scelta (Cobalti & Dei, op.cit.)

Tuttavia in questi anni, l'esperienza didattica inizia a generare un sentimento di affermazione che qualifica il contesto italiano, dove l'insegnante dichiara di sentirsi al centro di un ordine sociale in cambiamento. I discorsi crescenti sull'importanza dell'educazione nel mondo (soprattutto dopo il rapporto Faure) danno forza a discorsi relativi a questo posizionamento, sia a livello politico che istituzionale, scendendo sul quotidiano sentire e comunicare del docente.

Tuttavia, come indicato dalla ricerca di Cobalti & Dal Dei, la scelta della professionalità docente è tardiva, incidendo sulla capacità di sviluppare una vera carriera e di formarsi, poiché chi sceglie nella giovinezza e per vocazione, dimostra aspirazioni di continuità e perfezionamento che non si riscontrano ad un'età più avanzata nella società di quegli anni.

Negli anni '80, cresce il numero di ricerche sulla professione docente, ed è lo stesso MIUR a commissionare ricerche sistematiche sulla consapevolezza della necessità di massimizzare l'impiego delle risorse ma anche di migliorare qualitativamente la scuola. Viene concepito il concetto di qualità, che già presente nel mondo aziendale, inizia a calarsi sulla scuola come denuncia della distanza –e mancanza di dialogo- fra sistema scolastico e sistema produttivo.

Iniziano gradatamente a diffondersi ricerche su tematiche più ampie e differenziate, volte ad indagare alcune tipologie specifiche di docenti come quelli di sostegno, educazione tecnica, educazione fisica, lingue straniere, scienze sociali (rispettivamente, Tartarotti & Vezzani, 1985; De Vita, AM, 1983-1984; ISFOL, 1982; Della Bianca, 1988; Brodine, 1986; Maffi, 1980).

In linee di massima, questo nuovo approccio non si concentra più sull'orientamento al conservatorismo, all'innovazione o all'inclusione fra gli insegnanti, ma a pensare un nuovo approccio euristico che porti alla luce l'articolazione e le sfaccettature del corpo docente come un possibile *team di qualità*. Il calo della tensione ideologica sul ruolo del docente nella società come inconsapevole /impotente *riproduttore* di discorsi ufficiali di potere, fa emergere un'ampia gamma di micro-conflittualità sugli aspetti strumentali del ruolo, che fa emergere con particolare forza la necessità –ancora irrealizzata- di formazione e qualificazione (Ottaviano, 2001).

Si osserva in questo periodo una forte delusione e caduta delle utopie educative, che accompagna nei docenti il ripiegamento sulla routine e sui discorsi corporativistici, come effetto della crisi di legittimazione della scuola che provoca grosse difficoltà nella gestione dei processi formativi. In effetti, viene a quel punto presa di mira la Scuola come istituzione incapace di stare al passo con i profondi cambiamenti che la società sta reclamando (Zavalloni, 1980, 1982).

Le ricerche iniziano a coprire la tematica della formazione e professionalità docente attraverso nuove metodologie qualitative, come la storia di vita e l'etnografia delle professioni, nonché analisi istituzionali di taglio psicanalitico e lavoro di gruppo nelle istituzioni.

Da queste ricerche emerge il profondo malessere degli insegnanti, che non hanno appigli nella realtà istituzionale e sociale per rispondere a cambiamenti di massa (come la diffusione dei media).

Tuttavia, come dimostra il particolare contributo della Besozzi (1984), per la generazione di insegnanti che operano negli anni 80, la scuola può diventare il luogo della creatività dinnanzi a discorsi di autoritarismo che sono stati rifiutati nella situazione di vita particolare delle famiglie nel periodo della seconda grande guerra e dopo guerra, quando questi insegnanti sono nati.

Inoltre, dall'analisi delle storie di vita dei docenti emerge che il modello tradizionale di "carriera di vita" che comincia con la formazione iniziale e si sviluppa più avanti in modo lineare attraverso una pratica professionale, viene sostituito da un modello improntato alla discontinuità e flessibilità, dove le diverse opportunità formative e lavorative si compenetrano in modo alternato e continuo (Besozzi, op.cit.).

La professione dell'insegnante conferma così la grande ambivalenza della quale è portatrice: essa offre la possibilità della creatività, della gestione autonoma e di una espressione ideologico-politica che si attua attraverso una pratica trasformativa; ma costringe, nonostante la sicurezza lavorativa, all'accettazione di discorsi ufficiali, di norme istituzionali e di routine in generale che limitano la capacità espressiva del docente. Già in quegli anni si scopre la vocazione profondamente individualistica della docenza, che consente di ritagliarsi uno spazio personale, pur avendo bisogno di momenti di collegialità, capacità di comunicazione e di interazione con gli altri.

Stando ai risultati dell'interessante ricerca di Gattullo (1981), in una inchiesta realizzata nella provincia di Bologna, su più di mille insegnanti, che mette a confronto due dimensioni (vocazionalità e professionalizzazione / conservatorismo pedagogico) si scopre che un alta percentuale di insegnanti piazza fra elevato e medio conservatorismo; che chi dimostra un maggiore conservatorismo indica una alta vocazione, seguita da un livello medio di professionalizzazione (e quindi, con sforzi non sostenuti nella formazione continua). Mentre chi dimostra una minore vocazionalità, segue una strada di professionalizzazione docente a vita. Il primo gruppo risulta molto più numeroso del secondo, risultando una correlazione tra vocazione ed elevato conservatorismo. Andando ad osservare i dati qualitativi, si capisce che la concezione di vocazionalità è fortemente legata ad un posizionamento materno, femminile, di protezione degli alunni poiché giovani ed inesperti.

Si osserva altresì una tensione che cresce fra l'immagine dell'insegnante come tecnico (pubblico impiego) e l'insegnante come professionista autonomo, che si accompagna al crollo del proprio prestigio sociale, in una società che cresce economicamente (boom degli anni '80 e '90) mentre il lavoro dell'insegnante offre pochissime prospettive economiche.

Successivamente, negli anni '90 e fino al duemila, le ricerche iniziano a preoccuparsi della formazione iniziale degli insegnanti, dei processi di coaching ed immissione nel ruolo professionale, che preparano una professionalità esperta e specifica. Alla stregua dei cambiamenti sociali, con l'approfondirsi del dialogo europeo e dell'identità transazionale che esso propone; con la presenza delle migrazioni, e con l'inizio della globalizzazione, le ricerche si preoccupano della formazione degli insegnanti in competenze trasversali, come la pedagogia interculturale, l'introduzione delle nuove tecnologie, discorsi di genere, la pedagogia del sostegno (Ottaviano, ibid.; Lisimberti, 2007)

La femminilizzazione della professione diviene una variabile vera e propria nel contesto scolastico, prospettiva che pare corrispondere a fenomeni di segregazione ancora presenti nel mercato del lavoro tra occupazioni di inquadramento maschile e femminile.

Tuttavia, le ricerche condotte da gruppi dichiaratamente femministi, intende la femminilità come risorsa da riscoprire ed avvalorare nell'ipotesi che per favorire la crescita identitaria delle allieve e degli allievi, è necessario un lavoro preliminare sulla crescita identitaria delle insegnanti (Iori, 1994)

Inoltre, la crescita dei disagi sociali della post-modernità, spingono il ruolo sociale del docente come interlocutori privilegiati per sondare e cogliere le problematiche dei giovani e della società locale. L'ormai cospicuo ingresso di studenti stranieri, per esempio, induce a capire le dinamiche dell'accoglienza e dell'insegnamento della cultura italiana (a cominciare dalla lingua italiana), che apre un ricchissimo settore di ricerca su insegnanti, pratiche pedagogiche, e pedagogia sociale ed interculturale.

In eguale modo, l'entrata delle tecnologie, vissuta con un leggero malessere nel contesto italiano, promuove un ripensamento completo della didattica, con la crescente possibilità di arricchimento degli ambienti di apprendimento attraverso le tecnologie, e la potenzialità delle stesse per una maggiore creatività che allontana il docente dal ruolo ripetitivo e delineato da curriculum e libro di testo.

Tuttavia, in questo decennio, l'insegnante soffre il profondo mutamento socio-culturale nel quale la scuola stenta a comprendere il proprio ruolo (essendo parte fondamentale delle istituzioni della modernità).

La prospettiva OCSE (1991-1996), che fa leva sull'importanza data ai sistemi di qualità dell'istruzione (1987-1991), porta a pensare una nuova organizzazione formativa che richiede un insegnante di qualità, preparato a dar risposta all'innovazione tecnologica quanto al problema educativo.

La reazione da parte dei docenti è stata denominata metaforicamente “*l’insegnante triste*” (Margiotta, 1997), in quanto l’insegnante prende consapevolezza del fatto che la propria crisi professionale coincide con la *crisi dei saperi*. *La tristezza del suo immaginario professionale coincide con la perdita di senso del suo ruolo sociale* (Margiotta, op.cit.)

L’unica via d’uscita a questo profondo senso di perdita, è l’istituzionalizzazione di una formazione che si metta all’altezza di altri gruppi professionali nel conseguimento delle competenze di base per l’esercizio di una complessa professionalità.

In questo decennio si promuove, quindi, un filone fondamentale di sperimentazione della formazione docente aperto dalle SSIS (Scuole di Formazione degli Insegnanti) dove vengono concordati a livello nazionale standard di formazione iniziale che si fondano

- a) sulla necessità di acquisire competenze professionali pedagogiche per la comprensione e il governo delle dinamiche psico-sociali, e di sviluppo socio-organizzativo delle complesse reti che si integrano in un progetto istituzionale
- b) l’importanza della conoscenza delle *didattiche* oltre che delle aree specifiche di insegnamento delle proprie discipline, che richiedono particolare focus sui processi di insegnamento/apprendimento, nonché di ricerca didattica.
- c) Il tirocinio come momento iniziale della carriera, nel quale il docente deve essere affiancato dal docente esperto, come parte di un progressivo e delicato processo di immissione al ruolo
- d) La formazione alla ricerca didattica ed alla riflessione sulla pratica professionale come parte di una metodologia di autoformazione nella quale il docente comprende ciò che fa per riaggiustare la pianificazione e cercare l’efficacia, l’efficienza e la qualità educativa
- e) La formazione ad una identità collegiale che benefici dalle reti tecnologiche quanto da nuove competenze organizzative che consentano al docente di capire gli scenari di cambiamento in materia di politiche educative, nonché lo scenario di sviluppo organizzativo in un territorio con una identità socio-culturale ed economica particolare

Mentre cresce la strategia delle SSIS come “spazio di generazione di nuova progettualità sulla formazione docente”, ci sono due aspetti che vanno particolarmente apprezzati, e che avranno profonda incidenza sul divenire delle sperimentazioni didattiche, la ricerca educativa e didattica, e la progettualità.

In primo luogo, la crescita del coinvolgimento della Scuola in processi di innovazione sia dentro che fuori all’aula, come parte delle strategie di sviluppo del modello europeo, e cioè, con una trama internazionale europea che cresce nelle diverse partnership, che vede i fulcri sia nell’innovazione tecnologica ed il dialogo fra mondo del lavoro, scuola e università; sia nel dialogo interculturale, la promozione dei diritti umani e la sostenibilità ambientale.

Dall’altro lato, la Scuola dell’Autonomia, nuova forma di pensare la scuola voluta dalla riforma integrale (nonostante luci ed ombre della stessa) del 2003 (promossa attraverso il Decreto-Legge Moratti¹⁴²), si fondava su un processo di decentramento dei poteri di governo dei processi istituzionali micro (scelte amministrative, organizzative, metodologiche, didattiche, di ricerca operate dagli istituti scolastici), che promuoveva la possibilità delle scuole di orientare i propri processi di sviluppo.

In questo scenario, gli insegnanti vengono chiamati, in quanto esperti e professionisti, ad assicurare la formazione e lo sviluppo dei talenti negli allievi e nelle comunità di riferimento territoriale. Le coordinate entro le quali si consuma la qualità del servizio diventano per tanto le seguenti¹⁴³:

- Il lavoro in team, e cioè il coinvolgimento in quanto appartenente ad una comunità esperta che non si limita a consegnare il prodotto, ma che si assicura la soddisfazione del cliente come principale parte di accreditamento e di legittimazione del proprio lavoro;
- La capacità di leggere dentro lo sviluppo dei talenti e dei bisogni di crescita delle nuove generazioni (diagnosi educativa), e di saperle motivare e orientare alla speranza;
- La rivisitazione esperta e collegiale delle conoscenze e dei saperi tramandati dalla cultura, con l’obiettivo di rigenerarli assieme ai propri allievi in vista delle sfide poste dalla globalizzazione;
- La qualità della relazione educativa che viene ad istituirsi dentro e intorno alle diverse comunità scolastiche.
- L’apprendimento organizzativo, come condizione essenziale per l’insegnante, di imparare a cambiare e ad evolvere in sintonia con l’evoluzione della storia, della cultura, della specificità dell’autonomia della comunità scolastica di cui è parte integrante.
- La valorizzazione delle esperienze, apprendendo dai problemi che esse costantemente generano.

Nel proprio programma di ricerca all’interno della SSIS del Veneto (una delle maggiori realtà considerando il cruciale processo di sviluppo dell’Italia del Nordest dagli anni ’70 in poi, che contrasta il triangolo industriale

¹⁴² legge 28 marzo 2003, n.53 di riforma dell’istruzione (Gazzetta Ufficiale n. 77 del 2 aprile 2003)

¹⁴³ Margiotta, a cura di. *L’insegnante di qualità. Valutazione e Performance*. Collana innovazione e ricerca, Armando Ed., Roma, 1999.

dell'Italia occidentale), Margiotta (2005) introduce inoltre le dimensioni operative per definire lo spazio formativo para un profilo dell'insegnante di qualità:

- Conoscenza e padronanza dello specifico metodologico ed epistemologico delle conoscenze e del contenuto dei relativi programmi;
- Conoscenza e padronanza dei principi e delle metodologie di analisi e sviluppo del curricolo formativo, e capacità di governarlo in relazione allo sviluppo dei talenti negli allievi;
- Competenze didattiche, relative cioè alla padronanza di un repertorio di strategie didattiche e capacità di applicarle in coerenza con l'impianto curricolare di riferimento;
- Capacità di riflessione e di autocritica, assunte come carattere distintivo del lavoro cooperativo dell'insegnante;
- Empatia, intesa quale capacità di ascoltare e comprendere gli altri riconoscendone dignità e talenti;
- Competenza gestionale, intesa come capacità ad assumere ruoli ovvero di sviluppare servizi nell'ambito del lavoro scolastico, diversi dall'insegnamento dentro e fuori dall'aula.

La qualità dell'insegnante, non può essere vista come una sommatoria di queste competenze, come comportamenti misurabili e disgiunti, bensì come un concetto globale, un insieme di qualità che esprime la combinazione di tutte le dimensioni appena tratteggiate, per la costituzione del carattere distintivo del docente esperto.

In effetti, secondo la Lisimberti,

Di recente si è gradatamente ampliata un'attenzione nuova nei confronti degli insegnanti anche in seguito alla diffusione di metodologie qualitative che, in virtù di un approccio d'indagine meno rigido e strutturato, perseguono lo sforzo di sondare in profondità l'identità professionale dei docenti, di là dalla volontà di verificare continuità e mutamenti rispetto, per esempio, ai dati sociologici acquisiti dagli anni sessanta in poi- Tali metodi sono impiegati in prospettiva sociologica, psicologica e pedagogico-educativa (Lisimberti, 2007:137)

E cioè, fioriscono dal 2000 in poi le ricerche di taglio narrativo, autobiografico, partecipativo, di cui un importante esponente è Duccio Demetrio¹⁴⁴, che rivolge particolare attenzione alla dimensione soggettiva ed esistenziale dei docenti come attori in grado di, attraverso la propria narrazione, acquisire elementi che nella costruzione della propria identità migliorano la propria pratica professionale: l'approccio autobiografico come metodologia, secondo Demetrio, permette di ricostruire in maniera puntuale le storie di vita professionali e giova altresì ai soggetti coinvolti poiché li aiuta a “ragionare sul senso, sui perché e sui come della loro professione” (Demetrio & Bella, 2000:145).

Da questo studio si conclude che possono essere indicati diversi profili professionali, considerando come dimensioni a) la passione per la professione, b) la presenza di contesti favorevoli di crescita professionale, c) la relazione instaurata con gli allievi e d) la consapevolezza circa il proprio percorso professionale.

E' evidente, in queste tendenze, l'incidenza di studi che vengono dall'estero –come dimostrerò più avanti per quanto riguarda il contesto internazionale-, e l'influenza, con le profonde discussioni postmoderne che spronano al rifiuto dei metodi “quantitativi” a favore dell'adozione di metodi qualitativi, dove i soggetti sono partecipanti e valorizzati in quanto protagonisti di un fenomeno sociale. Ne consegue che la ricerca sugli insegnanti non può più essere fatta da “osservatori” distanti, di livello superiore in tanto che ricercatori –in possesso del sapere educativo e socio-culturale mancante al docente-; invece, gli insegnanti diventano attori principali dei discorsi sulla ricerca educativa, e talvolta, produttori essi stessi della ricerca didattica e della formazione di altri docenti.

Un dato di fatto molto chiaro è per esempio la importante presenza di insegnanti “senior” che diventano formatori, *coacher*, tutor online (nel caso del forte passaggio della formazione degli insegnanti ad ambienti virtuali di apprendimento), all'interno del grande progetto formativo SSIS, e quindi sistematizzano le proprie esperienze come modelli formativi, come aree di problematizzazione dell'insegnamento della didattica e delle didattiche¹⁴⁵. Non manca, a questo impianto, la possibilità del dialogo internazionale attraverso progetti europei (sulla linea programmatica COMENIUS, principalmente) e progetti di cooperazione educativa internazionale (di cui il progetto MIFORCAL, come studio di caso, fa parte).

Ecco che il cambiamento dei profili dei docenti come soggetti attivi e produttori del proprio sapere e formatori, nonché esperti in team, genera diversi atteggiamenti positivi verso la professione. In effetti, nello studio di Demetrio & Bella (op.cit), il profilo di insegnanti più numeroso è quello dei “docenti per vocazione” –costituito prevalentemente da donne che insegnano nella scuola media ed hanno intrapreso l'insegnamento per motivazioni

¹⁴⁴ Si veda in particolare lo studio sull'identità docente condotto (Demetrio & Bella, 2000)

¹⁴⁵ Un esempio interessante e costituito dall'importanza data alla figura del “*supervisore di tirocinio*”, nell'impianto SSIS Veneto, come figura che può accompagnare l'immissione del giovane docente sul lavoro, insegnandogli i primi strumenti di riflessione e di attenzione sulla propria pratica professionale (Si veda il N° monografico della Rivista “Formazione & Insegnamento” della SSIS VENETO, “*Professione Docente: Come costruire competenze professionali attraverso l'analisi sulle pratiche*”. 1-2006. A cura di U. Margiotta, Lecce: Pensa Multimedia)

personali o in base ad una spinta ideologica molto forte. Esse hanno, nonostante le difficoltà, una forte consapevolezza di essere educatori, e cioè, di andare oltre l'insegnamento nel lavoro con i propri studenti. In minore grado rilevano gli autori la presenza di profili in stasi positiva (e cioè, che sentono una particolare motivazione per la professione docente nata dalla passione per la propria disciplina, ma che hanno rapporti più complicati con colleghi e studenti). Questo gruppo è maggiormente composto da insegnanti maschi, del livello della scuola secondaria superiore.

La stasi negativa, secondo gli autori, contraddistingue invece un gruppo marginale di insegnanti che sono rimasti, come all'origine della propria incerta carriera, delusi dinnanzi alle complessità e contraddizioni del sistema scolastico; questo gruppo possiede come tratti principale un recidivo tradizionalismo ed una grande difficoltà comunicativa. Per ultimo, la delusione informa l'ultima categoria di insegnanti che appaiono sfiduciati e "in regressione", poiché sommersi da ambienti ostici, con problemi socio-culturali di difficile risoluzione e scenari istituzionali in franca decadenza. L'atteggiamento scelto è quindi quello del disinteressamento e la chiusura sul sé.

Questi due ultimi gruppi sono una minoranza; in effetti, inizialmente, tutti gli insegnanti partecipanti nello studio di Demetrio indicano la passione per l'insegnamento dei primi anni, che però, come è noto, subisce trasformazioni, che possono andare verso la scoperta di "nicchie" dove mettere in gioco le proprie competenze (ed addirittura svilupparle); oppure far sì che l'insegnante resti intrappolato fra discorsi di demotivazione, delusione, o addirittura profondo rifiuto dell'ambito di lavoro e degli adolescenti come gruppo "ingovernabile".

La Corradini invece, focalizzando il proprio studio sulla rappresentazione della professionalità da parte degli insegnanti, qualifica la dimensione educativa e valoriale dell'identità professionale e si differenzia dalle indagini condotte in prospettiva sociologica. Il dato ottenuto consiste in un nuovo profilo emergente dell'insegnante, e cioè una alta percentuale di docenti ai quali piace l'insegnamento, e che rifarebbe la scelta compiuta, con un malessere che il confronto con le realtà istituzionali fa crescere lungo l'arco della carriera.

Le dimensioni valoriali della professionalità docente emergono chiaramente attraverso le dichiarazioni degli insegnanti partecipanti a questo studio: essi definiscono il bravo insegnante come *persona che contribuisce all'educazione delle nuove generazioni; intellettuale impegnato a formare coscienze critiche; cittadino che ha scelto questa professione per assolvere ad una rilevante funzione sociale*. In minore grado gli insegnanti si definiscono come *professionista che fornisce dei servizi sulla base di competenze specialistiche*, mentre rifiutano completamente la visione da *impiegato che esegue compiti che gli vengono assegnati*. (Armanini & Chistolini, in Corradini, 2004)

Insomma, si riscontra sempre maggiore interesse per la persona e la personalità dell'insegnante come persona che promuove il cambiamento soltanto attraverso proprie risorse personali (che generano una storia di ricerca del senso attraverso la propria attività professionale).

Quindi un oggetto di studio che ormai seguiamo lungo l'arco di 40 anni, sembra far scoprire nuove perplessità e aree di indagine.

Per esempio l'indagine di K. Montalbetti conferma questi presupposti, in quanto essa percorre il tema della riflessività come dimensione dell'identità professionale con un lavoro di ricerca euristico ed empirico. E cioè, in quest'indagine, si tenta di evidenziare le relazioni tra riflessività, azione, e costruzione identitaria, considerando la pratica riflessiva un *habitus* euristico, ossia, un atteggiamento di ricerca inteso come "*disposizione personale e professionale a considerare l'azione e sé stessi oggetti di analisi critica, con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'azione educativa e di rafforzare la professionalità*" (Montalbetti, 2005)

D'interesse lo studio di Viganò (2005) , che, nel focalizzare la questione del disagio a Scuola, indica con chiarezza come la professione docente venga messa in atto attraverso un'elevata vocazione, che viene agita attraverso una competenza settoriale specifica quanto attraverso la relazione con lo studente. L'identità professionale dei docenti è complessa ed integra *la solida padronanza di contenuti disciplinari, forme e modi con cui il sapere può essere comunicato e trasmesso, la capacità di cogliere le specificità dei contesti e delle situazioni, di adattare conseguentemente il proprio operato, riferendosi perciò ai modelli professionali consolidati, al bagaglio culturale posseduto, all'esperienza pregressa (...), come ad un patrimonio con il quale confrontarsi dinanzi all'originalità di ogni nuova situazione*. (Viganò, 2005:203)

La Lisimberti ha affrontato, infine, la questione dell'identità professionale, considerando la stessa dimensione costitutiva di una progettualità di pratica e formativa. Nell'indagine condotta dalla Lisimberti, l'identità professionale è considerata un "*costrutto articolato e composto che si trasforma nel tempo e secondo le esperienze, la formazione, lo sviluppo personale, il contesto; si costituisce attorno ad un nucleo costitutivo forte, individuabile nell'intenzionalità educativa, in virtù di un processo di crescita originale e riflessivo che si declina nei termini di un progetto*" (Lisimberti, 2006:238)

Raffaghelli (2009) in una ricerca relativa all'identità professionale degli insegnanti dinnanzi al fenomeno dell'intercultura in classe, indica come la professionalità degli insegnanti, al centro del dibattito di cambiamento educativo, si trovi dinnanzi a una sfida che reclama una nuova attenzione ai saperi, ai contesti istituzionali, alla relazione con studenti e con colleghi; sfida che impone una profonda riflessione sulla propria identità professionale, come processo di ripensamento del sé e l'alterità, ovvero via maestra per la riformulazione di

pratiche pedagogiche stando alle linee di ricerca sulla professionalità docente internazionale ed italiane. Ne consegue che una pedagogia interculturale può realizzarsi unicamente attraverso una professionalità che sperimenta la dimensione di *sensibilità interculturale* come strumento principe di ristrutturazione di processi di apprendimento e insegnamento in “*contesti culturali allargati*” –definiti come spazi di rinegoziazione di senso per comprendere e apprendere la differenza-. In questo articolo si presenta uno studio esplorativo delle rappresentazioni sociali degli insegnanti sull’intercultura, come metodo specifico (Moscovici, 1984; Flament & Rouquette, 2003, Elamé, 2007) che ha consentito di mappare un immaginario concettuale su pratiche pedagogiche (livello micro-sociale) legato a costellazioni identitarie degli insegnanti (livello psicologico). Tale esplorazione (strutturale-quantitativa e discorsiva-qualitativa) ha portato ulteriormente alla ricostruzione di uno schema analitico su come possono essere associati livelli di sensibilità interculturale nel docente, al tipo di discorso pedagogico e setting formativo adottato (dimostrante maggiore o minore apertura verso una pedagogia interculturale).

Osserviamo quindi che la ricerca italiana sulla professionalità degli insegnanti introduce una linea netta di integrazione fra personalità dell’insegnante e modo di fare scuola, che probabilmente fa leva sugli influssi della ricerca internazionale, di seguito presentata.

Nel contesto internazionale, la questione dell’identità parte dalle discussioni di taglio sociologico e psico-sociale sui mutamenti ai quali spinge la tarda modernità (o surmodernità) nelle configurazioni psicologiche e relazionali dei soggetti, e cioè nella costruzione della soggettività. Si assume che la società complessa odierna impone una visione dell’identità non come un concetto unitario e fisso ma come entità cangianti, costantemente riformulate in diversi contesti nei quali i soggetti vengono coinvolti. La grande discussione della psico-sociologia, con Giddens (1991) come una delle pietre miliari, è il progetto dell’identità unica dell’era moderna, nell’era post-moderna diventa il sè fluido, multidentità che si costruisce attraverso le narrazioni autobiografiche che i soggetti imbastiscono a seconda dei contesti (Beck, 2000). Secondo Hall (Hall, 2000:19) le identità sono punti temporanei di attaccamento alle posizioni soggettive che le pratiche discorsive costruiscono per noi tutti; mentre per McGuigan (1999:103) l’identità non può che essere intesa come concetto di sè portatore di diversi significati a seconda dei contesti (multi-accental), mediato dalla storia in molte e complesse forme, dove l’individuo è in costante processo di divenire, incrementalmente ibrido. Ad ogni modo, viene enfatizzata la necessità di costruzione continua, che avviene non tanto attraverso l’agire ma soprattutto attraverso la costruzione narrativa che porta l’individuo a rassicurarsi sui propri valori, sulla propria essenza di entità nel mondo (Giddens, 1991; Goodson, 2003; Beck, 2008).

Claude Dubar, in effetti, parla di diversi tipi di crisi di identità in mutamento nella società post-moderna.

Vorrei sottolineare in particolare la crisi dell’identità professionale, dove le forme di identità sono analizzate non soltanto rispetto all’area delle relazioni ma anche rispetto alla biografia degli individui, l’identità degli attori situati in dato sistema d’azione è osservata prendendo in esame anche le loro traiettorie professionali. L’ipotesi sviluppata si fonda su osservazioni e analisi di ricerche che indicano come i cambiamenti nel mondo del lavoro siano contraddittori, mettendo in crisi l’emergere di nuove forme di identità attinenti alla sfera relazionale e biografica connesse all’organizzazione di identità collettive (Dubar, 2001) Il filone di ricerche sull’identità professionale, in effetti, ha prodotto un numero di studi miranti a dimostrare che il divenire professionale è un processo che ha luogo su due piani (Hall, 1968; Kerr, VonGlinow & Schriesheim, 1977). In primo luogo attraverso un livello strutturale, come l’educazione formale e l’abilitazione per l’entrata alla professione. In secondo luogo, ciò accade attraverso un livello attitudinale e riflessivo, detto anche di concettualizzazione del sè -McGowan & Hart, 1990- come processo di creazione di senso, appropriazione e denominazione di aree di expertise collegate al proprio agire. Nonostante l’importanza estrema del primo livello, se il passaggio non accade nel secondo livello di costruzione soggettiva, l’individuo non porterà avanti una pratica riflessiva che porti all’autonomia e cambiamento verso la sempre migliore performance, ovvero realizzazione personale nel proprio operato (Kuzmic, 1994).

Coerentemente con questi scenari di problematizzazione della questione identitaria, si può sottolineare come diventi centrale, nelle ultime ricerche sulla professionalità dell’insegnante, il costrutto “identità professionale”, considerando che lo stesso incardina negli ultimi anni la discussione sull’efficacia dell’agire professionale degli insegnanti (Knowles, 1992; Connelly & Clandinin, 1999; in ambito europeo, Beijaard, Meijer, Verloop, 2004; Bolívar Botía, Fernández Cruz, Molina Ruiz, 2004) Per giungere a questo punto sembra interessante evidenziare che nella ricerca sui processi di insegnamento e pratica docente, negli ultimi due decenni, il focus si è spostato progressivamente dall’analisi sulle pratiche (e cioè attraverso metodologie quantitative ed osservazione, con un approccio positivista o post-positivista), alla comprensione delle cognizioni e processi di pensiero/emozione sottostanti alla concezione della propria pratica educativa con un coinvolgimento riflessivo sempre maggiore del docente (approccio costruttivista e partecipatorio). Questo spostamento di focus è stato rafforzato dagli sviluppi della psicologia cognitiva, nonché dallo scenario epistemologico per le scienze umane e sociali. La cognizione e l’azione sono legate da un continuo feed-back, e da qui, la prima assunzione secondo la quale le cognizioni dei

formatori nel pianificare la situazione educativa incidono sulla pratica in aula (*Teachers' Thought*, Clarck & Peterson, 1986); tale linea si è sviluppata nello studio della conoscenza pratica degli insegnanti -*teachers' practical knowledge*-, (Shulman, 1975, 1986b, 1987; Grossman, 1989, 1990; Gudmundsdottir, 1991) che incide sulla pratica reale. Negli ultimi anni, la tendenza appena accennata si è andata sviluppando considerando l'unione intrinseca fra conoscenza personale ed identità (professionale), determinando un nuovo campo di ricerca (Clandinin & Connelly, 1999), dove i processi di "storytelling" portano alla costruzione della propria identità autobiografica, che è profondamente legata alla pratica; in effetti, questa linea di ricerca è perfettamente coerente con quanto indicato da Bruner nel suo saggio "La cultura dell'educazione" (1996): nella pratica pedagogica l'insegnante mette in gioco una pedagogia ingenua con la quale punta a costruire un proprio universo di senso.

Una interessante ricerca europea "*Aider les enseignants débutants*", condotta all'interno del programma Comenius, è stata promossa e coordinata dall'IUFM di Versailles (nella persona del Prof. Rault) in collaborazione con gli atenei di Bari (Santelli Beccegato), Braganza, Portogallo (Ferreira); St. Patrick College di Dublino (Gash); Saragoza (Molina), riportata in Beccegato (2004), si concentra su come la personalità degli insegnanti non possa essere separata dalla pratica professionale, in quanto è la ricerca di completezza di una propria visione di sé che sprona pratiche e crea reti di relazioni significative all'interno delle quali gli insegnanti promuovono progetti, analizzano problemi e s'interessano alla partecipazione in percorsi di formazione professionale.

Ciò ha, con ogni probabilità una ricaduta sulla progettualità formativa: intanto non esistono veri *outcomes* formativi se non attraverso l'intreccio dell'esperienza formativa (come collezione di momenti, di interventi, di opportunità di plasmare pratiche) con il discorso identitario. Sembra che, nella competenza esperta, il *saper essere* sia la dimensione portante del *saper fare* e del *sapere in sé* (elementi utili per diventare chi si immagina o si desidera di poter essere, intorno ad un nucleo identitario generato attraverso profonde esperienze infantili)

Tuttavia, un posizionamento critico dinnanzi a questo nuovo filone di ricerca sull'agire esperto ed innovativo del docente, integrato al proprio sviluppo personale (ciò che negli '80 sarebbe stato chiamato *teacher's effectiveness*), trascura forse un'importante considerazione: e cioè, il continuare ad isolare il docente come protagonista unico di una storia di vita, e protagonista unico di competenze che, intrecciate in questa storia di vita, possono generare una pratica innovativa e socialmente includente. Il contesto educativo odierno cambiante sta spostando il dibattito, come è noto, dall'insegnamento sull'apprendimento, e soprattutto l'autoformazione attraverso reti di intelligenza distribuita e pratica esperta, mettono in considerevole discussione la centralità del docente nei processi di apprendimento. E cioè, esiste una considerevole entropia dell'apprendimento diffuso che viene a prodursi nella società della conoscenza, che implica un governo intelligente e non centralizzato per integrare e dare senso al lavoro cognitivo, e quindi portare ad un nuovo umanesimo della conoscenza.

La rivoluzione delle reti, aperta dal *networked learning* apre ad una nuova dimensione dei processi di apprendimento situati in reti di intelligenza distribuita, dove il docente potrebbe non avere più l'importanza di un conduttore onnisciente e onnipotente, quale è in aula. Si pretende lo spostamento della professionalità sulla capacità di "giocare" ed "inventare" affiancando gli studenti in processi di scoperta della conoscenza con l'uso più creativo possibile delle tecnologie (e strumenti) a disposizione (Calvani, 1999; Bonaiuti, 2006, Rothen, 2009).

Le nuove reti di studenti ed insegnanti, entrano quindi in contatto con altre reti, sia nell'ambito italiano che internazionale, generando nuovi contesti di apprendimento oltre l'aula, che il Web potenzia ampiamente. La creatività del docente come supporto di uno spazio semiotico di apprendimento (come si accennava nella prima discussione di introduzione al problema della presente ricerca) Con questo intendo dire che l'identità professionale continua ad essere, a mio avviso, un costrutto importantissimo nella ricerca sulla professionalità dell'insegnante. Ma essa deve essere considerata nella relazione con un nuovo contesto di apprendimento che nulla ha a che fare con le "aule" dove le ricerche sulla professionalità degli insegnanti hanno studiato le pratiche del suddetto gruppo professionale.

Il passaggio fondamentale in questo senso diventa la concezione della professionalità docente come chiave della complessità delle reti dove si realizza il suo lavoro; e cioè dove la funzione docente potrebbe essere condivisa e *distribuita*. In una rete di intelligenza distribuita, il docente potrebbe coprire diversi ruoli, a seconda di un proprio progetto identitario, che mette in relazione con altri docenti nella formazione complessa dei propri studenti. Insomma, nell'era dell'apprendimento mobile, tale e quale come intendo mettere in evidenza attraverso lo studio di caso scelto e le successive analisi, la professionalità dell'insegnante diventa *glocal*: una professionalità non completa, dove l'insegnante è un superattore, ma una professionalità che torna a funzioni

essenziali dove un team di docenti esperti mette in moto nuove progettualità in cui l'apprendimento è situato e dove si sfruttano gli strumenti forniti dalla rete per la costruzione di conoscenza.

Mi baserò, per queste assunzioni, sull'ipotesi di Margiotta (1997, 2003, 2006) per la comprensione delle dimensioni della professionalità docente, e cioè "l'ologramma della professione docente", emerso da una complessa ricerca pluriennale mirante all'identificazione delle competenze pedagogiche e disciplinari degli insegnanti, la cui prima pietra miliare fu la pubblicazione di un *Syllabus*, nell'anno 2003, costruito in modo partecipato da esperti, pedagogisti e formatori (insegnanti senior) della SSIS Veneto, il cui obiettivo sarebbe stato quello di tracciare linee guida sufficientemente chiare e trasparenti verso la formazione di una professionalità degli insegnanti che potesse aspirare alla codificazione e quindi ad un vero status professionale. Successivamente il gruppo di lavoro propone un percorso di personalizzazione per la formazione degli insegnanti, che propone la combinazione ed integrazione di più dimensioni, per diventare un *professionista della formazione della mente*, capace pertanto di (Margiotta, 2006:12) :

- _ Diagnosticare stili cognitivi e costruzione del sé nell'allievo;
- _ Analizzare e rigenerare le discipline come programmi di ricerca e di reinvenzione del sapere, utilizzando griglie plurali di lettura;
- _ Scegliere e decidere in modo rapido, riflessivo e cooperativo le strategie curriculari adeguate allo sviluppo integrale del profilo formativo degli allievi e alla personalizzazione degli apprendimenti da parte loro;
- _ Strutturare e curvare, all'interno di un largo ventaglio di saperi, di metodi e di tecniche da lui posseduto, i mezzi e gli ambienti (anche tecnologici) più adeguati per organizzarli come dispositivi efficaci di relazione educativa;
- _ Curare con particolare attenzione la qualità degli ambienti di apprendimento;
- _ Adattare velocemente i propri progetti in funzione dell'esperienza, del contesto e del clima organizzativo;
- _ Analizzare in modo critico, cooperativo e produttivo le pratiche formative e le azioni didattiche e i relativi risultati;
- _ Essere comunità di professionisti, continuando ad apprendere lungo tutto l'arco della carriera professionale.

Tali obiettivi nel profilo formativo trovano corrispondenza in un profilo dell'insegnante professionista che *si compone dalla combinazione ed integrazione di più dimensioni in modo da generare un esperto dei processi di invenzione e di mediazione culturale, in grado di assicurare servizi formativi alla mente e al cuore delle persone* (Margiotta, ivi.pp14):

- _ **Dimensione Culturale:** Conoscenza e padronanza dello specifico metodologico ed epistemologico delle conoscenze disciplinari, del contenuto dei relativi programmi di ricerca, dei processi di invenzioni, di ricerca e di sviluppo che trasformano i diversi ambiti di conoscenza e di esperienza nella società odierna
- _ **Dimensione psico-pedagogica:** conoscenza e padronanza dei principi degli strumenti e dei quadri di riferimento valoriale che assicurano formatività alla progettazione e allo sviluppo del curriculum scolastico degli allievi; capacità di governarlo in relazione allo sviluppo e alla personalizzazione del loro potenziale formativo;
- _ **Dimensione metodologica e didattica:** padronanza di repertori esperti ed esperienza di l'impianto formativo, organizzativo e curricolare di riferimento
- _ **Dimensione pratica riflessiva:** capacità di conversazione, di invenzione e di autocritica, assunte come carattere distintivo del lavoro cooperativo dell'insegnante; di qui la capacità di valutare e di essere valutati
- _ **Dimensione relazionale e sociale:** capacità di essere partner del mondo esterno alla scuola, e dunque capacità di controllare ogni tentazione di autoreferenzialità; capacità di ascoltare e comprendere gli altri riconoscendone dignità, bisogni e talenti; saper concertare ascolto, discorso e conversazione in azioni formative mirate allo scopo; instaurare un clima positivo ed esigente nella promozione di apprendimenti esperti da parte degli allievi;
- _ **Dimensione organizzativa:** competenze gestionali, intese come capacità ad assumere ruoli ovvero a sviluppare servizi, nell'ambito del lavoro scolastico, diversi dall'insegnamento dentro e fuori dell'aula; ma soprattutto capacità di contestualizzare il proprio lavoro nella conoscenza rigorosa della legislazione scolastica e della evoluzione delle politiche scolastiche e formative, sia in ambito nazionale che europeo.

La complessa operazionalizzazione in criteri per la programmazione della formazione di tale profilo professionale, generano una matrice che può essere infine rappresentata, secondo l'Autore di questo approccio, come un esagono cognitivo che costituisce terreno di ricerca e di sperimentazione per i docenti, formatori e tutor nella formazione dell'insegnante. Il nodo critico di *nuove professionalità docenti*, stando a quanto affermato da Margiotta (op.cit) è la capacità delle persone componenti equipe formative, nel nuovo e complesso scenario educativo, di puntare ad una strategia combinatoria di tutte queste dimensioni, a reti che promuovono la generazione di conoscenza *non fredda* ma pletorica delle impronte emotive che le *storie* di insegnanti e studenti lasceranno in queste complesse matrici di conoscenza. Ricordo a questo punto il concetto che avevo proposto, nella società dell'apprendimento lungo l'intero arco della vita, di *eterocronia* come intreccio di storie personali ed identità che in un processo di *knotworking* si alleano, creano meticciami e si separano, per produrre spazi di ri-significazione della complessa e fluida realtà.

Schema 7.9. Un'ipotesi di ologramma della professione docente (Margiotta, 2006:18)

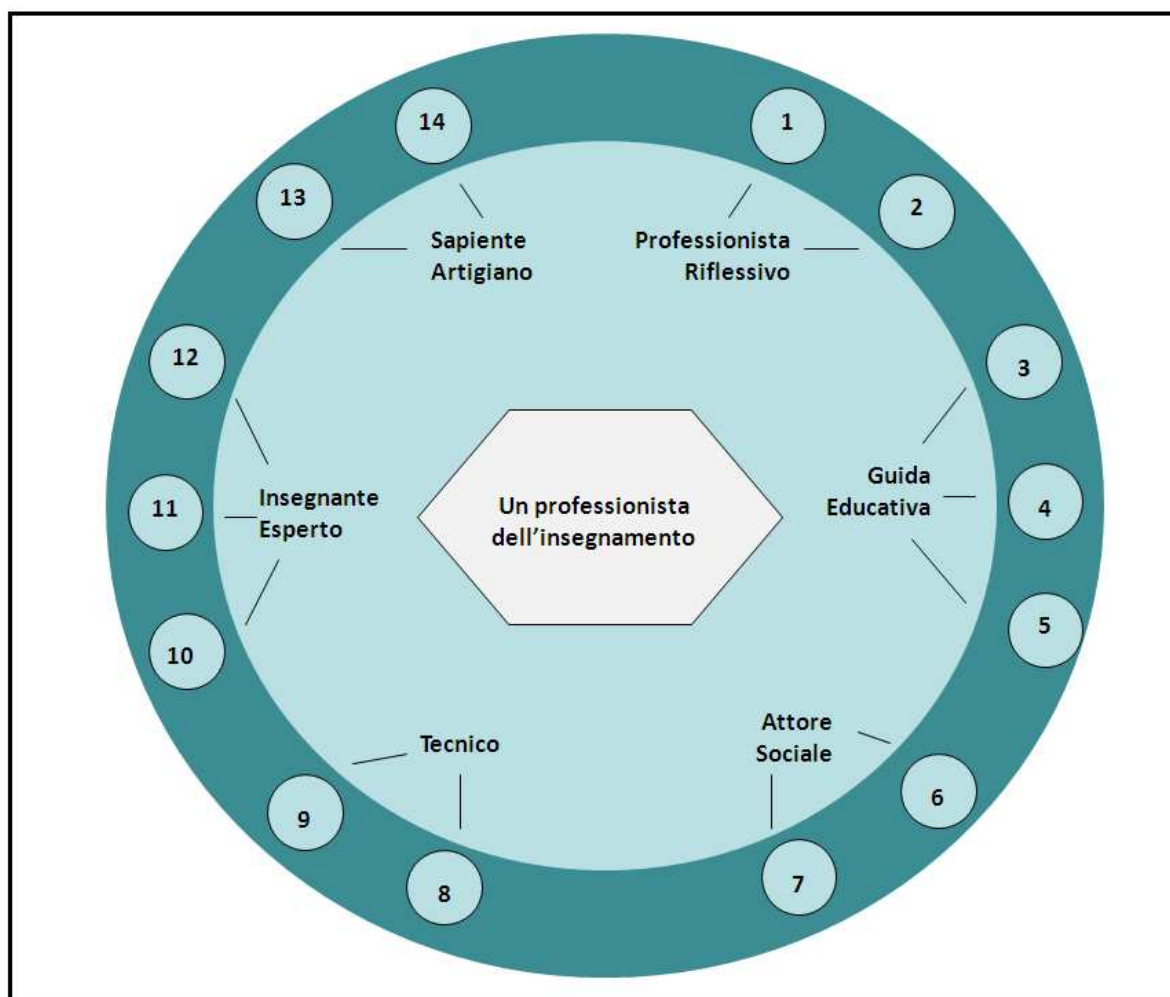


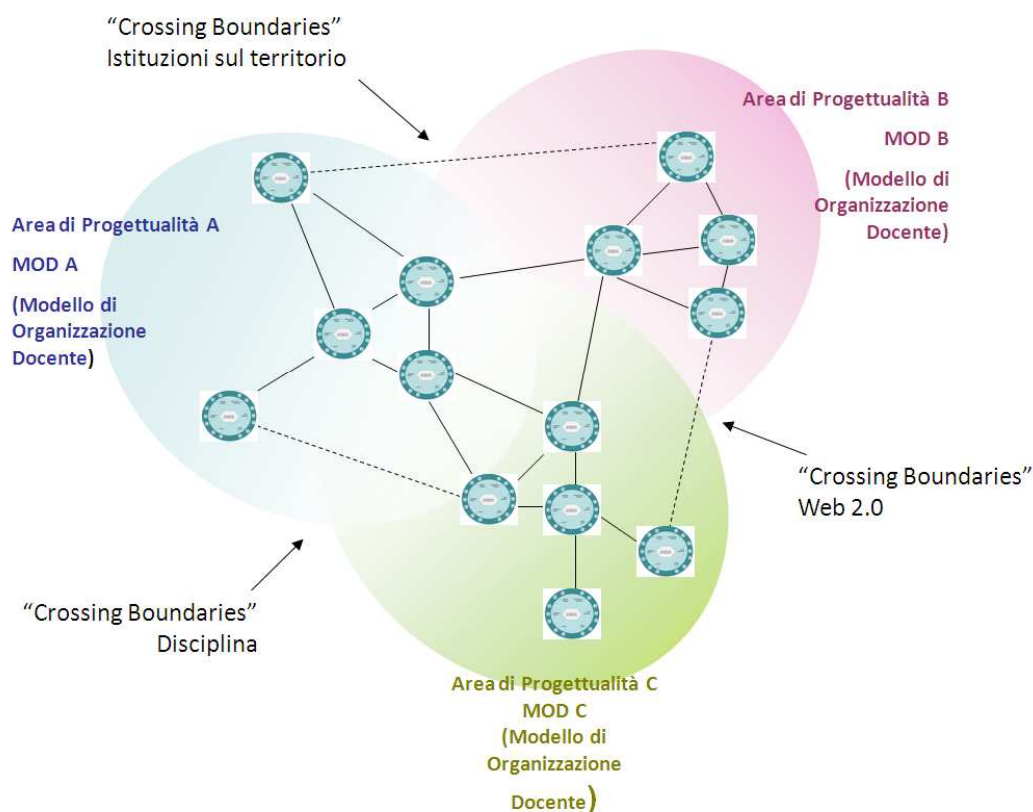
Tabella 7.10. Dimensioni e Descrittori della professionalità Docente (Margiotta, 2006:18)

Dimensioni della Professionalità Docente	Descrittori
<i>Professionista Riflessivo</i>	f. Riflettere sulle pratiche professionali (ed analizzarne gli effetti). g. Produrre strumenti e scenari innovativi (insegnante – ricercatore).
<i>Guida Educativa</i>	h. Accompagnare lo sviluppo personale dell'allievo. i. Testimoniare la difficile leggerezza della costruzione del sé. j. Promuovere una relazione positiva orientata ai valori e rispettosa della persona.
<i>Attore sociale</i>	k. Impegnarsi con i colleghi per lo sviluppo cooperativo del profilo formativo degli allievi. l. Analizzare e responsabilizzare sulle sfide antropologiche e sociali della complessità quotidiana.
<i>Tecnico</i>	m. Attivare situazioni didattiche specifiche e saperne giustificare le regole e le procedure. n. Utilizzare tecniche e strumenti per l'organizzazione della conoscenza e della comunicazione.

Insegnante Esperto	<p>o. Padroneggiare e sviluppare i saperi pedagogici e psicologici.</p> <p>p. Padroneggiare e sviluppare i saperi didattici ed epistemologici</p> <p>q. Padroneggiare e ricostruire i saperi disciplinari ed interdisciplinari.</p>
Sapiente Artigiano	<p>r. Utilizzare routines e schemi d'azione contestualizzati.</p> <p>s. Realizzare i compiti assegnati.</p>

Propongo in questo senso una nuova rappresentazione della professionalità dell'insegnante che *attraversa i confini della propria pratica quotidiana in reti di generazione di conoscenza, oltre l'istituzione scolastica, sia nella rete di scuole sul territorio, che in reti di collaborazione internazionale con uso delle nuove tecnologie.*

Modello di Professionalità Docente in Reti di Intelligenza Distribuita Nel Contesto Culturale Allargato



Schema 7.11. Professionalità Docente nel Contesto Culturale Allargato

Nello schema 7.11. si tenta di illustrare in modo concreto come si potrebbero generare reti di intelligenza distribuita fra docenti professionisti che interagiscono attraverso diverse competenze che servono, utilizzando la metafora dell'ADN, come "aggancio" strategico fra un docente e l'altro, a seconda della progettualità che si porta avanti. Ciò dà luogo ad un "modello di organizzazione docente", e cioè, un'equipe esperta che bilancia le competenze necessarie in relazione alla dimensione culturale, psico-sociale, metodologica, relazionale e sociale, organizzativa. In ogni caso, i docenti debbono condurre un processo di bilancio (congiunto) dove la "memoria riflessiva" del gruppo si produce attraverso un'operazione di costruzione congiunta e partecipata delle pratiche che diventano fulcri di innovazione e trasformazione delle proprie realtà educative.

Ne consegue che i "confini" istituzionali vengono varcati in più punti:

- j. da un punto di vista di sviluppo del territorio, nel contattare e condividere con altre istituzioni del mondo sociale ed aziendale miranti a conseguire mete di sviluppo di un'identità territoriale (milieu) in evoluzione (focus locale)
- k. da un punto di vista di *networked learning*, con l'uso di tecnologie a supporto di comunicazione inter-istituzionale ed internazionale, attraverso le quali il docente qualifica la propria visione globale

1. dal punto di vista del dialogo interdisciplinare come leva strategica per un discorso pedagogico orientato ai problemi socio-culturali ed economici più che allo sviluppo dei vicoli ciechi della conoscenza disciplinare isolata (*middle language*).

Considerando questa rete di intelligenza distribuita che risulta generata nel contesto culturale allargato, tornerai sulla questione dell'identità professionale per riconsiderare un modello orientativo per la rappresentazione della stessa. Consideriamo, nella nostra rete, una dimensione "Pubblico-Privato" dove l'insegnante interagisce fra l'ordine istituzionale più strutturato ed il mondo delle relazioni personali più vicine.

Inoltre, teniamo conto di una dimensione "Individuale-Collettivo" che crea uno spazio di riflessione intra-personale, intimo e profondamente collocato in un nucleo originario della propria identità.

L'incrocio di queste dimensioni in una rete di intelligenza distribuita ci darà come risultato quattro possibili condizioni di sviluppo dell'identità professionale, e cioè quattro possibilità che debbono essere considerate in un possibile impianto di formazione degli insegnanti/formatori:

Tabella 7.12. Matrice di Analisi: Processi di Apprendimento, Risultati e Conoscenza alla quale si accede nella costruzione dell'identità professionale

Identità Professionale		Dimensione Istituzionale o della codificazione della Professionalità (psico-sociale formale)	
		Privato	Pubblico
Dimensione Soggettiva o della costruzione della Professionalità (psico-sociale informale)	Collettivo	a) Tipo di Apprendimento: Apprendimento non-formale in comunità allargate. b) Risultati di apprendimento: Ri-valorizzazione dell'immagine professionale c) Tipo di conoscenza alla quale si accede: Conoscenza Pratica Personale in contesti di comunità di pratica (saperi taciti, non articolati)	a) Tipo di Apprendimento: Apprendimento formale. b) Risultati di apprendimento: Percorsi di abilitazione professionale, carriera del docente. Raggiungimento di un profilo professionale codificato c) Tipo di conoscenza alla quale si accede: Risultati della Ricerca Educativa, sapere codificato attraverso la ricerca, sapere generato attraverso processi di apprendimento formali
	Individuale	a) Tipo di Apprendimento: mobilitazione di aspetti emotivi e di personalità legati alle configurazioni identitarie sulla propria pratica/professionalità b) Risultati di Apprendimento: Cambiamenti nella Concezione/rappresentazione dei processi di insegnamento/apprendimento (concezione sulla disciplina/didattica) c) Conoscenza alla quale si accede: Conoscenza Pratica personale che diventa bagaglio identitario attraverso l'autoriflessione.	a) Tipo di Apprendimento: Comprensione della Complessità Educativa e delle proprie Pratiche Pedagogiche in sperimentazione b) Risultati di Apprendimento: Cambiamenti nel Contesto di Pratica Quotidiano. c) Conoscenza alla quale si Accede: Conoscenza personale che diventa pubblica attraverso il racconto o la scrittura narrativa

In un modello formativo, il bilanciamento fra questi aspetti di costruzione dell'identità professionale diventano cruciali per il pieno raggiungimento di uno status professionale positivo e proattivo. Questo aspetto lo esploreremo con maggiore cura nella fase di ricerca empirica.

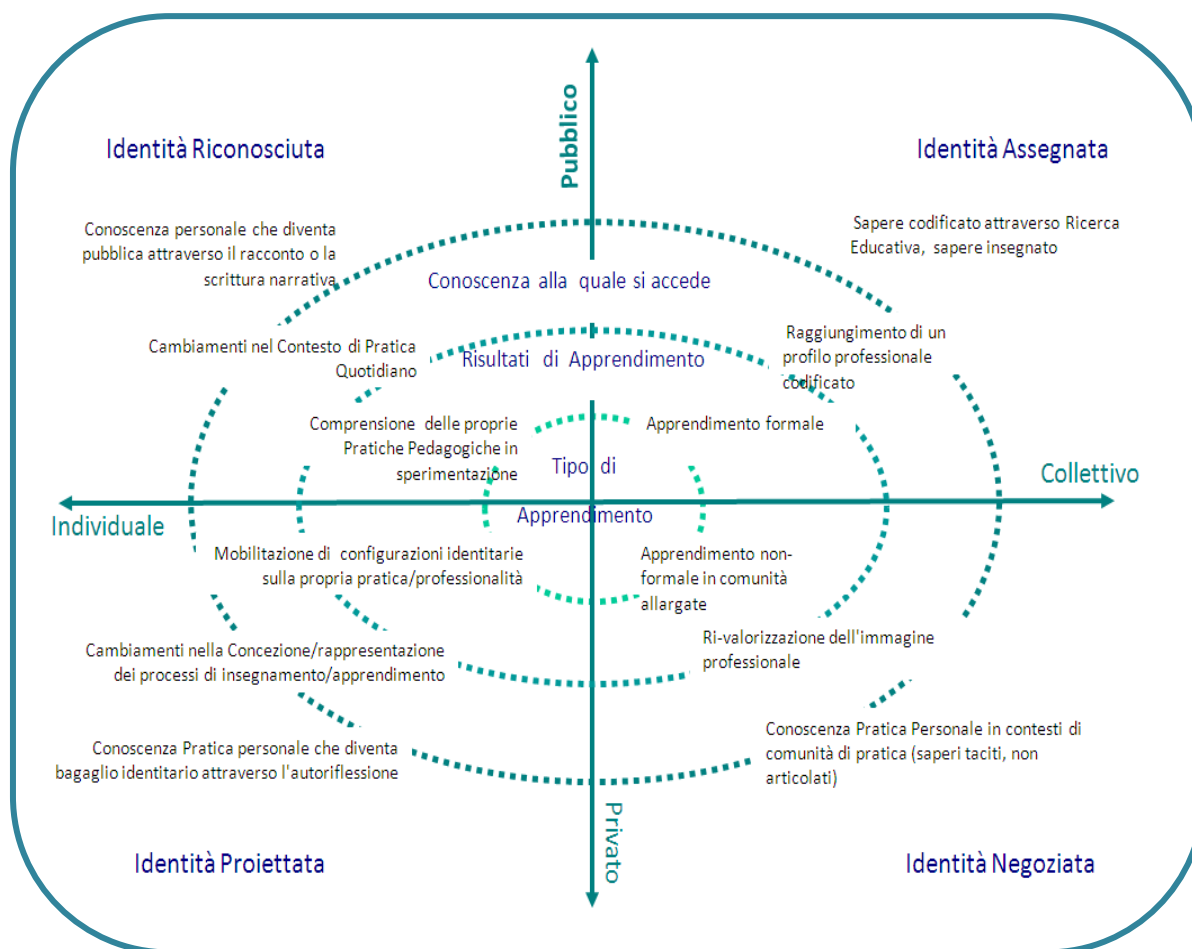
Introduco a continuazione due grafici per facilitare la comprensione di questo modello di sviluppo della professionalità docente, considerando le diverse fasi di partecipazione, riflessione, pratica e di codificazione delle competenze docenti.

Come possiamo osservare nello schema 7.13, i diversi contesti di apprendimento generano costellazioni identitarie diverse, e cioè:

- a) La sfera collettivo-pubblica crea le condizioni per l'assegnazione di titoli e certificazioni che le istituzioni formative rilasciano al termine di un percorso. Per tale motivo parlo di una costellazione identitaria "assegnata", che la persona può aver cercato o meno, ma che diventa un traguardo sicuro alla fine di un processo di formazione formale.

- b) La sfera collettivo-privata, e cioè dove le esperienze non sono istituzionalizzate (anche se potrebbero portare ad un riconoscimento dell'apprendimento) genera le condizioni per la negoziazione di tratti dell'identità professionale. E quindi indico il tipo di identità che sviluppa in questo contesto, "identità negoziata".
- c) La sfera individuale-privata genera esperienze di tipo riflessivo, introspettivo, sulla propria pratica professionale ed in situazioni sociali diverse. La stessa genera le condizioni per l'esplorazione del sé e quindi la proiezione di ciò che si vorrebbe essere: chiamo il tipo di costellazioni che si sviluppano in questo contesto dell'identità proiettata".
- d) Per ultimo, la sfera individuale-pubblica potrebbe far riferimento a processi di personalizzazione degli apprendimenti, dove si creano le condizioni per un riconoscimento di diverse attività che la persona autonomamente organizza per ottenere certi risultati di professionalizzazione (come può essere un percorso di formazione di dottorato, o un bilancio di competenze); essendo il tipo di esperienze legate al riconoscimento, ho denominato le costellazioni che si sviluppano in quest'area, dell'"identità riconosciuta".

Schema 7.13. Dimensioni nella costruzione dell'identità professionale



Ma quali sono i percorsi di formazione necessari per un simile livello di complessità nell'agire professionale? Nella discussione internazionale, ormai è chiaro che la formazione degli insegnanti non può che passare attraverso l'università, completata con la formazione continua post-lauream. Ma se è vero che gli insegnanti debbono impegnarsi in percorsi di istruzione superiore universitaria, è altrettanto vero che i modelli formativi offerti dovranno piegarsi all'evidenza sugli aspetti di maggiore efficacia nel lavoro quotidiano docente, che ho precedentemente tratteggiato. Ciò implica che l'offerta formativa universitaria per una professionalità docente di qualità dovrà essere interamente rivisitata e riproposta come percorso di alta specificità.

7.3. Fra i Sistemi Nazionali di Formazione dei formatori e l'Internazionalizzazione: i tratti di un problema aperto.

Dai percorsi di inserimento della formazione nell'ambito universitario (universitisation) alle discussioni sull'internazionalizzazione, come logica pervasiva nella realtà dell'istruzione superiore, le successive riforme e policies per il miglioramento dei *teachers' professionalism*, non si intravede ancora una configurazione definitiva della problematica.

In Europa la **formazione iniziale degli insegnanti** avviene in specifiche strutture di formazione superiore. La volontà di miglioramento dei sistemi educativi diventa centrale, secondo quanto indicato dalla dichiarazione di Bologna (giugno 1999),¹⁴⁶ che metteva in moto un processo di armonizzazione dei sistemi di istruzione superiore, all'interno del quale è compresa la formazione degli insegnanti, nonostante i numerosissimi disaccordi che il difficile dialogo fra i diversi modelli di formazione degli insegnanti hanno generato all'interno di tutti i tentativi di armonizzazione di una professionalità docente europea. Bisogna considerare infatti che in molti paesi la formazione iniziale degli insegnanti viene gestita non solo dalle università, ma anche da altre istituzioni, quasi sempre a carattere più professionalizzante. E' il caso dei *Teacher Colleges* dell'area anglosassone. Negli ultimi tempi, in molti casi questo sistema binario sta evolvendo verso una unificazione: anche dove esso sussiste, la formazione dei docenti tende a spostarsi, *in toto* o in parte, verso la sede universitaria. Il processo è stato definito come *universitisation* (*universitisation*)¹⁴⁷. Per evitare che la struttura 'accademica' privilegi gli elementi teorici anziché integrarli con la pratica professionale si evidenzia, ovunque, la presenza di una *partnership* tra istituzioni formative e sistema scolastico, con effetti positivi per entrambi i partner e per la qualità della stessa *partnership*.

Ovunque, il percorso formativo si conclude con un titolo che qualifica professionalmente, e che – con terminologia italiana - diremo 'abilitante'¹⁴⁸. In Francia, Italia, Germania e in non pochi Paesi dell'Est europeo (Polonia, Moldavia, Slovacchia, Estonia ecc.), esso è condizione sia necessaria che sufficiente per l'accesso alla professione, in quanto garantisce l'assunzione del corpo docente nel servizio in ruolo, grazie ad una precisa programmazione dei posti/allievo. La durata del percorso formativo universitario è compresa tra i quattro e i cinque anni di studi superiori; talora è differenziata tra insegnanti primari e secondari (in tal caso, quattro anni per i primi, cinque per i secondi), spesso non lo è.

Il modello formativo può essere di tipo 'consecutivo', se la preparazione nell'area educativo-didattica è successiva alla preparazione in un'area contenutistico-disciplinare, ovvero di tipo 'integrato', se l'intero percorso è specificamente finalizzato all'insegnamento e comprende perciò fin dall'inizio entrambe le aree. Nel caso consecutivo si ha una laurea di 1° livello (*licenciatura*) seguita dalla formazione professionalizzante; nel caso integrato si ha un titolo specifico, abitualmente di durata e livello superiore rispetto alla sola *licenciatura*. In entrambi i casi, spesso tale titolo non ha attualmente il carattere 'accademico' di una laurea di 2° livello (master, corrispondente alla laurea specialistica italiana), ma in vari Paesi sono in corso iniziative tese a conferire tale carattere.

L'intero percorso, nel caso integrato, ovvero la fase finale di esso, nel caso consecutivo, ha come permanente punto di riferimento la figura professionale, ovvero il profilo dell'insegnante da formare: le scelte relative all'assetto del curriculum, alla costruzione dell'ambiente di apprendimento, alle modalità con cui si svolgono le attività formative convergono nella definizione di tale obiettivo. E' di grande significato il fatto che l'individuazione delle competenze richieste agli insegnanti appaia, in diversi Paesi, notevolmente omogenea.

Ciò ha potuto avvenire, pur non essendovi stati momenti di coordinamento specifico, perché sia in sede politica, in particolare nel Consiglio dei Ministri dell'Unione Europea, sia in sedi tecnico-scientifiche, in particolare nell'*OCSE*, si insiste da anni sulle tipologie delle competenze richieste dalla *knowledge society*, sulle modifiche che ciò comporta nella natura dei sistemi di istruzione, sulle trasformazioni indotte relativamente alla funzione degli insegnanti e pertanto relativamente alla loro formazione. Tali trasformazioni evidenziano una sempre maggiore rilevanza di funzioni diverse dalla mera trasmissione di contenuti disciplinari. (Margiotta, *Syllabus SSIS Veneto*, 2005)

Più variegato è invece il panorama della **formazione continua** degli insegnanti sia per il tipo di istituzioni che offrono opportunità di formazione e aggiornamento (le stesse scuole, enti locali, organizzazioni sindacali, università...) sia per la specificità dei percorsi formativi, spesso realizzati *on-demand* e associati alle esigenze di una scuola o di un contesto specifico. Le raccomandazioni che emergono a livello europeo a questo proposito

¹⁴⁶ *The Bologna Declaration of 19 June 1999, Joint declaration of the European Ministers of Education*, <http://www.bolognaprocess.it/>

¹⁴⁷ *Libro Verde sulla formazione degli insegnanti in Europa*, prodotto dalla rete TNTEE della Commissione Europea. La traduzione italiana è stata curata da Università e Scuola: v. UeS 1/R-2000 pagg. 18-31, 2/R-2000 pagg. 90-106, 1/R-2001 pagg. 54-66, 2/R-2001 pagg. 41-63.

¹⁴⁸ Il possesso di tale titolo qualificante è quasi ovunque condizione necessaria per l'assunzione come docente.

insistono sull'opportunità di pensare alla qualificazione della professionalità del docente nel contesto del *lifelong learning*, intendendo il processo formativo come un *continuum* nel corso della vita professionale dell'insegnante piuttosto che come opportunità isolate di formazione in servizio. Questa raccomandazione si accompagna con la necessità di offrire un maggior numero di possibilità per lo sviluppo professionale del docente sottolineando il concetto di continuità e coerenza tra le differenti fasi della carriera professionale¹⁴⁹.

Una delle conseguenze di maggior rilievo al riguardo coinvolge da vicino proprio le istituzioni di formazione superiore, le università, che si trovano nella necessità di integrare le misure di promozione del *lifelong learning* dentro alle loro politiche e strategie di sviluppo globale¹⁵⁰, *al di là dei titoli accademici di laurea e dottorato. Le misure di coerenza richieste nei processi di formazione continua, di certificazione delle competenze a livello nazionale e internazionale per la progressione delle carriere, la mobilità dei professionisti in Europa sono esigenze che portano le università in primo piano come centri di promozione e certificazione di iniziative di formazione continua. Nel caso della formazione degli insegnanti, come si spiegava anche per la formazione iniziale, l'universitisation sta diventando una costante sempre più presente nelle politiche universitarie in Europa, insieme alla collaborazione diretta con il mondo della scuola.*

Nonostante sia stata garantita dai policy papers dell'UE la necessità di una strategia di internazionalizzazione della formazione degli insegnanti in particolare e dei formatori in generale, alcuni fatti particolari stanno ostacolando tale processo, ed è a tutt'oggi critico lo stato di avanzamento. Considerando che l'educazione degli insegnanti deve essere parte integrale dell'educazione superiore; che al giorno di oggi 46 stati si impegnano nella costruzione di un area dell'Educazione Superiore e della Ricerca Europea (cfr. Bologna Process, EHERA); che l'internazionalizzazione della professione docente è uno dei punti più delicati del processo di costruzione dell'EHERA, si riesce a percepire la complessità di fattori che incidono nel processo di internazionalizzazione della professione del formatore.

In effetti, i sistemi moderni di educazione superiore, così come i sistemi educativi in generale, sono stati fortemente strutturati seguendo le logiche nazionali, ovvero di conformazione degli stati nazionali, e chiaramente, sebbene abbiano ricevuto gli influssi della globalizzazione come abbiamo indicato sopra, essi sono *nazionali* prima ancora che *universali*. I problemi che gli insegnanti possono avere per vedersi riconoscere la propria professionalità in altri sistemi educativi, riguarda giustamente il carattere nazionale dei sistemi educativi, come principio che entra in forte contraddizione con la dichiarata *natura universale della conoscenza umana*.

Questa contraddizione è sotto una accesa discussione nel periodo contemporaneo e l'entrata dell'interculturalità come dimensione nell'educazione fa riferimento a questo dibattito.

Si può dire che la cooperazione educativa abbia una lunga tradizione nella formazione superiore, e che la ricerca si sia costruita attraverso dinamiche di scambio internazionale. Ma lo stesso non è applicabile per l'educazione in generale, che ha la valenza di istituzione socializzante e come tale promuove valori *nazionali*. In mezzo a questo dilemma, troviamo chiaramente gli insegnanti.

L'Europa è stata divisa per secoli, e da soltanto 50 anni tenta un processo di "internazionalizzazione interna" ovvero una "europeizzazione" (dall'inglese *europianisation*), termine che inizia a circolare già nel 1999. Mancano soltanto tre anni per una importante *deadline* europea, quella del 2010, con la costituzione sognata di un area comune educativa, ma i sistemi educativi Europei sono in buona parte poco comparabili e compatibili (Zgaga, 2007). Ciò nonostante, il processo è aperto e molti affermerebbero senza esitare quanto sia stata proficua la collaborazione aperta attraverso il Bologna Process: uno dei principali meriti, paradossalmente, è stato quello di capire quanti dilemmi sono aperti nella compatibilità fra i sistemi di educazione superiore.

La cooperazione genuina europea, attraverso programmi come Erasmus, Tempus, Research Framework Programme, ecc., ha indicato un ampio interessamento delle istituzioni superiori a creare reti e modelli di apertura istituzionale (si veda caso ALFA sopra accennato).

Si può comunque capire come esistano "gelosie" fra gli stati membri, e un caso particolare è dato dalla *teacher education*, come parte dell'istruzione superiore.

Il rapporto *Tuning*¹⁵¹ ha identificato una situazione anomala con riguardo alla formazione degli insegnanti, nel contesto di implementazione del processo di Bologna, con riguardo ai crediti richiesti per l'accesso alla professione (due o tre cicli? 3+2+2 o 3+2?; cfr., Margiotta, report ALFA-MIFORCAL, 2005). Dall'altra parte, è stato messo in evidenza che mentre gli insegnanti lavorano nel contesto Europeo, molti di essi dichiarano di *sapere molto poco sull'"Europeaness"* (Schratz, 2005, p.1)

¹⁴⁹ EURYDICE, *Questioni chiave dell'istruzione in Europa*, vol. III – *Professione docente: profili, tendenze e sfide*: Report IV: *Keeping Teaching Attractive for the 21st Century*, Eurydice, Bruxelles, 2004.

¹⁵⁰ Conferenza dei Ministri responsabili dell'Educazione Superiore (Bergen, 19-20 maggio 2005) - <http://www.bologna-bergen2005.no/>

¹⁵¹ Il progetto *Tuning* (lanciato nel 2000) è stato descritto come la contribuzione delle università al processo di Bologna; più di un centinaio di rappresentanti delle Università Europee si sono trovati per sviluppare nuovi approcci per l'insegnamento e l'apprendimento in un certo numero di discipline e aree di studio e per "sintonizzare" le incompatibilità dei propri curricula. *Tuning* ha prodotto un'eco importante in America Latina, dove, attraverso fondi europei, è stato avanzato un simile progetto. Fonte: www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm

La domanda “*What is an European Teacher*”, come è stato indicato in una recente indagine dell’ENTEP (European Network on Teacher Education Policies)¹⁵², ha avuto come risposta un spesso il timore di creare un “insegnante” standard. La diversità –che ha alla base la diversità culturale e linguistica europea- quindi viene messa oggi al centro della discussione del processo di *européanisation*, come ricchezza principale europea. Preoccupa molto, seguendo la suindicata ricerca, l’incompatibilità dei sistemi e gli ostacoli per una mutua comprensione e soprattutto per la fruizione di questa “ricchezza europea”.

I sistemi di formazione iniziale degli insegnanti possono essere particolari indicatori di aree di “riserva nazionale”. Tradizionalmente, la formazione degli insegnanti è stata più vicina alle accademie militari o di polizia che alle università: la formazione degli insegnanti è stata percepita come una parte della “sovranità nazionale”. Soltanto la tensione ad uno sviluppo più complesso delle società, come nel caso europeo, ha lasciato aperta la porta per pensare ad una dimensione superiore della formazione degli insegnanti, nelle competenze disciplinari, conoscenze psicopedagogiche e principalmente nella cultura generale dell’insegnante. Ma man mano che le riforme avanzano nei diversi paesi europei e non, la figura dell’insegnante continua ad essere ristretta nelle maglie della normativa di accesso alla professionalità. Un insegnante lo è all’interno di un sistema nazionale, ma vi è una crescente necessità (negli stessi sistemi nazionali), dinnanzi non soltanto all’apertura europea, ma anche alla problematica dell’immigrazione, di collocarlo in un contesto Europeo, attraverso la mobilità e gli scambi con reti di colleghi europei, la padronanza delle lingue, la visione interculturale della storia, dell’interdisciplina, delle molteplici identità della cittadinanza europea. E questo non vale soltanto per il contesto europeo: sicuramente, ha una valenza globale.

Potrei dire, seguendo questa linea di ragionamento, che il problema del dialogo globale nell’educazione, si concentra nella formazione degli insegnanti, nel problema della discussione su quale professionalità, e quale percorso per una tale professionalità.

Sembra purtroppo che, dinnanzi alla velocissima internazionalizzazione di ambiti accademico-disciplinari come quelli della medicina, delle scienze sperimentali, di ingegneria, del business & management, la professione dell’insegnante, nonostante tutte le dichiarazioni europee di rivalorizzazione, rimane ancora indietro.

L’Università di Lubljana (Centre for Education Policy Studies, CEPS) lanciò fra nel 2003 e nel 2006 due indagini simili sui *trends* nella formazione degli insegnanti in istituzioni di formazione degli insegnanti di 33 paesi coinvolti nel Bologna Process. Una interessante fotografia fu allora costruita sulla base di diverse questioni quali il tipo di modello formativo (due o tre cicli), il cambiamento curricolare e le attività formative rivolte agli insegnanti, il modo parallelo o consecutivo per la promozione della professionalità, e la questione della mobilità. Mi concentrerò su quest’ultima. Se la mobilità è una chiave (anche se non un aspetto centrale) nel processo di Bologna, è importante sapere quanto *mobili* sono gli studenti nella formazione iniziale e continua. Ebbene quest’indagine, appoggiata ad altri rapporti europei (i.e. ERASMUS MUNDUS) indicano che all’inizio del millennio (2000/01) vi era una media di 8.4% studenti provenienti dai EU-15 in mobilità –studenti con matricola “condivisa” da due università- (European Communities, 2003, F.a); con l’allargamento, questa cifra vide una crescita importante, a quasi il 18% degli studenti europei in mobilità). La mobilità degli insegnanti, rimane a tutt’oggi leggermente minore, del 10% sul totale.

All’interno dei paesi EU-15, la Svezia (7.3%), seguita dai Paesi Bassi (5,7%) e Austria (5,3%) hanno i tassi più alti di mobilità degli insegnanti. Fra i nuovi paesi membri, la mobilità più alta è in Ungheria (9,6%) e in Polonia (9%).

Nel mondo, coerentemente con questi trend, l’OCSE ci indica che la mobilità degli insegnanti è minore a quella di tutte le altre professionalità.

Sembra che gli insegnanti o non sono interessati ad acquisire esperienze internazionali, poiché esse non “pagano” nel paese di origine (a cosa potrebbe servire l’aver conosciuto altri ambiti accademici se la professionalità è intensamente legata ad un sistema nazionale); oppure che gli insegnanti non abbiano sufficienti opportunità per andare all’estero, e quindi la negligenza partirebbe dagli stessi sistemi formativi nazionali. Queste sono domande che senz’altro richiedono un ulteriore approfondimento.

Un recente studio sulla mobilità degli studenti Erasmus-Socrates Programme (Kelo, M. Teichler, U., Waechter, B., 2006) fornisce ulteriore evidenza per tale conclusione. Vi è nei paesi partecipanti (p.166, tabella 10.4) una partecipazione alla mobilità da parte degli insegnanti del 3,4% nel 2002/2003, con chiara prevalenza degli insegnanti di lingue, che sono “tradizionalmente mobili”. Vi sono soltanto tre aree di studio, per un totale di 16 aree, che hanno mostrato un calo: lingue e filologia (da 18,4 a 16,3%); legge (da 8.1% a 7.1%) e scienze naturali (dal 4.4% al 3.9%).

La situazione peggiora di molto nel programma Tempus: soltanto il 0.5% degli studenti mobili nell’area dell’*“education and teacher training”* (p. 172, tabella 10.11) partecipano alla mobilità. Quindi la posizione degli insegnanti in due programmi di mobilità europea è assai bassa, e addirittura in calo!

Per aggiungere più evidenza, possiamo andare a guardare i risultati Erasmus (Erasmus Student Network Survey 2005): Le discipline che più attirano la mobilità sono: business studies/ management sciences (20%),

¹⁵² European Network on Teacher Education Policies, iniziativa lanciata dagli stati membri nel 1999. Fonte: www.pafeldkirch.ac.at/enterp

ingegneria/tecnologia (19%), lingue e filosofia (11%), scienze sociali (8%). Le scienze dell'educazione e la formazione degli insegnanti è quasi alla fine della tabella, con soltanto il 2,2%, seguita da scienze agrarie (1.2%) e geografia e geologia (1%) –cfr. Krzaklwska et al., 2006, p.10-Figure 5.

Un piccolo commento dunque su queste eloquenti statistiche : in tutta la mobilità europea, la formazione degli insegnanti è un ambito che stenta a raggiungere i livelli delle altre professionalità. Questo è un dato di fatto che di certo non incoraggia la discussione sui traguardi raggiunti nella formazione europea ed internazionale degli insegnanti. Pertanto, come viene indicato nello studio sloveno, *un incremento della mobilità e della presenza di insegnanti-studenti stranieri nell' ambito dell' insegnamento dovrebbe essere promosso*. Non soltanto per mantenere la tradizione di formazione alla ricerca delle discipline, vicine alla tradizione di formazione di chi le insegnerà (e quindi con almeno una esperienza di contatto internazionale significativa), come sarebbe desiderabile, ma anche per promuovere una visione interculturale, per rappresentarsi altri contesti nel mondo globale (e parliamo in questo ambito soltanto di un ambito molto vicino culturalmente e fisicamente, quello europeo).

Altrimenti detto: come promuovere l'interdisciplina, la flessibilità e la necessità di introdurre una visione planetaria nell'educazione, se sono gli stessi insegnanti che non hanno ancora esplorato il mondo aldilà delle proprie frontiere , anche in senso lato.

Un'occhiata alla SSIS del Veneto, ci consente di considerare un trend positivo in relazione a quanto prima accennato, considerando il crescente interesse verso la mobilità degli insegnanti e la fattibilità "pragmatica" offerta da progetti europei all'interno delle stesse istituzioni di formazione degli insegnanti, appunto le SSIS.

Riporterò di seguito una interessante esperienza, tratta da percorsi di formazione all'estero di insegnanti di lingue straniere presso la SSIS del Veneto. Su tale esperienza è stato organizzato un seminario di riflessione dell'indirizzo di Lingue straniere "*La dimensione Europea nella formazione iniziale degli insegnanti: esperienze della SSIS Veneto in Europa*", poi ripresa in numero monografico della Rivista "Formazione & Insegnamento".

Vale la pena tracciare brevemente quelle che sono state le conclusioni principali di questa esperienza (Coonan, 2005).

La proposta, sviluppata dalla SSIS del Veneto, ha raccolto esperienze sviluppate in partnership con l'università IVLOS di Utrecht, con la partecipazione di paesi come la Spagna, Olanda, Norvegia, e Germania :

- elementi per la strutturazione dell'apprendimento riflessivo nei programmi di formazione iniziale ed in servizio dei docenti
- motivazioni alla formazione europea dei futuri docenti di lingue straniere e alla formazione dei formatori;
- implementazione del Modello Riflessivo nel tirocinio indiretto: alcune buone pratiche dall'Europa viste in ambito locale;
- docenti contatto e docenti accoglienti all'estero e in ambito locale; diario di bordo dell'accoglienza di un gruppo di docenti stranieri;
- le problematiche di progettazione di un curriculum europeo in Lingua e Letteratura, e in Fisica, Matematica, ed Informatica;
- l'implementazione del portfolio del tirocinio all'estero, per la documentazione e la valorizzazione delle esperienze europee .

La voce degli insegnanti e dei formatori partecipanti a questo percorso, nella trasmissione delle proprie esperienze, sembra appassionata e descrive in modo vivo l'essenza di quanto esperito in una formazione iniziale arricchita dalla dimensione europea. Da queste esperienze emerge nitidamente il valore aggiunto che va a corredare il curriculum di una istituzione che integra e valorizza, nel percorso di formazione iniziale, la dimensione europea.

Per quanto riguarda esperienze di formazione continua degli insegnanti in mobilità, vorrei sottolineare inoltre due progetti , nei quali l'elemento di collaborazione internazionale viene valorizzato in un processo che dalla pratica giunge al riconoscimento di apprendimenti non-formali ed informali in ambito internazionale, sempre nel contesto di cooperazione internazionale educativa della SSIS del VENETO -e attraverso la rete di ricerca e supporto tecnologico della quale tale organo di formazione degli insegnanti si serviva, e cioè, il Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata.

Il primo di questi progetti è PACE (Project Agency Cooperation Education) -2007-, che, durante il suo sviluppo, genera una Comunità di Apprendimento di 24 docenti provenienti da Bosnia Erzegovina, Serbia, Croazia, UK, Italia, con lo scopo di introdurre pratiche educative innovative considerando l'educazione come strumento per la conciliazione in società post-conflitto.

Nelle parole del direttore del Progetto "...*The project aims to foster the potential of education as a vehicle for promoting institution building and as an instrument of reconciliation in post-conflict societies and in those facing challenges of social and cultural change...*" (comunicazione interna del progetto, citata in Raffaghelli, 2008)

All'interno di questo grande "container", l'idea era quella di promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti come modo di supportare la riqualificazione dei sistemi educativi nei paesi partecipanti. Considerando

che il dialogo internazionale fra gli insegnanti, avrebbe avuto un cruciale impatto nel promuovere una maggiore sensibilità culturale fra insegnanti e studenti, come attori principali del cambiamento educativo¹⁵³; e pensando quindi all'intervento progettuale come generatore di *hubs of excellence, ovvero spazi di connessione fra buone pratiche educative*.

Questo progetto organizza una serie di incontri (Workshops) fra insegnanti esperti, ai quali si dà il supporto di una piattaforma e-learning per dare continuità al contatto e alla collaborazione internazionale.

Il prodotto di tale collaborazione doveva essere la generazione di unità e la sperimentazione delle stesse in ambito scolastico attraverso un continuo confronto con i colleghi internazionali. In tale senso, il processo di internazionalizzazione parte dalla generazione di una rete di collaborazione internazionale, ma plasma inoltre l'*internationalisation at home*, e cioè, la diffusione di uno sguardo allargato sulle problematiche di convivenza, tolleranza e conflitto, considerando non soltanto quello bellico, ma anche il conflitto quotidiano.

Questa esperienza viene riconosciuta agli insegnanti tramite crediti formativi -attraverso l'elaborazione di un portfolio con tutti i materiali, e quindi studiando il work-load di produzione delle unità sperimentate in classe, la partecipazione a seminari, e la collaborazione in rete-. In questo caso, l'elemento di interesse, per un possibile modello di formazione continua degli insegnanti in mobilità, sarebbe il completo rovesciamento dei criteri della formazione in ambito istituzionale, e cioè, dalla presentazione del contenuto alla partecipazione in un sistema strutturato con l'assegnazione di un diploma o certificazione.

In questo caso si parla di una partecipazione a comunità di pratica internazionali, con un'attività finalizzata all'ottenimento di risultati formativo-educativi in classe, che vengono infine riconosciuti come parte di un processo di apprendimento riflessivo dove l'elemento di confronto internazionale diventa la leva strategica del cambiamento (*crossing boundaries*).

Su questa stessa linea si colloca il progetto PERMIT, che collega insegnanti della Turchia, Slovenia e Italia. Replicando la modalità formativa (*crossing boundaries*), il progetto puntava a promuovere il dialogo nella società civile fra Europa e la Turchia, con specifico focus nel miglioramento della conoscenza e comprensione della cultura Turca nel contesto Europeo. Dall'inizio, questo complesso obiettivo sarebbe stato trasformato nel mutuo apprendimento da pratiche e riflessione sulle proprie identità culturali dei partecipanti. Per tanto l'ipotesi di lavoro diventava "... *Intercultural awareness among researchers, teachers and students involved in the project (sample 10, 100, 800) is supposed to be low. The innovations in teaching methodologies and materials is expected to enhance researchers, teachers and students' awareness of cultural diversity and understanding...*" (Working document, Comitato Scientifico di Progetto, Istanbul, Novembre 2008, citato in Raffaghelli, *in press.*)

Il progetto doveva fornire a insegnanti dei tre paesi, con il supporto di un gruppo di ricercatori, lo sviluppo di materiali per l'insegnamento di aspetti cruciali come lo sviluppo sostenibile, lingue e multilinguismo, storia, letteratura e arte, come leve strategiche di un dialogo fra identità culturali. Per tanto l'introduzione del concetto di pedagogia interculturale (e l'operazionalizzazione dello stesso) diventava l'asse strategico di formazione degli insegnanti, ma, ancora una volta, anziché attraverso un tradizionale setting in aula, partendo da una base collaborativa -con supporto di una piattaforma e-learning che doveva consentire l'*attraversamento di confini istituzionali e culturali*, durante tutto lo svolgimento del progetto.

A seguito di un semestre di formazione-azione (Venice Research Group, 2009), dove un gruppo di quasi 30 insegnanti avrebbero sviluppato e sperimentato unità di apprendimento relative agli obiettivi progettuali di dialogo interculturale, la conoscenza acquisita attraverso questo interscambio non-formale (e cioè di collaborazione per la costruzione delle unità di apprendimento), sarebbe stata certificata da due delle Università coinvolte nella rete di partnership.

I due casi appena nominati divengono una chiara testimonianza di un modello di formazione continua che adotta pienamente principi di cruciale importanza nella dimensione di acquisizione di un migliore status professionale da parte dei docenti, e cioè:

- a) Valorizzazione della conoscenza acquisita attraverso processi di apprendimento non formali ed informali, promossi dall'EQF, fra i vari documenti di inquadramento europeo.
- b) Strutturazione di contesti di apprendimento internazionali che favoriscono la mobilità degli insegnanti come introduzione di una concezione di *internationalisation at home* nella propria pratica docente
- c) La riflessione sulla pratica professionale che mette al centro la persona del docente come formatore, mentre governa un processo complesso di sperimentazione e di dialogo socio-culturale internazionale
- d) L'utilizzo delle tecnologie per il contatto e il continuo arricchimento della pratica professionale (*crossing boundaries*).

Sono ormai 30 anni che nell'Unione Europea, e circa 50 anni che nel mondo si parla della problematica dell'incontro delle culture, e sembra che questo tempo sia tanto, e la discussione scientifica e gli interventi progettuali, nonché le politiche, siano state materia di continuo aggiornamento e partecipazione. Uno sforzo

153 Another important representation underlying the start up moment was the crucial role of education in European policies aimed to the Europeanisation process; therefore, the new entering countries could be invited to take part of Europe through strengthening and modernising education systems.

consistente deve senz'altro essere dedicato ancora alla riorganizzazione di concetti, problemi, esperienze e metodologie tentando di generare uno strumento di lettura dei processi di *attraversamento di confini* come base di una riforma educativa.

Da queste operazioni emerge, sicuramente, nel contesto globale, le trame relazionali che si vengono a creare in un siffatto nuovo contesto di apprendimento, che vede le proprie frontiere culturali allargarsi sia dal punto di vista linguistico, istituzionale, di contenuti educativi e di nuove prassi. Queste nuove relazioni non possono essere "imposte" nel discorso educativo come un qualsiasi altro argomento, come una serie di pratiche per fronteggiare ciò che può essere vissuto come un problema di congiuntura (ad es. la presenza della cultura estranea nello spazio formativo, sia che essa sia presente per un fattore di necessità sociale -caso dell'immigrato- che per un fattore di scelta istituzionale o personale -i processi di internazionalizzazione, la mobilità-).

Si tratta di generare le condizioni per una conversazione fra chi insegna e chi apprende, una condizione di *ascolto del balbettare del diverso*, (*facendo riferimento a quel famoso discorso di J. Dewey "My pedagogic creed"*¹⁵⁴, *dove il balbettare viene riferito soltanto al bambino, mentre in questo contesto vogliamo introdurre un senso senz'altro più allargato*); *un balbettare al quale l'insegnante deve aprirsi, per essere capace di affrontare la relazione pedagogica interculturale nel contesto planetario. Una relazione che l'insegnante deve riconoscere in se stesso.*

Quest'assunzione ha senza ombra di dubbio delle ricadute specifiche sul modo di concepire i processi formativi, dalla progettazione alla valutazione degli stessi.

La domanda che ha incardinato questa ricerca è stata: *Qual è l'impatto che i contesti culturali allargati, nella fase di formazione, possono avere sul processo di costruzione di un'identità professionale che si gioca nei nuovi contesti educativi complessi?*

Pare adeguato pensare, a questo punto, che i processi di internazionalizzazione educativa creano contesti di apprendimento che possono diventare scenario di processi di ricostruzione narrativa dell'identità professionale dei partecipanti verso l'arricchimento della propria costellazione identitaria in un'ottica di lifelong learning.

7.4. Convergenze e Divergenze educative UE-AL: i tratti di un dialogo internazionale aperto

Considerando che lo studio di caso presentato in questa ricerca tratta di un progetto di cooperazione EU-AL (Europa – America Latina), si è ritenuto opportuno introdurre lo scenario latino-americano in materia educativa, e, successivamente, sulla professionalità docente.

Il Mercosur (dizione spagnola, Mercosul secondo la dizione portoghese) è il mercato comune del Sud (cioè dell'America meridionale). È erroneo interpretare l'acronimo come "mercato comune del Cono-Sud", intendendo l'estremità meridionale del continente (vedi Portal Oficial del Mercosur/Mercosul). Vi fanno parte in qualità di Stati membri Argentina, Brasile, Paraguay, Uruguay e Venezuela (quest'ultimo dal 2006). Hanno invece la qualità di Stati associati (osservatori) la Bolivia, il Cile (entrambi dal 1996), la Colombia (dal 2004), l'Ecuador (sempre dal 2004) e il Perù (dal 2003). Fu istituito con il Trattato di Asunción firmato il 26 marzo 1991 da Brasile, Argentina, Uruguay e Paraguay. Nel 1995 sono stati contestualmente aboliti i dazi doganali tra i quattro Paesi e istituita una tariffa doganale comune verso paesi terzi. L'obiettivo del Mercosur è la realizzazione di un mercato comune, anche se esistono ancora forti ostacoli protezionistici tra i vari stati (Sanahuja, 2007). Esso potrebbe esser paragonato al vecchio MEC se non esistessero forti asimmetrie tra i vari Paesi. Infatti se è possibile affermare che i tre maggiori Paesi del Mercato Europeo Comune erano piuttosto simili per esperienze economiche e storiche, non si può dire la stessa cosa per l'Argentina, il Brasile, l'Uruguay e il Paraguay: basti pensare che il Brasile da solo sviluppa circa il 77% del prodotto economico del gruppo, l'Argentina il 20%, l'Uruguay il 2% e il Paraguay l'1%; e che la circolazione di beni, capitali e soprattutto persone è ancora una grande utopia (Sanahuja, op.cit). Tuttavia come afferma l'Istituto Complutense di Studi Internazionali, attraverso una osservazione europea, l' America Latina è stata pioniera in processi di integrazione regionale sin dal dopoguerra, attenta alle dinamiche europee, con la quale vi sono indubbiamente collegamenti culturali.

In effetti, seguendo Sanahuja:

"A la larga, el temor a una "Europa fortaleza" se mostró infundado, pero la profundización de la construcción europea motivó una amplia reflexión teórica y práctica, que tuvo cierto eco en América Latina, sobre los efectos dinámicos de la integración y su papel para promover la transformación productiva y la competitividad internaional. Ello proporcionaría buena parte de los fundamentos teóricos del llamado "nuevo regionalismo"..."(Sanahuja, 2007:76)

154 "I believe that knowledge of social conditions, of the present state of civilization, is necessary in order properly to interpret the child's powers. The child has his own instincts and tendencies, but we do not know what these mean until we can translate them into their social equivalents. We must be able to carry them back into a social past and see them as the inheritance of previous race activities. We must also be able to project them into the future to see what their outcome and end will be. In the illustration just used, it is the ability to see in the child's babblings the promise and potency of a future social intercourse and conversation which enables one to deal in the proper way with that instinct" Jonh Dewey, "My pedagogic creed", The School Journal, Volume LIV, Number 3 (January 16, 1897), pagine 77-80

Attraverso una ondata di accordi regionali, negli ultimi 20 anni, risulta evidente la strategia di rafforzamento di un'idea di regionalismo come strategia internazionale dei paesi della regione.

Nelle parole di Sanahuja,

“Aunque con desigual énfasis y resultados, el nuevo regionalismo latinoamericano de los noventa ha promovido la concertación de las políticas exteriores, la cooperación ambiental, cuestiones de seguridad regional, y aspectos sociales, como la circulación de las personas. Con todo ello, el nuevo regionalismo es un concepto más amplio y difuso que el de integración económica” (Sanahuja, ivi,79)

L'agenda di regionalizzazione del Mercosur è sicuramente ambiziosa, ma esistono evidenti benefici potenziali, che sebbene legati inizialmente ad un atteggiamento difensivo nei confronti di una liberalizzazione estrema dei mercati -attraverso l'implementazione di un certo livello di protezionismo regionale), oggi mirano ad aspetti di sviluppo socio-culturale.

Tuttavia, molti di tali benefici non sono stati materializzati in interventi specifici, a causa non soltanto di difficoltà di integrazione economica effettiva (unita alla resistenza offerta da certi interessi economici e gruppi politici e sociali che si ritengono pregiudicati dal processo); ma anche dovuto alla cultura politica di molti paesi latinoamericani, marcatamente nazionalista, che resiste ancora all'accettazione di scenari sovranazionali e si rifiuta al concetto di una sovranità condivisa, idee "post-westfaliane" di democrazia e di partecipazione oltre il contesto dello Stato nazionale. E' in questo senso che l'educazione potrebbe giocare un ruolo essenziale di superamento di tale posizione, per creare la base umana per il necessario rafforzamento istituzionale del MERCOSUR e la concretizzazione della propria esistenza verso un nuovo dialogo Sud-Nord.

7.4.1. La strategia educativa nel Mercosur

Già a Dicembre del '91, veniva sottoscritto un "Protocollo de Intenciones" , o protocollo per la collaborazione in materia educativa, considerando il ruolo fondamentale dell'educazione per il consolidamento dell'integrazione regionale. A quei tempi, l'accento dell'interesse sullo sviluppo di politiche e pratiche in materia educativa, per il MERCOSUR, veniva posto sulla necessità di integrazione dei paesi sudamericani per affrontare le problematiche di sviluppo e di identità regionale ancora minacciata da numerosi influssi esterni ¹⁵⁵

Nel 2001, 10 anni dopo, viene lanciato un piano per la creazione e lo sviluppo del "Settore Educativo MERCOSUR", la cui missione sarebbe stata quella di "contribuire agli obiettivi del MERCOSUR conformando uno spazio educativo comune, stimolando la formazione di coscienza per la cittadinanza attiva e l'integrazione, la mobilità e gli scambi culturali con l'obiettivo di raggiungere la possibilità dell'educazione per tutti, con attenzione particolare ai settori più vulnerabili in un processo di sviluppo della giustizia sociale e del rispetto della diversità culturale per i popoli della regione"

Risulta evidente che questi 10 anni di lavoro nel settore educativo sono stati proficui: dalla posizione di intenzionalità e dalla focalizzazione sulla necessità di riconoscersi come regione, il MERCOSUR avanza nel proporsi come spazio di scambio e costruzione congiunta di strategie per lo sviluppo.

Se andiamo ad analizzare gli obiettivi e le dichiarazioni espresse in alcune delle riunioni più importanti del MERCOSUR, capiremo che c'è stata sicuramente un'attenta osservazione dei processi di lavoro europei.

I primi passi nell'interesse di una strategia congiunta a livello educativo, furono costruiti attraverso la dichiarazione di interesse di tre macroaree per lo sviluppo di programmi e progetti (1991):

- Area 1, di formazione per la coscienza di una cittadinanza favorevole all'integrazione. Obiettivi dell'area: Stimolare alla formazione e il perfezionamento docente per potenziare il miglioramento dei sistemi educativi
- Area 2, Formazione delle risorse umane per la contribuzione allo sviluppo. Obiettivi dell'area: Promuovere azioni di formazione tecnico professionale per le istituzioni governative e non governative, rispondenti ai bisogni del mercato; avvicinare le istituzioni educative ai problemi del lavoro e la produzione nella regione, spronando la ricerca e la formazione di risorse umane richieste dal MERCOSUR per promuovere la costituzione delle università come ambiti di riflessione ed analisi dei problemi emergenti nell'integrazione regionale.
- Area 3, Armonizzazione dei sistemi educativi. Obiettivi dell'area: creare Centri di Studi Avanzati per il MERCOSUR, per affrontare la ricerca permanente negli aspetti necessari al processo di integrazione e cooperazione; creare una rete istituzionale di cooperazione tecnica, nelle aree di educazione iniziale,

155 Nel testo del MERCOSUR EDUCATIVO. PROTOCOLO DE INTENCIONES - Diciembre de 1991, veniva già considerata l'importanza dell'educazione per l'integrazione dei popoli latinoamericani, nella valorizzazione della tradizione culturale congiunta. Di fatti, è stato dichiarato: "...il compromiso histórico ante la voluntad integracionista de los Estados Partes sobre la base de los principios fundamentales de democracia, igualdad y cooperación, manteniendo la identidad y libertad de los pueblos; la necesidad de mejorar la calidad de los recursos humanos en el ámbito del MERCOSUR para lograr un desarrollo equilibrado en toda la Región y en los diversos sectores; la conveniencia de potenciar los programas de formación e intercambio de docentes, especialistas y alumnos con el objetivo de facilitar el conocimiento de la realidad que caracteriza a la Región y promover un mayor desarrollo humano, cultural, científico y tecnológico."

primaria, secondaria, speciale e degli adulti; compatibilizzare i profili di formazione delle risorse umane del livello superiore (terziario ed universitario), particolarmente i contenuti delle discipline fondamentali delle aree ed interessi del MERCOSUR, facendo in modo che divenga possibile lo stabilimento di meccanismi che facilitino la mobilità di allievi, docenti e professionisti della regione.

Nelle aree appena descritte, è possibile osservare come vengono già tratteggiati gli ambiti che poi acquisiranno importanza centrale, nel dibattito mondiale sull'educazione e le politiche educative. Ciò nonostante, il modo impreciso di uso di alcuni termini, quanto la focalizzazione sulle azioni volte al rafforzamento del MERCOSUR come processo e come spazio istituzionale della regione, dimostrano la tendenza ancora incipiente delle iniziative avviate. Negli anni successivi, con diverse riunioni di Ministri di Educazione del Mercosur ('92, '94, '98), viene enfatizzata la tendenza a creare un sistema comune di riconoscimento ed equivalenza degli studi primari e secondari, per passare ad un dibattito sulla mobilità, spostando chiaramente la lente dal rafforzamento del MERCOSUR come esperienza di integrazione in sé, ad una vera generazione di politiche per uno spazio latinoamericano dell'educazione.

Finalmente, nel piano di azione del 2000-2005, si pone in rilievo la necessità di generare politiche comuni orientate al miglioramento della qualità dei sistemi educativi. Si parla dunque di una *qualità per tutti*¹⁵⁶, *in una tappa nella quale* l'eccellenza educativa si costituisce come richiesta improrogabile, in quanto le nuove caratteristiche della società globale accentuano il ruolo centrale che la conoscenza avrebbe per lo sviluppo. Tale piano, abbozzato nelle riunioni di giugno del 2000 e successive, fa un riferimento tacito, ma sicuro, alle indicazioni dell'UNESCO, e alle esperienze e dichiarazioni di LISBONA.

Sorprende inoltre trovare un simile livello di importanza assegnata alla mobilità e allo scambio accademico nei documenti di programmazione del settore educativo del Mercosur, come risulta dai report di "*policy recommendations*" (Sector del Mercosur Educativo, 2001, 2006) nonostante la bassa capacità d'intervento dei governi coinvolti.

Sembra, in tale modo, che analogamente a quanto accade nel modello UE, la ricerca di un modello unitario per la generazione di opportunità economiche del MERCOSUR abbia identificato nella prospettiva del miglioramento dei sistemi d'istruzione una chiave di accesso alla società dell'informazione e alla riduzione del fenomeno della disegualianza sociale.

In effetti, nell'ambito del MERCOSUR, negli ultimi anni i temi dell'agenda sono stati ricordati essenzialmente all'importanza di avanzare nel decentramento e l'autonomia scolastica, la trasformazione e l'organizzazione della gestione delle istituzioni educative, azioni per le quali viene richiesta una maggiore professionalità docente, in grado di gestire il curriculum, di sostenere una cultura valutativa per la qualità (Piano 2001-2005 per il Settore Educativo MERCOSUR" – Giugno di 2000). Nella declinazione operativa, come si legge nel "Compromiso de Brasilia", la centralità della formazione del *profesorado* viene percepita fondamentalmente attraverso le azioni di scambio mirate alla costruzione di un'identità regionale, e tramite l'enfasi sulla creazione di corsi di formazione a distanza sulle tematiche regionali, nella formazione dei formatori.

Nel 1991, si stabiliva già la necessità di

"Incrementar el intercambio académico – técnico científico, en el nivel de enseñanza superior, posibilitando una mayor movilidad de docentes, alumnos, investigadores y técnicos. Para ello se promoverá la creación y perfeccionamiento de los mecanismos de equiparación y reconocimiento de estudios, títulos y diplomas, entre los países integrantes del MERCOSUR" (Acuerdo de Asunción, 1991).

Mentre nel piano strategico di sviluppo 1995-2000, veniva indicata come meta cruciale l'interscambio di studenti, docenti e ricercatori specificando come risultato la possibilità di promuovere la realizzazione di 100 stages di tecnici, dirigenti e docenti in ambito tecnico-pedagogico.

In modo sempre più consistente, nel **Plan de Acción del Programa 2000-2005**, (Piano di azione 2000-2005) venivano fissati i seguenti obiettivi:

- 1- *Rafforzamento di una cittadinanza favorevole al processo di integrazione regionale che sappia valorizzare la diversità culturale*
- 2- *Promozione di una Educazione di Qualità per tutti nella regione; promozione di politiche di formazione e miglioramento delle competenze delle risorse umane presenti nel territorio .*
- 3- *Configurazione di uno spazio educativo regionale per la cooperazione solidale*

Essendo i suddetti principi di orientamento verso tali mete:

156 *En esta nueva etapa, los temas de agenda los países miembros se vinculan, fundamentalmente, a la necesidad de: avanzar en la descentralización y autonomía educativa, en la transformación de la organización y de la gestión de las instituciones educativas, la formación docente continua, la renovación curricular, la incorporación de materiales y equipamiento renovado, la vinculación de la educación con el mundo de trabajo y la producción, la instalación de una cultura evaluativa en los sistemas educativos y la cooperación interuniversitaria en lo referido a la formación de recursos humanos y la investigación" MERCOSUR – Documento di lavoro "Piano 2001-2005 per il Settore Educativo MERCOSUR" – Giugno di 2000*

- *La agenda del SEM, collegata alle politiche educative nazionali per ottenere un maggiore impatto nei sistemi educativi e nell'insieme dei processi di sviluppo sociale.*
- *La considerazione dell'educazione come spazio culturale per il rafforzamento di una coscienza favorevole alla diversità dei codici culturali e linguistici miranti all'integrazione regionale.*
- *Il processo di integrazione favorito dalle istituzioni educative per avere un'impatto chiaro, particolarmente a livello primario e medio (secondario).*
- *L'integrazione come strumento per migliorare la qualità educativa nella superazione delle disegualianze esistenti nella regione*
- *Il rafforzamento del dialogo nella società civile per coinvolgere tutti gli attori educativi nel processo di integrazione.*
- *La mobilità e lo scambio di attori dei sistemi educativi per lo sviluppo e rafforzamento di reti di collaborazione ed esperienze educative regionali*

Nell'anno 2006 il SEM ha lanciato il proprio Piano Strategico di programmazione per il nuovo periodo 2006-2010¹⁵⁷. Secondo tale documento, il contesto nel quale fu dibattuto il Piano 2000-2005 risultava significativamente diverso in quanto lo scenario internazionale viene contraddistinto da un noto deterioramento delle relazioni internazionali data la crisi economica di portata globale, e cioè, “*por un deterioro de las instancias multilaterales y de los mecanismos de concertación*” (Plan Estratégico 2006-2010, pp.5). Dall'altro lato, *predominan políticas unilaterales de carácter restrictivo por parte de países y bloques de mayor poder* (ibid. pp.5) ; e cioè, si osserva la crescita di un consistente numero di accordi unilaterali e bilaterali, particolarmente Nord-Sud, che fanno più difficile il dialogo fra i paesi del Cono Sud.

Il cambiamento del quale si parla nello scenario può essere quindi spiegato come una serie di limitazioni degli organismi regionali, sopranazionali, che si concentrano sulle sfide di sostenibilità della pace nelle zone di maggiore conflitto, come lo sviluppo socio-economico in zone di alta povertà (aree di maggiore preoccupazione delle politiche internazionali a livello Nord-Sud); nonché per la continuità di sistemi sociali che hanno promosso il benessere nelle zone più ricche. Al quadro in generale si aggiungono le problematiche energetiche ed ambientali.

La crisi economica internazionale ha portato alcuni degli stati (e democrazie regionali come l'UE) più sviluppati a dare impulso a politiche globali attraverso la Banca Mondiale e l'Organizzazione Mondiale del Commercio, che lasciano una impronta dalla quale strutture regionali deboli come il Mercosur difficilmente possono sfuggire. In qualsiasi caso, e aldilà della congiuntura che attraversa il MERCOSUR, l'educazione continua ad essere l'elemento riconosciuto come *conditio sine qua non* per il rafforzamento del processo di integrazione. In effetti, nel documento di pianificazione che stiamo commentando, compare per prima volta la preoccupazione per le iniquità ed asimmetrie della regione nonostante gli ingenti sforzi realizzate dal Mercosur attraverso i governi nazionali. In effetti, “*...el proceso de integración debería ayudar a superarlas tanto al interior de cada país como a nivel de la región promoviendo acciones que contemplando las asimetrías, fortalezcan y consoliden la equidad...*” (op.cit, pp 6)

Un altro elemento che viene sottolineato è quello dell'importanza dell'educazione non soltanto in quanto leva per l'inclusione sociale di bambini e bambine, ma anche come strumento per la riqualificazione e il supporto ad adolescenti ed adulti, in una visione di apprendimento per tutta la vita, con il riconoscimento della necessaria qualità dell'offerta formativa.

Per ultimo, un altro aspetto di interesse in questo ultimo documento, è quello della visibilità e presenza nei territori dei paesi partecipanti, poichè il messaggio dal quale questo ente è portatore può soltanto essere trasmesso in modo strategico attraverso il riconoscimento da parte della società civile, del mondo del lavoro, del mondo accademico, dell'importanza del ruolo del MERCOSUR come istanza coordinatrice transnazionale, e di un processo di integrazione in corso, che richiede senza ombra di dubbio un cambio delle mentalità con riguardo alle proprie cittadinanze.

Si riconosce così nel SEM la missione di:

“Conformar un espacio educativo común, a través de la concertación de políticas que articulen la educación con el proceso de integración del MERCOSUR, estimulando la movilidad, el intercambio y la formación de una identidad y ciudadanía regional, con el objeto de lograr una educación de calidad para todos, con atención especial a los sectores más vulnerables en un proceso de desarrollo con justicia social y respeto a la diversidad cultural de los pueblos de la región” (ibidem. 9)

7.4.2. Il dialogo UE-ALC: un nuovo contesto di crescita educativa

¹⁵⁷

http://www.sic.inep.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=463&Itemid=32&lang=br

L'Unione Europea ha favorito il rafforzamento del Mercosur attraverso un concreto supporto delle iniziative regionali, come indicano diversi accordi quadro e protocolli di lavoro, che hanno promosso sin dall'inizio supporto tecnico ed istituzionale alle strutture sopranazionali del Mercosur.. Nel 1995, l'Unione Europea ed il Mercosur sottoscrivono il documento quadro di cooperazione (*Interregional Framework Cooperation Agreement*¹⁵⁸), che entra in vigore a partire del 1999, diventa una dichiarazione congiunta che fornisce le basi per un dialogo fra entrambe le parti, attraverso i capi di Stato, ed alti livelli Ministeriali. Nel 2000, le parti aprono le negoziazioni per lavorare sulla base di tre pilastri, e cioè: il dialogo politico, la cooperazione internazionale e la liberalizzazione dei mercati. Le negoziazioni vengono sospese nel 2004, considerando le fondamentali differenze in relazione all'ultimo punto. Ciò nonostante, le relazioni politiche evolvono in modo positivo, raggiungendo un buon punto con la sottoscrizione del Summit in Lima (2008) per estendere le relazioni in tre nuove aree, e cioè, scienza e tecnologia, infrastruttura, ed energie rinnovabili.

L'UE ha fornito assistenza al Mercosur attraverso un programma regionale (2007-2013 Regional Programme)¹⁵⁹ adottato nell'Agosto 2007, nell'ambito del *frame work* per la cooperazione regionale con il Mercosur. Tale programma apporta risorse specifiche per lo sviluppo delle decisioni da portare avanti attraverso le successive decisioni, con un supporto di 50 milioni di euro, che vanno collegati alle seguenti aree di priorità:

1. Rafforzamento istituzionale del Mercosur
2. Supporto del Mercosur nella preparazione all'implementazione dell'associazione con l'UE
3. Rafforzamento della partecipazione della società civile nel processo di integrazione regionale del Mercosur

L'UE diviene, attraverso questo framework di cooperazione internazionale, il più grande supporto del processo di integrazione regionale del Mercosur .

Per quanto riguarda specifici programmi di cooperazione educativa, risulta di fondamentale importanza il programma ALFA (al interno del quale si inquadra lo studio di caso) che mira a promuovere uno spazio di convergenza ALC-UE (América Latina y Caribe – Unión Europea), attuato attraverso l'interscambio di accademici e ricercatori di entrambe le regioni, nonché studenti di secondo e terzo ciclo del Bologna Process, nel contesto di specifici progetti di ricerca e sviluppo. In tale modo, la mobilità di risorse umane dall'America Latina verso l'Europa risponde ad uno degli obiettivi dell'UE, e cioè diventare un sistema dell'istruzione superiore attraente a livello internazionale. Lo stesso processo di mobilità promuove sinergie di ricerca & sviluppo che migliorano le qualificazioni della dirigenza e delle figure professionali chiave in processi di sviluppo socio-economico della regione latinoamericana.

Risulta evidente che i processi di integrazione si innestano sulla base di un cambiamento radicale nella concezione delle relazioni di produzione e conoscenza, con definizioni che indicano i processi di apprendimento come "mobile", "fluidi", "interculturale", "multilingue", spinge quindi i sistemi educativi a non concepirsi più come compartimenti stagni, che promuovono un'identità nazionale. Ma in ogni caso, le realtà culturali locali richiedono di una specifica attenzione, che collega i bisogni di sviluppo territoriale, nazionale e quindi di integrazione regionale. Le scelte educative fanno sì che i sistemi nazionali realizzino scelte sempre più aperte verso il basso (autonomia scolastica) consentendo un maggiore spazio di libertà alle sinergie "global-local". Gli insegnanti della scuola secondaria hanno maggiore o minore libertà, a seconda degli scenari che si vengono a creare in tale modo, di realizzare scelte curriculari e metodologiche, ma come si può intuire, in qualsiasi caso, sono coloro che debbono risolvere la problematica quotidiana di lavoro in un contesto educativo altamente complesso. Risolvendo i "nodi" di compatibilità culturale fra le tematiche presenti nella programmazione educativa nazionale e le suddette sinergie (talvolta positive, talvolta negative) fra locale e globale. E' chiaro che i processi di internazionalizzazione e di integrazione regionale, promossi dalle istanze sopranazionali, possono creare opportunità di supporto sensibile a queste problematiche, proponendo nuovi valori nazionali oppure locali, che si riversano nel curriculum attuato giorno per giorno. La mobilità, l'alta qualificazione di una professionalità formativa, il dialogo per stabilire terminologie e prassi comuni, sono strumenti chiave in questo senso.

Pertanto il dialogo fra strutture regionali, come l'Unione Europea ed il Mercosur, tende a supportare il continuo interscambio di capitale umano. L'UE, in effetti, supporta in primo luogo la mobilità fra le diverse nazioni europee (si veda il focus del LLP 2007-2013 nelle risorse dedicate alla mobilità internazionale, i rapporti "*Mobility Creates Opportunities: Successful stories –Comenius, Erasmus, Leonardo, Grundtvig -2008-*"); ma valorizza fortemente lo stesso flusso di persone in mobilità accademica all'interno di programmi di cooperazione con paesi terzi, come il programma ALFA.

Lo scopo di cooperazione dell'UE con America Latina, aldilà dei processi di integrazione, esiste come volontà di *institutional building* delle strutture del livello educativo superiore (HEI, Higher Education Institutions) Y más allá de estos procesos de integración, existe, en el modelo de cooperación entre Europa y América Latina, la

¹⁵⁸ INTERREGIONAL FRAMEWORK COOPERATION AGREEMENT between the the European Community and its Member States, of the one part, and the Southern Common Market and its Party States, of the other part. [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:21996A0319\(02\):EN:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:21996A0319(02):EN:NOT) accesso 25 Luglio 2009

¹⁵⁹ Commissione Europea, 2007-2013 Regional Programme, http://ec.europa.eu/external_relations/mercosur/rsp/07_13_en.pdf , accesso 29 Luglio 2009

voluntad de construir un espacio educativo común, principalmente en el nivel superior, con lo scopo di superare il modello di cooperazione internazionale della “*testimonianza*” delle difficoltà istituzionali e di sviluppo (anni '60); il modello successivo di “*dare e fare con le comunità locali*” (anni '70) o il modello anni '80 di “*aiutare a fare*”, seguito infine dal modello di *empowerment delle istituzioni locali* degli anni '90. Il modello odierno di cooperazione dell'UE punta a “*creare rete*”, e cioè, relazioni virtuose attraverso le quali gli attori sociali acquisiscono competenze chiave per lo sviluppo dei propri sistemi di azione locale.

Da questo processo scaturisce una concezione critica dei propri processi di sviluppo; in particolare la società europea ha riconosciuto gli aspetti fallimentari della società industriale, aprendosi alla possibilità di un ampio dibattito sui diritti all'autosviluppo dei popoli del mondo, in una cruciale interdipendenza funzionale. I processi di internazionalizzazione educativa si iscrivono in questo contesto e cercano di scoprire spazi di riflessione congiunta per pensare un destino di collaborazione fra le entità educative, fondamentalmente università, riconosciute come spazi di generazione di conoscenza “meno legata” ad aspetti politico-istituzionali ed ideologici che possono fermare il libero fluire di idee e uomini attraverso le frontiere. La necessità di formazione di formatori (piuttosto che di insegnanti nella prospettiva più stretta del ruolo che la figura docente viene a giocare in un siffatto contesto socio-culturale) risulta leva strategica di creazione di reti nelle quali globale e locale dialogano e soprattutto convivono nel micro-spazio sociale dell'aula, sotto la forma di progetti educativi ad alto impatto socio-culturale.

A stronger partnership between the European Union and Latin America, sono queste le parole della Direzione Europa¹⁶⁰ nel ripensare nuovi spazi di associazione e partnership con una delle regioni dove si trova una maggiore sintonia:

“The European Union shares many social, political and cultural values with Latin America: respect for human rights and democratic principles, law and order; the market economy, and a fair distribution of the benefits and burdens of globalisation and the advantages derived from the new technologies” (Europa, op.cit., pp 39)

Ciò indica la specifica intenzione degli organismi sopranazionali e nazionali europei e latinoamericani di dare continuità a patti di sviluppo congiunto, nonché al processo di integrazione regionale ALC-UE, che si promuove attraverso i diversi incontri della “*Cumbre de Río de Janeiro*” -1999- di Capi di Stato europei e latinoamericani; seguita dall'incontro di Madrid (2002), Guadalajara (2004), Vienna (2006) e recentemente, Lima (2008).

Un importante esempio di tali operazioni, è in uno dei principali progetti di studio delle potenzialità di convergenza fra America Latina e l'Unione Europea, il progetto Tuning AL¹⁶¹.

Il progetto Tuning AL scaturisce da un contesto di intensa riflessione sull'educazione superiore, sia a livello regionale che internazionale. Verso la fine del 2004, questo programma era esclusiva esperienza dell'UE, che coinvolgendo 175 Università europee, dall'anno 2001 avrebbe sviluppato strumenti per la riflessione sullo Spazio Europe dell'Istruzione Superiore, come contesto di collaborazione perché gli Atenei Europei giungessero alla comprensione e confluenza di terminologie e pratiche di certificazione e valorizzazione delle professionalità. Così, uno dei principali risultati di tale programma sarebbe stato l'accordo nella definizione di competenze trasferibili nel mondo del lavoro e nella società Europea, e cioè, di outputs di apprendimento dopo la frequenza di determinati percorsi formativi, più che di “inputs” (programmi comuni fra le università); e pertanto, i livelli di competenza, il “workload”, l'accumulazione e trasferibilità di crediti, coerentemente con le discussioni aperte dal processo di Bologna. La metodologia di consultazione di accademici, datori di lavoro, studenti e laureati, ha fatto dello studio Tuning uno strumento sensibile per la comprensione delle competenze *generiche e specifiche* più valorizzate nei settori di sviluppo disciplinare/tecnologico/scientifico. La formazione dei formatori è all'interno di questi settori, sebbene il processo di studio di competenze richieste per l'esercizio della professione docente secondaria è ancora agli esordi.

Tuning ha sviluppato pertanto, una terminologia e anche una metodologia:

*“En inglés “tune” significa sintonizar una frecuencia determinada en la radio; también se utiliza para describir la “afinación” de los distintos instrumentos de una orquesta, de modo que los intérpretes puedan interpretar la música sin disonancias”*¹⁶².

160 Commissione Europea, Programma Europa “*A stronger partnership between the European Union and Latin America*”, Documento de Trabajo 636 (2006)

¹⁶¹ Il progetto Tuning-AL inizia in Ottobre 2004, come progetto finanziato dal Programma Europa-ALFA e coinvolge inizialmente le seguenti università europee e latinoamericane: Università Nacional de La Plata, Argentina; Università Estadual de Campinas, Brasile; Università de Chile, Cile; Pontificia Universidad Javeriana, Colombia; Università de Costa Rica, Costa Rica; Università Rafael Landívar, Guatemala; Università de Guanajuato, Mèxico; Università Católica Andrés Bello, Venezuela; Technische Universität Braunschweig, Germania; Università di Deusto, Spagna; Università Paris IX Dauphine, Francia; Università degli Studi di Pisa, Italia; Università di Groeningen, Paesi Bassi; Università di Coimbra, Portogallo; Università Bristol, Regno Unito. <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

¹⁶² Definizione data nel Rapporto Finale, fase 2 del progetto Europeo. González, J. Y Wagenaar, R. eds. “*Estructuras Educativas Tuning en Europe. Informe Final, Fase 2: La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*”, Bilbao, 2006

Sulla scia di questa linea di collaborazione, e nelle parole dell'ultimo rapporto europeo del 2006, esistono diverse aree geografiche al mondo interessate a questa metodologia, ma quella più sviluppata resta senz'altro l'America Latina, che ha portato a termine un processo di replica della sperimentazione Tuning con la partecipazione di 182 atenei latinoamericani, distribuiti in 18 nazioni latinoamericane.

*“En términos teóricos, el Proyecto Tuning AL remite implícitamente a un marco reflexivo-crítico, producto de una multi-referencialidad, tanto pedagógica como disciplinaria, para compatibilizar sus líneas de acción. El proyecto no se establece como receta sino como una metodología que procede de una perspectiva, cuya finalidad es incorporar los diferentes aspectos de la diversidad de los países que en él intervienen e interactúan”*¹⁶³

Tabella 7.14. Metodologia Tuning

Definizioni Tuning

- I risultati di apprendimento sono formulazioni che lo studente deve conoscere, comprendere o essere capace di dimostrare al termine di una esperienza di apprendimento. I risultati di apprendimento possono far riferimento ad una sola unità o modulo formativo in un dato periodo di studi, per esempio un programma di primo o secondo ciclo (Bologna Process). Per tanto i risultati di apprendimento specificano i requisiti minimi per la concessione di un numero determinato di crediti e debbono la propria formulazione al corpo docente.
- Le competenze rappresentano una combinazione dinamica di conoscenze, skills, e valori. La promozione di queste competenze è oggetto di un programma educativo. Le competenze prendono forma nelle varie unità del corso e vengono valutate in diverse tappe della formazione, essendo lo studente chi ottiene tali competenze al termine dell'esperienza formativa.
- I risultati di apprendimento si esprimono in termini di competenze. Queste ultime possono essere sviluppate dallo studente in un livello superiore da quello richiesto per l'unità formativa.

QUATTRO GRANDI LINEE DI LAVORO PER IL DIALOGO FRA I SISTEMI DI FORMAZIONE SUPERIORE (UNIVERSITA')

- 1. Competenze (generiche e specifiche per aree tematiche)**
- 2. Focus sull'insegnamento, apprendimento e valutazione delle suddette competenze**
- 3. Crediti Accademici per le competenze ottenute**
- 4. Qualità dei Programmi di Studio (Standards definiti in partenza).**

Il progetto Tuning in America Latina può essere giustificato da diversi punti di vista, considerando e contrastando le situazioni che università europee e latinoamericane fronteggiano oggi giorno:

- In primo luogo, la necessità di rendere compatibile, comparabile e competitiva l'istruzione superiore, il che non è, come abbiamo osservato attraverso i documenti di programmazione del Mercosur, ambizione delle sole università europee, vista la crescente mobilità di studenti e laureati.
- In secondo luogo, la mobilità professionale implica per il mondo del lavoro e le istituzioni accademiche la necessità di conoscere chiaramente ciò che implica nella pratica una formazione o una determinata certificazione. Nel contesto latinoamericano, il progetto Tuning, fra l'altro, ha scoperto l'alta frammentazione per quanto riguarda titoli, certificazioni universitarie e livelli di studio, così come una enorme diversificazione delle istituzioni dell'istruzione superiore, che rende pressoché impossibile il raggiungimento della trasparenza e di criteri di qualità in un possibile processo di integrazione regionale.
- Infine, in un momento di internazionalizzazione, l'Università come attore sociale affronta sfide e responsabilità comuni in entrambi gli emisferi (Nord e Sud) come evidenza il rapporto Universidad 2000. Le istituzioni dell'educazione superiore debbono assumere un ruolo protagonista nel processo di costruzione delle professionalità necessarie per la società della conoscenza.

I risultati espressi in termini di competenze generiche e specifiche più importanti, in diversi contesti disciplinari dell'indagine Tuning-AL, stanno indicando una prima piattaforma di riflessione per il lancio di uno spazio dell'istruzione superiore fondato sui processi di apprendimento e sulle competenze che vi si acquisiscono. Il progetto, nato in Europa, viene rivisitato nel contesto latinoamericano (stando alle dichiarazioni del lancio della IV riunione di monitoraggio dello Spazio Comune dell'Istruzione Superiore in Europa, America Latina e Caribe –ALC-UE Educaciòn, Cordoba, Spagna-) Nei primi risultati ottenuti dall'America Latina, si legge la volontà di riformulare i principi e le questioni specifiche del proprio contesto, che, però hanno contribuito alla riflessione europea, creando un nuovo modo di cooperazione inter-universitaria *in rete*.

E' in questo contesto che si inserisce la riflessione ALFA-MIFORCAL di formazione degli insegnanti, area ancora non raggiunta dal progetto Tuning-AL (sebbene esso abbia affrontato le professionalità formate nelle Facoltà di Scienze della Formazione –Ciencias de la Educaciòn-)

163 Definizione data nel Rapporto Finale, Prima Fase Tuning AL, pp. 11,

7.4.3. *Insegnanti nel contesto Latinoamericano: problemi aperti nei processi di professionalizzazione.*

Secondo diversi documenti di lavoro del “Programma Regionale di Politiche per la professione Docente” (UNESCO, 2008), il rafforzamento del protagonismo docente nel cambiamento educativo in America Latina ed nel Caribe, richiede la comprensione della complessità che la professionalità docente possiede nello sviluppo dei processi educativi. Così, le politiche che attraverso questo organo transazionale vengono promosse puntano ad una visione allargata della tematica docente, che includa lo sviluppo professionale ed umano, e consideri: a) La formulazione di politiche integrali, b) il riconoscimento sociale alla professione docente, c) la formazione permanente articolata a tutti i livelli, d) una carriera professionale, e) politiche di remunerazioni, f) valutazione della performance professionale, g) programmi di sviluppo umano e sociale. In effetti, uno dei principali problemi affrontati in America Latina è la questione delle condizioni di lavoro e delle politiche di remunerazione, che fanno della professione un lavoro spesso rischioso e demotivante (UNESCO, Red docente América Latina y el Caribe, 2008¹⁶⁴)

Esiste quindi consenso nella regione intorno al fatto che, senza una adeguata formazione iniziale e permanente dei docenti, non è possibile portare avanti riforme educative; e tali processi formativi e di miglioramento della condizione professionale implicano un investimento consistente, che purtroppo non è mai stato affrontato con chiarezza dai diversi governi nazionali, sebbene siano stati realizzati forti investimenti nella formazione docente, la condizione di esercizio della professionalità, gli aspetti istituzionali ed ideologici, nonché l’esistenza di formatori (fondamentalmente sindacati) che vedono l’autonomia scolastica come spazio di libertà della pratica docente, si sommano ai fattori di mancanza reale di risorse che affrontano la regione ed i corrispettivi governi nazionali (AA.VV., UNESCO-PREALC, 2007)

Per tanto, la stragrande maggioranza dei dibattiti sulla professionalità docente accadono nel contesto di documenti di “*policy recomendation*”, provenienti da organismi transnazionali, come l’UNESCO, e soprattutto la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), nonché la cooperazione internazionale favorita dalla Banca Mondiale e dalla Banca Interamericana per lo Sviluppo. Tuttavia, questi stessi organismi mobilitano una ampia riflessione e processi di ricerca che danno come frutto una grande produzione di studi sulla condizione professionale docente, sulla formazione iniziale e continua, sui percorsi di professionalizzazione, sull’identità professionale e soggettività del docente, secondo prospettive contestualizzate o comparate.

La presente sezione è stata elaborata in base ad una ricerca di revisione di articoli presenti nelle biblioteche virtuali UNESCO-PREALC, nelle varie sezioni sotto la voce “Professione Docente”; e OEI, sezioni “Professione Docente”, “Formazione Iniziale e Continua Docente”, “Condizioni di Lavoro del Docente”, dall’anno 1995 al 2009 incluso; considerando particolarmente il documento “Metas Educativas para el 2021 en Latinoamerica”, lanciato come piattaforma di dibattito iberoamericano sui futuri scenari educativi.

Per l’analisi della tematica, alquanto ricca e complessa, mi sembra opportuno fare le seguenti considerazioni:

- a. Esiste la necessità di cercare nuove articolazioni fra due prospettive presenti nei processi educativi in America Latina, e cioè, la razionalità dello scopo educativo –l’impatto socio-economico delle competenze generate attraverso i sistemi dell’istruzione e formazione professionale-; e l’altra, orientata a comprendere il processo educativo come parte di una relazionalità fra studenti, insegnanti, attori del tessuto sociale, che corrisponde ad una identità evolutiva e soggettiva.
- b. In America Latina vi è una crescente eterogeneità fra i paesi della regione. Ciò si esprime tanto in termini socio-economico e politici, quanto nelle dimensioni culturali ed educative. Rispetto a queste ultime, le necessità ed i problemi si stanno diversificando: mentre in alcuni paesi si osserva la necessità di raggiungere standard minimi di qualità, in altri il problema è a tutt’oggi la copertura educativa – risolvere il problema del drop-out e analfabetismo-. Per tanto il tema della professionalizzazione docente acquisisce forme e specificità dettate dai contesti diversi, che vanno senz’altro prese in considerazione.
- c. Esistono a tutt’oggi pochi studi regionali sistematici sulla questione della professionalizzazione docente. Quelli a disposizione hanno il carattere di studio di caso, con approcci che non consentono un’analisi comparata, sebbene abbiano un valore euristico per continuare a pensare la problematica. Risulta quindi necessario generare alcune dimensioni accomunanti per la realizzazione di comparazioni che consentano politiche regionali condivise.
- d. Sebbene in molti paesi siano stati realizzati studi centrati su aspetti importantissimi come la condizione e status sociale del docente, non sempre risulta semplice l’accesso libero agli stessi.
- e. Per tanto gli apporti sono frammentari, e le conclusioni debbono essere considerate in generale tendenze che richiedono maggiore documentazione per una vera rappresentatività delle questioni affrontate.
- f. Da sempre la questione docente è stata considerata in stretto collegamento con il problema della povertà

¹⁶⁴ Red Docente de América Latina y El Caribe - UNESCO - <http://www.redkipus.org/>, accesso 20 Novembre 2009

e dell'inclusione educativa, piuttosto che delle opportunità di generazione di identità locali e processi educativi innovativi (che senz'ombra di dubbio esistono a livello socio-culturale). Quindi è difficile collocare le discussioni sulla professionalità docente in un nuovo spazio di riflessione regionale, transazionale; ma sembra che, nelle ultime esperienze, esista un desiderio di cambiamento di tale focus, consistente nella comprensione delle dinamiche globali nelle quali l'identità latinoamericana può giocare uno specifico ruolo.

Così, emergono tendenze culturali con una razionalità propria, che mettono in discussione le relazioni fra Stato Nazionale e Società, che accompagnano la generazione di diverse categorie concettuali per concepire e sviluppare le strutture di interazioni sociali con i corrispettivi strumenti (Rodríguez Fuenzalida, 1995; OEI, 2008). Le profonde contraddizioni fra le politiche e il quotidiano vivere degli insegnanti in classe, nonché la scarsa potenzialità operativa delle istituzioni locali per risolvere le problematiche che i docenti affrontano in aula, dinnanzi a situazioni di povertà e rischio sociale dei paesi latinoamericani¹⁶⁵, portano ad una riflessione sull'identità professionale dell'insegnante con punti di riferimento sia teorici sia sociologici che psico-sociali, poiché il docente non può essere considerato il superatore del cambiamento educativo, ma un pezzo fondamentale di un complesso e delicato ingranaggio (Rodríguez Fuenzalida, 1992)

Per l'America Latina questo scenario di eterogeneità e di problematiche sociali troppo profonde per essere affrontate unicamente dal solo docente –come spesso accade nelle realtà rurali o delle periferie urbane-, indicano aree di necessaria riflessione per la programmazione politica e la ricerca sulla professionalità docente:

- Gli attuali criteri di valorizzazione dell'istruzione e della formazione utilizzano, da una parte, concezioni di offerta e domanda del mercato, basate sull'efficienza e sulla competitività richieste nel contesto internazionale; dall'altro vanno di pari passo con le domande di una nuova cittadinanza planetaria, sensibile e solidale, attenta alla cura dell'ambiente (Mayor, 1999)
- La valorizzazione di nuovi spazi geografici (reali e virtuali) attraverso i quali transita l'integrazione regionale, verso una visione più ampia delle culture latinoamericane, non passa unicamente sulle necessità di scambio commerciale e finanziario, ma è fenomeno attraversato dalla mobilità di persone, tecnologie, conoscenze nel territorio latinoamericano (Braslavsky, Dussel, Scaliter –eds-, 2000)
- Le nuove identità professionali nel contesto delle attuali concezioni scientifiche e degli sviluppi tecnologici, le nuove forme di organizzazione sociale e la ristrutturazione della dimensione occupazionale premono per l'entrata nella società della conoscenza (Castañeda Bernal & Rodríguez, 2001)
- Il rinnovo delle competenze professionali viene posto come esigenza nei processi di formazione docente con riguardo a tale cambiamento sociale (Braslavsky, Dussel, Scaliter –eds-, 2000)

A tale agenda di dibattito macro-sociale, si affianca un programma di ricerca che, in modo non sempre organico –ma procedendo a seconda dello stato dell'arte internazionale sulla ricerca nella *teaching profession*-, compare nell'America Latina per analizzare le dimensioni della professionalità docente. Come potremo osservare, tale programma non si scosta da quanto riscontrato per gli scenari italiano ed europeo, perché si inserisce in tendenze di ricerca che partono dall'agenda internazionale. Tuttavia, sono i risultati a mostrare le maggiori divergenze, considerando i contesti socio-culturali che i docenti latinoamericani affrontano.

Una categoria di notevole importanza a cavallo degli anni '80-'90 è quella dell'"efficacia docente", che è stato uno dei fattori di maggiore rilevanza per i programmi di ricerca e di riflessione di accademici latinoamericani (Marcelo, 1987). Farò riferimento alla sintesi di Marcelo, sui diversi paradigmi utilizzati per tale analisi, e cioè:

- a) I comportamenti degli insegnanti sono associati alla buona performance scolastica degli studenti
- b) L'efficacia docente viene considerata in funzione delle caratteristiche di personalità degli insegnanti
- c) Il pensiero del Docente (*Teachers' Thought*) diventa elemento di efficace trasposizione didattica
- d) La dimensione psico-emotiva della costruzione di professionalità del docente si associa a reti di supporto sociale per affrontare le complesse dinamiche istituzionali.

Quest'ultimo approccio, uno dei più sviluppati nel contesto latinoamericano, mette in rilievo la questione del "Malessere del Docente" (*Malestar Docente*, cfr. Fierro, 1993), che viene ricollegato al problema della accumulazione di responsabilità, al ruolo sociale che viene chiamato a svolgere oltre la specifica attività di insegnamento, con conseguenti situazioni di *burn-out* (Fierro, 1993), aspetti che diminuiscono sensibilmente la motivazione e l'autostima dei docenti, con conseguente impatto sull'efficacia nell'insegnamento.

Le ricerche più recenti in continuità con questa linea¹⁶⁶, focalizzano tendenze che vanno oltre l'osservazione dell'efficacia, per capire come il docente possa giocare un ruolo di innovazione, in particolare nell'istruzione

¹⁶⁵ CEPAL, 1994, "*Panorama Social de América Latina*", Santiago, Chile.

¹⁶⁶ Di fondamentale interesse risulta il database di "Informazione per Paese/Docenti" dell'OEI, consultabile online: http://www.oei.es/docentes/info_pais/index.html, accesso 9 Agosto 2009; in tale database vengono elencate le seguenti voci:

secondaria, che faccia congiungere elementi come l'efficacia nel supporto per evitare l'abbandono scolastico, la motivazione all'apprendimento lungo l'intero arco della vita, la valorizzazione dell'identità sociale e culturale delle comunità nelle quali si inserisce.

Dall'analisi comparata sulla condizione docente in 21 paesi (inclusa la Spagna)¹⁶⁷ emerge che:

- L'autopercezione di *status* professionale è medio-bassa, situazione che peggiora negli insegnanti maschi.
- Incidono sulla negativa percezione di *status* le remunerazioni, soprattutto in quanto in una importante fetta del gruppo studiato, costituiscono più del 50% del reddito familiare.
- I docenti tendono ad abbandonare il lavoro in aula dopo 8-10 anni di esperienza docente. Tale abbandono è dovuto all'accesso ad incarichi di dirigenza, valutazione ed analisi del sistema scolastico (ispezione) con l'ottenimento di una qualifica professionale superiore e il totale abbandono della carriera scolastica.
- Un numero importante dichiara che non tornerebbe a scegliere la propria professione né tanto meno la consiglierebbe alle giovani generazioni.
- In docenti del livello secondario, si osserva una tendenza alla ricerca di una seconda occupazione parallela, oltre l'insegnamento.
- Una alta percentuale dichiara insoddisfazione lavorativa generale, con riguardo alla propria professione.
- Le problematiche che gli insegnanti affrontano all'inizio della propria carriera lavorativa tendono a restare per il resto della stessa.
- Nel caso delle donne, questo quadro negativo viene attenuato dalla dichiarazione dell'importanza del proprio ruolo come "supporto emotivo e sociale" nei giovani a rischio, considerando la docenza più una funzione sociale che di sviluppo cognitivo (la docente-madre)
- I docenti che manifestano soddisfazione nella propria attività lavorativa si trovano spesso coinvolti in reti di collaborazione professionale per l'attivazione di progetti di cooperazione educativa (con organizzazioni non-profit, le Università, e organismi transazionali)
- La prospettiva di introduzione delle nuove tecnologie è, per i docenti più giovani, uno spazio stimolante per "sfuggire" al peso delle problematiche istituzionali, in quanto consentono di avere/dare accesso alla conoscenza in un modo innovativo e abbastanza diretto (con diverse strategie di accesso "collettivo" a mezzi di comunicazione a distanza e di tecnologia mobile)

Questo sguardo alla prospettiva del docente in America Latina, ci consente di comprendere le problematiche che la professionalizzazione dei docenti comporta, e le aree di riflessione per gli interventi positivi, sia attraverso l'azione di programmazione politica nazionale, sia attraverso reti transnazionali come quella proposta nel caso di studio MIFORCAL (UE-AL).

Farò in seguito alcune brevi considerazioni sulla problematica della formazione iniziale e continua degli insegnanti nella regione, senza alcuna pretesa di esaurire la complessa problematica.

A-Contesto di Professionalizzazione¹⁶⁸

L'analisi della professionalità docente nell'istruzione e formazione professionale del livello secondario richiede un contesto di sviluppo storico che renda possibile la comprensione di concetti e prassi della formazione di tale figura professionale. Esiste, a mio avviso, una importante relazione fra la frammentazione dei percorsi detti "Cursos de Profesorado", non universitari, la formazione del docente nel livello Universitario, e l'ulteriore costruzione di una carriera professionale attraverso la partecipazione a progetti istituzionali a livello scolastico.

Vale la pena di fare una breve riflessione sulla costruzione dei sistemi educativi in America Latina: influenzati dalle ideologie politiche ispirate alla Rivoluzione Francese, succubi di movimenti independentisti, di forte radice laica legata alle "loggie" inglesi (fra cui la massoneria) ed infine la costituzione del concetto di Nazione, il consolidamento politico, la nuova organizzazione dello Stato, lo stabilirsi delle basi di progresso sociale ed economico, legato allo sviluppo di una identità culturale unica e propria. Processi che si verificano in consonanza con il rafforzamento delle istituzioni della modernità nei paesi Europei e nell'emergente e giovane democrazia degli USA. Gli sforzi di integrazione politica nazionale e di progresso economico richiedono sin

Organizzazione e Struttura di formazione ed accesso alla professione docente; Normativa sui Sistemi dell'Istruzione e della Formazione; Programmi e Progetti specifici in corso per la Riforma Educativa;

¹⁶⁷ Il suddetto portale OEI contenente il database per l'analisi comparata dei sistemi dell'istruzione e formazione professionale, è supportato dall'Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI)

¹⁶⁸ In questo paragrafo, oltre il menzionato database, ho considerato gli studi pionieri di Castro S., E., 1991, "La Formación Docente en América Latina", Unesco/OREALC, Santiago, Chile. Cox, C. y Gysling, J. 1990, "La formación del profesorado en Chile: 1842-1987", CIDE, Santiago, Chile. Ezpeleta, J. 1989, "Escuelas y Maestros, condiciones del trabajo docente en Argentina", Unesco/OREALC, Santiago, Chile. Ezpeleta, J. y Furlán, A. (Comp), 1992, "La gestión pedagógica de la escuela", Unesco/OREALC, Santiago, Chile.

dalla fine del XIX secolo la sempre maggiore copertura educativa, con il supporto dello stato e l'incorporazione di un pensiero laico, scientifico positivista, alla base di un curriculum mirato al rafforzamento dell' "identità nazionale". In tale contesto, la professionalità docente viene sollecitata, passando dal volontariato ad un profilo tecnico specifico, in un movimento di continuo aumento del profilo di competenze richiesto per un siffatto intervento sociale.

Quindi, se inizialmente il docente si identificava come personalità religiosa, il cui intervento è soprattutto educativo, di vocazione missionaria, si verifica, poi, che portano alla ribalta i seguenti aspetti nella configurazione della professione docente latinoamericana:

- L'esercizio docente richiede una formazione specifica, che deve restare sotto controllo statale;
- Si stabilisce un mercato occupazionale ad alto controllo statale – sistemi di ingresso nella professione tramite un titolo abilitante e un successivo concorso pubblico;
- Le remunerazioni per quest'attività sono omologabili a quelle di un funzionario pubblico medio-basso, e massificate – non dipendono dalla scuola, né dal contesto sociale, né dal maggiore carico di lavoro per quantità di studenti in aula;
- Per il livello iniziale, basta la formazione a livello secondario, e si mantiene l'eccezione di mancanza di titoli specifici per la docenza nel sistema secondario, situazione che progressivamente cambierà con il particolare aumento dei livelli educativi della popolazione dopo gli anni '60; ma con evidenti disparità ed eterogeneità fra città e realtà rurali.

Questi elementi evolvono seguendo in maggiore o minore grado le dinamiche socio-culturali dello scenario globale, con la conseguente sollecitazione verso l'*universitarizzazione* della formazione docente, e la specializzazione per riverstire incarichi di conduzione scolastica. Tuttavia, il contesto sociale di disegualianza, che aumenta sensibilmente con gli anni delle dittature – '60/'70- e le successive crisi economiche legate alla globalizzazione, indicano in molti paesi della regione un processo di "*svuotamento di contenuti*" (Filmus & Tonucci, 2002), che porta alla conseguente perdita di un'identità professionale del docente come esperto disciplinare, per convertirlo in un portatore di *amore e cura* dei ragazzi a rischio. In una intervista al sociologo dell'educazione argentino Daniel Filmus, si sottolineava che:

*Filmus recuerda que antes de ser ministro les pidió a sus alumnos de un curso de capacitación docente que escribieran todas las cosas que hacían durante el día. Al leer esos listados era imposible distinguir si se trataba de maestros o trabajadores sociales*¹⁶⁹

Si chiede quindi al docente, non più la accurata conoscenza della materia di insegnamento, ma la vocazione, l'esempio cittadino, la trasparenza morale, che giustifica una remunerazione bassa, ma l'esigenza umana di accompagnare gli studenti in ogni situazione di rischio. Negli ultimi anni, la frammentazione delle istituzioni della modernità ha portato la Scuola a livello locale, nel contesto latinoamericano, ad un ruolo di supporto del tessuto sociale locale. I docenti, che collaborano attivamente per il sostegno di tale ruolo, si ritengono al centro del cambiamento, il che diventa un importante indicatore di identità professionale: "*la nostra è una professione vitale*", equivale a dire, *noi siamo una forza trainante*, poiché l'importanza dell'essere docente risiede nell'azione sociale verso una società più equa, per promuovere lo sviluppo, per contenere il rischio, piuttosto che partecipare alla società della conoscenza. E' da far notare che non tutti i gruppi professionali si descrivono in questo modo: effettivamente, altri studi sui docenti (Fischman, 1998;2000) hanno indicato come si allineano le descrizioni del ruolo femminile nella società (di cura, di sacrificio, di sopportazione dell'altro) con le descrizioni delle professionalità educative. Probabilmente, a questo punto, la lotta di emancipazione dei docenti può essere paragonata alla lotta femminista.

Inoltre, la spaccatura sociale spinge nei gruppi più alti a frequentare scuole private, che si scostano dal curriculum nazionale attraverso proposte che si allineano ora con il sistema educativo americano, ora con diversi sistemi educativi europei, giungendo al punto di emulare completamente percorsi di studi di sistemi educativi esteri con il conseguimento delle stesse qualificazioni che nel paese estero¹⁷⁰, e con stimoli economici che vanno strettamente collegati con il livello economico degli studenti. Ciò implica una maggiore frammentazione fra le figure professionali ed i percorsi di formazione della propria professionalità, che non fanno che riprodurre la forbice di disegualianza non soltanto fra studenti, ma anche fra gli stessi insegnanti e le proprie opportunità di riflessione integrata e congiunta sul proprio status professionale.

Mi sembra importante segnalare, a questo punto, le indicazioni del documento di programmazione OEI "Educazione per il 2021", sulla professionalità docente. In esso si ritiene che le competenze di base del docente del livello secondario implicano per lo meno cinque dimensioni cruciali:

¹⁶⁹ Intervista a Daniel Filmus e Adriana Puiggrós: *¿A dónde va la educación?*, Rivista online VIVA (Gruppo Editoriale Clarin), 19-2-2006 - <http://www.clarin.com/diario/2006/02/19/sociedad/s-01144327.htm>, accesso il 10 Agosto 2009.

¹⁷⁰ Si veda il caso delle Scuole Italiane all'estero in America Latina, che promuovono il modello dei Licei italiani e preparano gli studenti all'Esame di Stato italiano, validato dallo stesso Ministero dell'Istruzione Italiano.

- a) capacità di comunicare in modo aggiornato la struttura concettuale e la facilitazione dell'acquisizione di competenze in determinati ambiti del sapere;
- b) capacità di formulare ed applicare un processo di insegnamento-apprendimento in diversi contesti socio-culturali; autonomia e creatività per la realizzazione dei compiti propri del ruolo;
- c) capacità di orientare gli studenti dentro la propria area di competenza;
- d) capacità di collaborare in team con altri professionisti per la selezione e l'adattamento del curriculum rilevante e pertinente, con la potenzialità di partecipare a progetti di innovazione pedagogica in un piano di sviluppo istituzionale del sistema formativo sul territorio.

Intanto, un recente studio sulla performance degli insegnanti¹⁷¹ –con particolare riguardo alle suddette competenze di base, indicano carenze e difficoltà nell'esercizio del ruolo professionale:

- a) Il dominio dei contenuti del curriculum nazionale, all'interno della propria disciplina non raggiunge un livello sufficientemente profondo, in termini di discriminazione fra la rilevanza educativa del contenuto e le capacità/necessità di apprendimento degli studenti.
- b) Con riguardo all'aggiornamento professionale, esso non basterebbe per un'adeguata conoscenza degli sviluppi della disciplina, nonché dei metodi specifici di insegnamento all'interno della stessa.
- c) Nell'ambito delle metodologie d'insegnamento, prevale ancora l'esposizione tradizionale, con acute debolezze in quanto alla concezione (principi e criteri) della conoscenza insegnata, nonché di procedimenti di valutazione adottati per un'adeguata integrazione formativa delle conoscenze.
- d) Per quanto riguarda i processi di orientamento, si raggiunge un livello adeguato di screening delle difficoltà di apprendimento, ma sussistono deficienze per quanto riguarda il trattamento di situazioni di conflitto all'interno della classe, e per l'integrazione degli allievi in difficoltà in processi e lavori di gruppo.
- e) In relazione al tema dell'autonomia professionale, esiste indepenza nei processi decisionali con riguardo ad alcune strategie di insegnamento, ma l'autonomia sarebbe limitata in relazione alla flessibilizzazione dei programmi ufficiali, nonché all'interpretazione di normative precipe dell'istituzione dove i docenti operano.
- f) Relativamente alla capacità di lavoro di equipe, ci sarebbe poca disposizione all'interscambio di esperienze in aula con pari, nonché di promozione di momenti di collaborazione in equipe.
- g) Per quanto riguarda la capacità di contestualizzazione dei processi di apprendimento, essa sarebbe bassa, con situazioni di non considerazione delle multi appartenenze in aula (il docente si ritiene portatore del "sapere nazionale", che spesso non rivisita in modo critico, andando a cozzare con i fenomeni di interculturalità tipici delle società indigena in America Latina)
- h) Con riferimento alla creatività, si osserverebbe una bassa tendenza all'incorporazione di innovazioni e di sperimentazioni in processi di pianificazione didattica come a livello delle specifiche metodologie didattiche d'aula.

Questi segnali di debolezza nella performance professionale, va sicuramente allacciato a modelli e processi di formazione iniziale e continua insufficienti e poco profondi, che non soltanto non riesce a trattare la questione dei contenuti in modo adeguato (ricordando che la formazione degli insegnanti in America Latina non sempre accade nel livello universitario); ma che risulta scarsa la componente di conoscenza profonda di metodologie didattiche e di pedagogia

B-Modelli di formazione iniziale e continua

In America Latina la formazione degli insegnanti del livello secondario si realizza in istituzioni che presentano una alta eterogeneità, variabilità istituzionale e diversità nel tipo e qualità dell'offerta accademica. Tale livello è variabile considerando il paese ed il tipo di insegnante che si forma. Di norma, i docenti che si formano a livello universitario, lavorano nel settore dell'educazione privata, e seguono forme di professionalizzazione simile a quelle di colleghi nel contesto di paesi sviluppati (García-Sípido, 1994)

Un altro gruppo di docenti, segue una formazione non universitaria in istituti statali locali, e si inserisce in ambito pubblico, in contesti di medio-alto livello di rischio sociale (periferia urbana degrata, zone rurali).

Le istituzioni che formano i docenti sono di rango diverso (università multi professionali, università pedagogiche, istituti professionali, tecnologici, del livello tecnico terziario) con una coesistenza promiscua di centri statali e privati, che fa sì che si verifichino le disuguaglianze prima accennate.

In effetti, le istituzioni di livello tecnico terziario prolungano in due-tre anni l'istruzione secondaria, attraverso una formazione tecnica post-diploma, con alcune specializzazioni come la psicopedagogia, l'orientamento vocazionale, l'amministrazione, la pianificazione educativa. In questo caso, il modello di formazione è simultaneo, ma l'elemento disciplinare viene altamente trascurato, ed i docenti in formazione ottengono, essi stessi, un panorama sulla disciplina che diventa, più che altro, un *middle language* scientifico. L'enfasi viene

¹⁷¹ Saravia & Flores, (2005) *la formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países. Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo*, Lima, PROEDUCA-GTZ.

messa sulla pratica professionale, che avviene attraverso una precoce responsabilizzazione sul lavoro diretto in aula.

A livello universitario, esistono corsi unidisciplinari o pluridisciplinari, dove la formazione dell'insegnante si realizza al termine della formazione universitaria. Esistono corsi che seguono la logica del Processo di Bologna 3+2 (formazione triennale del primo livello, più corso di specializzazione del secondo livello); e addirittura, corsi che dopo il livello di vecchio ordinamento (percorsi di 5 anni) formano alla docenza in corsi di 1-2 anni post-lauream. Alcune università soddisfano tutte le esigenze all'interno dello stesso Ateneo, mentre in altri casi, le università fanno congiungere nella carriera docente diverse unità accademiche –soprattutto per i corsi di formazione pedagogica-. All'interno di questi corsi, si verifica, di norma, l'adozione di un modello sequenziale di formazione (prima la disciplina di base, poi l'acquisizione di strumenti di pedagogia e didattica). Viene meno, tuttavia, l'occasione di una pratica riflessiva sulla realtà dell'aula.

In entrambi i casi, il tirocinio diventa la questione più debole, in quanto:

- La pratica professionale o pedagogica si colloca verso la fine del processo formativo, ed è più centrata sulla pianificazione che sull'interazione con gli studenti e la conduzione di percorsi di apprendimento in aula, con scarsa supervisione e coaching a livello del modello formativo adottato.
- La formazione alla didattica è poco o per nulla relazionata con le teorie e tecniche dell'insegnamento della disciplina, e scarsamente associata alla ricerca.
- La visione del discente non lascia spazio a riferimenti di eterogeneità sociale e culturale, essendo il docente il portatore dell'immagine ideale.
- Tale immagine viene unilateralmente focalizzata come quella di un individuo dinanzi al gruppo o corso, e svincolata dalle proprie appartenenze istituzionali, sociali e culturali (con il paradosso di docenti che emulano una cultura dominante alla quale non appartengono).
- Una scarsa formazione alla ricerca, che per l'altro, è un lusso quasi impossibile nelle realtà di pratica nelle quali i docenti latinoamericani si vedono coinvolti.

Questo variegato panorama non riesce a trovare modo di essere unificato, in quanto esso riproduce una situazione di iniquità sociale che plasma la stessa professione docente. La mancanza di risorse degli insegnanti che lavorano in zone rurali, con comunità indigena, in certe zone urbane a rischio, implica la necessità di formare nell'ambito più vicino alla propria realtà locale, e cioè, attraverso brevi percorsi post-secondari. L'esigenza dell'universitarizzazione svuoterebbe della necessaria mano d'opera docente le scuole in questi contesti.

Tuttavia, le politiche di formazione docente dovrebbero fornire adeguati supporti ad un tale processo, approfittando delle facilitazioni che l'educazione a distanza ha creato per il raggiungimento dei giovani interessati alla professione docente, in situazioni più distaccate.

In pratica, le istituzioni universitarie non hanno superato la stratificazione della professionalità di formatore; piuttosto, esse hanno rafforzato tale frammentazione e stratificazione in percorsi di alto o basso status professionale attraverso le specializzazioni ed i gradi accademici.

Risulta evidente che questo panorama va cambiato, e che i processi di cooperazione internazionale, debbono spingere nella direzione di supporto all'"universitarizzazione" degli insegnanti delle zone più disagiate.

Per quanto riguarda la formazione continua, gli approcci si fondano soprattutto su una razionalità tecnocratica, per quanto a queste attività l'intera società –e le politiche di miglioramento dei sistemi educativi- danno grande importanza. Per tale motivo, vengono enfatizzati contenuti e modalità convenzionali di esecuzione, lasciando minore spazio a modalità formative dove la soggettività dell'insegnante, le proprie condizioni di apprendimento, ed i processi di costruzione di conoscenza attraverso la propria pratica professionale possono generare opportunità formative (Saravia & Flores, 2005)

Possono essere individuate due prospettive concettuali nell'esecuzione di programmi di formazione continua:

Quella della formazione in servizio, particolarmente legata all'aggiornamento delle conoscenze e delle specialità, ed una seconda, associata allo sviluppo della carriera docente.

Le azioni di formazione continua ricevono supporto finanziario da diverse fonti, come le Università, organizzazioni non profit, e lo stesso Stato. I corsi e programmi formativi hanno, anch'essi, una durata molto diversa: da programmi post-lauream da uno a quattro semestri (Master) ad attività di ridotto numero di ore. In alcuni paesi, come Brasile, Argentina, Cile, Colombia, Messico, lo stesso Stato ha implementato giornate di riflessione sulla pratica docente, con laboratori e momenti di autoformazione all'interno della stessa équipe docente. Per quanto riguarda specifiche tematiche di sviluppo, i docenti vengono sempre coinvolti dalle organizzazioni non profit in quanto attori privilegiati del tessuto sociale locale, ed in tale occasione, i docenti possono vedersi certificare ore di collaborazione in specifici progetti, talvolta retribuiti.

Tuttavia, risulta evidente la scarsa implementazione di attività con osservazione di esperienze, coaching esperto, ed autoanalisi delle pratiche, metodologie più costose, che richiedono un tempo a volte inesistente in docenti che lavorano fra le 30 e le quasi 40 ore settimanali in aula.

I contenuti di tali attività di aggiornamento variano in relazione alle didattiche o a competenze trasversali, con una particolare attenzione alle nuove tecnologie. In ogni caso, tradizionalmente, le situazioni di rischio degli

adolescenti in realtà di periferia urbana fa sì che i docenti dedichino molta attenzione a problematiche psico-sociali (come le tossico-dipendenze).

Per ultimo, un numero minore di attività vengono associate alla questione del curriculum, alla valutazione e alla gestione istituzionale. La motivazione per la partecipazione in queste attività è l'aggiornamento di conoscenze, il dominio di una disciplina, l'interscambio di metodologie ed il confronto di esperienze; sebbene, tendenzialmente, i docenti scelgano corsi che rilasciano crediti per la carriera docente –legata alle remunerazioni- che talvolta possono essere di dubbia qualità formativa. Non resta che segnalare che il sistema di ottenimento di crediti è ampiamente manipolato da istituzioni sindacali e da enti di governo, il che toglie interamente la possibilità di una vera autonomia nella conduzione della propria carriera.

C- Aree di Intervento Prioritario per la professionalizzazione docente in America Latina

L'evidenza che finora abbiamo introdotto, sui processi di formazione, nonché sulla condizione di sviluppo professionale, indicano la necessità di intervento. Risulta necessario ricordare che il *teachers' professionalism* in America Latina non dipende unicamente da un' azione diretta sul docente: in effetti variabili istituzionali e socio-politiche condizionano fortemente i contesti di inserimento e di pratica professionale.

Risulta quindi necessario effettuare una pressione sostenuta su sistemi di variabili per migliorare le pratiche professionali.

Mentre i docenti non riescono a conquistare una condizione lavorativa migliore in quanto a carico di ore in aula; mentre non si offrono percorsi privilegiati per l'accesso all'università; mentre le istituzioni scolastiche sono l'unico rappresentante articolato ed organizzato dello Stato sul territorio locale, la professionalità docente, la riflessione sulla pratica e le reti di collaborazione diventeranno obiettivi desiderabili ma diffusi nella pratica quotidiana della professione docente. L'istituzione scolastica, con i processi di autonomia in corso, ha però il potere di dialogare con altri soggetti per generare una progettualità nella quale il docente trovi lo spazio per la crescita professionale.

Inoltre, il supporto alla formazione dovrebbe enfatizzare a) il miglioramento della conoscenza disciplinare, b) l'approfondimento in metodologie didattiche e formative –livello pedagogico-; c) il dialogo interdisciplinare ed interprofessionale.

Per quanto riguarda quest'ultimo elemento, è evidente che lo status di altre professionalità ben riconosciute – come quella del medico, o quella dell'avvocato-, è il nutrimento di un corpus di conoscenza professionale che si codifica lentamente come area di attuazione professionale, e che delineano il profilo professionale. Per una tale operazione, queste professioni promuovono dialoghi ed incontri fra “esperti” e “novizi” in momenti di disseminazione di pratiche professionali, di sistemazione e riflessione sulla propria professionalità, che siano momenti formativi o momenti collegiali. Questo aspetto può essere promosso non soltanto a livello locale, ma anche a livello internazionale, con la conseguente valorizzazione della propria professionalità. E' questo, giustamente, il nodo critico affrontato dal progetto MIFORCAL, che tratteremo nel capitolo successivo.

Capitolo Ottavo

Livello di Analisi dei Processi Formativi MACRO: Il Sistema di Attività

8.1. Introduzione: Livello di Analisi Macro

In questo capitolo è mio obiettivo introdurre la struttura progettuale e il modello formativo del caso studiato attraverso la presente ricerca. Inoltre, punterei a discutere alcuni degli assunti principali dell'architettura progettuale strutturata nella prima fase di cooperazione internazionale, per gli elementi di valore che emergono dalla stessa. Tali elementi dovrebbero consentire un lavoro verso la modellizzazione di una nuova concezione dei processi di internazionalizzazione, e cioè la generazione di contesti culturali allargati, attraverso i quali la formazione ha luogo. Inoltre i risultati di questo capitolo dovrebbero supportare il passaggio verso gli aspetti di analisi più molecolari dei processi formativi, e cioè le interazioni discorsive e l'impatto sull'identità professionale.

Le scelte di pianificazione e di selezione curricolare per la costruzione del modello formativo MIFORCAL daranno luogo ad una nuova proposta di articolazione di elementi per promuovere i processi di internazionalizzazione formativa.

Come ho già accennato, il Progetto MIFORCAL affronta diversi aspetti della formazione degli insegnanti a livello *post-lauream* (alta formazione), che risultano centrali nello sviluppo del sistema educativo sia universitario che secondario (per l'impatto che la presenza di insegnanti così formati potrebbe ottenere).

Il progetto MIFORCAL, *Máster interuniversitario en formación de profesorado de calidad para la docencia preuniversitaria*, finanziato nell'ambito del programma ALFA dell'Unione Europea nel 2004 e di durata triennale (ottobre 2004 – ottobre 2007), nasce come intervento innovativo mirante al miglioramento delle competenze di insegnanti europei –Europa Mediterranea- e latinoamericani, in uno spazio di dialogo congiunto e di ricerca sulla professionalità degli insegnanti. Il progetto enfatizzava l'idea di una mobilità di ricercatori e di corsisti dell'offerta formativa (ovvero, insegnanti/formatori), come elemento cruciale dell'apprendimento. La formazione aveva quindi luogo nel contesto di una rete che trovava come elemento accomunante l'identità culturale Latina (europea e americana) come punto di partenza del dialogo internazionale. E se nei documenti di programmazione UE-Europaid, la mobilità è il primo interesse, sin dalla nascita del Programma di cooperazione accademica ALFA (America Latina Formazione Académica), nel progetto MIFORCAL la mobilità, *intesa come spostamento fisico e come condivisione di uno spazio comune di apprendimento attraverso la costruzione di ambienti di apprendimento e-learning internazionali*, diventano le leve strategiche di generazione del profilo formativo.

Come l'indica il documento di programmazione iniziale (MIFORCAL, 2005)¹⁷²:

“ALFA è un programma di cooperazione internazionale tra istituzioni di istruzione superiore d'Europa e America Latina, che ha consentito di dare al progetto non soltanto un respiro internazionale a livello europeo, bensì di aprirlo anche a istituzioni dell'America Latina, in modo da dare un risalto intercontinentale all'iniziativa e creare un partnership estremamente ricca dal punto di vista delle esperienze e delle esigenze delle realtà coinvolte. Il progetto conta infatti con la partecipazione di 10 istituzioni di 6 paesi diversi (Italia, Spagna, Portogallo, Argentina, Brasile e Paraguay). MIFORCAL è un progetto di cooperazione scientifica e tecnica che si è proposto la realizzazione e sperimentazione di un percorso congiunto di formazione degli insegnanti secondari di livello universitario e si accompagna con un piano di mobilità sia per gli iscritti ai corsi sia per un gruppo di ricercatori afferenti alle istituzioni partner.

Risulta evidente attraverso questi elementi, come il progetto cerchi la piena corrispondenza tra il modello formativo proposto dal Progetto e gli ultimi orientamenti comunitari in materia di formazione degli insegnanti. Un dato che conferisce notevole valore strategico alla sperimentazione, che con MIFORCAL è stata realizzata, è stato proprio l'interesse ad aprire un cammino affinché i risultati venissero consolidati nelle realtà nazionali, diventando un modello per i processi di riforma dei rispettivi sistemi di formazione degli insegnanti; di adeguamento, nel caso europeo, alla costruzione dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, e nel caso dell'America Latina, allo sviluppo di politiche educative sovranazionali in seno al MERCOSUR.

¹⁷² Scheda Sommario del Progetto, reperibile online: www.univirtual.it/miforcal/

Il progetto MIFORCAL diventava per tanto un grande laboratorio di sperimentazione curricolare e formativa, dove si mettevano in gioco, attraverso un processo di cooperazione internazionale in materia educativa, la discussione, lo scambio scientifico accademico e tecnico-operativo, mirato ad un impatto qualitativo sui sistemi di formazione degli insegnanti.

8.2 L'ingegnerizzazione di MIFORCAL: progettare, discutere, realizzare la complessità dell'internazionalizzazione formativa

8.2.1. Il progetto ALFA-MIFORCAL: struttura organizzativa, mission e vision.

Come indica la scheda sommario (MIFORCAL, 2005): “ Il progetto ALFA MIFORCAL si propone di agire sulla qualità della formazione iniziale degli insegnanti, attraverso l'armonizzazione dei sistemi istituzionali delle realtà intercontinentali coinvolte nel progetto (Unione Europea e Mercosur), nonché attraverso la sperimentazione di percorsi formativi post-lauream, della durata di un biennio al termine dei quali la SSIS del Veneto e le Università Partner riconosceranno un diploma di specializzazione all'insegnamento” .

Secondo il gruppo progettuale (Staff di Direzione, comunicazione privata, 2005):

“Tale sperimentazione risulta particolarmente attuale sia per i processi di miglioramento della qualità, e per i processi di qualificazione dello spazio europeo dell'istruzione universitaria, sia per i paesi latinoamericani che formano il MERCOSUR nei quali la formazione di qualità degli insegnanti è chiave di accesso alla società dell'informazione e alla diminuzione del fenomeno delle disuguaglianze sociali. Ai sopra accennati obiettivi si somma l'opportunità di generare uno scambio di expertise accademiche e di buone prassi nell'ambito della formazione post-lauream degli insegnanti secondari”.

In sintesi, il progetto è stato articolato secondo due linee parallele di azione, che introduco qui di seguito.

A-Linea di Sperimentazione Formativa

Si tratta della proposta formativa MIFORCAL che assicura in Europa e in America Latina percorsi formativi di specializzazione all'insegnamento secondario a titolo congiunto utilizzando il curriculum degli studi finora ampiamente sperimentato dalla SSIS del VENETO.

Tale proposta implicava un lavoro cooperativo e di concertazione tra le Università Partner che teso all'armonizzazione della formazione iniziale degli insegnanti secondari. Il titolo, che si intendeva rilasciare, è stato inizialmente a carattere congiunto, riconosciuto dai paesi partecipanti secondo la normativa nazionale. Tuttavia, e come osserveremo più avanti, tale ipotesi è diventata impossibile visto lo stato dell'arte di armonizzazione dei sistemi dell'istruzione superiore sia in Europa, sia in America Latina, e si è cercata una formula di equipollenze di “titoli doppi” , che attraverso il sistema di crediti e debiti formativi, consentisse l'inserimento dei corsisti in un cerchio virtuoso di *lifelong learning*, sia all'interno dell'impianto di cooperazione quanto fuori da esso, nelle diverse realtà nazionali e continentali.

Il progetto MIFORCAL avrebbe attivato quindi un corso biennale di specializzazione *post-lauream* di formazione degli insegnanti, riconosciuto secondo le diverse normative vigenti nei 7 Paesi partecipanti : come ESPECIALIZACION BIENAL Post-grado (ARGENTINA), MAESTRIA post-grado (PARAGUAY) , come “CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO POST-GRADO” (BRASILE, PORTOGALLO), o infine come “CURSO DE ALTA FORMACIÓN CONTINUA” (SPAGNA). In tutti i casi il corso era rivolto a candidati in possesso di diploma di laurea almeno quadriennale.

Sebbene inizialmente l'utenza prevista per il corso, per l'America Latina di lingua spagnola, avrebbe dovuto essere costituita da laureati non ancora insegnanti, l'offerta è stata aperta anche agli insegnanti in servizio purché in possesso di diploma di laurea quadriennale. Nei restanti paesi il corso è stato rivolto ad insegnanti laureati in servizio, e nel particolare caso del Paraguay –considerando le difficoltà di accesso ad un livello universitario molto alto per docenti della scuola secondaria, e cioè, la laurea- l'offerta si è convertita in un corso di Formazione dei Formatori, con cruciale incidenza nei sistemi di formazione iniziale degli insegnanti di questo Paese. Il biennio di specializzazione si articolava per tanto conformemente alla struttura curricolare della SSIS del Veneto (Scuola Interateneo di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario), nel modo seguente:

- Un primo anno cosiddetto di “**Area Comune**”, di formazione *propedeutica* per l'apprendimento di competenze psico-pedagogiche, politico - educative e delle metodologie di insegnamento, sia in presenza che in rete, configuranti la professionalità docente nell'ambito delle *Scienze dell'Educazione*.
- Un secondo anno dedicato alla formazione didattico disciplinare articolata in 3 indirizzi: “*Scienze Esatte, Naturali e Tecnologia*”, “*Scienze Sociali ed Umane*” e *Scienze Linguistico-Letterarie*, attraverso l'attivazione di insegnamenti modulari tripartiti in Fondamenti epistemologici della Disciplina, Didattica della Disciplina, Laboratori.

L'intera proposta formativa si avvaleva delle metodologie di formazione on-line nonché del sistema di regia e di gestione della comunicazione a distanza, proposto dalla SSIS del Veneto, ma ulteriormente rielaborato alla luce

delle esperienze e dei modelli di educazione a distanza dei paesi partner, con particolare riguardo al modello UNISULVIRTUAL (Brasile) (MIFORCAL, Report Tecnico 2005-2006).

Tutti gli insegnamenti previsti dal PIANO FORMATIVO MIFORCAL prevedevano la partecipazione di docenti universitari da tutte le Università coinvolte, costituendo in questo modo un collegio docenti *interatlantico*, che costruisse il sapere attraverso un'analisi partecipata del piano formativo.

Per il raggiungimento (e coinvolgimento) di tutte le realtà presenti nel progetto, l'offerta formativa sarebbe stata erogata a distanza con modalità *blended* nelle sedi predisposte da ciascuna università partner, e attraverso l'ambiente multiplatforma virtuale della SSIS del Veneto-Italiano/Spagnolo e UNISULVIRTUAL –Portoghese-.

Il **profilo della figura professionale** emergente da questo impianto di cooperazione educativa, secondo il Comitato Scientifico di Progetto¹⁷³ sarebbe stato quello di un professionista che va ad inserirsi nel mondo della scuola secondaria, con skills per la *governance* di processi e di pianificazione educativa, che contraddistinguono l'autonomia scolastica; nonché formatore o figura di cambiamento e supporto alla cooperazione educativa e al miglioramento dell'istruzione secondaria (soprattutto il caso latinoamericano)

Perché questa offerta formativa fosse possibile, sono stati costituiti diverse équipe professionali con competenze specifiche¹⁷⁴:

- a) **Comitato Scientifico Accademico** – Gruppo di 10 professori, accademici di alto livello che curano il governo strategico del progetto. Essi disegnano le strategie educative e di ricerca, monitorano i processi di programmazione didattica nonché di valutazione.
- b) **Collegio Docente Internazionale** – Gruppo composto da 50 professori di diversa nazionalità (Italia, Spagna, Portogallo, Brasile, Paraguay e Argentina) che sviluppano il corpus teorico del curriculum, e stabiliscono i criteri didattico-pedagogici, così come la valutazione, per il raggiungimento degli obiettivi educativi.
- c) **Segreteria di Coordinamento** – Dedicata al coordinamento delle comunicazioni fra i diversi gruppi di lavoro per l'operazionalizzazione tecnico-amministrativa delle linee tracciate dal CSA.
- d) **Equipe di Coordinamento dei Ricercatori** – Orientato a generare strumenti ed ipotesi di lavoro per la ricerca didattica, nonché per l'implementazione dei processi di innovazione formativa all'interno del progetto.
- e) **Equipe di Coordinamento Didattico Generale** – Coordina le attività di implementazione dei corsi nelle diverse realtà, monitorando i processi formativi e sottoponendo al Comitato Scientifico Accademico le difficoltà e le debolezze del modello formativo nonché le *best-practices*.
- f) **Equipe di Coordinamento Didattico Locale** – Composto dai gruppi di lavoro locali, rappresentati dal direttore dei corsi, il coordinatore didattico locale, i tutors (docenti che operano nella mediazione pedagogica e culturale locale) ed i ricercatori.

B-Linea di Ricerca

Si è sviluppata partendo dalla costituzione e formazione di un gruppo di 10 ricercatori provenienti dalle 10 Università coinvolte, che hanno seguito un'attività iniziale di preparazione (attraverso una borsa UE) e di studio delle opzioni curriculari adottate dalla SSIS del VENETO, e di verifica della loro adattabilità ai differenti contesti e ai differenti bisogni di formazione degli insegnanti di qualità. Più specificamente, il gruppo di ricerca ha studiato

- a) Strategie di innovazione nei diversi sistemi scolastici, e loro armonizzazione attraverso la presentazione delle diverse realtà nazionali e continentali
- b) Analisi delle implicazioni culturali, metodologiche ed organizzative del curriculum formativo MIFORCAL,
- c) Strumenti e modelli di lavoro e-learning.

La sede di questi incontri è stata la sede centrale amministrativa e di coordinamento del progetto, cioè la SSIS del Veneto - Università Ca' Foscari di Venezia. Ma il gruppo si è consolidato in successivi incontri a Florianopolis (Brasile), Buenos Aires (Argentina), Rio de Janeiro (Brasile) ed infine Venezia (Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata)

I ricercatori, provenienti dalle diverse istituzioni partner, hanno avuto in questo modo l'opportunità di contestualizzare gli obiettivi assiali del progetto ALFA/MIFORCAL, nell'ambito del dibattito internazionale sull'armonizzazione dei sistemi nazionali e continentali di formazione *degli insegnanti*, sulla qualità dell'educazione e dell'insegnamento, sulla didattica universitaria on-line, sulla valutazione dei sistemi formativi, per contribuire ulteriormente alla messa in atto della linea sperimentale di formazione adottata.

¹⁷³ Documento di Lavoro "Perfil Formativo del Docente de Calidad MIFORCAL, Margiotta, 2006.

¹⁷⁴ Documento di Programmazione "Piano Operativo del Progetto MIFORCAL", MIFORCAL, 2006.

Tale confronto è servito per consolidare un **gruppo internazionale di ricerca**: si è così costituita una “*Comunidad Científica Virtual*”, che ha generato ipotesi di ricerca con lo scopo di supportare i processi di lavoro e di sviluppo della formazione proposta da MIFORCAL. Le linee indicate inizialmente da questo gruppo sono state le seguenti:

- La produzione di materiali didattici, i ruoli e le risorse nei processi di insegnamento-apprendimento, in una prospettiva di armonizzazione dei sistemi di Formazione Iniziale degli Insegnanti della Scuola Secondaria in America Latina ed Europa.
- La valutazione di sistema, di processo e di qualità in rapporto alle strategie formative degli Insegnanti.
- La definizione e la sperimentazione di coordinate metodologiche comuni verso lo sviluppo di didattiche disciplinari
- Lo studio di dinamiche di comunicazione a distanza e la didattica on-line
- Il controllo della qualità della formazione on-line
- L'integrazione multilinguistica e multiculturale nei percorsi formativi internazionali
- La fattibilità della proiezione futura dei percorsi di specializzazione all'insegnamento nei contesti nazionali
- L'analisi comparata delle competenze professionali degli insegnanti in contesti di crescente autonomia dei sistemi educativi

Nel corso dei due anni di lavoro del progetto MIFORCAL, la *Comunidad Científica Virtual* ha costituito un importante punto di riferimento per l'intero progetto. Attraverso lo sviluppo del Coordinamento didattico nella realizzazione delle attività formative, attraverso la costante intesa dei ricercatori con i referenti nazionali che compongono il Comitato Scientifico Progetto, si è assicurato un processo di monitoraggio della qualità formativa equilibrato ed equidistante piuttosto che calibrato sulla direzione “centro-periferia”. Inoltre, all'interno di questo gruppo sono maturate proposte pedagogiche, didattiche ed operative per il miglior svolgimento del progetto, come confermato nei documenti.¹⁷⁵

“...Le ipotesi di ricerca si svilupperanno preferenzialmente sul corpus di ricerca generato dal progetto formativo, a partire dal quale si attendono interessanti ed originali sviluppi su diversi fronti, come la costruzione degli spazi virtuali, i materiali didattici, i processi di valutazione, le interazioni multilinguistiche e multiculturali all'interno del progetto”.

Il lavoro della *Comunidad Científica Virtual* non si è ancora concluso, in quanto ha avuto continuità attraverso il progetto CIAFIC-CONICET¹⁷⁶ (Argentina) REDES -2009/2010-, con diversi incontri tenutisi fra Venezia, Buenos Aires, Florianopolis e Rio de Janeiro negli anni 2006-2009, nonché prospettive di supporto della rete in Brasile tramite CNPQ 2010¹⁷⁷.

C-La proposta formativa MIFORCAL in sintesi

Il *Máster interuniversitario en formación de profesorado de calidad para la docencia preuniversitaria (MIFORCAL)* è un progetto che coinvolge undici istituzioni di sette paesi d'Europa e America Latina, selezionato per il suo finanziamento nell'8^o Bando del Programma Alfa dell'Unione Europea (Programa de Cooperación Académica entre la Unión Europea y América Latina), la cui realizzazione è iniziata nell'ottobre 2004 e si è conclusa a Dicembre 2008, con una proroga di 14 mesi concessa dall'UE¹⁷⁸.

Vi hanno partecipato:

- **Università Ca' Foscari –SSIS VENETO (Italia), in qualità di Istituzione Coordinatrice**
- **Universidade do Sul de Santa Catarina (Brasile)**
- **Universidade Salgado de Oliveira (Brasile)**
- **Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina)**
- **Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural – CIAFIC (Argentina)**
- **Universidad Nacional del Sur (Argentina)**
- **Universidad Católica “Ntra. Sra. De la Asunción” (Paraguay)**
- **Universidad de Salamanca (Spagna)**
- **Universidade de Lisboa (Portogallo)**
- **Universidade de Coimbra (Portogallo)**

¹⁷⁵ Constantino, 2006, *Plan Maestro de Formación de Investigadores*.

¹⁷⁶ Il CONICET (*Comisión Nacional de Investigación Ciencia y Desarrollo Tecnológico*; Commissione Nazionale di Ricerca, Scienza e Sviluppo Tecnologico) è l'organo nazionale di coordinamento della ricerca e sviluppo tecnologico della Repubblica Argentina.

¹⁷⁷ Il CNPQ (*Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico*, Consiglio Nazionale di Sviluppo Scientifico e Tecnologico) è l'organo di coordinamento della ricerca e sviluppo tecnologico della Repubblica Federativa del Brasile.

¹⁷⁸ Comunicazione UE 21 Febbraio 2007, Archivi SSIS Veneto, Progetto MIFORCAL.

MIFORCAL si è configurato come un programma di ricerca e sperimentazione internazionale nell'ambito della Formazione Iniziale e Continua degli Insegnanti di Scuola Secondaria.

- **MISSIONE** – Il progetto si proponeva come obiettivi lo studio e la sperimentazione di disegni didattici miranti a promuovere l'approfondimento e l'armonizzazione della formazione di qualità degli insegnanti secondari in un contesto internazionale.
- **PRINCIPIO DI ARMONIZZAZIONE E CONVERGENZA** – MIFORCAL non intendeva trasferire un modello di formazione docente da un paese all'altro, bensì armonizzare i modelli formativi esistenti nei loro aspetti qualitativamente migliori con l'obiettivo di incoraggiare la mobilità culturale. Il principio appena esposto coinvolgeva sia la formazione iniziale sia la formazione continua degli insegnanti secondari.
- **AMBITO** – Il progetto è centrato sulla formazione docente di livello preuniversitario ed escludeva la formazione per altri ambiti professionali (altri livelli del sistema scolastico e formazione per il mondo dell'impresa)
- **METODOLOGIA** - L'uso delle metodologie e delle tecnologie proprie dell'*E-Learning* rappresentava uno strumento, che, pur senza sostituirsi alla missione prioritaria di MIFORCAL, sarebbe diventato motivo di studio e sperimentazione nel corso del progetto, in considerazione del fatto che le attività formative sono state realizzate per l'85% in modalità *on-line*.

4Tabella 8.1. Dati principali dell'offerta formativa

Nome del Programma Sperimentale	MIFORCAL – <i>Máster interuniversitario en formación de profesorado de calidad para la docencia preuniversitaria</i>
Direttore del Programma	Prof. Umberto Margiotta – Università Ca' Foscari - Venezia
Direttore Accademico locale	Ogni Istituzione Partner conta su un Direttore locale del Master nella persona del referente del progetto MIFORCAL, di profilo Docente Universitario.
Durata	2 anni – inizio a.a. 2007/08 doppio calendario: australe e boreale
Destinatari	Laureati che intendono dedicarsi all'insegnamento (Form. Iniziale) Insegnanti della scuola in servizio (Form. Continua) Docenti universitari (Form. Formatori)
Requisiti di accesso	Form. Iniziale: laurea vecchio ordinamento, laurea specialistica, titolo di <i>licenciado</i> Form. Continua: titolo di laurea e certificazione del ruolo di insegnanti di scuola secondaria Form. Form.: Formatori, Docenti Universitari
Programma di formazione	PIANO DEGLI STUDI CONGIUNTO E UNIFICATO – Corso propedeutico (6 ECTS) – Area Comune: <i>Scienze dell'Educazione</i> (45 ECTS) – Area d'Indirizzo (54 ECTS) Uno dei 3 indirizzi: - <i>Lingua e Letteratura</i> - <i>Scienze Sociali e Umane</i> - <i>Scienze Naturali, Esatte e Tecnologia</i> – Tirocinio/Prácticas (7 ECTS) – Progetto finale (8 ECTS)
Modalità	<i>Blended Learning</i> : – didattica <i>on-line</i> su una piattaforma LMS - UNIVIRTUAL – incontri in presenza nelle Istituzioni di riferimento per provenienza e luogo di iscrizione
Crediti e monte ore	Tot. 120 crediti ECTS (60 crediti annuali) Tot. 3000 ore di cui 480 - 600 formazione assistita e 900 di studio personale l'anno
Titolo	DOPPIA CERTIFICAZIONE (NAZIONALE E ITALIANA) TITOLO INTERNAZIONALE – DIPLOMA SUPPLEMENT INTERNAZIONALE DIPLOMA UNIVERSITARIO DI SPECIALIZZAZIONE ALL'INSEGNAMENTO SECONDARIO RILASCIATO DALLA SSIS DEL VENETO – UNIVERSITA' CA' FOSCARI DI VENEZIA + TITOLI NAZIONALI
(dettaglio titoli nazionali)	TITOLI NAZIONALI (E DESCRIZIONE CHE RISULTA NEL DIPLOMA SUPPLEMENT) In Argentina ed in Paraguay <i>Maestría</i> (Modalità Biennale) <i>Master interuniversitario en formación de profesorado de calidad para la docencia preuniversitaria</i> (biental - 120 créditos)

<p>(Segue da pag. precedente: dettaglio titoli nazionali)</p>	<p>In tre percorsi: <i>Ciencias Sociales y Humanas; Ciencias Naturales, Exactas y Tecnología; Lengua y Literatura</i>”</p> <p>In Brasile <i>Pós-Graduação</i> (Modalità Annuale)* Curso de Especialização em Ciências da Educação (anual 60 créditos) 2° anno convergenza con Argentina/Paraguay</p> <p>In Spagna <i>Curso de Alta Formación Continua</i> (Modalità Annuale)* Curso de Alta Formación continua en “Psicopedagogía y TIC’s aplicadas a la Educación Secundaria” (anual 60 créditos) 2° anno convergenza con Argentina/Paraguay</p> <p>In Portogallo <i>Cursos de Formação Avançada</i>: Curso de Formação Avançada em Ciências da Educação (anual 60 créditos) 2° anno convergenza con Argentina/Paraguay</p> <p style="text-align: center;">Equipollenti al titolo italiano: Diploma di specializzazione per l’insegnamento secondario negli indirizzi attivati (120 ECTS)</p>
--	--

8.2.2. Breve excursus sul processo di sviluppo del modello formativo MIFORCAL

A partire dall'anno 2005, i rappresentanti scientifici del Progetto MIFORCAL iniziano un processo di riunione e di lavoro cooperativo in rete che conforma una “spirale” ricorsiva di innovazione curricolare, normativa, didattica, ed organizzativa.

In un primo momento (Venezia, Aprile 2005 – Florianòpolis -Brasile-/Asunción -Paraguay-, Agosto 2005 - Bs. As. -Argentina-, Ottobre 2005) viene discussa l'importanza della formazione universitaria per la qualificazione del formatore/insegnante nell'ambito secondario o comunque pre-universitario; nonché le competenze chiave per una professionalità docente nel contesto globale. Tale discussione iniziale rappresenta una forte innovazione per i sistemi educativi sudamericani, avendo inoltre piena attualità per i sistemi europei, coinvolti nella rete progettuale.

Il lavoro, sviluppato dal Comitato Scientifico Accademico del Progetto¹⁷⁹, ha fondamentale importanza per raggiungere un accordo internazionale sull'inquadramento delle operazioni di armonizzazione nella formazione degli insegnanti. E' in questa fase che viene costruito in modo partecipato il curriculum di formazione ad una professionalità docente internazionale sulla base dello “stato dell'arte” europeo e latinoamericano.

Il modello delle SSIS, adottato in Italia per legge al momento della sperimentazione formativa, configurava un passo decisivo nella riforma educativa in atto per il miglioramento della professionalità docente -pur essendovi grande polemica con riguardo allo stesso-. In effetti, tale modello sarebbe stato implementato nei protocolli del Processo di Bologna verso la costruzione di uno spazio comune dell'istruzione superiore, dentro il quale la formazione degli insegnanti -a livello universitario- dovrebbe avere luogo.

Il modello SSIS viene quindi offerto come primo spunto di riflessione alla rete di partners; è necessario ricordare, a questo punto, che non si tratta di un modello innovativo soltanto per i paesi sudamericani. Al momento dell' inizio del progetto MIFORCAL, Spagna e Portogallo si dibattevano ancora dinnanzi alle diverse prospettive di professionalizzazione degli insegnanti. Il modello viene quindi sottoposto ad una disamina, nella quale il Comitato Scientifico di Progetto, composto da un referente di ogni università partecipante, realizza considerazioni e modifiche relative soprattutto alle necessità locali e ai contesti di dibattito sulla formazione alla professione docente. Vengono così realizzate ipotesi sull'intera struttura curricolare, con particolare enfasi sulla necessità di un approccio interdisciplinare, soprattutto nel secondo anno, dedicato alle didattiche disciplinari. Di particolare rilevanza la riunione di Asunción (Agosto 2005) che porta a termine tale impresa, e promuove la costituzione di ciò che verrà denominato “Collegio Docente Internazionale”¹⁸⁰, e cioè, un' équipe docente mista composta dai docenti di tutte le realtà coinvolte nel progetto, necessario riferimento per il coordinamento delle attività formative all'interno di ogni modulo proposto nel Piano dell'Offerta formativa internazionale. Ciò implica un importante passo: la costruzione di un curriculum interamente negoziato, che accoglie tradizioni di ricerca diverse, verso un equilibrio di tutte le identità culturali presenti al tavolo di negoziazione, anziché il “trasferimento” di know-how dall'Università italiana, coordinatrice del progetto di internazionalizzazione.

¹⁷⁹ Il Comitato Scientifico Accademico è costituito da un gruppo di professori appartenenti alle diverse Università coinvolte nel progetto. Il livello dei Professori è di Struttura (Professore Ordinario e Associato), Ricercatori del CNR, e Professori delle Università coinvolte.

¹⁸⁰ Cfr. “Actas de la Reunión de Asunción”, Asunción, 2005, Archivi della SSIS Veneto, Progetto MIFORCAL.

La proposta di ogni modulo in modalità online corrisponde ad una “materia”, prevedendo criteri invariati e la flessibilità metodologica necessaria per soddisfare il dominio dei contenuti concettuali, procedurali ed attitudinali propri di ogni area disciplinare.

Ovviamente, per il gruppo, il criterio fondamentale risulta la qualità ultima del modulo online finale.

Così, ogni Ateneo individua, per ogni area della struttura curricolare, risorse accademico-scientifiche di rilievo, selezionando esperti di contenuto per ogni modulo. Tuttavia, quest’operazione, come vedremo più avanti, non avrebbe consentito la trasposizione didattico/formativa diretta, considerando la complessa organizzazione dei corsi, soprattutto per quanto riguarda la dimensione della didattica online, della didattica dell’insegnamento secondario e della mediazione e contestualizzazione culturale dei contenuti.

La struttura curricolare adottata corrisponde ad una concezione epistemica e di organizzazione didattica che distingue ed articola tre livelli di conoscenze diverse e complementari: Teoria/Didattica/Laboratorio (T-D-L), conforme al modello di Pedagogia per Soglie di Padronanza, implementato attraverso il Programma di Ricerca della SSIS del Veneto (Margiotta, 1997, 2003).

Per Teoria, s’intendono i fondamenti storico-epistemologici della disciplina o area disciplinare proposta; la Didattica viene concepita sinteticamente come la teoria della *praxis* o azione docente contestualizzata dalla disciplina o area disciplinare proposta fra altri fattori propri della situazione di insegnamento; infine, il *Laboratorio* è concettualizzato come il livello delle conoscenze applicate a circostanze determinate dagli specifici contesti di insegnamento/apprendimento (disegni istruzionali, piani e proiezioni, simulazioni, studi di caso, ecc.) Tale triade modulare si ripete in tutte le sezioni tematiche dell’AC (Area Comune) e degli C.F.O (Ciclos Formativos Orientados).

Come indica Constantino, 2006, con riguardo al modello formativo rivisitato dalla SSIS:

“Es así que existe un matiz que va de una consideración más especulativa o teórica a un enfoque de aplicación estratégica. De todos modos, ningún módulo dentro de la triada es entendido como aplicación/práctica del anterior, sino una articulación teórica que implica también un correlato en una articulación práctica. Así mismo, esa articulación intenta evitar tanto superposición temática o de nivel, como de perspectivas de análisis”. (Constantino, 2006:5)

Il Piano degli studi, così costituito, viene denominato **“Piano Unificato dell’Offerta Formativa”**, elemento che come poi potremo osservare risulta una componente essenziale del modello formativo MIFORCAL. E sebbene si possa considerare una delle prime offerte formative *joint degree* UE-AL (prima ancora della costituzione del Programma Erasmus Mundus, che promuove fra i suoi obiettivi espressamente la generazione di piani di studio congiunti di secondo e terzo livello del Bologna Process), la mancanza di una comune certificazione fra le diverse università partecipanti è ciò che non consente una tale piena denominazione, visto lo stato delle discussioni sull’internazionalizzazione formativa ai tempi di inizio del progetto MIFORCAL. In effetti, il progetto attraversa diversi momenti critici, vista l’impossibilità di incidere sui sistemi educativi locali (particolarmente resistenti i casi Brasiliano e Argentino, con processi e modalità di valutazione esterna dell’offerta formativa, che impedivano ogni fattibilità di realizzazione dei corsi entro i tempi previsti dal progetto UE).

Questa fase, difficile ma significativa, lascia una forte impronta nel gruppo che riconosce nel piano formativo un oggetto proprio, che rappresenta equamente tutte le nazioni coinvolte.

Afferma la responsabile del Paraguay:

“El esfuerzo conjunto, mediante la introducción de las nuevas TIC’s en la Educación, ha dado resultados positivos en el proyecto ALFA-MIFORCAL. Con el estudio de nuevos contenidos y de la calidad de la educación, se ha dado énfasis a la formación de docentes de la Educación Pre-universitaria, en un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la didáctica centrada en el alumno, mediante el desarrollo de capacidades analíticas y discernimiento crítico. El proyecto tuvo como base la situación de la docencia pre-universitaria latinoamericana, y la experiencia Europea (SSIS) en la formación de los docentes”. (Aguilera, Relazione sui risultati del progetto, Ottobre 2008)

Per il partner UNISULVIRTUAL, Brasile:

“O projeto possibilitou um novo olhar sobre o currículo formativo, a possibilidade de uma discussão coesa e coerente sobre as práticas profissionais e sociais na escola.

Uma estrutura curricular formativa refletida e contestada se origina de trabalhos de parceria, e é, sem dúvida, está sendo um avanço na construção de políticas públicas educacionais e sociais no Brasil, com a utilização de ambientes on-line. Este curso possibilitou pensar nas ofertas de ensino e demandas existentes. Essa condição ficou bem caracterizada nos estudos em grupo e nos trabalhos em rede”. (Cipriani Pandini, Relazione sui risultati del progetto, Ottobre 2008)

Ciò nonostante, e oltre gli aspetti d’ordine del disegno curricolare, nella prima fase si intravedeva la grande difficoltà di implementazione di un siffatto impianto formativo, ampiamente sperimentato dalla *SSIS ONLINE* –

UNIVIRTUAL¹⁸¹ anche nel contesto di partnership internazionale con l'*Universidad de Salamanca (Spagna)*¹⁸² e con CIAFIC-CONICET¹⁸³.

In un processo assai complesso di implementazione dell'offerta formativa, vengono considerate le diverse figure chiave e le modalità di implementazione della didattica: ciò si rivela particolarmente difficile, date le difficoltà di concreta istituzionalizzazione dell'offerta formativa e il riconoscimento del valore del titolo, tenendo in considerazione la normativa dei paesi partecipanti e i diversi stati di avanzamento per quanto riguarda le equipollenze dei crediti formativi presso le realtà nazionali coinvolte oltre quelle europee. Un chiaro esempio di questa problematica si pone nel caso dell'Argentina: l'accREDITAMENTO dell'offerta formativa dinnanzi alle autorità ministeriali diventa un percorso che deve affrontare le rigidità di un sistema nazionale in sviluppo: un corso il cui corpo docente è internazionale, non quadra con la modulistica standard e le normative vigenti, secondo il principale organo nazionale per la valutazione della qualità e dell'accREDITAMENTO universitario (CONEAU).

Per quanto riguarda la definizione di figure e funzioni, l'esempio più evidente di conflittualità si è registrato per quanto riguarda la figura dei Coordinatori Didattici Locali/ Ricercatori, nonché quella dei Tutor online.

Se il primo seminario di ricercatori serve a formare i primi collaboratori alla didattica (i ricercatori svolgeranno questa funzione o verranno affiancati da chi la realizzerà), risulta necessario mettere in atto una importante misura di accompagnamento per il "capacity building" nell'implementazione di un modello formativo a distanza: la formazione di "tutor online", come figura di mediazione pedagogico-didattica e culturale, aspetti necessari per declinare un modello centrale in una logica di apprendimento "glocal"; i tutor, oltre la formazione in rete, sarebbero diventati figure chiavi per la "governance" formativa all'interno del processo di internazionalizzazione.

Il corso di formazione TOL (Tutor online) viene erogato nelle lingue dei corsi (spagnolo-portoghese), e, ricalcando i passi del Piano formativo generale, contenuti e metodologie vengono interamente concertate fra i team che mettono in atto il corso, e cioè CIAFIC (Corso TOL-SPAL) e UNISULVIRTUAL (Corso TOL-POR). Entrambi i corsi vengono erogati fra Marzo e Giugno 2006, e riconoscono un monte di 20 crediti ECTS. Sulla scia di questa esperienza, e comprendendo la delicata situazione di continua negoziazione di contenuti e metodologie, sorge l'ipotesi dei MOD's (Constantino, 2006): non un docente unico, che dovrà affrontare la complessità della sperimentazione formativa, ma équipe che bilanciano le diverse competenze della triangolazione formativa *contenuto-didattica-apprendimento*. Così il tutor online, figura il cui profilo viene studiato come leva strategica dell'erogazione dei corsi online, va formato non soltanto relativamente alle questioni di tecnologie educative in rete, ma anche nella componente di conoscenza dello stato dell'arte nei sistemi educativi locali, allo scopo di rendere la partecipazione del tutor una risorsa chiave per l'adattamento locale dell'offerta formativa. La capacità del tutor nell'interagire con il docente internazionale responsabile è anche una competenza necessaria.

La triangolazione fra conoscenza disciplinare, conoscenza pedagogica con riguardo all'istruzione secondaria, e conoscenza sulle metodologie formative in rete, viene così contraddistinta da Constantino (op.cit):

"La postulación de tríadas T-D-L estructurantes de la formación disciplinar y la adopción de un modelo de aprendizaje colaborativo no bastan para determinar el diseño de los cursos/módulos didácticos. Es necesario proveer de modos o configuraciones articulables para organizarlos y asegurar su funcionamiento. Y para esto proponemos varias hipótesis de modelos de organización docente (MOD) que definimos operativamente como los modos posibles de interacción entre las personas (expertos, profesores, tutores, etc.), los productos u objetos de aprendizaje (documentos, repertorios bibliográficos, etc.) y los servicios didácticos concretos (actividades de aprendizaje) en relación a sus agentes efectores." (Constantino, op.cit, 7)

I modelli, così definiti, sono stati suddivisi in categorie:

¹⁸¹ La SSIS online è la sede di formazione a distanza degli insegnanti secondari strettamente collegata all'offerta formativa della Scuola Interateneo di Specializzazione degli Insegnanti Secondari del Veneto. Per avere più informazioni vedere www.univirtual.it/ssis/ UNIVIRTUAL è un consorzio che rappresenta una importante rete per l'innovazione nella formazione a distanza, a livello di formazione avanzata e universitaria. Entrambe le istituzioni vanno collegate alla realtà formativa del Veneto, attraverso l'azione fondamentale di collaborazione con l'Università Ca' Foscari di Venezia e il Centro di Eccellenza per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata.

¹⁸² L'Università di Salamanca ha collaborato a diverse edizioni del Corso "Metodologie della Formazione in Rete" creato sulla base della sperimentazione formativa della ricercatrice Prof. Monica Banzato, e adattato per la Spagna dalla dott.ssa Valentina Zangrando. www.usal.es

¹⁸³ Il Centro de Investigaciones em Antropología Filosófica y Cultural, e uno dei più rinomati centri di ricerca in scienze dell'educazione, filosofia e antropologia, dipendente del CONICET (Comisión Nacional em Investigación, Ciencia y Tecnología) della Republica Argentina. In collaborazione con l'Università Ca' Foscari, la SSIS del Veneto e l'Università di Verona, sono state portate avanti diverse esperienze di formazione degli insegnanti a distanza, e attivate due edizioni del corso "Metodologie della formazione in rete" in spagnolo. www.ciafic.edu.ar

5 Tabella 8.2. Dati principali dell'offerta formativa

Modello	Componenti dell'Equipe	Tipo di Intervento Formativo	Fattibilità
Modello Multi-prospettiva	Docente-Esperto nell'ambito dell'insegnamento secondario, con dominio di area inter-disciplinare Tutor online	Multi-prospettiva orizzontale: uno stesso docente sviluppa i contenuti di didattica per un'area interdisciplinare Multiprospettiva verticale: un docente sviluppa i contenuti di teoria, didattica e laboratorio per una disciplina specifica Il tutoring online apporta la competenza di mediazione pedagogica nell'ambiente virtuale di apprendimento	CFO Di bassa probabilità, poiché risulta altamente difficile legare la ricerca alla disciplina (specifica), alla conoscenza e alla ricerca didattica nella stessa.
Modello Convergente (di integrazione di competenze)	Esperto Disciplinare in collaborazione con Docente-esperto nell'ambito dell'insegnamento secondario Tutor online	Un ricercatore in ambito disciplinare sviluppa i contenuti T, in collaborazione con un docente che analizza e riporta in una progettazione D-L tali contenuti Il tutoring online apporta la competenza di mediazione pedagogica nell'ambiente virtuale di apprendimento	CFO Modello che richiede una alta collaborazione fra le componenti dell'équipe, normalmente possibile in casi di esperienze pregresse di collaborazione
Modello di Articolazione Tutoriale	Esperto Disciplinare Docente esperto nell'ambito dell'insegnamento secondario / Tutor online	Docente esperto agisce come tutor online, nell'ambito T-D-L, e sviluppa contenuti per D-L, in interazione con il docente T.	AC-CFO Il modello risulta ottimo poiché le competenze nella modulazione di processi di apprendimento in rete vengono integrate alla conoscenza formativa specifica. Il tutor online diventa quindi un formatore che governa il processo di costruzione della conoscenza (in interazione con l'Esperto Disciplinare)
Modello di Ricerca Curricolare	Un' équipe equamente competente in materia di metodologie della formazione in rete e conoscenza disciplinare	L'équipe sviluppa in modo cooperativo i contenuti T-D-L, organizzando le specificità del tutoring online.	AC-CFO Questo modello risulta di cruciale interesse per quanto in esso si costruisce conoscenza che viene applicata sperimentalmente nell'ambito formativo. Tuttavia, richiede un team altamente esperto sia nella modulazione dell'apprendimento in rete che nella ricerca didattica e formativa.
Modello Proiettivo	Commissione per l'identificazione del fabbisogno formativo Convocazione di esperti esterni	La commissione valuta il fabbisogno formativo, considerando le necessità di conoscenze e competenze per il modulo all'interno del Piano dell'Offerta Formativa. Viene realizzata una selezione esterna di esperti per l'elaborazione dei moduli T-D-L e l'attività tutoriale, che può eventualmente seguire alcune delle altre 4 modalità prima accennate	AC-CFO Modello a bassa fattibilità in un contesto di partnership altamente articolato e completo. Tuttavia, l'uso di materiali o risorse di ambito diverso a quello della rete diventa una possibilità da considerare in processi di apprendimento in rete

La partecipazione di *UNISUL VIRTUAL (Universidade do Sul de Santa Catarina – Campus Virtuale)* introduce un elemento fondamentale in materia dell'*expertise* in ricerca sui modelli di e-learning, che viene a confrontarsi ed interloquire con le esperienze della *SSIS ONLINE* e del *CIAFIC*. In effetti, *UNISUL*¹⁸⁴ possiede un modello altamente ingegnerizzato relativamente alle competenze e definizione di ruoli dei formatori e del personale a

¹⁸⁴ *UNISUL VIRTUAL* è una grande istituzione di formazione universitaria a distanza, che fa parte dell'Universidade do Sul de Santa Catarina (Zona Sur del Brasile); copre con la propria offerta formativa diversi ambiti di sviluppo territoriale, sociale ed economico di una delle zone più sviluppate ed attive del Brasile, con circa 10.000 corsisti. www.unisul.br

supporto, che mette a intera disposizione della rete. In questo modo, si maturano criteri per l'impostazione dei processi di produzione docente, di standardizzazione di dati e contenuti per l'orientamento dei corsisti (*Manuali dell'ambiente virtuale di apprendimento, manuale del corso, manuale dell'alunno*); si migliorano ulteriormente la definizione dei ruoli e funzioni di ciò che verrà chiamata l'Equipe di coordinamento didattico-pedagogico, con un buon impatto sulla struttura organizzativa che supporta l'intero progetto MIFORCAL.

Appena iniziato il 2006, si tiene un importante incontro a Florianopolis (Brasile), che ha, come risultato di un lavoro concertato, la definizione di ipotesi assiali per l'innovazione didattica attraverso i processi di *instructional design* e di definizione degli ambienti multiplatforma per l'apprendimento collaborativo internazionale. I modelli UNISUL e UNIVIRTUAL (SSIS ONLINE) si ritrovano in uno spazio che armonizza ed integra il *know-how* apportato dalle diverse esperienze di gestione dell'e-learning.

Uno dei documenti che meglio riassume questo processo di armonizzazione è la "Guida de Programaciòn Didàctica"¹⁸⁵. (Guida per la Pianificazione Didattica) che si presenta come strumento avanzato di organizzazione delle équipes locali in quanto nodi per l'implementazione dell'offerta formativa in Rete (nel senso sia ristretto – nella rete Internet- che allargato –nella rete di partnership- del termine). Un altro capitolo del processo di lavoro si apre a Venezia (Ottobre 2006), quando viene organizzato un gruppo di lavoro per la creazione di un Sistema di Valutazione¹⁸⁶ che consenta lo studio di strumenti di valutazione formativa-sommativa e di impatto progettuale; tale gruppo viene coadiuvato da un esperto in valutazione educativa proveniente dal MIUR (Ministero dell'Istruzione, l'Università e la Ricerca Italiano)¹⁸⁷. Questo gruppo si dedica ad analizzare criteri per la generazione di un sistema di valutazione a) del Progetto nel suo insieme, come spazio di cooperazione educativa tendente alla generazione di impatto socio-educativo nei contesti di implementazione, e b) dell'Offerta Formativa in particolare, considerando la trasparenza fra i sistemi educativi, necessaria al rilascio del *Diploma Supplement*, elemento di valore aggiuntivo alla doppia titolazione -nazionale ed europea/italiana-.

Il gruppo di lavoro partecipa attivamente alla discussione ed elaborazione delle *guidelines* e dei procedimenti di valutazione, ulteriormente completati dagli strumenti di valutazione locali elaborati dalle équipes di coordinamento didattico in consonanza con il sistema di esami e crediti universitari. Anche in questo caso, si genera una struttura assiale che viene poi applicata a livello locale in modo flessibile e contestualizzato. Un ultimo punto di analisi, nel percorso di creazione del modello formativo lo apporta il gruppo argentino, attraverso alcune linee che erano state indicate inoltre dal gruppo paraguaiano, per quanto riguarda la creazione dell'ambiente virtuale di apprendimento che rispecchi ulteriormente la complessità dell'articolazione internazionale, l'opportunità della "mobilità virtuale" e le comunicazioni dei gruppi di corsisti in un ambiente virtuale multiculturale e multilinguistico; e *last but not least* il rispetto degli ambienti istituzionali e locali, per una logica didattica di qualità concentrata nella personalizzazione e contestualizzazione degli apprendimenti. Come avevamo già accennato, il gruppo del Brasile si concentra decisamente su un adattamento del modello curricolare e della metodologia didattica a seconda di parametri nazionali ed istituzionali già in essere: uno dei risultati è l'uso del proprio spazio virtuale di apprendimento (piattaforma UNISULVIRTUAL). Eppure il gruppo si pone come impegno il dare continuità ad una logica di lavoro cooperativo internazionale, dove gli studenti partecipanti ad un ambiente di apprendimento separato, possano avere nozione della diversità culturale e dei percorsi di mobilità virtuale, nonostante l'accesso a materiali tradotti –non originali- e adattati al modello formativo locale.

In effetti, questa resta la preoccupazione fondamentale del Paraguay, ripresa dal gruppo Argentino¹⁸⁸. Nonostante le grandi difficoltà istituzionali, che in queste realtà sembrano bloccare completamente l'offerta formativa, si rivelano fondamentali i contributi delle istituzioni argentine (CIAFIC/ Consiglio di Educazione a Distanza dell'Università Nazionale di Rio Cuarto), che mettono in evidenza la mancanza di riflessione didattica su come il materiale di studio "straniero", di forte impronta europea, presente nel curriculum, verrà adattato alle

¹⁸⁵ Raffaghelli, 2006, *Guida de Programaciòn Didàctica para la implementaciòn de cursos*, Archivio SSIS, Progetto MIFORCAL

¹⁸⁶ Gli elementi componenti del Sistema sono stati così elencati (Working Document "Sistema de Evaluaciòn MIFORCAL, Raffaghelli et al., 2006a): Responsabili delle Attività di valutazione per fase di sviluppo (Direttori Accademici, Coordinatori Didattici Locali, Docenti, Tutor online); b. Dimensioni della Valutazione (Valutazione Orientativa-Counseling Formativo; Valutazione di Qualità dell'Offerta Formativa; Valutazione Formativa; Valutazione Sommativa) Fasi della Valutazione (Profilo d'Ingresso, Valutazione per Unità Formativa, Valutazione per Triade Modulare, Esami, Feed-back del corsista, Feed-back del docente) c. Documentazione della Valutazione (Verbal di chiusura Unità di Apprendimento, Verbal Esami, Certificazioni, Portfolio) d. Operazioni (i.e., Analisi del Gap Formativo –ingresso-; Reporting Formativo –chiusura dell'Unità di Apprendimento-; Feed-back corsisti –chiusura dell'UA-; Certificazione –Fine della carriera-) e. Outputs -dati- che si producono per le diverse aree di ricerca, analisi della qualità, didattica e amministrazione della carriera, con riguardo all'impatto progettuale.

¹⁸⁷ Roberto Melchiori "Il Sistema di Monitoraggio e Sorveglianza per il Progetto ALFA-MIFORCAL: **Modello, struttura e attività**", Working Document, Ottobre 2005; Umberto Margiotta, Juliana Raffaghelli, Gustavo Constantino, Valentina Zangrando "Sistema di Valutazione dell'Offerta Formativa Sperimentale ALFA-MIFORCAL", Working Document, Novembre 2006.

¹⁸⁸ Cfr. Report Misiòn en Rio Cuarto, Argentina, Ottobre-Novembre 2006, Archivi SSIS, Progetto MIFORCAL.

diverse realtà locali coinvolte. Stessa domanda sollevano le istituzioni portoghesi (Universidade de Lisboa): come considerare un materiale formulato dalla realtà latinoamericana in un contesto europeo? ¹⁸⁹

Il collegio Docente Internazionale ed il Piano Unificato dell'Offerta Formativa rendono possibile la cooperazione fra saperi e contenuti a livello curricolare, ma diventa necessaria un'operazione di discussione e adattamento al livello locale, senza perdere di vista la prospettiva internazionale.

Il Comitato Scientifico Accademico si confronta così con riguardo a *quello che sarà un elemento portante ipotizzato per l'armonizzazione e la convergenza del modello di formazione degli insegnanti secondari di qualità UE/AL*: si tratta dell'integrazione nella struttura didattico-organizzativa dei MOD's (Modelli di organizzazione docente)¹⁹⁰, di figure tutoriali con alta competenza nel contesto locale per la contestualizzazione e mediazione pedagogico-culturale delle docenze, ipotesi discussa dal gruppo dei Ricercatori fra Agosto-Ottobre 2006, e inclusa nel "Manual del Equipo Docente", e cioè:

“I modelli di organizzazione docente (MOD) consentono di pensare ad un modello formativo completamente flessibile, basato nell'innovazione curricolare e didattica, che punta a generare una struttura formativa « glocal »: mentre si risponde alle necessità di internazionalizzazione dell'offerta formativa, di formazione di formatori di qualità, si tenta di rispondere ai bisogni di contestualizzazione dell'offerta formativa, e cioè, di formazione dei formatori di qualità con impatto nei sistemi educativi locali. I MOD si basano sulla concezione di un team docente, piuttosto che su un unico docente, che compongono diverse competenze come a) direzione della docenza e strutturazione ottimale dei contenuti; b) mediazione pedagogica e culturale attraverso la tutorship; c) supporto « blended » e counseling formativo riguardo l'offerta internazionale in rete che altrimenti non avrebbe un ancoraggio locale” (Margiotta et al., 2006:29-30)

Lo schema a spirale (8.4.) riassume e rappresenta i processi descritti in questo capitolo; mentre la tabella (8.5.) introduce analiticamente gli elementi portanti del modello formativo, e lo schema (8.6.) rappresenta tali elementi nelle sue relazioni funzionali.

Il gruppo progettuale, sotto l'idea fondante del Coordinatore di Progetto, punta quindi alla generazione di un nuovo modello formativo per la formazione degli insegnanti (formatori) nel contesto dell'internazionalizzazione, attraverso un mirato processo di *internationalization at home*, che si realizza nel contesto di apprendimento internazionale online. Come risulta evidente, uno degli elementi che vanno senz'altro enfatizzati nel modello formativo è quello della *mobilità*: di fatti, l'offerta MIFORCAL propone la mobilità reale dei corsisti - insegnanti in formazione- in una scala più ristretta, ma a grande scala propone la *mobilità virtuale*¹⁹¹.

¹⁸⁹ Cfr. Actas de Reunión de Salamanca (24-25 Novembre 2006), Archivi SSIS, Progetto MIFORCAL.

¹⁹⁰ Cfr. Gustavo Constantino, 2006.

¹⁹¹ Cfr. le definizioni del portale **e-learningeuropa** la Mobilità Virtuale significa: *“The use of information and communication technologies (ICT) to obtain the same benefits as one would have with physical mobility but without the need to travel”* (citazione tratta da <http://www.being-mobile.net/>, accesso 3 Dicembre 2008) In effetti, attraverso l'uso delle ICT, gli studenti e gli insegnanti possono avere una esperienza internazionale nello scambio di expertise senza uno spostamento fisico, e cioè, restando a casa. Essendo la mobilità e l'internazionalizzazione fenomeni sempre più importanti nella società odierna, questa evoluzione risulta significativa per migliorare le opportunità di interscambio culturale (cfr. definizioni in <http://www.being-mobile.net/>, accesso 3 Dicembre 2008)

Tabella 8.3. Indicazioni per la lettura dello schema 8.4.

Riferimenti Principali: Dimensioni del Processo di Sperimentazione ed Innovazione Didattica

- _ Plan de Estudios Unificado MIFORCAL: Piano degli Studi Unificato MIFORCAL
- _ Experimentación Curricular: Sperimentazione curricolare
- _ Encuadre Normativo Istituzionale: Inquadramento Normativo- Istituzionale
- _ Aspectos de Diseño Instrucciona y Didáctica: Aspetti di Instructional Design e Didattica
- _ Aspectos Operativos y Organizativos: Aspetti Operativi ed Organizzativi
- _ Difusión de Resultados/Evaluación de Impacto del Proyecto: Diffusione di Risultati e Valutazione di Impatto del Progetto

Riferimenti Secondari: Attività del Processo di Sperimentazione ed Innovazione Didattica

- _ Proyecto Pedagógico, Mediación Didáctica y Cultural del Plan de Estudios (Progetto Pedagogico, Mediazione Didattica e Culturale del Piano degli Studi) –
- _ Proyecto Pedagógico, Sistema de Evaluación y Perfil del Egresado (Progetto Pedagogico, Sistema di Valutazione e Profilo Formativo in uscita) –
- _ Formación de Investigadores y Mediadores Pedagógicos -TUTOR ONLINE- (Formazione di Ricercatori e Mediatori Pedagogici -TUTOR ONLINE) –
- _ Producción Docente, Microplaneamiento Didáctico I (Produzione Docente, Microprogettazione Didattica I)
- _ Traducción, Adaptación de Materiales (Traduzione, Adattamento di Materiali) – Format, Edición de Materiales I (Format, Edizione dei Materiali I) –
- _ Control de Calidad (Controllo di Qualità) –
- _ Microplaneamiento Didáctico II, Didáctica online (Microprogettazione II, Didattica online) – Implementación de Cursos (Avvio dell'Offerta Formativa) –
- _ Dictado de Cursos (Erogazione Formativa) – Evaluaciones Parciales por Unidad de Aprendizaje (Verifiche di Apprendimento per Unità) –
- _ Evaluaciones Parciales por Módulo, Elementos de Resultado Intermedio del Proceso de Aprendizaje (Valutazione del Modulo, Elementi di Risultato Intermedio del Processo di Apprendimento) –
- _ Evaluaciones por Triada Modular, Motor de Integración de Aprendizaje (Valutazione per triade modulare, motore di Integrazione dell'apprendimento) –
- _ Pasantías, Prácticas Institucionales (Tirocinio, pratiche in istituzioni) –
- _ Elaboración de Tesis (Elaborazione della Tesi) –
- _ Examen Final (Esame Finale) –
- _ Obtenimiento del Diploma, Doble Titulación (Rilascio del Diploma, Titolo Doppio)

Schema 8.4. Processo di Sviluppo della cooperazione educativa ALFA-MIFORCAL

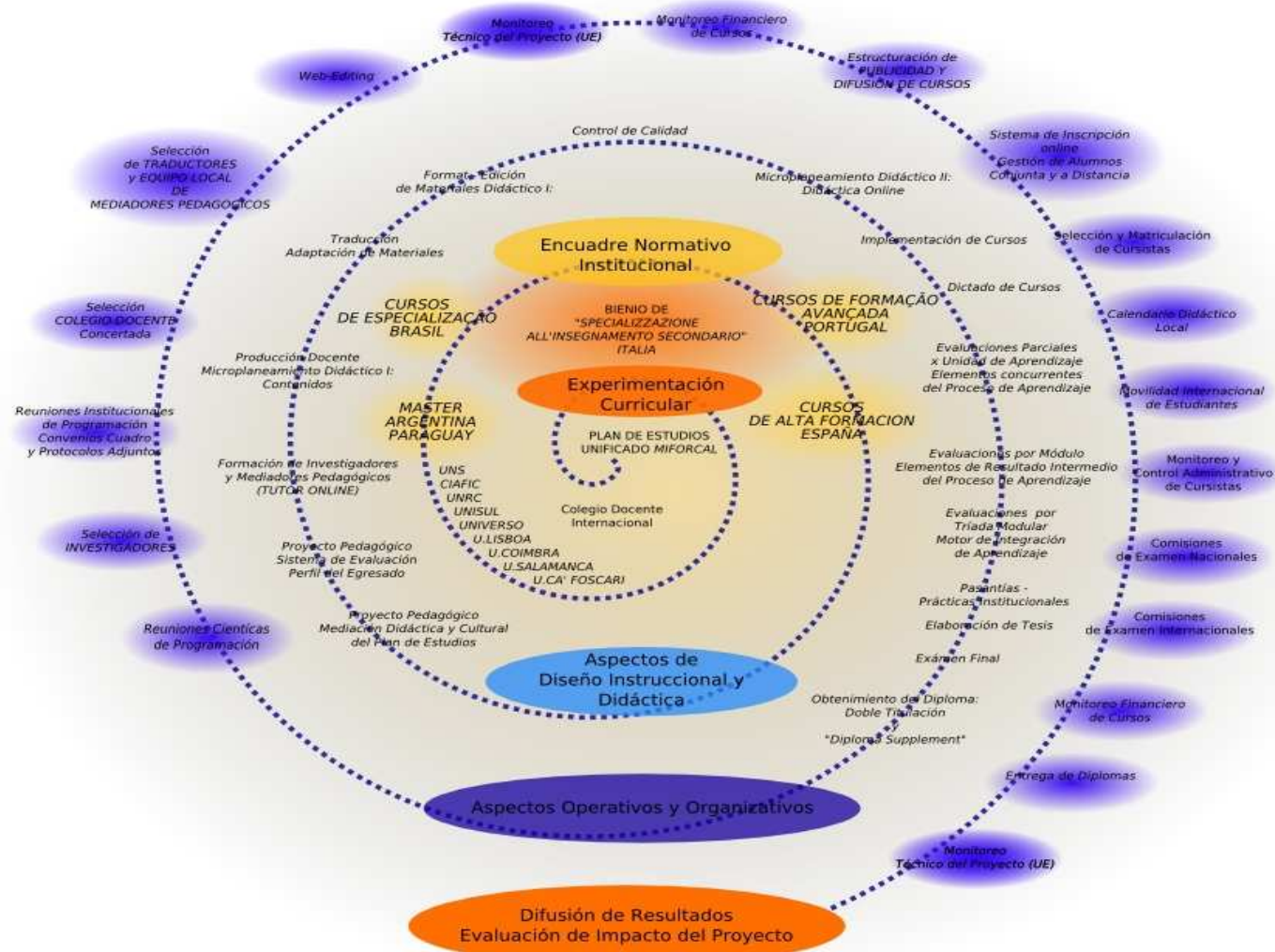
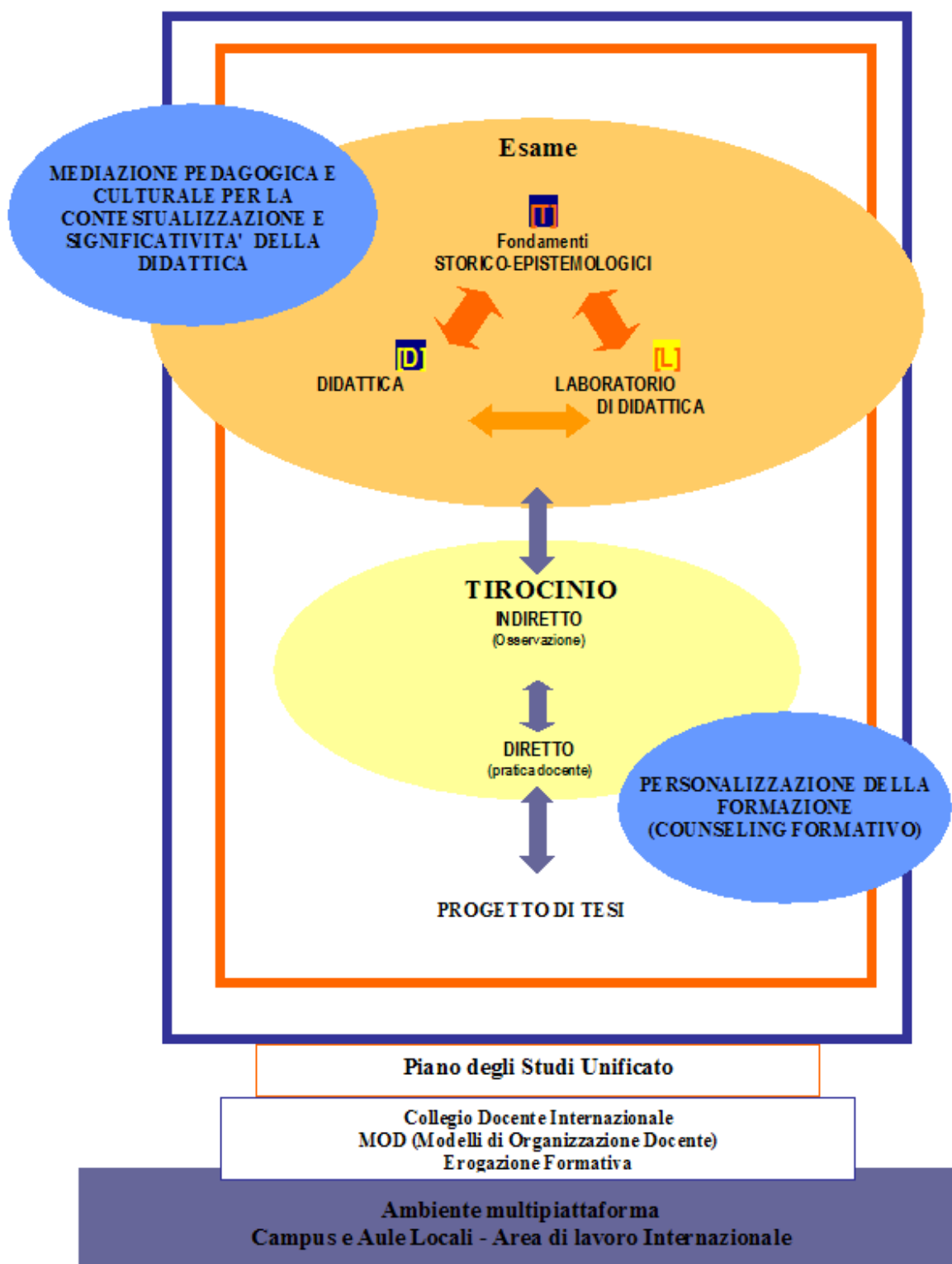


Tabella 8.5 MODELLO FORMATIVO MIFORCAL

<u>DIMENSIONI DEL MODELLO FORMATIVO</u>		
<u>Elementi Costituenti per Dimensione</u>	<u>Dimensione Curricolare</u>	<u>Dimensione Didattica</u>
	Formazione specifica a laureati universitari per l'insegnamento secondario e la formazione iniziale a docenti universitari per affrontare l'insegnamento iniziale degli insegnanti secondari (<i>freshmen</i>)	Apprendimento cooperativo – <i>Action Learning</i> Tirocinio nella Scuola
	Piano degli Studi integrato (<i>core curriculum</i>)	Mediazione Culturale e Pedagogica tutoring e <i>counseling learning</i> Ambiente multiplatforma Campus e Aule Locali Area Virtuale Internazionale
	Triade modulare per disciplina/area: fondamenti storico/epistemologici – Didattica - Laboratorio	MOD (Modelli di Organizzazione Docente) Attuazione del Programma Formativo Personalizzazione della Formazione (Counseling formativo) Implementazione <i>blended</i> delle suindicate strategie
	Programmazione per livelli di: conoscenze, competenze, padronanze	
	Interdisciplina e <i>lifelong learning</i> (Vengono enfatizzati gli aspetti metodologici e concettuali delle aree disciplinari, per pensare la loro interrelazione strutturale e funzionale; le strategie cognitive in gioco nel profilo formativo vengono rappresentate dal <i>core thinking skills</i> e il pensiero critico, nonchè la relazione fra saperi che portano al metodo del <i>pensiero complesso</i>)	
<u>Team che supportano i processi</u>	Comitato scientifico Accademico Internazionale	
	Gruppo di Ricerca e Coordinamento Didattico Internazionale	
	Collegio Docente Internazionale	
	Equipe Didattico Pedagogica Locale	

Schema 8.6. – Relazioni Funzionali tra i diversi elementi del modello Formativo MIFORCAL



Cfr. Piano della SSIS del Veneto analizzato e modificato dal CSA ALFA-MIFORCAL

Come ho prima accennato, attraverso l'organizzazione innovativa degli spazi in piattaforma, tutti gli studenti avrebbero avuto l'opportunità di incontro in uno spazio internazionale, rispettando le necessità di un'aula locale dove trovare la *quotidianità* dell'attività formativa, il calendario locale, le discussioni che riconoscono l'impronta culturale/istituzionale di un determinato gruppo.

Tratterò questo elemento di articolazione fra due spazi del nostro modello *glocal* nel capitolo successivo (cfr. Analisi dell'Architettura Virtuale MIFORCAL)

L'intera esperienza e risultati del progetto MIFORCAL potrebbe quindi essere pensata come una forza centrifuga che genera un cuore iniziale molto potente –la visione di uno scenario internazionale di formazione dell'insegnante di qualità-, e si sviluppa, sulla base di questa energia intellettuale di partenza, come processo di costruzione sociale/simbolica attraverso il dialogo fra:

- a) **Gli accademici** – Quando si dibatte sul curriculum e quindi si negoziano gli elementi portanti della formazione dell'insegnante di qualità; processo in cui si scoprono le debolezze delle istituzioni, la necessità di *institutional building* come riflessione delle organizzazioni coinvolte sulle proprie architetture istituzionali e sistemi di simboli e pratiche (cfr. Raffaghelli, 2007; Pandini, 2008).
- b) **Le figure della Formazione** – Quando si inizia a pensare a quali processi di *instructional design*, quali ambienti di apprendimento, quali modelli di organizzazione docente e alle *skills* dei coordinatori/ricercatori; per puntare ad una metodologia coerente con la visione di formazione – partecipata, equa- degli insegnanti di qualità nonostante il variegato panorama culturale (e le note differenze socio-economiche) fra Europa e America Latina.
- c) **Gli insegnanti-studenti** – Quando si capiscono le necessità e le tempistiche, gli spazi virtuali più frequentati dalla comunità studentesca internazionale, le sfide degli scenari educativi dove essi mettono in gioco la propria professionalità; e quindi, quando si punta a dare forma alle loro identità professionali nel e per il contesto allargato *glocal* (con il visibile impatto socio-educativo che l'integrazione regionale può avere nelle realtà locali, come indica la Aguilera -2008-)

In effetti, il processo di sviluppo del progetto viene sottoposto ad analisi a mano a mano che si succedono incontri collegiali per il *reporting* UE, generando fasi progettuali che leggo attraverso il senso che le stesse acquisiscono per gli attori coinvolti.

Potrebbe essere indicata quindi la seguente sequenza di incontri/momenti progettuali e fasi di costruzione di senso lungo l'arco di attività di 4 anni (50 mesi) del progetto:

- 2004/2005 – Primo Report Tecnico – Discussione sul modello formativo, elaborazione del Piano Formativo, Selezione del Collegio Docente, elaborazione dell'organigramma e assegnazione di ruoli di coordinamento scientifico e didattico, formazione dei ricercatori. La fase potrebbe essere denominata “**Justicia Curricular o producción participativa de una trama de saberes para la Formación de profesorado Glocal**” (*Curricular Justice o produzione partecipata di una trama di saperi per la Formazione dell'Insegnante Glocal*)
- 2005/2006 – Secondo Report Tecnico – Processo di studio sul valore del titolo nelle diverse realtà nazionali, nonché studio della fattibilità di accreditamento dei corsi sotto la forma *double degree* (scartata la forma *joint degree*); Modelli di Organizzazione Docente, Linee di Produzione Didattica e Mediazione Pedagogica, verso la strutturazione del Modello Formativo. La fase potrebbe essere denominata: **Las Metodologías de una Trama Participativa (I): Movilidad Internacional en el Web** (*Le metodologie di una trama partecipativa: Mobilità Internazionale attraverso il Web*)
- 2006/2007 – Terzo Report Técnico – Processo di istituzionalizzazione del modello formativo attraverso le pratiche, la considerazione degli aspetti innovativi nella didattica e la mediazione pedagogica. Analisi dei primi risultati attraverso il Sistema di Valutazione¹⁹². Pianificazione della Mobilità internazionale in presenza. Poiché questa fase continua e perfeziona quella successiva, potrebbe essere denominata: **Las Metodologías de una Trama Participativa (II): Movilidad Internacional en presencia vital** (*Le metodologie di una trama partecipativa: Mobilità Internazionale in presenza vitale*)
- 2008 – Report Tecnico Finale – Aggiustamento del sistema di valutazione e considerazione dell'impatto socio-educativo del progetto nelle realtà coinvolte. Fase che porta i partners a pensare alla sostenibilità della rete, così come al processo di disseminazione dei risultati; può essere denominata, per tanto: “**El impacto Social y Educativo de un modelo formativo internacional: la construcción de una nueva identidad profesional Glocal**” (*L'impatto socio-educativo del modello formativo internazionale: la costruzione di una nuova identità professionale Glocal*)

Conclusivamente, una epistemologia costruttivista e allo stesso tempo critica, per la lettura di un processo sociale ed educativo dove le équipes coinvolte hanno usato un'etica di responsabilizzazione per la trasformazione delle proprie realtà di appartenenza, piuttosto che per l'implementazione di “modelli conosciuti” o per l'imposizione di saperi (dominanti).

¹⁹² Cfr. 3° Report Tecnico “Proyecto ALFA-MIFORCAL”, 2006-2007, Archivi SSIS, Progetto MIFORCAL.

Come dice la stessa Pandini (op.cit):

“ Com a imagem reproduzida da obra de Salvador Dali [O livro arbore], ousou, aqui, introduzir este texto pensando na dimensão do sentido dado ao desbravamento, à abertura de caminhos, à superação dos limites territoriais e geográficos, à interferência... prevendo registros prenhes de signos e significativos no e sobre o livro da história, que continua em marcha... um “livro-árvore” que se abre ao conhecimento. Este se transforma, ao mesmo tempo em que é transformado ao contato com as pessoas, que se deixam tocar e envolver para construírem novas maneiras de perceber e viver o ofício pedagógico e a própria vida...

Os escritos no “Livro-Árvore”, que nascem das suas próprias entranhas e matéria-prima, sintetizam os diálogos realizados a partir das ações, dos desafios, dos obstáculos e das realizações feitas em cada continente, no âmbito deste projeto, que se volta ao desenvolvimento do ensino, à formação e à pesquisa em nível universitário e escolar e ao aprimoramento dos fluxos e processos internos às instituições.

Cabe destacar, que no projeto Miforcál são usadas algumas expressões que por vezes encontram sintonia sintática, tais como: parceria internacional, internacionalização, projetos em rede, porém, sabe a equipe de trabalho, que o que importa é o sentido dado a estas expressões na prática, no dia a dia do trabalho. A tríade do pensar, fazer e ser produziu a sintonia desejada pelo grupo, aproximando as universidades, os programas, os projetos, as equipes e os ideais, mas também possibilitou refletir sobre os equívocos produzidos ao longo de seu desenvolvimento” (Pandini, 2008:3)

E' attraverso queste parole che può essere concepito il processo di riflessione profonda, di incorporazione di cambiamenti, di scoperta, ma anche di conflitto fra pratiche e sistemi di pensiero nel progetto MIFORCAL. Le pratiche e le funzioni delle istituzioni nella formazione degli insegnanti vanno ricercate di pari passo con il cambiamento educativo che la crisi della modernità ha imposto. Punti di domanda che passano per il curricolo, per le metodologie di insegnamento, per le strategie istituzionali, ma soprattutto, per le identità professionali che si sono formate nella certezza di valori che il processo di cambiamento obbliga a eviscerare, riconsiderare, e talvolta, abbandonare.

E quindi, per il gruppo progettuale, non si tratta unicamente di generare del nuovo, si tratta di dare luogo allo sconvolgimento della propria rappresentazione di pratica professionale:

“ A superação das dicotomias teoria/prática, rigidez/flexibilização, assim como as tendências centralizadoras da produção e socialização do conhecimento passaram a compor campos de discussão de pesquisadores, professores e gestores considerando a própria prática uma categoria de análise. Essa premissa é levada em conta no Miforcál, que pretendeu projetar uma educação de qualidade para uma teoria da formação do Terceiro Milênio para uma docência de qualidade¹⁹³...” (Pandini, ibidem).

8.3. Risultati e conclusioni: Il modello formativo MIFORCAL in atto

Nel precedente paragrafo, ho tentato di esprimere la grande complessità dell'iniziativa MIFORCAL, che, volendo superare il semplice scambio accademico internazionale -come era stato previsto dalle azioni ALFA di cooperazione internazionale UE /AL- si è impegnato nello sviluppo di un'offerta formativa sperimentale internazionale con applicazione di diversi concetti di attualità nel dibattito internazionale sul miglioramento della professionalità docente -qualità, formazione universitaria avanzata per l'insegnamento, mobilità internazionale, formazione alle ICT e alla multiculturalità- .

A Maggio 2007, il gruppo ricercatori intravedeva le linee di sviluppo che il progetto avrebbe seguito :
”In questo preciso istante i processi di lavoro (...) sono aperti e si procede non senza difficoltà nella operazionalizzazione delle diverse aree di ricerca e sviluppo (Design istruzionale e formazione online, Didattiche specifiche e tecnologia, Formazione docente: convergenza UE & AL, Valutazione nel e del Progetto Miforcál)

La generazione di innovazione (didattica/formativa) e i suoi risultati possono soltanto attendere lo scenario nel lungo termine.

Ciò nonostante, la conclusione di una prima tappa è un primo punto di riflessione con riguardo principalmente alla creazione di un modello educativo che è possibile sviluppare e diffondere all'interno della rete MIFORCAL , nel quale équipe pedagogiche e ricercatori stanno formandosi per mettere in moto una ingegneria inizialmente progettata. La qualità e la problematica della valorizzazione delle figure dell'insegnamento secondario diventano aspetti pervasivi in tutta la rete e nei diversi gruppi di ricerca locali con le proprie specificità di produzione scientifica” (Raffaghelli et al. 2007)

Il problema di costruzione di un modello formativo per l'internazionalizzazione della professione docente sembra essere la conquista maggiore nel dibattito e nello scambio accademico all'interno della Rete. In sintesi, il modello, che tenta di dare risposta a puntuali necessità del contesto di sviluppo locale all'interno di un dialogo di cooperazione educativa internazionale, può essere ritenuto valido strumento di intervento verso l'*institutional building* nella regione latinoamericana, e verso il dialogo UE-AL. Due sembrano essere gli elementi portanti di un siffatto impianto formativo:

¹⁹³ Margiotta, 2007, citato in Pandini, op.cit.

– L'innovazione curricolare, o piano degli Studi Unificati (*core curriculum*), supportato dal Collegio Docente Internazionale, costruito e sostenuto in modo interamente partecipato.

– L'innovazione didattica e organizzativa (Modelli di Organizzazione Docente) basata sulla mediazione pedagogica/culturale attuata dai *tutor*, da una parte, e l'ambiente virtuale di apprendimento, supportato dalla strategia multiplatforma con uno spazio locale e uno spazio trasversale internazionale.

La prospettiva di ricerca aperta dal modello è senza alcun dubbio ampia: riunisce topiche come l'innovazione didattica, organizzativa e curricolare nella formazione dei formatori in contesti internazionali, passando per le rappresentazioni dei processi di insegnamento/apprendimento all'interno di comunità di apprendimento *glocal*, nonché per l'impatto di questa particolare offerta formativa nei sistemi educativi nazionali/locali. In effetti, come indica il gruppo di ricerca, all'interno del Secondo Report Tecnico (2005-2006):

“La proposta che abbiamo illustrato implica per tanto una forte ipotesi di internazionalizzazione della formazione docente basata su una matrice linguistica (valorizzazione delle lingue latine), una matrice storico-socio-culturale (forti legami fra i paesi latinoamericani ed europei coinvolti nella proposta), e una matrice tecnologica : lo sviluppo della formazione a distanza di 3^a generazione consente l'interazione didattica con una potenzialità formativa equivalente alle forme presenziali, ma non soltanto: si aggiungono le variabili di scambio culturale -che possiamo indicare come “mobilità virtuale”- che rendono valevole l'esperienza in dimensioni che la modalità presenziale non può, per motivi economici, logistici, e di tempistica, raggiungere come obiettivi “ (MIFORCAL, 2006b: 12)

8.3.1. Analisi Efficacia Formativa del Modello: confronto dei presupposti formativi con i risultati del Sistema di Valutazione

Per verificare alcuni di questi presupposti, illustrerò alcuni particolari della struttura effettivamente attivata, come risulta dai dati di produzione e valutazione emersi nel terzo e ultimo anno progettuale (MIFORCAL, Report Tecnico Finale, 2009, pp 30-46)

A- Staff a supporto dell'offerta Formativa: Composizione

Osserviamo in primo luogo il dato disaggregato dei componenti del Progetto MIFORCAL per Docenti, Ricercatori e Corsisti.

Grafico I
Componenti del Progetto MIFORCAL, disaggregati per Docenze, Ricerca, e Corsisti

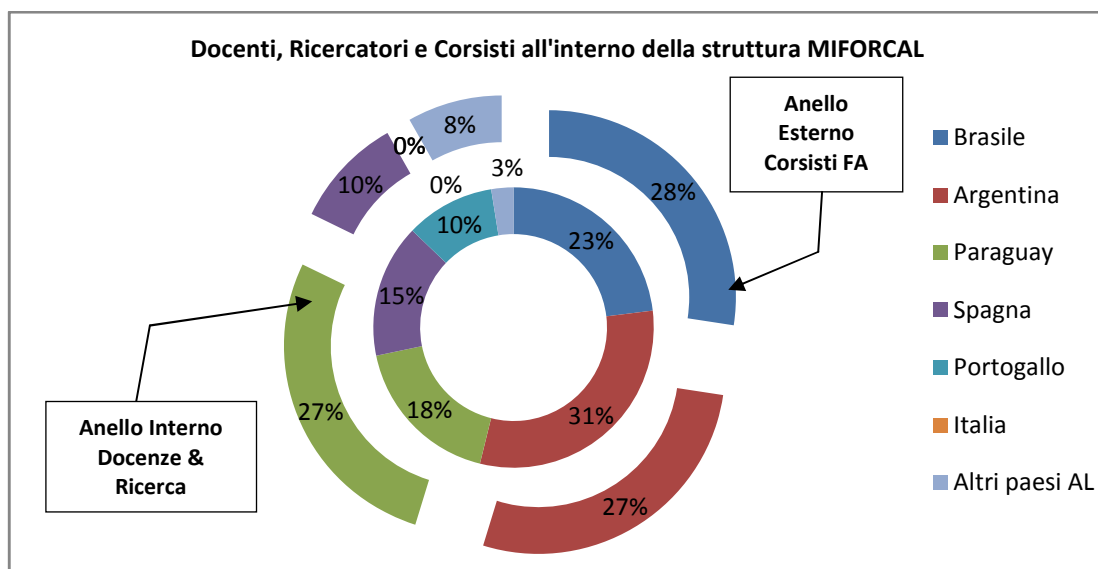
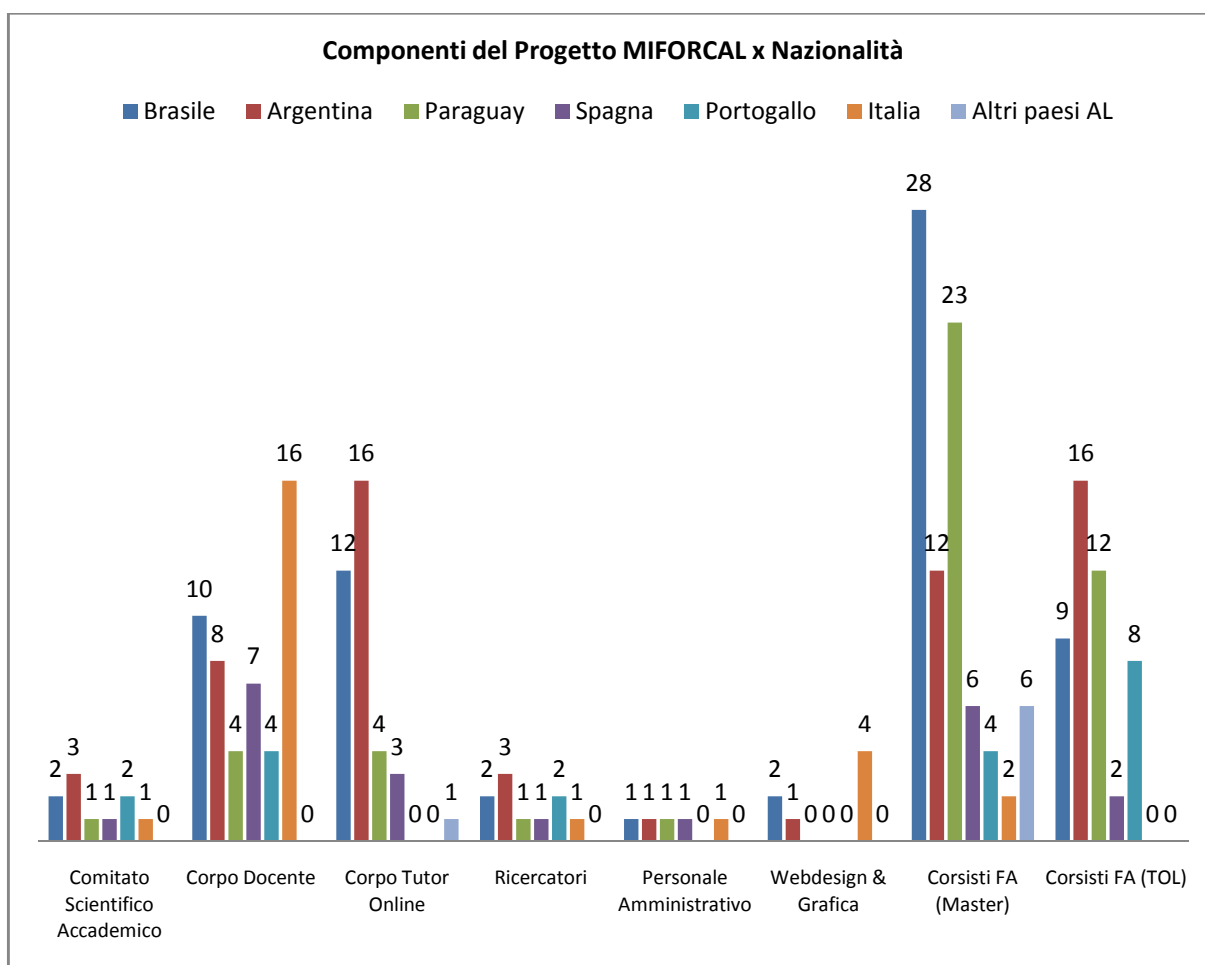


Grafico II
Componenti del Progetto MIFORCAL, disaggregati per Nazionalità

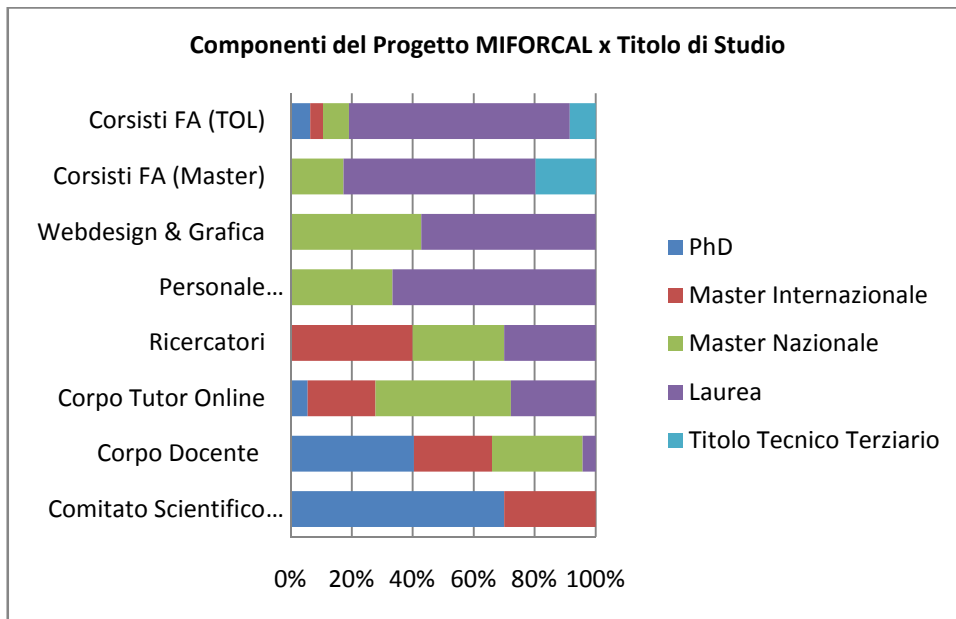


La disaggregazione del dato per Ruoli e per Nazionalità di origine (Grafici I e II) mostra il livello di impegno delle istituzioni latinoamericane (Brasile, Paraguay, Argentina) nella partecipazione ai corsi, con il coinvolgimento di un significativo numero di insegnanti in formazione iniziale. Tuttavia, un alto numero di corsisti, sia nel caso europeo che latinoamericano, hanno considerato i corsi come proposta di formazione continua, e cioè, interessati a conoscere la realtà europea ed internazionale della formazione degli insegnanti. L'altro elemento che risulta interessante sottolineare è la equa distribuzione fra incarichi di diverso tipo e partecipazione in qualità di corsisti, fra i diversi paesi partecipanti: ciò indica in modo trasparente la realizzazione dell'ipotesi di concertazione ed integrazione di competenze lungo l'intera Rete MIFORCAL, piuttosto che il classico modello di internazionalizzazione centro (coordinamento, gestione, erogazione docenze)- periferia (corsisti frequentanti).

L'analisi della partecipazione per titolo di studio risulta un efficace indicatore del livello di eccellenza al quale il gruppo di progetto ha puntato sin dall'inizio. Come si può osservare, il gruppo di conduzione (Comitato Scientifico-Accademico) possiede il più alto titolo di studio, e cioè dottorato, in un 64% dei casi. Il corpo docente vanta un 40% di PhD, con un restante 48% di Master Nazionali ed Internazionali. Da non trascurare il gruppo Tutoring, con un terzo di Master nazionali ed un 18% di PhD. Per quanto riguarda il gruppo di ricerca, esso sarebbe stato composto per un 40% da PhD –ricercatori giovani che attraverso il progetto hanno realizzato la transizione verso gli studi Post-dottorali; ed un gruppo di dottorandi –in formazione attraverso il progetto. Per quanto riguarda i corsisti, come ci si potrebbe aspettare, il gruppo si compone da laureati che esercitano la docenza o stanno entrando in tale ruolo, concependo il corso come possibilità di qualificazione internazionale. Soltanto un piccolo gruppo (13%) risulta avere il titolo di “Profesorado” che potrebbe essere collocato dentro i titoli del “Primo livello Bologna Process” . Come ho indicato nel capitolo 7, questi titoli possono essere equiparabili ad un post-diploma in Europa, seguendo la linea di qualificazione tecnica, che basta in molte aree – particolarmente disagiate- latinoamericane per l'esercizio della docenza¹⁹⁴.

¹⁹⁴ (Questi corsisti sono stati accettati con il sistema di crediti e debiti formativi)

Grafico III Componenti del Progetto MIFORCAL, disaggregati per Titolo di Studio



B-Produttività del Progetto

6 Tabella 8.6 Indicatori di Produttività del Progetto: N° e Tipo di Incarichi

Incarichi (N° di contratti)	
Docenze	57
Tutoring	60
Webdesign	7
Pubblicazioni	14

7 Tabella 8.7 Indicatori di Produttività del Progetto: Produzione, Traduzione

	Produzione	Traduzione
Totale Moduli Prodotti	57	29
Spagnolo	21	18
Portoghese	19	11
Italiano	17	0
Totale Pagine	4874	2349

8 Tabella 8.8. N° Accessi AVAC nel periodo 17-2-2007 / 10-3-2008

Accessi totali	178481
CEN	50092
CSH	28344
LYL	41734
Ambiente Virtuale Borsisti Mobilità – Settembre/Ottobre	15753
Media di Accessi giornalieri	929

Gli indicatori di produttività del progetto mostrano in termini quantitativi quanto accennato in relazione alla complessità dell'articolazione di ruoli e funzioni per la costruzione degli ambienti di apprendimento.

Inoltre, i livelli di partecipazione misurati attraverso la media di accessi in un periodo ristretto (2° anno corsi) mostrano una comunità consolidata, che fruisce dell'attività formativa in modo intenso e significativo. Se consideriamo che al momento della misurazione risultavano attivi 72 corsisti, ciò ci consente di calcolare una media di 12 "record" al giorno all'interno della piattaforma. Nell'arco di quasi un anno, questo dato implica che, quotidianamente, questa settantina di corsisti entravano, leggevano e rispondevano/interagivano con i colleghi internazionali all'interno delle diverse attività proposte.

Un interessante aspetto da considerare sarebbe, dopo la conclusione del corso, l'impatto soggettivo dell'abbandono di un "luogo di frequentazione" così significativo nella vita dei corsisti.

C- Soddisfazione Corsisti e Sviluppo Professionale Staff

A conferma dell'efficacia dell'impianto formativo, faccio un breve riferimento ai risultati ottenuti attraverso il sistema di valutazione, riportati nel Report Tecnico Finale (2009).

Di notevole importanza, in questa fase, i risultati di soddisfazione dei corsisti, che riportano diverse indicazioni per quanto riguarda l'impianto formativo. Risulta in generale che i corsisti mostrino una alta soddisfazione per l'impianto formativo.

Su un totale di N=224 risposte ai questionari di fine corso, 126 per il primo anno e 98 per il secondo, si osserva che:

- a) A un 76% dei corsisti l'attività è piaciuta moltissimo, molto (17%) e abbastanza (6%); che un 93% ha mostrato sempre una alta motivazione, contro una motivazione media del 3% e bassa del 2%; che i corsisti hanno considerato la propria partecipazione molto attiva (47%), attiva (40%) e abbastanza attiva (8%). In generali dati molto positivi.
- b) Dall'altro lato, con riguardo alla caratterizzazione dei contenuti del corso, i partecipanti hanno considerato che il livello di difficoltà degli stessi è stato "Abbastanza difficile" (42%) contro un 11% che ha ritenuto il livello facile e un 42% (abbastanza facile).
- c) A tale complessità può essere abbinato il dato sul livello di sforzo percepito dal corsista per seguire i corsi, con un 38% che ha dichiarato "Impegno notevole" e un 40% "molto impegno" contro soltanto un 15% che dichiarava un impegno sufficiente.
- d) Tuttavia, i contenuti sono stati indicati come chiari (65%) e abbastanza chiari (29%). Queste indicazioni implicano sicuramente la sollecitazione generata da materiali complessi, proprio perché essi non fanno riferimento a conoscenze locali ma di livello internazionale o di altri contesti culturali, in un corso dove i gruppi strutturati -multiculturali, interdisciplinari- richiedevano un maggiore sforzo comunicativo.
- e) In ogni caso, i corsisti hanno altamente apprezzato l'impianto formativo, in quanto il coordinamento fra le Unità di apprendimento del corso è stato valorizzato come "Alto (79%), e Sufficiente (14%), con soltanto un 4% per "poco coordinato".
- f) Relativamente all'intervento di mediazione pedagogica del tutor, è stato indicato che il ruolo del tutor nella conduzione dei processi di apprendimento in rete, è stato "Fondamentale" (77%) e "Importante" (19%), con soltanto un 2% per "poco importante" e il 2% per "per nulla importante". Considerando l'enfasi posta dal modello formativo sull'azione del tutor come mediatore culturale, oltretutto pedagogico, i dati empirici confermano la supposizione dell'efficacia sia della figura professionale che del suo ruolo nel modello formativo.
- g) Per ultimo, possiamo confrontare questi dati con la frequenza di partecipazione dichiarata dal corsista, per un 65% molto alta, e per un 26% media, con soltanto un 8% di bassa o nulla partecipazione.
- h) L'ambiente virtuale di apprendimento viene quindi considerato uno spazio formativo di grande importanza, essendo concepito come "molto utile" per il 77% dei corsisti, e "utile" per il 19%. ***Questi ultimi due aspetti, incrociati, rendono conto dell'efficacia del modello formativo, come è stato apprezzato direttamente dagli studenti: chiaro, disponibile, impegnativo, importante nella propria esperienza personale.***

Inoltre, durante l'anno 2008, verso la chiusura del progetto formativo, viene realizzata un'indagine di valutazione del livello di sviluppo professionale percepito dalle Equipe Docenti MIFORCAL. Partecipano a tale indagine, 43 persone, fra docenti esperti di contenuto, tutor, coordinatori locali e direttori di corso; numero non alto con riguardo al totale dei docenti coinvolti, indicando che purtroppo i dati ottenuti sono relativi al personale più motivato ed immerso nell'esperienza di collaborazione generata dal progetto.

Dalla stessa emerge che:

- a) L'ambiente virtuale di apprendimento si presentava come un'interfaccia adeguata alle competenze e necessità del gruppo ("4,54", in una valutazione da 1-5, dove 1 sta "per niente d'accordo" e 5 "molto d'accordo"), generando buone opportunità di comunicazione fra studenti, docenti ed equipe pedagogici – punteggio 4,46-. Tuttavia, si è rilevato un certo livello di controversia in relazione alla corrispondenza fra i materiali e le necessità sollevate dal processo di insegnamento apprendimento -3,58-. Quest'ultimo dato potrebbe implicare che, giustamente, la maggiore tensione per l'équipe formativa si veniva a generare nell'adeguamento/contestualizzazione dei materiali, e quindi piuttosto che essere visto come indicatore negativo, potrebbe essere interpretato come indicatore dello sforzo di mediazione dell'équipe docente (soprattutto i tutor)
- b) I docenti e i tutor avrebbero indicato di essere molto d'accordo, in generale (4,54), con la facilitazione che documenti ed equipe di coordinamento didattico in generale avrebbero fornito per la comprensione delle fasi di edizione del materiale didattico, le attività del corso, gli interventi docenti e la valutazione dei corsisti. In misura leggermente minore, la comunicazione a distanza con altri tutor e personale del progetto avrebbe consentito di generare piccole innovazioni (4,18).
- c) Molto significativo invece il dato che emerge dalla disamina degli aspetti che più hanno influenzato lo sviluppo professionale attraverso la partecipazione nel progetto, considerando a) la relazione con l'équipe locale (per il 62% del gruppo) ; b) l'ambiente di lavoro internazionale (93%); c) la possibilità di interagire con persone da altri paesi (98%); il rapporto con gli studenti stranieri (88%); il rapporto con l'Equipe di Coordinamento Didattico Generale (34%); la possibilità di guardare la propria disciplina attraverso nuovi "focus" forniti dalle pratiche in altri contesti culturali (51%)
- d) Infine, secondo l'opinione dei docenti, le aree dove il modello formativo MIFORCAL potrebbe avere avuto maggiore impatto -includendo la propria partecipazione professionale in un futuro per la ricerca e sviluppo educativo-, sono state: la ricerca (per l'81%); l'inclusione sociale ed educativa attraverso modelli e-learning (74%); le relazioni di cooperazione interistituzionali UE-AL (48%); i processi di internazionalizzazione con uso di modelli e-learning (32%); l'innovazione attraverso l'educazione a distanza (41%); l'efficacia formativa del modello in nuovi percorsi di internazionalizzazione (65%). Molto basso, secondo i docenti, l'impatto che il modello formativo potrebbe avere, ancora, sulle aree curriculari nella formazione degli insegnanti (potrebbe esserci qualche impatto soltanto per il 27% del gruppo); e sulle aree di amministrazione dell'istruzione superiore -relazionate con la gestione di carriere internazionali- (soltanto per il 6%).

Di particolare interesse è stata la risposta data alla domanda:

Come ha modificato il Progetto ALFA-MIFORCAL la sua concezione sugli spazi interattivi a distanza – fondamentale in relazione alle possibilità di cooperazione internazionale fra formatori?

Più che modificare una concezione, i docenti avrebbero segnalato che la partecipazione nel progetto ha generato una percezione più chiara e concreta dell'opportunità che il contatto internazionale può avere nella formazione di qualità. Tutti i docenti hanno confermato l'importanza degli ambienti di collaborazione internazionali, dimensione che il progetto ha aiutato concretamente a scoprire ed esplorare; tuttavia, per l'ottimo assetto del modello, non sarebbero i fattori tecnici il principale problema, bensì i fattori di tipo interculturale (differenze di contesti di appartenenza, aspettative sul comportamento degli altri, inclusi i problemi linguistici –nonostante l'uso di lingue molto simili) potrebbero provocare una progressione più lenta in momenti di collaborazione. In ogni caso, è stato sottolineato che in molti casi, tali difficoltà portano ad accordi che "fruttificano". Così si è espresso uno dei docenti:

"Más que modificado los ha consolidado –los espacios interactivos a distancia-; hemos visto y vivido cómo la conexión a través de los TIC'S reveló una conexión previa, que tiene que ver con tener problemáticas comunes en América Latina y Europa, tanto desde lo macrosocial (marginalidad, exclusión, racismo) como desde la realidad docente (pauperización profesional, desafíos ante la complejidad que traen la expansión de la información, la multiculturalidad, los avances tecnológicos, entre tantas otras cosas). En esta experiencia, cada uno desde su palabra (aunque con palabras distintas) se generó un entendimiento basado en esa problemática común y en el propio espíritu docente que tiene en su semilla la voluntad y la esperanza de cambio" (MIFORCAL, 2009:46)

8.4. Cooperazione tra Università nei processi di internazionalizzazione: partnership formativa come oggetto sfuggente

La metodologia scelta per operationalizzare l'offerta formativa, scopo di quest' impresa di grande portata, non a caso è quella della formazione a distanza: come canale innovativo, come *nuovo spazio nuovo, ibrido, di collaborazione e di apprendimento*. In effetti l'idea non è semplicemente quella di realizzare una serie di corsi a livello nazionale, in modalità parallela o addirittura comparata; bensì quella di generare le opportunità di una

sperimentazione formativa dove l'incontro degli insegnanti in formazione diventi leva strategica del modello stesso, in quanto opportunità di *attraversamento* di confini, che può avere una ulteriore e significativa ricaduta in una simile prassi di rottura di limiti del proprio insegnamento.

Per le università, negli ultimi anni, l'e-learning è stato visto come una possibilità di riduzione di costi come possibilità di raggiungimento di nuove nicchie di utenza¹⁹⁵.

Ma ciò che nella prospettiva di questo progetto viene enfatizzato, è la potenzialità di innovazione nella relazione pedagogica e nella didattica, dove l'elemento di creazione di un contesto di apprendimento internazionale/interculturale nella rete, diviene necessità per l'attuazione del modello formativo.

Di fatti, come illustra Margiotta (2005)¹⁹⁶, la logica di tipo connettivo privilegia l'apprendimento a modo di *rete neuronale*, nella quale diversi poli formativi si convertono in *sinapsi* per la circolazione e la moltiplicazione di una conoscenza condivisa, partecipativa e contestualizzata –nel luogo virtuale stesso-, e che acquisisce pertanto uno status *glocale*.

Una prima riflessione riguarda sicuramente come questo tipo di impianto di internazionalizzazione veda nella metodologia del *networked learning*¹⁹⁷ una sfida della gestione accademica, che può fare dell'offerta formativa universitaria una vera risorsa di aggiornamento e formazione politecnica, così come richiesto dalla società, nelle sue caratteristiche attuali. Con ciò voglio dire che il modello formativo di internazionalizzazione coglie l'opportunità delle tecnologie ma non si sofferma in esse. Diventa necessario comprendere le relazioni a trama di rete, le relazioni interistituzionali che danno vita ai nuovi contesti di apprendimento; poiché il concentrarsi sulla tecnologia ci fa rischiare il "*vestire la formazione con i nuovi abiti dell'imperatore*". E cioè, ricollocare il tutto in uno spazio "virtuale", ma comunque governato da logiche simboliche simili a quelle dell'aula chiusa nelle sue mura. Quando scelgo il termine "*networked learning*" enfatizzo la relazione complessa di ripensamento della pratica formativa che va realizzata a monte, con riguardo all'utilizzo delle tecnologie.

Margiotta (op.cit) ci orienta a pensare il sistema dell'innovazione didattica attraverso l'e-learning come un sistema a triplice elica, seguendo la proposta di Erkowicz e L. Leidersdoff¹⁹⁸, che si compone dell'interazione armoniosa fra Università, settore privato, e Pubblica Amministrazione: l'elica rappresenta la forza innovatrice. L'osservazione centrale attraverso l'analisi dei rapporti degli attori appena citati, è che l'università cambia non soltanto nella sua organizzazione, ma nella concezione medesima della sua identità e ruolo.

"(E' da sottolineare) ...la *ridislocazione dei ruoli di produzione della conoscenza, di invenzione e di formazione* ciascuno degli attori citati è stato costretto dalla sovrapposizione e dalla compenetrazione simbiotica generata dai loro stessi rapporti istituzionali. Ciò che cambia soprattutto è che università, impresa e governi nazionali si scoprono di essere obbligati ad assumere compiti che trasformano ciascuna delle loro sfere istituzionali in una provincia dell'altra e reciprocamente". (Margiotta, op.cit., pp.20)

Sembra quindi che i sistemi di formazione a distanza abbiano come punto di forza la capacità di attivare aree strategiche per potenziare il funzionamento di questa *elica dell'innovazione*.

In primo luogo, *una potenzialità previsiva*, per il miglioramento delle comunicazioni interistituzionali tendendo alla partnership e alla gestione di conoscenza congiunta promuovendo un'analisi approfondita dei bisogni formativi a livello tecnico e scientifico da parte dei sistemi socio-economici attivi.

In secondo luogo, *una potenzialità sistemica*, orientata a migliorare la collaborazione in progetti di interesse congiunto, per l'efficacia e l'efficienza nell'utilizzazione delle risorse (sistemi di *Knowledge Management*), puntando ad un'armonizzazione dei sistemi dell'istruzione superiore e della formazione continua.

In terzo luogo, *una potenzialità delle reti e meta-reti*: attraverso la quale si ottimizza la formazione e l'orientamento alla qualità nell'analisi comparata di esperienze di centri educativi universitari e non-universitari, generando un'offerta formativa in continuo miglioramento.

Secondo Margiotta (op.cit), tra gli ambiti di cooperazione ed innovazione emergono soprattutto:

- La standardizzazione tecnica per l'intermodalità e l'interoperabilità dell'ambiente multiplatforma
- La standardizzazione dei processi di certificazione formativa per il riconoscimento e il trasferimento di crediti formativi
- Lo sviluppo comune e l'utilizzo in forma congiunta o replicata di componenti infrastrutturali o strutturali di base dell'ambiente multiplatforma e dei corrispettivi servizi gestionali

¹⁹⁵ Di fatti Margiotta ci parla di tre possibili scenari fra i modelli di università virtuale in Europa: la *deistituzionalizzazione, l'apprendimento continuo, l'inerzia*.

¹⁹⁶ U. Margiotta & Paolo Balboni, a cura di. *Progettare l'Università Virtuale: Comunicazione, Tecnologia, Progettazione, Modelli, Esperienze*. UTET, Torino, 2005

¹⁹⁷ Adottando la più recente terminologia, i processi di apprendimento in rete vengono chiamati Cyberlearning (con maggiore enfasi nella componente tecnologica che da vita ai nuovi contesti di apprendimento) o Networked Learning (con enfasi nei complessi sistemi di relazioni che generano i contesti di apprendimento). La scelta terminologica più concordante con le discussioni teoriche qui realizzate, è ovviamente la seconda.

¹⁹⁸ H. Erkowicz e L. Leidersdoff, *Universities and the Global Knowledge Economy*, Pinter, London & Washington, 1997. Citato da Margiotta, op.cit, pag. 19

- La produzione cooperativa di contenuti, di *learning objects*, di metodologie, e la loro gestione come “pool di conoscenze” ad accesso condiviso, per il riutilizzo e la rielaborazione autonoma da parte delle singole università cooperanti

Quanto abbiamo detto, ci consente di pensare i processi di internazionalizzazione, fondati sulla base di partnership per la cooperazione fra diverse istituzioni universitarie, come un complesso *Sistema di Attività*.

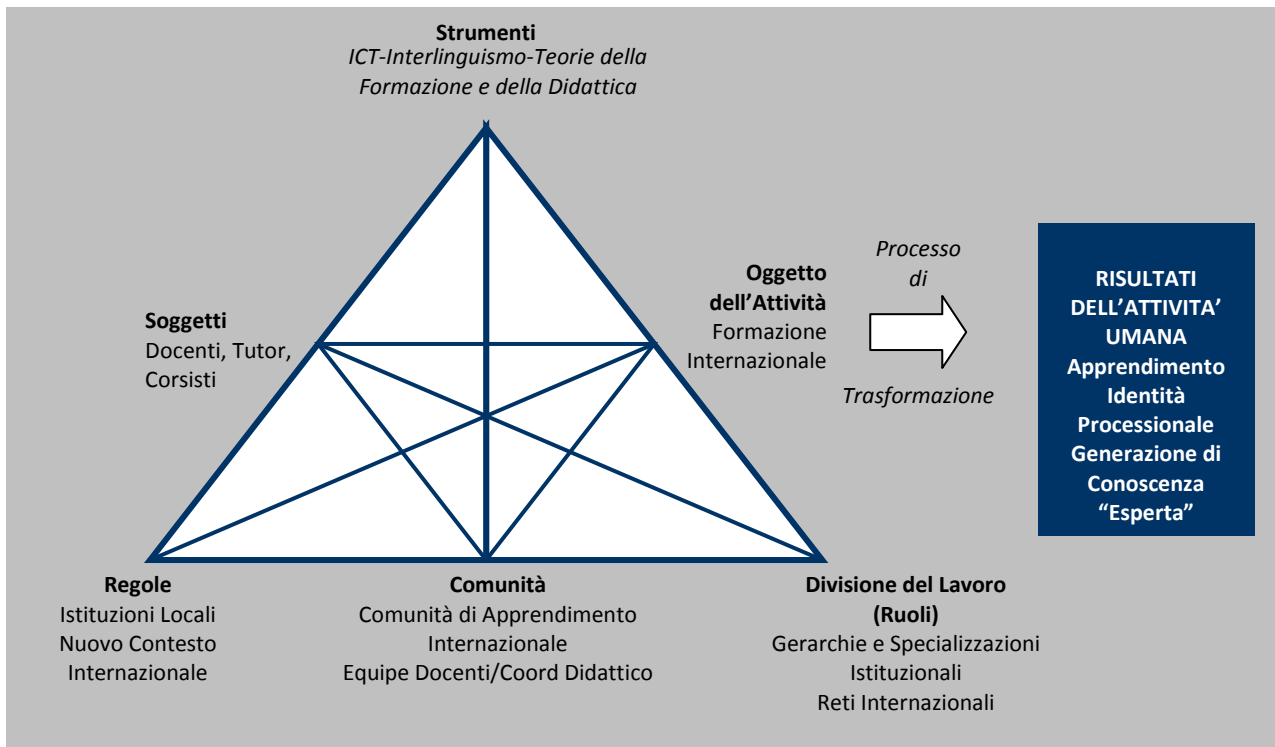
Visto che abbiamo esplorato accuratamente tale teoria nel capitolo terzo, per comprendere i passaggi che realizzerò nei paragrafi successivi, nel collegamento fra teoria ed empiria, abbozzerò una spiegazione della nuova complessità formativa aperta dai processi di internazionalizzazione nei termini della Teoria dell'Attività.

La nostra unità di analisi sarà l'attività, e cioè, l'attività di collaborazione verso la conquista dell'oggetto sfuggente: l'*internazionalizzazione formativa*.

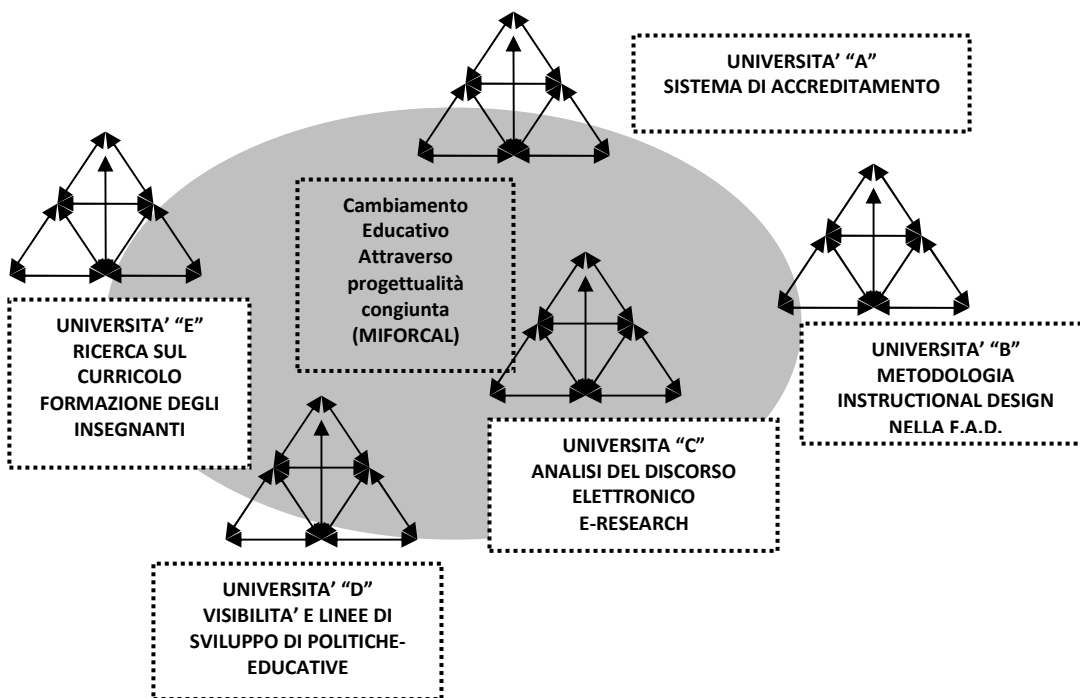
Gli elementi definiti nel modello teorico di Engestrom (1987), saranno così definiti:

- a) Comunità (Internazionale), come insieme di accademici, docenti, ricercatori, e corsisti, all'interno di un processo di internazionalizzazione
- b) Soggetti, come singoli che si organizzano come sottogruppi e generano discorsi e prassi all'interno del Sistema di Attività (Partnership Formativa). Per esempio, i MOD sono costituiti da sottogruppi di soggetti che interagiscono su particolari discorsi per l'implementazione dell'offerta formativa internazionale.
- c) Ruoli, ovvero assegnazione di compiti che definiscono la presenza/assenza di soggetti all'interno del sistema di attività: in questo caso, si tratterà delle diverse figure necessarie al funzionamento di siffatta rete complessa per la messa in atto del modello formativo (MIFORCAL), con ruoli come quelli dell'équipe di coordinamento didattico internazionale e locale, la direzione dei corsi, la partecipazione al Comitato Scientifico Accademico per gli orientamenti nel rispetto delle diversità presenti nel progetto.
- d) Ne consegue da tale assegnazione di ruoli una divisione del lavoro che genera comportamenti, ed organizza gesti e discorsi, nonché gerarchie implicite ed esplicite. Risulta evidente che ogni istituzione avrà proprie gerarchie, che dovrà riformulare per una corretta divisione del lavoro nel nuovo contesto di collaborazione e apprendimento internazionale
- e) Norme e regole della comunità, che definiscono la forma nella quale lavora il gruppo e come si negoziano gli accordi; e cioè, in questo gruppo, attraverso la continua rivisitazione delle proprie norme e regole istituzionali nazionali per la generazione di nuove regole internazionali.
- f) Gli strumenti, che costituiscono il modo di esprimere tutto il materiale che si fornisce al gruppo, sia esso testuale, sia mezzi che consentono di portare avanti compiti, comunicazioni, strumenti di lavoro, dell'ordine materiale o simbolico. Nel caso che ci interessa, il Web diventa lo strumento portante, ma anche mediatore simbolico della comunicazione
- g) L'oggetto, infine, è chiaramente sfuggente: la formazione (come processo e come prodotto) nel processo di internazionalizzazione diventa un oggetto di attività che richiede spesso la rinegoziazione di comunità, ruoli, divisione del lavoro e strumenti, come ho messo in evidenza lungo l'analisi del modello formativo.

La prima rappresentazione che proporrò è quella del tradizionale sistema di attività di 3^a generazione, che focalizza un determinato contesto culturale; nel caso dell' internazionalizzazione , questa rappresentazione può fare riferimento ad una unica istituzione, partecipante a tale processo.



Tuttavia, ci resta un passaggio da compiere, di comprensione cioè verso quello che denominerei un meta-sistema di attività (e cioè quello dell'intera rete di collaborazione nel sistema di formazione internazionale), nel quale concorrono le forze di più sistemi. Esso potrebbe essere rappresentato con il seguente schema:



Dove A, B, C,...Y, X, rappresentano le diverse istituzioni che collaborano nella rete di partnership per l'ottenimento di un prodotto (formativo) congiunto. Tale prodotto è quindi un oggetto sfuggente, in quanto dipende da una fragilità di relazioni e decisioni che *attraversa i confini dei sistemi locali di attività*.

Il progetto di internazionalizzazione affrontato dal modello formativo MIFORCAL può essere quindi rappresentato come *runaway object*: trattandosi di un progetto in partnership fra 10 università europee e latinoamericane, possiede tutte le caratteristiche di un dialogo multiculturale che pone l'università di fronte ai bisogni diversi per ogni comunità/nazione partecipante, ma nell'ottica di un mondo fortemente interdipendente a

livello globale. Non si tratta per tanto di un movimento di internazionalizzazione centro-periferia con uso proficuo degli strumenti del Web; bensì di un lavoro cooperativo a distanza, nella discussione che rispetta ogni particolarità locale quando cerca un'azione di gruppo che si sviluppa in modo congiunto.

L'ambiente virtuale di apprendimento e collaborazione diventa contesto semiotico in tanto che nuovo spazio/luogo di incontro, oltre le proprie barriere istituzionali. Luogo di negoziazione di prassi, simboli e regole, per abbracciare lo scopo formativo di una professionalità glocal.

E quindi, il raggiungimento di tale scopo non è automatico. I nuovi programmi e processi formativi presuppongono una reinvenzione della didattica e dell'organizzazione delle università che richiede una partecipazione attiva degli attori coinvolti a livello accademico e amministrativo, e cioè di una continua *reinvenzione delle regole, della divisione del lavoro e degli strumenti*, che ha un profondo impatto sui *soggetti*.

Per progettare e gestire processi di internazionalizzazione, generando quindi processi di cooperazione attraverso i nuovi canali educativi sul web, occorrono nuove professionalità, nuove competenze e nuovi ruoli istituzionali. Siffatto sistema formativo virtuale necessita di una organizzazione interna, che poggi su un sistema di ricerca di base per la didattica on-line, quanto di un adeguato sistema di amministrazione elettronico per l'agevolazione di tutti i passaggi sul campus virtuale. Solo un chiaro assestamento della singola entità universitaria come identità locale può portare ad una attiva ed efficace cooperazione.

Una tale tensione all'innovazione istituzionale può creare numerose contraddizioni fra comunità e divisione del lavoro, fra soggetti e regole, fra soggetti e strumenti. Il superamento di tali contraddizioni attraverso transizioni espansive, genererà l'apprendimento, ma, nel mettere in moto tale movimento di ricorsiva interrogazione del sistema di attività da parte di soggetti e comunità, l'apprendimento diventerà processo di sviluppo dell'intero sistema a trama reticolare (*knotworking*).

Fra i vantaggi dell'interoperabilità ammissibile attraverso i percorsi internazionali on-line come sistemi di attività, ci sarà sicuramente una ricchezza delle proposte formative quanto una capacità di integrazione di risorse di gestione che possano semplificare passaggi e ridurre costi. Ciò nonostante, il pericolo della complessità e della pesantezza dei processi decisionali nell'interazione fra gli atenei coinvolti, può fare diventare ogni singola mossa una problematica da risolvere con un costo maggiore di gestione.

Per tanto, se è vero da una parte che le università che sviluppano processi di Formazione a Distanza avranno come opportunità la democratizzazione di accesso all'educazione, attraverso la proposta dei processi di insegnamento come stimolazione orientata a generare un apprendimento autonomo nella valorizzazione dell'esperienza; che avranno inoltre la possibilità di promuovere nuovi scenari per un insegnamento innovativo ed un'incentivazione alla formazione lungo l'intero arco della vita, d'altra parte tutto ciò non si renderà possibile se non esiste una flessibilità, una capacità istituzionale di gestione della complessità, che permetta di andare oltre l'autoreferenzialità ed l'autocentramento sui procedimenti amministrativo-gestionali rigidamente stabiliti.

Perché questi obiettivi siano raggiunti, è necessario creare strutture che qualificano i soggetti come attori centrali nell'uso degli strumenti di mediazione simbolica di tali processi-fondamentalmente il Web-; non bastano gli esperti esterni, ma è fondamentale considerare in chiave riflessiva tutte le dinamiche relazionali ed organizzative fra alunno, docente, mediatori pedagogici e tecnici, supporto amministrativo. I processi comunicazionali fra loro stabiliti staranno alla base del successo delle iniziative formative (Margiotta, op.cit).

Va detto dunque che la cooperazione nei progetti di internazionalizzazione formativa, attraverso un'identità come comunità di Università in un nuovo contesto di collaborazione, generato dal Web (o meglio *nel Web*), passa primariamente da un consolidamento ed una diffusione di conoscenze di base e consapevolezza specifiche, che risultano determinanti per lo sviluppo del dialogo e la produttività tecnico-scientifica; seguito da un'acquisizione progressiva di conoscenze metodologiche e strumentali, nonché di appropriati elementi per consolidare la capacità di erogazione integrata ed estensiva di servizi.

Si rende necessario, in ultima istanza, una pratica riflessiva che accompagni l'analisi comparata e la sistematizzazione della pratica come strumenti chiari per lo sviluppo organizzativo dei sistemi virtuali, a livello istituzionale -nodo- e a livello di rete.

Purtroppo non tutte le istituzioni sono in grado di generare queste dinamiche, in vista delle loro culture organizzative, o di particolari momenti di congiuntura socio-economica, o persino di cambiamento generazionale. In un siffatto contesto istituzionale, l'unica via possibile è la formazione, come azione propedeutica, di *capacity building*¹⁹⁹, mirata all'acquisizione di competenze per operare in progetti di *Netbased Learning in processi di internazionalizzazione*; ma soprattutto, ad una sensibilizzazione sulle logiche e le motivazioni ultime della partnership possibile attraverso la formazione internazionale. Quanto appena detto serve a introdurre un'affermazione forte: non bastano i mezzi né le competenze tecniche per aprirsi a processi di *knowledge management*, per creare condizioni di lavoro cooperativo, che consenta un fenomeno di *cross fertilization*, che ci porta a vedere i benefici ampiamente richiamati dai processi di internazionalizzazione.

¹⁹⁹ Adottando un termine ampiamente utilizzato nell'ambito della cooperazione internazionale, che vuole definire la creazione di capacità di gestione, o in una metafora, la predisposizione della terra per seminare.

Occorrono soprattutto le volontà, le sensibilità e l'apertura culturale per il confronto con il diverso, con gli altri enti –uffici, gruppi di lavoro, istituzioni- che concorrono in un progetto formativo congiunto. I processi di discussione e di condivisione di problematiche di realizzazione della partnership in materia di processi e metodologie –fra le quali spicca senz'altro la formazione in rete- sono sicuramente, pur sembrando una perdita di tempo, tappe necessarie per l'organizzazione dell'offerta formativa congiunta nel livello internazionale. Ma a sua volta, la formazione dei formatori, per l'utilizzo di tutti gli elementi a disposizione in un ambiente virtuale di lavoro ed apprendimento, sono la chiave di svolta per il raggiungimento pieno degli obiettivi di qualità e di innovazione pedagogico-didattica.

E' un fatto che il valore aggiunto dei processi di internazionalizzazione risiede nella ricerca costante dell'integrazione e relazione delle discipline, le articolazioni teoriche, i dibattiti interdisciplinari, le proposte, ma soprattutto, l'apertura ad un dialogo per la costruzione di spazi educativi dove si dà accoglienza alla diversità culturale o linguistica, che educano dunque alla mondialità.

Attraverso la partnership senza frontiere, è possibile ridimensionare pratiche, rivisitare modelli eccessivamente unitari, o eccessivamente autoreferenziali, che non tengono conto della diversità delle diverse comunità che tentano di partecipare ad un processo educativo congiunto, cooperando ad una politica di inclusione. Questo può essere vero se la filosofia educativa degli attori coinvolti punta a riconoscere questi fattori del processo educativo; se gli attori coinvolti sono disposti a sperimentare, se hanno il coraggio di essere idealisti e guardare ad un futuro diverso per quanto il presente renda difficile la pratica quotidiana della partnership.

Ma i processi di apprendimento come transizioni espansive all'interno di un siffatto impianto, è ciò che ci occuperà attraverso i capitoli successivi di analisi microscopica delle interazioni discorsive come strumento strategico per comprendere gli elementi specifici di un nuovo –fattibile- dispositivo formativo che consenta di pensare la formazione *nell'attraversamento di confini* più che come una eccezione, come modello pedagogico.

Capitolo Nono

9. Livello di Analisi dei Processi Formativi MICRO: Percorsi di costruzione del CCA

9.1. Introduzione all'analisi dei Processi Formativi MICRO

Intraprendiamo in questo capitolo l'esplorazione del materiale prodotto dalle numerosissime interazioni effettuate nell'arco di 3 anni di collaborazione, che ci portano a ricostruire il caso nelle micro dimensioni relative ai processi di implementazione del modello formativo, e cioè, processi di *instructional design* e mediazione tutoriale; ed impatto formativo (e cioè, percorsi di formazione dell'identità professionale).

La scelta di due momenti/esperienze, dentro la fenomenologia ricchissima apportata dal processo di internazionalizzazione MIFORCAL, è stata operata in base a un percorso di concettualizzazione progressivo che da successivi passaggi di "comprensione" dei fenomeni osservavo/vivevo io stessa, come facente parte della sperimentazione formativa.

Tali momenti possono essere segnalati come due "ipotesi di innovazione formativa" all'interno dell'intera sperimentazione: la *mobilità virtuale*, come sperimentazione della diversità attraverso il dispositivo della presenza virtuale, nell'ambito di comunità di apprendimento online; e la *mobilità in presenza vitale*, ovvero sperimentazione della diversità dall'esperienza viva di trasferimento all'estero, sempre dentro a comunità di apprendimento conformate dal progetto MIFORCAL.

Perché la scelta di tali esperienze all'interno dell'intero progetto? Riepiloghiamo i diversi step di *theoretical sampling* che mi hanno portata a questo punto.

Nel mio percorso di riflessione, ho anzitutto tentato di evidenziare i punti di crisi e cambiamento nella concezione di pratiche formative e di sistema formativo; e mi sono ulteriormente proposta di far emergere dal racconto di un caso, inteso come pratica trasformativa nell'ambito dell'istruzione superiore (ed in particolare della formazione degli insegnanti), quelle che sono le dinamiche e le dimensioni caratterizzanti un nuovo dispositivo pedagogico, fondato sulla costruzione di un *contesto culturale allargato*.

In breve, considerando la linea di ricerca della Teoria dell'Attività di terza generazione, che ho attentamente esplorato come uno degli sviluppi più importanti all'interno delle teorie dell'apprendimento, ho raggiunto la consapevolezza della necessità di pensare i nuovi contesti di apprendimento come attivazione di interazioni fra sistemi di attività, i quali si creano e vivono di fronte a oggetti sfuggenti; ricordiamo che l'oggetto dell'attività dà origine all'intero sistema e che gli OS sono considerati condivisi fra diversi sistemi e quindi conflittuali. In effetti, essi generano aree grigie e situazioni di tensioni, di contraddizioni che alterano i sistemi di attività.

Ho introdotto nel capitolo 8 il problema dell'istituzionalizzazione formativa come oggetto sfuggente, cercando di illustrare come nella ricerca di risoluzione delle contraddizioni fra ruoli, norme, soggetti, strumenti e divisione del lavoro, viene strutturato un nuovo paradigma formativo, un sistema complesso fondato sulla tensione di più forze istituzionali. Il concetto di contesto culturale allargato emerge in questa prima fase, come necessità di pensare i nuovi contesti di apprendimento, più che come il mero contesto istituzionale, di trasmissione della cultura unica, come nuovo spazio culturale ibrido nel quale gli oggetti sfuggenti, liquidi, si presentano come scopo dell'attività umana e quindi dei processi di apprendimento.

Il nucleo di cambiamento, di apprendimento espansivo, all'interno di un siffatto impianto, riesce a rendere conto del contesto culturale allargato in quanto, nel superare la diversità (instabile) iniziale, fa un ulteriore passaggio di "métissage", di percezione dell'oggetto sfuggente, senza perciò smettere di riconoscere le proprie appartenenze.

Queste teorizzazioni mi accompagnavano nel tentare di comprendere la complessità del progetto formativo MIFORCAL, come un insieme, nella prima fase di strutturazione organizzativa, di generazione del curriculum, degli ambienti di apprendimento, dei contenuti accessibili per la formazione.

Ma quando inizia l'interazione vera, quando il sistema inizia a vivere e pulsare attraverso le migliaia di comunicazioni fra referenti accademici, docenti, tutor, traduttori, corsisti, mi trovo dinnanzi a un corpus discorsivo, un *testo* che negozia il *contesto*, che reclama l'utilizzo di nuovi assetti concettuali, di nuova codificazione della fenomenologia che avevo dinnanzi, e che spiegava fenomeni caduti in "zone scure" della Teoria dell'Attività.

Ho così azzardato l'ipotesi dell'impossibilità di cogliere i processi espansivi che generano il contesto culturale allargato, se non attraverso lo studio dei suddetti fenomeni discorsivi attivati fra i partecipanti.

Considerando quindi gli apporti della socio-linguistica, per supportare questo compito di approfondimento di comprensione della costruzione di contesti culturali allargati attraverso il discorso, ho tenuto in considerazione gli studi pionieri della teoria della codificazione e della classificazione –poichè applicato nel particolare terreno

educativo- e dell'analisi del discorso critico come strumento principe della comprensione di formazioni discorsive che caratterizzano la negoziazione del contesto di apprendimento.

In effetti, una classificazione e codificazione dove gli attori partecipanti –fondamentalmente formatori e formandi- hanno la capacità di intervenire, di esprimersi in modo creativo per espandere il proprio contesto culturale di apprendimento, promuove la generazione di metafore, che sono condensazioni di processi di senso in corso fra i partecipanti, nello sforzo di “cogliere” dinamiche complesse, di risolvere “*double-binds*”, di immaginare mondi possibili oltre il tangibile ed esperibile presente. Metafore come percorso di negoziazione diventano spazi di accoglienza semantica per le diversità presenti in uno stesso spazio di interazione.

Arrivata a questo punto, avevo bisogno di selezionare, fra l'enorme corpus testuale generato dal progetto (quasi 4 anni di interazioni online, fra 10 istituzioni e più di 200 persone), alcuni momenti che indicavano importanti transizioni del sistema, con lo scopo di esplorare meglio il concetto che si andava affermando nel mio pensiero, nel mio percorso di costruzione di teoria, ovvero, quello del contesto culturale allargato. Tale selezione si è semplificata nell'applicare alcuni criteri per la consistenza interna, l'autenticità della ricostruzione di caso, e la congruenza, secondo un approccio costruzionista, psico-etnografico (che ho esplicitato nel capitolo 7): oltre la saturazione di dati (ovvero la quantità e significatività di materiale di analisi per il senso di innovazione/trasformazione/emancipazione che gli attori avevano dato al progetto MIFORCAL), il particolare significato che il materiale aveva per me come ricercatore-attore, coinvolto nell'intero processo di costruzione.

In tale modo, è stata operata la scelta di due scenari formativi all'interno del progetto generale, e la sequenza della presentazione, ovvero:

1. Ambiente Virtuale di Apprendimento e valorizzazione della *Virtual Mobility*.

- Il **corso iniziale, detto propedeutico**, nell'ambito europeo, era rivolto ad una comunità di apprendimento composta da un profilo istituzionale unico, ma, comunque, uno dei gruppi più eterogenei in quanto alle appartenenze dei corsisti (portoghesi, spagnoli, peruviani, colombiani, cileni). Questo corso diventava una leva strategica per il “*tuning*” del canale comunicativo (la conoscenza di un ambiente virtuale di apprendimento e le tecnologie adottate per l'apprendimento a distanza); ma nell'introdurre i fondamentali del progetto ALFA-MIFORCAL doveva divenire uno spazio di strutturazione del contratto formativo, di vera e propria immissione nella progettualità che avrebbe dato luogo all'intervento formativo. Dunque, questo “estratto” dell'attività formativa doveva fornire spunti ricchi per pensare il primo passo di negoziazione per la costruzione del contesto culturale allargato. In questo primo corso la mia implicazione soggettiva si giocava in quanto autore dei contenuti centrali (i fondamentali del progetto), ma anche come mediatore culturale del gruppo italo-argentino, spagnolo e brasiliano nel concordare gli argomenti e i contenuti di questa introduzione, essendo questo gruppo uno dei più conflittuali.
- **Un seminario internazionale**, che inizia con una videoconferenza alla quale segue un acceso dibattito sulla professionalità docente, il primo organizzato nell'area trasversale: ***Qué significa ser profesor en tu país?*** In questo breve ma significativo evento, la rete intera si trova per prima volta in uno spazio comune, a riflettere direttamente su quello che è il profilo professionale che si sta tentando di formare in questo complesso impianto formativo, in modo partecipato, con i corsisti. Emerge invece il grande malessere degli insegnanti (quasi tutti, come vedremo più avanti, formatori, con profili molto alti di coinvolgimento nei corrispettivi contesti socio-lavorativi), che denominerò “crisi di professionalità” concordemente con la bibliografia consultata in merito al dibattito. Ma compaiono elementi essenziali del concetto nodale esplorato, (il CCA), per la libertà che sentono i partecipanti di formulare un discorso proprio sulla problematica in discussione, quella di interagire nella diversità per ottenere un *métissage*, un prodotto ibrido di apprendimento: la riformulazione dell'identità professionale attraverso il riconoscersi in un gruppo allargato, nel rispecchiarsi in una identità che è la stessa –l'essere docente- ma che è diversa –.
- **Un corso internazionale nel 2° Anno del gruppo di Lingua e Letteratura (LYL)**. Questo piccolo gruppo concentra la maggiore diversità di corsisti (paraguaiani, peruviani, colombiani, argentini); il particolare esempio scelto presenta anche un'equipe docente non soltanto internazionale (spagnolo il coordinamento –italiani idocenti –argentino il tutor), ma che si impegna in una profonda esplorazione del contenuto da proporre al gruppo, dall'elaborazione, alla negoziazione con il tutor, che è nel contempo traduttore dall'italiano allo spagnolo, con il supporto del coordinamento spagnolo esperto nell'uso delle tecnologie. Sul background di quest'equipe c'è da far notare la convergenza di esperienze di formazione alla ricerca didattica: formatori di insegnanti del Laboratorio

RED²⁰⁰ i docenti, il tutor veniva da una esperienza di formazione all'insegnamento dell'italiano come LS (Master ITALS). Vengo coinvolta soprattutto nella mediazione di queste figure, sotto richiesta della coordinatrice spagnola, che segnala in primo luogo un aiuto linguistico. Ma partecipo, sin dal primo momento, discutendo con l'equipe la strutturazione del materiale perchè possa essere visto come processo costruttivo sensibile alla diversità culturale coinvolta nel gruppo. In questo caso l'allargamento del contesto di apprendimento parte, non soltanto dalla consapevolezza della diversità del gruppo, ma dall'archeologia del sapere proposto, in una prospettiva critica di ricerca di un nuovo senso del materiale (europeo) per i corsisti (latinoamericani), e quindi verso la riformulazione creativa del sapere insegnato.

2. La mobilità AL/UE in presenza vitale e virtuale

- Il punto più importante del programma incoraggiava la mobilità AL/UE per l'attuazione di un percorso formativo personalizzato nel riconoscimento dei principi portanti del progetto. L'equipe di progetto decide, dinanzi alle strategie formative che si andavano sviluppando, di formulare un micro-progetto formativo all'interno dell'impianto generale, dove si sperimentasse un modello nuovo per la formazione in mobilità internazionale. Uno strumento fondamentale di tale micro-sperimentazione diventa il "diario di bordo", dove il corsista raccoglie, attraverso una operazione di *storytelling* la narrativa del viaggio come metafora formativa: qui l'operazione di allargamento del contesto culturale di apprendimento avviene attraverso il viaggio, come primo input, ma sarà la riflessione autoformativa raccolta dal corsista che promuoverà la dimensione di vero attraversamento di confini del sé, della propria matrice culturale, in una spirale ricorsiva dove le costellazioni identitarie vengono negoziate nell'incontro con l'alterità. Viene così predisposto nell'ambiente virtuale di apprendimento uno strumento utile a tale scopo: approfittando dell'*expertise* oramai maturata dei corsisti in mobilità, l'ambiente virtuale continua ad essere riferimento di "luogo" di appartenenza, di spazio formativo che diventa auto-formativo in questa esperienza. Vengo coinvolta sin dall'inizio in questo processo di micro-sperimentazione come coordinatrice della mobilità internazionale; ma la mia interpretazione del vissuto dei corsisti verrà inesorabilmente a confronto con la mia identità ibrida, la mia storia di emigrazione-immigrazione AL/UE.
- Un elemento di notevole importanza sarà costituito da un altro strumento progettato semplicemente per il supporto dell'apprendimento in presenza vitale: il forum di contatto con altri corsisti in mobilità internazionale. Tale strumento, di importanza non centrale nel momento della progettazione, diviene un crocevia di incontro e di condivisione di conoscenze che determina la progettualità congiunta: il progetto *Alunos do Mundo*²⁰¹ nasce proprio in questo ambito. Questo spazio è una espressione viva di *eterocronia*, ovvero del tempo individuale che genera una nuova dimensione multi-temporale o inter-temporale, dove lo spazio è l'incontro di queste linee temporali. Il mio coinvolgimento in questo spazio parte dalla creazione dello stesso, la convivenza con i corsisti in mobilità diventerà esplorare e condividere le aspettative del viaggio formativo (prima dalla partenza); sistematizzare e commentare i materiali ricchissimi e numerosissimi –a livello formale che informale- raccolti dai corsisti nel contatto col luogo (durante il viaggio); ricordare quanto fatto ed accrescere il senso di gruppo, in termini di una progettualità futura (dopo il viaggio).

Quindi attraverso questi "frammenti" del caso, tento di leggere una totalità assai complessa, offro la mia visione –effimera- in relazione a una teorizzazione che è profondamente legata alla ricerca di miglioramento di una mia pratica trasformativa, seguendo l'approccio metodologico scelto .

200 Laboratorio di Ricerca Educativa e Didattica. Costituito da docenti e dirigenti di ogni ordine scolastico e del mondo universitario. Il gruppo di ricerca ha elaborato un modello psicopedagogico, flessibile, che intende accompagnare l'insegnante in un'attività di riflessione e riconversione professionale e culturale. La meta è la ridefinizione dei curricula di insegnamento, affinché essi siano finalizzati alla "formazione dei talenti", attraverso percorsi di apprendimento personalizzati e modulari. Attualmente il gruppo sta approfondendo le problematiche connesse alla progettazione delle "unità di apprendimento", in prospettiva modulare, alla certificazione delle competenze e alla costruzione del portfolio (previste dalla Riforma della scuola). Si veda la pagina del gruppo, <http://www.univirtual.it/RED/>

²⁰¹ *Alunos do Mundo* è stato un progetto di interazione fra gli studenti degli insegnanti in mobilità, che si è attuato fra 5 Scuole: 3 argentine, 1 paraguaiana, 1 brasiliana. Gli studenti hanno generato una catena di blogs che afferivano ad un blog centrale generato dal docente brasiliano. Il luogo di incontro degli insegnanti, per la riflessione sulla pratica e l'implementazione di innovazioni nelle metodologie didattiche in rete, era uno spazio creato all'interno del gruppo "Investigadores" nella piattaforma Moodle-MIFORCAL.

9.2. L'ipotesi di innovazione formativa (I): L'ambiente virtuale multiplatforma di apprendimento per la valorizzazione della “mobilità virtuale” nella formazione degli insegnanti.

Nel capitolo precedente ho tentato di dimostrare, attraverso la descrizione di equipe e spazi di lavoro del caso studiato (MIFORCAL)²⁰², come il progetto formativo si presentasse con una grande complessità di **interazione e scambio culturale ipotizzato fra docenti, personale di supporto didattico e studenti**; dimensioni alle quali non si può che aggiungere la complessità linguistica di uno spazio formativo che era stato proposto in tre lingue: italiano, portoghese e spagnolo. Come ho argomentato previamente, uno degli obiettivi portanti del progetto era la costruzione di una sperimentazione curricolare, ovvero, lo sviluppo di un curriculum integrato -fra le diverse realtà nazionali coinvolte- verso un piano degli studi congiunto

Come potrebbe essere tradotta una tale complessità in comunità di apprendimento all'interno delle quali andremo ad analizzare il discorso di docenti e corsisti coinvolti nello spazio formativo?

Tale domanda incardina la fase ulteriore di esplorazione del caso che introdurrò in questo capitolo, puntando a capire aspetti portanti della costruzione del contesto di apprendimento e processi di apprendimento attivati. Mi concentrerò per tanto nell'analisi di dinamiche di strutturazione e funzionamento di spazi formativi, processi ritenuti “innovativi” dalle istituzioni componenti del progetto. Il primo, l'ambiente virtuale di apprendimento, che doveva dare supporto a una realtà di lavoro cooperativo (equipe di coordinamento didattico e di ricerca) e di apprendimento e mobilità virtuale (studenti provenienti da tutte le realtà della rete MIFORCAL).

Il secondo processo, quello della formazione in mobilità dei corsisti fra America Latina e Unione Europea.

Il punto nodale di questa riflessione è come questi processi possano poi costituirsi come contesti culturali allargati: punterò ad individuare le dinamiche individuali e di gruppo, a rilevare i fenomeni discorsivi, e a disegnare quindi ulteriormente quelle che possono essere le caratteristiche portanti di un siffatto dispositivo formativo.

Il punto di partenza per la rete istituzionale MIFORCAL è un dato di fatto che non può che costringere alla pratica/riflessione trasformativa: il processo di internazionalizzazione si fonda su una forte componente di comunicazione a distanza, in quanto sin dalle riunioni di progettazione (gruppo partners) fino alle aule composte da studenti di ogni paese partecipante alla sperimentazione formativa, risulta necessario dare continuità alle interlocuzioni aperte in sede di riunioni internazionali.

L'architettura elettronica che da' supporto ai diversi gruppi di lavoro inizia dagli spazi virtuali di lavoro cooperativo, dove vengono stabilite le relazioni fra Comitato Scientifico, che supervisiona la strategia progettuale e accademica, l'area di coordinamento di Ricercatori, che diventa lo spazio di scambio scientifico e di studio degli strumenti e pratiche dopo averle declinate in applicazioni didattiche e l'area di coordinamento didattico, dove vengono discusse tutte le linee operative di didattica per l'implementazione dei corsi e lo studio della qualità formativa; infine lo spazio di traduttori e docenti, dove vengono prodotti i materiali didattici e viene analizzata la coerenza e qualità degli stessi.

Tutti questi processi portano alla sistematizzazione di conoscenza accumulata dai diversi gruppi che partecipano ad un fine ultimo: la ricerca didattica e la qualità dell'offerta formativa internazionale (Pandini, Raffaghelli, Zangrando, 2006; Aguilera, Constantino, Pandini, Raffaghelli, 2008)

Pertanto la comunità scientifica MIFORCAL cresce e si arricchisce con l'arrivo degli studenti che “popolano” le aule con le proprie caratteristiche culturali e i propri bisogni formativi, ma con una sensibilità orientata allo scambio culturale mirante a generare una professionalità per l'istruzione/formazione/educazione di qualità nella scuola secondaria.

9.2.1. Concordanza fra struttura organizzativa e ambienti virtuali di apprendimento

Nel “Manual del Equipo Docente MIFORCAL. Orientaciones para la Producción Didáctica y la Mediación Pedagógica” (Lingua Spagnolo), si legge,

²⁰²

Modello Formativo, “Manual del Alumno”, Margiotta, Zangrando, Pandini, Constantino, Raffaghelli, 2006.

“La estructura de apoyo en cuanto a Equipos que interactúan para el funcionamiento de calidad de la implementación curricular y de la metodología online, es de importancia crucial para llevar cabo este modelo [MIFORCAL]” (Margiotta et al., 2006:41)

Mentre il Modulo I (Fundamentos Teórico Metodológicos do Projeto MIFORCAL”) elaborato dal gruppo in lingua portoghese indica

“ Cabe destacar que um curso de formação baseado nas TIC’s, em que os alunos estão distribuídos geográfica e temporalmente, demandam, necessariamente, novos paradigmas de comunicação e ensino, novas formas de conceber o processo de formação. Os desafios a alunos e instituição assumem novos contornos, a comunicação é diferenciada e a forma como nos colocamos diante do ato de ensinar e aprender deve ser diferente (...) Muita coisa ainda há por descobrir no universo da Universidade Virtual e, juntos, alunos, professores e técnicos podemos encontrar muitos territórios encantados que nos possibilitarão conhecer, aprender e nos divertirmos com propostas criadas e descobertas...” (Pandini, Raffaghelli, Zangrando, 2006:90)

Per il gruppo MIFORCAL, creare ambienti virtuali per l’interazione non implica soltanto una questione di costi o di logistica, motivazioni evidenti per una proposta a distanza. La formazione in rete punta a generare nuovi paradigmi di apprendimento a carattere connettivo che privilegia la generazione di una rete di intelligenza collettiva (Levy, 1994; Margiotta, 2005), in uno spazio antropologico di interazione “del sapere”, ovvero spazio metaforico, generato sulla base dell’interazione comunicativa.

Adottando una metafora delle neuroscienze, proposta da Margiotta (2005) osserviamo come gli spazi formativi online diventano “sinapsi” fra le diverse istituzioni partecipanti in una trama di “rete neuronale” che supporta processi di circolazione e moltiplicazione di conoscenza condivisa, partecipata e, nel contempo, contestualizzata e globale.

Tutto ciò implica una metodologia di formazione a distanza che possa fare dell’ offerta formativa universitaria una vera risorsa di aggiornamento e formazione politecnica, come richiesto dalla società odierna (e dai tessuti sociali nelle quali l’Università si trova inserita). La formazione in rete si muove, per questo gruppo di lavoro, come sistema che si basa sulle tecnologie, ma che non si sottomette alle stesse.

L’ipotesi di utilizzo di sistemi di formazione a distanza punta quindi a potenziare aspetti di apprendimento organizzativo che diventano eccellenza, innovazione e qualità del sistema formativo; ma soprattutto, si riversano sulle corrispettive realtà di pratica come opportunità *trasformativa*.

L’architettura virtuale quindi potenzia, secondo l’ottica del gruppo che si sviluppa sul modello della “triplice elica” di innovazione di Margiotta (op.cit):

- La pianificazione di una strategia di sviluppo interistituzionale: attraverso il miglioramento delle comunicazioni interistituzionali, promuovendo la collaborazione in partnership e la gestione di conoscenza condivisa, si consente un’analisi approfondita delle necessità di formazione di professionisti e tecnici da parte delle realtà socio-culturali coinvolte, per l’intervento formativo che si colloca come leva della suddetta strategia
- L’azione di sistema: migliorando la collaborazione, si consente la negoziazione di interessi congiunti e la valutazione di efficacia ed efficienza, secondo parametri valutativi condivisi, verso l’armonizzazione dei sistemi educativi e di formazione continua.
- La crescita di reti e meta-reti: poichè ottimizzano le opportunità di analisi comparata di esperienze e ricerche dei gruppi universitari, che vengono trasmesse come offerta formativa di alta qualità.

Come indica il manuale elaborato dal gruppo progettuale:

“...Este projeto, de caráter totalmente colaborativo é a primeira experiência para Europa e para América Latina de formação sistemática para professores, realizado a distância, que tem como pano de fundo uma discussão para a institucionalização da formação universitária dos educadores. A parceria impulsionada pelo projeto é sem dúvida uma ferramenta ou uma proposta para reunir numa ‘mesa de discussão’, duas realidades: a europeia e latinoamericana de diversos níveis de desenvolvimento e com problemáticas sociais, as quais, através de análises comparativas sobre o currículo experimental proposto, podem gerar experiências de inestimável valor para contrivir nos diversos âmbitos da investigação educativa, desde a educação a distância às políticas acadêmicas e valor estratégico nas distintas realidades nacionais. Este talvez seja um marco pensável e possível no que se refere á formação via universidade virtual em projetos colaborativos em rede...” (Pandini et. al., op.cit: 35)

Gli ambienti virtuali, per tanto, non fanno altro che rispecchiare un percorso di negoziazione. Essi stessi prendono la forma dei bisogni di sviluppo formativo del gruppo. Le “sale” di lavoro hanno adottato quindi le fisionomie che ogni partner ed equipe progettuale ha deciso di dare a seconda dei propri modelli, ma considerando una matrice curricolare e il modello formativo congiunto.

Tento di riassumere la logica di implementazione di quest’ipotesi di strutturazione dello spazio formativo MIFORCAL: ho ricreato (sulla base di una libera interpretazione dei materiali e documenti di lavoro del progetto), nella tabella sottostante, le articolazioni fra struttura organizzativa del progetto, fasi di sviluppo

progettuale e creazione di ambienti virtuali di collaborazione/apprendimento. Immediatamente dopo, ho tentato di rappresentare in uno schema tale corrispondenza fra sviluppo progettuale, gruppi di lavoro, e spazi virtuali.

9Tabella 9.1. Coerenza fra Fasi di Implementazione del Modello Formativo MIFORCAL e Processo di Costruzione dell'Ambiente Virtuale di Collaborazione/Apprendimento

Fase di Implementazione del Modello Formativo	Architettura Organizzativa: Gruppi di Lavoro ed Attività Formativa	Ambienti Virtuali di Collaborazione/Apprendimento
<p>Disegno Curricolare Partecipato</p> <p>Fase lanciata nella prima riunione fra Partners nell' Aprile 2005 a Venezia²⁰³ (sebbene fondata sulla base di un processo di interazione a distanza iniziato nell'anno 2003) alla quale segue discussione online nelle tre lingue del progetto, per la strutturazione di un piano formativo dei corsi. E' stata una tappa di comunicazione e pianificazione didattica, partendo dai modelli propri di ogni istituzione coinvolta, ed ogni tradizione di ricerca all'interno delle stesse, che si è conclusa con la riunione di Asunción, Agosto 2005, con la redazione del Plan de Estudios Unificado. A questo elemento va associata inoltre la discussione sul Profilo Formativo, che comportò non pochi problemi, considerando le diverse situazioni sociali e culturali dei paesi coinvolti, con riguardo alla formazione iniziale e continua degli insegnanti. In particolare, l'offerta formativa poteva essere considerata valida come percorso di iniziale per gli insegnanti europei, mentre per il gruppo sudamericano poteva soltanto essere proposta come offerta di formazione dei formatori e nel migliore dei casi formazione continua. Come si può osservare poi nell'analisi demografica, la maggior parte dei corsisti risultano essere formatori degli insegnanti/formatori, non soltanto in AL ma anche in EU</p>	<p>[1] Il sito web MIFORCAL Informazione</p> <p>[2] Ambiente Virtuale di Collaborazione: AREA PARTNERS</p> <p>Attività Formativa: Seminari di Progettazione Formativa Venezia Aprile 2005 Asunción Agosto 2005 11 Referenti Università Partner UE-AL 11 Ricercatori Università Partner UE-AL</p>	<p>SITO www.univirtual.it/miforcald/</p> <p>ACCESSO PIATTAFORMA http://www.univirtual.it/miforcald/ita/area.htm</p> <p>AREA PARTNERS http://62.149.231.178/fad/course/view.php?id=4</p>
<p>Armonizzazione dei Sistemi di Istruzione Superiore</p> <p>Fase immediatamente successiva, vede lo sviluppo da Agosto 2005 a Novembre 2006, ed implica lo studio del valore dei titoli, puntando all'armonizzazione fra l'offerta formativa rivolta a insegnanti per Italia, Spagna, Portogallo, Brasile, Paraguay, Argentina, considerando gli aspetti: a) Profilo Formativo, b) Modalità di erogazione corsi blended (quantità di crediti in presenza e a distanza) c) Adattamento di contenuti e mediazione pedagogica locale per l'impatto formativo e sociale in loco; d) Crediti Formativi; Certificazione (Congiunta, Doppia, Nazionale). Questa fase risultò particolarmente pesante e "dolente" per l'intero gruppo, in quanto comportò la necessità di affrontare le burocrazie locali dei sistemi dell'Istruzione Superiore in ogni paese, e le difficoltà di "dialogo" internazionale delle stesse. In questa fase il gruppo raggiunse la triste conclusione di non poter rilasciare un titolo congiunto, date le normative locali sia sudamericane che europee in materia di internazionalizzazione della formazione degli insegnanti (cfr. discussione cap.7)</p>	<p>Espansione dell'Ambiente Virtuale di Collaborazione: AREA RICERCATORI AREA COORDINAMENTO DIDATTICO</p> <p>Attività Formativa Seminari Residenziali di Formazione "Investigadores" Venezia Settembre 2005 "Fondamenti Teorico- Metodologici del Progetto MIFORCAL – Definizione di Linee di Ricerca"</p> <p>Seminari Online di Formazione "Investigadores", Ottobre- Novembre 2005 "Metodologia della Ricerca, E- Research</p>	<p>AREA RICERCATORI http://62.149.231.178/fad/course/view.php?id=5</p> <p>AREA COORDINAMENTO DIDATTICO (I) http://62.149.231.178/fad/course/view.php?id=7</p>

²⁰³

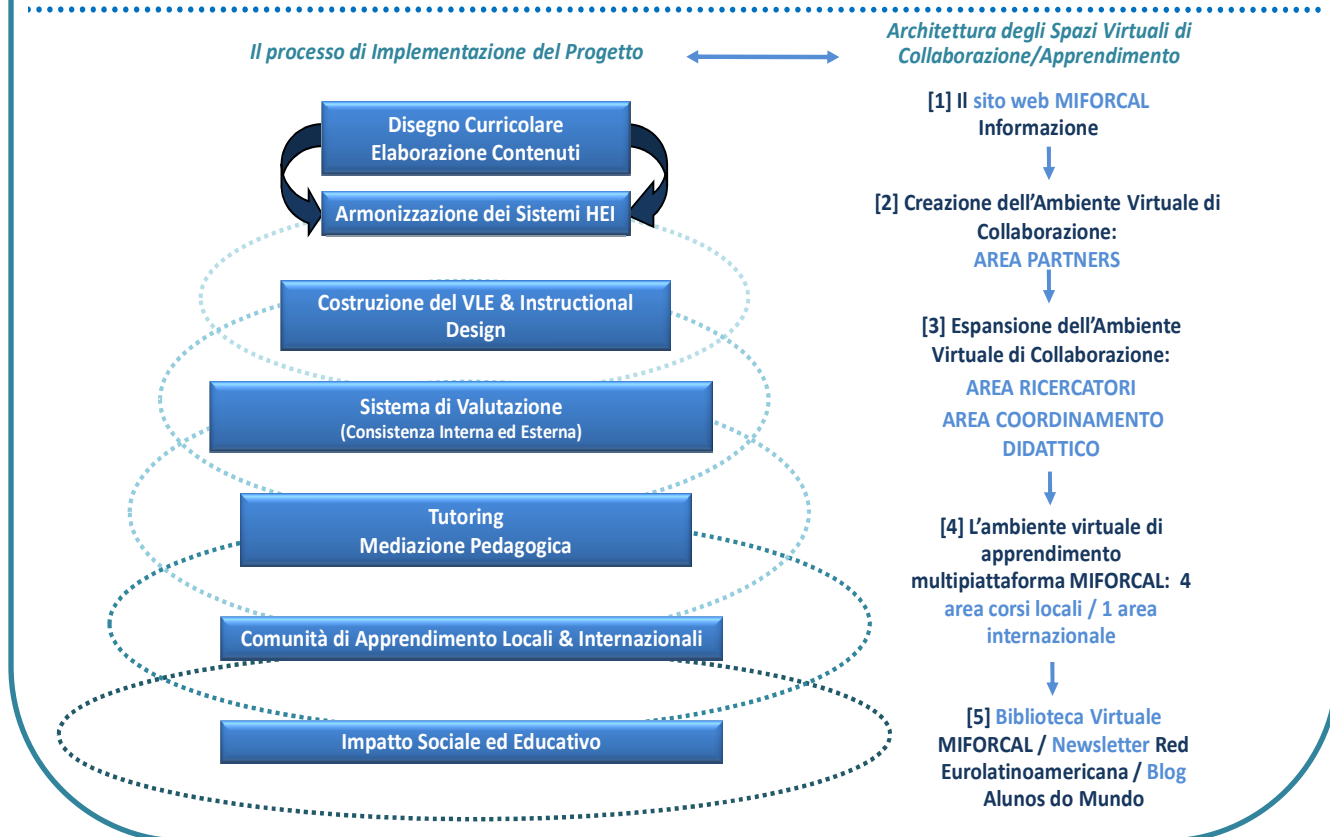
Cfr. tabella momenti d'incontro in presenza e sviluppo progettuale, cap. 8.

<p>Costruzione di Virtual Learning Enviroment e Processi di Instructional Design</p> <p>In questa fase ebbe luogo la pianificazione e lo sviluppo dell'ambiente virtuale di apprendimento, sulla base di una concezione multiplatforma: si parte dall'integrazione fra ambiente e concezione di didattica online UNIVIRTUAL, sulla base dell'Open Source Moodle 1.4; per dialogare con il modello UNISULVIRTUAL, con base su LMS proprietario. Entrambi i modelli vengono analizzati e confrontati, puntando a creare sinergie di integrazione e aree di specificità locali. Uno dei principali risultati di questo confronto è la comprensione dell'importanza di pensare a modelli di formazione in rete non universali, ma contingenti alle necessità e possibilità di sviluppo socio-economico e culturale dell'ambito dove vengono implementati. Seguendo la caratterizzazione di modelli e-learning di Banzato&Midoro (2005), con la quale il gruppo stava elaborando le ipotesi di ambienti di apprendimento e processi di instructional design, mentre UNIVIRTUAL propone un modello di terza generazione (ad alta interattività, comunità di apprendimento piccole, forte presenza e supporto del tutor, minore strutturazione dei contenuti), UNISULVIRTUAL eroga corsi sulla base di un modello di seconda generazione (interattività media, gruppi più allargati, maggiore autogestione dell'apprendimento e minore supporto del tutor, maggiore strutturazione dei contenuti) Le due LMS iniziali –in connessione, e con attività integrate fra entrambe- evolveranno ancora, cambiando da Moodle 1.4, Moodle 1.8, e finalmente Moodle 1.9, e completandosi con uno spazio Blog (piattaforma Wordpress). Oltre l'ambiente di apprendimento, e basandosi ulteriormente sulla caratterizzazione dei modelli e-learning, vengono strutturate guide per la scansione di processi di collaborazione fra coordinatore didattico, docente e tutor nell'erogazione formativa. Di particolare rilievo in questa fase sono le ipotesi MOD "Modelli di Organizzazione Docente" (Constantino et al., 2006). La conclusione alla quale giunge l'equipe di lavoro, in questa fase, è soprattutto l'impossibilità di lasciare nelle mani di un docente/formatore unico la formazione. Un contesto così articolato e complesso richiede diversi sguardi pedagogici che assieme costruiscono la totalità dell'offerta formativa (Cfr. capitolo 8 "Modello Formativo MIFORCAL")</p>	<p>Corso Tutor online Venezia Marzo-Giugno 2006 <i>Tutor online</i> <i>TOL-SPAL (Spagnolo)</i> <i>TOL-POR (Portoghese)</i></p> <p>Seminari Aperti di Progettazione Formativa Florianópolis / Buenos Aires Maggio 2006 <i>Costruzione di Virtual Learning Environment e Processi di Instructional Design</i></p>	<p>AREA RICERCATORI http://62.149.231.178/fad/course/view.php?id=5</p> <p>AREA COORDINAMENTO DIDATTICO (I) http://62.149.231.178/fad/course/view.php?id=7</p>
<p>Creazione ed Attivazione del Sistema di Valutazione</p> <p>Questa tappa, lanciata sin dalla prima formazione dei Ricercatori, viene completata ulteriormente dinanzi alla necessità di generare standards procedurali e dati di sistema che consentano di monitorare, valutare e valorizzare i risultati sia di apprendimento specifico che di formazione integrale e di impatto sulle organizzazioni coinvolte. Oltre un sistema generale di valutazione vengono messi a punto gli strumenti particolari che consentiranno le suddette operazioni di rilievo (questionari baseline di apprendimento, interviste iniziali, questionari di soddisfazione, standard di misurazione della performance del corsista, tipi di attività valutativa nel tutoring online, istanze e modelli di prova, esame, tesi). Ogni strumento dovette essere adeguatamente calibrato dalle istituzioni partecipanti con riguardo ad una cultura valutativa propria, e soprattutto, considerando le contingenze di un modello online che poteva risultare nuovo per alcune istituzioni coinvolte.</p>	<p>Comunicazioni di Lavoro Luglio-Settembre 2006</p> <p>Comitato Scientifico Esterno Ottobre 2006</p> <p>Comitato Scientifico Esterno Ottobre 2007</p>	<p>AREA COORDINAMENTO DIDATTICO (I) Spazio di Interazione fra Coordinamento Didattico Centrale e Coordinatori Locali http://62.149.231.178/fad/course/view.php?id=7</p>

<p>L'implementazione Formativa Coordinamento – Docenze – Tutoring</p> <p>Fase che consiste nell'implementazione dei corsi, relativamente ad ogni unità di apprendimento e fase formativa. I coordinatori locali (figura che in quasi tutti i casi si sovrapponeva con quella del ricercatore) entrano attivamente in scena articolando comunicazioni con Docenti, Tutor e Web-editor.</p> <p>I materiali vengono prodotti, tradotti, adattati; viene realizzata (soprattutto nel caso UNISULVIRTUAL) una operazione di diagrammazione grafica e di completamento di "mediazione pedagogica" che risulta scritta nel caso di materiali più strutturati; mentre nel modello di 3a generazione viene operata fondamentalmente dal singolo tutor, in connessione diretta con il docente o con il coordinatore dei corsi</p> <p>Il tutoring quindi segue a un processo di discussione e analisi dei materiali, che culmina nelle azioni di formazione online guidate dal tutor, che è pienamente consapevole di tale impianto formativo e delle specificità culturali di ogni gruppo. Per tale motivo la selezione dei tutor online è fondata sulla conoscenza delle discipline, dei processi di apprendimento in rete, e del contesto socio-culturale nel quale viene inserita la proposta MIFORCAL locale.</p> <p>Tuttavia non mancano diversi "incident" –come si osserverà nell'analisi dei forum online- che richiederanno feed-back e correzione da parte del coordinamento generale didattico.</p> <p>Processo Formativo: Comunità di Apprendimento Locali & Internazionali</p> <p>L'attiva partecipazione a processi di apprendimento, in un arco temporale da uno a due anni, genera nei partecipanti un forte senso di appartenenza che si esprime soprattutto nei gruppi di Mobilità Internazionale. Verso la fine del completamento dei corsi, in effetti, viene attivata la mobilità dei corsisti all'interno della rete (Italia, Brasile, Argentina, Paraguay) . La convivenza delle diverse realtà in presenza rafforza una linea di sviluppo attivata inizialmente dalla mobilità virtuale, e sprona l'interazione creativa fra i corsisti per convertire il modello in <i>praxis</i>, ovvero in processo di trasformazione delle proprie realtà di pratica</p>	<p>Comunicazioni Equipe Coordinamento in Aree di Coordinamento e Sala Docenti 2007-2008</p> <p>[3]Attività Formativa</p> <p>Corso Propedeutico <i>Nuove Tecnologie e Didattica</i></p> <p>Corsi Ciclo <i>Scienze dell'Educazione</i> 1° Anno</p> <p>Corsi Ciclo Didattiche Specifiche 2° Anno <i>CENT – Scienze Esatte, Naturali e Tecnologia</i> <i>CSH – Scienze Umanistico Sociali</i> <i>LYL – Lingua e Letteratura</i></p> <p>Seminari online dell'Area Internazionale <i>Dicembre 2007 - Dicembre 2008</i> <i>- Febbraio 2009</i></p> <p>Ciclo conferenze Sudamericane <i>Prof. Umberto Margiotta</i> <i>Aprile-Maggio 2008</i></p>	<p>L'ambiente virtuale di apprendimento multiplatforma MIFORCAL: 4 area corsi locali / 1 area internazionale / 3 Aree Indirizzo</p> <p><i>Curso Interateneo em Ciências da Educação, UnisulVirtual, Brasile</i> http://portal2.unisul.br/contenuto/site/AUniversidade/CampusdaUnisulVirtual/</p> <p><i>Especialización Interateneo para la Enseñanza Secundaria, CIAFIC, Argentina</i> Area Común en Ciencias de la Educación http://62.149.231.178/fad/course/category.php?id=22</p> <p><i>Curso Interateneo en Psicopedagogía y TICs para la enseñanza secundaria, USAL, Spagna e Portogallo</i> http://62.149.231.178/fad/course/category.php?id=16</p> <p><i>Maestría Interateneo en Formación de Profesorado de Calidad para la Enseñanza Secundaria, Paraguay</i> Area Común en Ciencias de la Educación http://62.149.231.178/fad/course/category.php?id=14</p> <p><i>Ciclos Orientados del Biennio CIAFIC (Argentina)~UCNSA, (Paraguay)</i> * Scienze Esatte, Naturali e Tecnologia (CEN- Ciencias Exactas, Naturales y Tecnología) * Scienze Umanistico-Sociali (CSH – Ciencias Sociales y Humanidades) * Lingua e Letteratura (LYL – Lengua y Literatura) http://virgo.unive.it/univirtual/miforcal/</p> <p>Nuove Aree di Ricerca http://virgo.unive.it/univirtual/miforcal/course/category.php?id=4 Nuove Aree di Coordinamento Docente (Coordinamento Local, Traduttori, Docenti, Tutor)</p>
--	---	--

<p><i>Impatto Formativo e Sociale</i></p> <p>Il progetto giunge alla fase finale con una serie di sviluppi che determinano la generazione di nuove reti di collaborazione per la ricerca sulla formazione degli insegnanti e di innovazione didattica.</p> <p>La fisionomia finale dell'ambiente multiplatforma (spazio formativo non soltanto elettronico ma anche simbolico) è quella della crescita di trama di rete ipertestuale, dove uno spazio si connette all'altro attraverso un percorso di sviluppo la cui navigazione inizia con un sito e si apre (senza mai terminare) in un numero crescente (forse esponenziale) di spazi virtuali di apprendimento che richiamano a quella logica formativa originaria, di forza centrifuga.</p>		<p>Biblioteca Virtuale MIFORCAL Newsletter Red Eurolatinoamericana http://virgo.unive.it/univirtual/miforcal/course/view.php?id=12</p> <p>http://portal2.unisul.br/content/site/biblioteca/bibliotecavirtual/</p> <p>VLE Alunos do Mundo (LMS/Blog) http://miforcalalfayoung.wordpress.com/</p> <p>Newsletter MIFORCAL http://www.univirtualcooperation.org/newsletter/</p> <p>Progetto REDES (CIAFIC, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) http://www.didaxis.org.ar/</p>
--	--	---

Architettura Organizzativa Virtuale Spazi di Collaborazione / Apprendimento MIFORCAL *Un processo di costruzione progressiva*





Schema 9.2. Processo di Strutturazione dell'Architettura organizzativa virtuale del Progetto MIFORCAL²⁰⁴.

Introduco adesso alcuni “snapshot” dei sopracitati spazi per procedere all’analisi di alcuni degli elementi caratterizzanti le logiche organizzative della rete. In tale modo, diventerà poi più agevole l’analisi dei singoli casi scelti per illustrare le dinamiche e dimensioni di un contesto culturale allargato.

²⁰⁴ Osserviamo che altre reti internazionali di formazione degli insegnanti si fondano su una simile struttura, ovvero, un’architettura complessa dove vi è la necessità di spazi “locali” articolati attraverso la presenza di figure “glocal” o connesse attraverso la rete progettuale internazionale. Per esempio, European Schoolnet (citato dal Progetto italiano Punto Edu) è un programma di cooperazione tra i ministeri dell’Educazione europei nel campo dell’uso educativo delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione, cui scopo primario è la creazione di un polo di risorse a livello europeo e la connessione delle reti telematiche per la scuola presenti nei vari paesi. Partito ufficialmente nel settembre 1998 con il supporto dei ministeri dell’educazione di 19 Paesi e della Commissione Europea, mostra la seguente struttura: Language Group (Gruppi di lavoro formati da appartenenti alla stessa area linguistica, che comunicano facilmente tra loro usando la lingua madre); Local Working Groups (Gruppi di lavoro locali di due o tre persone che collaborano a un compito assegnato. Si tratta di partecipanti che hanno la possibilità di incontrarsi in presenza, quasi sempre colleghi della stessa scuola); European Group (Gruppi di lavoro plurinazionali che usano l’inglese come lingua veicolare); Moderator (Una figura che guida e assiste il lavoro dei gruppi e cura la comunicazione e il raccordo tra i gruppi locali e quelli di dimensione più larga); Staff of the Workshop (Lo staff è composto da due coordinatori organizzativi e da uno o due esperti nei contenuti del workshop); Consultants at a distance (Esperti sui contenuti del lavoro che osservano l’andamento delle attività e che possono essere consultati sia dai partecipanti al workshop che dal suo staff) Observers (Gli osservatori seguono i lavori senza parteciparvi attivamente, con il loro parere contribuiscono alla continua messa a punto del modello di comunità virtuale). AAVV, 2005, *Puntoedu: un modello di apprendimento*, QUADERNI DEGLI ANNALI DELL’ISTRUZIONE, 110-111/2005. Firenze: Le Monnier) pp.37

Tabella 9.3. Snapshot Ambienti Virtuali di Collaborazione/Apprendimento

<p>Architettura Organizzativa: Gruppi di Lavoro</p>	<p>Ambienti Virtuali di Collaborazione/Apprendimento</p>
<p><i>Disegno Curricolare Partecipato</i></p> <p>[1] Il sito web MIFORCAL Informazione</p> <p>[2] Ambiente Virtuale di Collaborazione: AREA PARTNERS</p>	<p>SITO www.univirtual.it/miforcald/</p>  <p>AREA PARTNERS http://62.149.231.178/fad/course/view.php?id=4</p> 

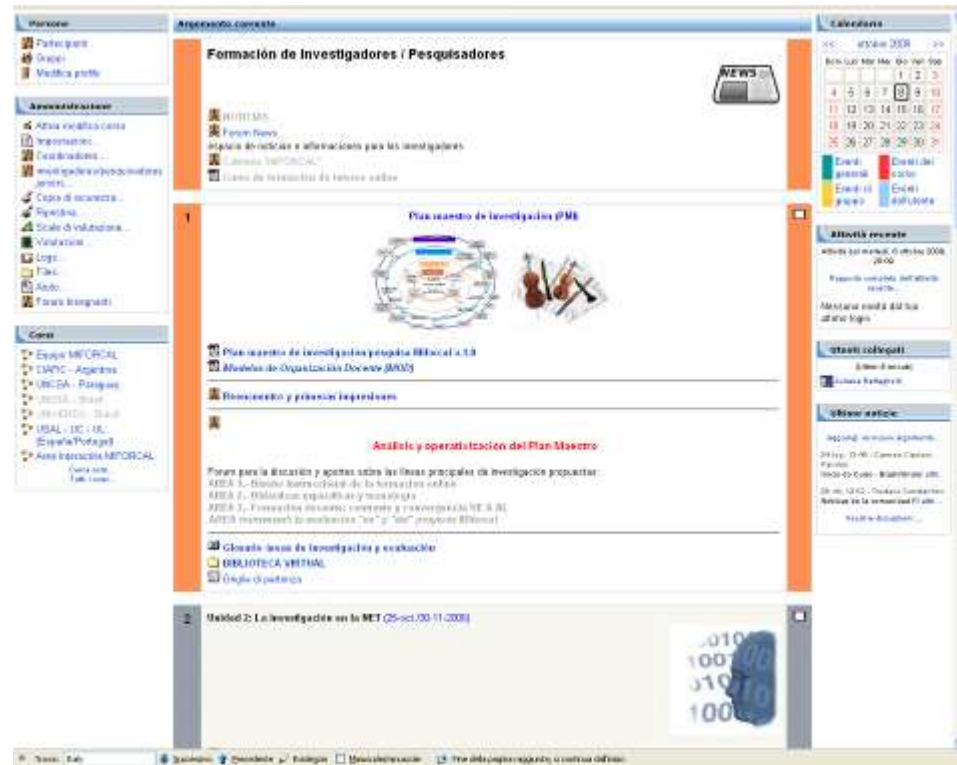
Armonizzazione dei Sistemi di Istruzione Superiore

Espansione dell'Ambiente Virtuale di Collaborazione:
AREA RICERCATORI
AREA COORDINAMENTO DIDATTICO

Costruzione di Virtual Learning Environment e Processi di Instructional Design

AREA RICERCATORI

<http://62.149.231.178/fad/course/view.php?id=5>



AREA COORDINAMENTO DIDATTICO (I)

<http://62.149.231.178/fad/course/view.php?id=7>

Creazione Attivazione Sistema Valutazione

ed del di



**L'implementazione
Formativa
Coordinamento –
Docenze – Tutoring**

**Processo Formativo:
Comunità di
Apprendimento Locali
& Internazionali**

**Corso Propedeutico
Nuove Tecnologie e
Didattica**

**Corsi Ciclo
Scienze
dell'Educazione
1° Anno (Corsi
Annuali)**

L'ambiente virtuale di apprendimento multiplatforma MIFORCAL:

4 area corsi locali /
1 area internazionale / 3 Aree Indirizzo

Curso Interateneo em Ciências da Educação, UnisulVirtual, Brasile
<http://portal2.unisul.br/content/site/AUniversidade/CampusdaUnisulVirtual/>



Curso Interateneo en Psicopedagogía y TICs para la enseñanza secundaria, USAL, Spagna e Portogallo

<http://62.149.231.178/fad/course/category.php?id=16>



Corso Propedeutico
Nuove Tecnologie e
Didattica

Corsi Ciclo
Scienze
dell'Educazione
1° Anno (Biennio/
Master)

Especialización Interateneo para la Enseñanza Secundaria, CIAFIC, Argentina
Area Común en Ciencias de la Educación
<http://62.149.231.178/fad/course/category.php?id=22>

Maestría Interateneo en Formación de Profesorado de Calidad para la Enseñanza Secundaria, Paraguay
Area Común en Ciencias de la Educación
<http://62.149.231.178/fad/course/category.php?id=14>

Seminari online dell'Area Internazionale
 Dicembre 2007 -
 Dicembre 2008 -
 Febbraio 2009

Area Internazionale 1° Anno: ciclo Seminari e Videoconferenze

1 **Construyendo la Red Eurolatinoamericana de Profesores - Construyendo a Rede Eurolatinoamericana de Professores**
 Foro de Presentaciones - Foro de Apresentações
 Columna de los Coordinadores - Coluna dos Coordenadores

2 *****Lección Multimedia: "La Profesión Docente en la Sociedad del Conocimiento"*****
*****Lição Multimedia: "A Profissão Docente na Sociedade do Conhecimento"*****
 Prof. Umberto Margiotta

3 **Lección Multimedia de Inauguración de los Cursos en MIFORCAL**
 prof. Umberto Margiotta

UniVirtual
 e-learning technologies

MIFORCAL - ALFA - Forum - Foro de Presentaciones - Foro de Apresentações

Que significa ser profesor en su país?

El objetivo de este foro es el de abrir un espacio de presentación para el reconocimiento de la riqueza que compone la red de profesores ALFA-MIFORCAL. Invitamos entonces a todos los profesores a realizar la presentación personal, indicando brevemente la experiencia de estudio y profesional, por una parte, y la actividad educativa que se desarrolla actualmente, otra parte. Compartamos nuestra presentación personal con la comunidad de nuestra posición con respecto a la siguiente pregunta orientadora: **¿Qué significa ser profesor en su país?**

O objetivo deste fórum é o de abrir um espaço de apresentação para o reconhecimento da riqueza que compõe a rede de professores ALFA-MIFORCAL. Convidamos então a todos os professores a realizar a apresentação pessoal, indicando brevemente a experiência de estudos e profissional, por uma parte, e a atividade educacional que se desenvolve atualmente, por outra parte. Compartamos nossa apresentação pessoal e introduzindo de nossa posição com respeito a seguinte pergunta orientadora: **Que significa ser professor em seu país?**

Discusión	Usuario de	Replies	Ultimo mensaje
Por Brasil de minha Brasil, o que é ser professor?	MARA CLAUDIA	0	ter, 25 ago 2008, 1
Que significa ser professor em seu país?	REGIO NORDIRMA	32	ter, 20 ago 2008, 1
Ser professor	SAMARA ISA	1	dom, 27 jul 2008, 1
Um Ser Pesquisador	MARA AUGUSTA	0	ter, 27 mar 2008, 1
¿Que significa ser profesora en Chile?	Wendy Cristina Fariña Fariña	14	dom, 10 fev 2008, 1
Ser Profesor en el Perú	David Washington Tupay Govea	1	lan, 24 dic 2007, 1
Virginia Atzeniá, desde la Colonia Parag, en Perú	Virginia Osadiaz Alvarna Vásquez	1	mié, 22 dic 2007, 1

Sei collegato come Juliana Kalfaynah (Cari)

**Area Internazionale
2° Anno/ Corsi Ciclo
Didattiche Specifiche**

CENT – Scienze
Esatte, Naturali e
Tecnologia
CSH – Scienze
Umanistico Sociali
LYL – Lingua e
Letteratura

AREA INTERNAZIONALE 2° Anno
Ciclos Orientados del Biennio
CIAFIC (Argentina)~UCNSA, (Paraguay)
<http://virgo.unive.it/univirtual/miforcal/>

The screenshot shows the UniVirtual interface for the LYL (Lingua e Letteratura) course. The main content area is titled "ORIENTACIÓN EN LENGUA Y LITERATURA" and "TERCERA TRIADA - ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS". It lists various course materials and activities, including "Fórum de Noticias", "Café Virtual del Teóric", "Clasificación del curso", "Fórum de Noticias", "Café Virtual del Teóric", "Clasificación del curso", "Fórum de Noticias", "Café Virtual del Teóric", "Clasificación del curso".

* Lingua e Letteratura (LYL – Lengua y * Lingua e Letteratura (LYL – Lengua y Literatura)

The screenshot shows the UniVirtual interface for the CEN (Ciencias Exactas, Naturales y Tecnología) course. The main content area is titled "Aula de Ciencias Exactas, Naturales y Tecnología" and "Fundamentos histórico-epistemológicos de la Tecnología". It lists various course materials and activities, including "1.- Ciencia y Tecnología", "1.1 Tecnología y Teoría", "1.2 Tecnología y Ciencia", "1.3 Tecnología y Ciencia aplicada", "1.4 Tecnología y Teoría", "1.5 Teoría y Tecnología", "2.- Filosofía de la Tecnología", "2.1 Introducción a la Filosofía de la Tecnología", "2.2 Introducción y Programación Tecnológica", "2.3 Introducción de la Tecnología en el mundo científico y social", "2.4 Tecnología, Naturaleza y Ética", "2.5 Introducción a la Filosofía de la Tecnología", "2.6 Programación".

* Scienze Esatte, Naturali e Tecnologia (CEN- Ciencias Exactas, Naturales y Tecnología)

**Area Internazionale
2° Anno/ Corsi Ciclo
Didattiche Specifiche**

CENT – Scienze
Esatte, Naturali e
Tecnologia
CSH – Scienze
Umanistico Sociali
LYL – Lingua e
Letteratura

The screenshot shows a virtual course interface. At the top, it says 'Indice degli argomenti' and 'ORIENTACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS'. Below this, there are three modules listed:

- MÓDULO Laboratorio de las Ciencias Sociales**
Docente: Prof. Ana Tala – UNISUL, Brasil
Tutor: Prof. Vera Ben, Brasil
Inicio del Módulo: lunes 6 de Abril de 2009
Duración: 2 semanas, hasta el 19 de Abril de 2009
- MÓDULO Didáctica de las Ciencias Sociales**
Docente: Dr. D. Jesús Jiménez Martín
Tutor: Prof. Rafael de Sotelo, Universidad Católica, Paraguay
Inicio del Módulo: lunes 16 de Marzo de 2009
Duración: 3 semanas, hasta el 6 de abril de 2009
- MÓDULO Fundamentos Histórico Epistemológicos de las Ciencias Sociales**
Docente: Prof. Dr. D. Jesús Jiménez Martín, Universidad de Salamanca, España
Tutor: Prof. Master Raza Gacamaso, CIAPIC, Argentina
Inicio del Módulo: lunes 16 de Febrero de 2009
Duración: 4 semanas, hasta el 15 de marzo de 2009

There is also a 'FORO GENERAL' section with a 'Comenzó trabajo final Semestre del 06-03 al 15-03'.

Area Internazionale 1° Anno: ciclo Seminari e Videoconferenze

Nuove Aree di Coordinamento Docente
(Coordinamento Local, Traduttori, Docenti, Tutor)
<http://virgo.unive.it/univirtual/miforcal/course/category.php?id=2>

Comunicazioni Equipe
Coordinamento in
Aree di
Coordinamento e Sala
Docenti
2008 - 2009

The screenshot shows a virtual course interface. At the top, it says 'Indice degli argomenti' and 'ÁREA DE DISEÑO CURRICULAR Y RECURSOS DIDÁCTICOS'. Below this, there are three main sections:

- CUESTIONES GENERALES Y DOCUMENTACIÓN BÁSICA**
Anda un poco documentado...
Curso de Docentes y Tutores v.1.3
Ficha docente para programar módulo
Manual abreviado para el docente
Manual abreviado para el tutor
Plan de trabajo toda orientado
Módulo de Organización Docente Alfa-Módulo
Sobre sistema de evaluación y calificación
- ORIENTACIÓN EN CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES**
Investigación en Ciencias Sociales y Programas
Ciencias Humanas
Ciencias Sociales
- ORIENTACIÓN EN CIENCIAS EXACTAS, NATURALES Y TECNOLOGÍA**
Ciencias Exactas

Area Internazionale
2° Anno/ Mobilità
Internazionale



Area Internazionale: Mobilità Corsisti

<http://virgo.unive.it/univirtual/miforcal/course/category.php?id=4>

Biblioteca Virtuale MIFORCAL Newsletter Red Eurolatinoamericana

<http://virgo.unive.it/univirtual/miforcal/course/view.php?id=12>

Impatto Formativo e
Sociale

Ciclo conferenze
Sudamericane
Prof. Umberto
Margiotta
Aprile-Maggio 2008



Impatto Formativo e Sociale

Biblioteca Virtual / UNISULVIRTUAL
<http://portal2.unisul.br/content/site/biblioteca/bibliotecavirtual/>



VLE Alunos do Mundo (LMS/Blog)
<http://miforcalfayoung.wordpress.com/>



Newsletter
 Red Euroiberoamericana de Profesores

HOME | EDITORIAL | RECURSOS DIDÁCTICOS | ARTÍCULOS Y EVENTOS

Editorial

Red Euroiberoamericana de Profesores

560 con novedades y recursos para los integrantes de la red MIFORCAL

Novedades, Artículos y Eventos: Publicada la Newsletter 1/2009

El 2009 ha sido el año de definición de la visión que unos profesores de Paraguay, Chile, Argentina, Brasil, Portugal, España e Italia tuvieron en el año 2004. Fue una visión de un escenario educativo complejo donde las figuras profesionales resueltas no podían continuar siendo formados entre las "redes" de sistemas nacionales, de saberes no basados en la investigación, de falta de saber de la acción docente misma como proceso de investigación-acción; redes que se proponen pesadamente sobre la identidad profesional de profesores europeos y latinoamericanos. En el **sitio oficial del Proyecto MIFORCAL**, decimos que para traspasar estas redes, para pasar la libertad de una profesionalidad responsable, era necesario un sistema de formación en el nivel superior o universitario; un proyecto ambicioso, electrónico, al proyecto lecho desde el inicio contra las rigideces de los sistemas nacionales europeos y latinoamericanos, para crear un modelo integrado, un modelo participativo donde los saberes se construyan en base a la visión de internacionalización responsable de los contextos locales. Una rigidez que en el caso de la formación de profesorado se enseña y se comparte -como lo sufrimos- en el juego de prácticas pedagógicas.

Estamos trabajando ahora, en el cierre de este gran proyecto, en nuestro espacio **Ambiente Virtual de Aprendizaje y Colaboración Internacional** pero sabemos que es mucho más el trayecto por recorrer. La idea que nos viene a la mente cuando pensamos en una red que promueva una profesionalidad educativa actualizada es la de una fuerza centrífuga que genere un corazón potente. Lo es de un escenario internacional de formación del profesorado de calidad, fuerza que se desarrolla, sobre la base de esta energía intelectual de partida, como proceso de construcción social a través del diálogo con:

a) académicos, cuando se debate sobre el currículo y por lo tanto se negocia y se rige en relación a lo que deberá ser la formación de un profesor de calidad, decidiendo en el proceso las debilidades de las instituciones, la necesidad de generar acciones de institucional building como espacios de reflexión sobre las organizaciones involucradas.

b) las figuras de la formación, cuando se busca a generar en ciertos procesos de institucional design, cuales los ambientes de aprendizaje, los modelos de organización docente, y las competencias de los investigadores, para agregar a una metodología concreta con la misión de formación -caracterizada, evaluativa- de docentes de calidad no obstante las diferentes problemáticas socio-económicas que caracterizan Europa y América Latina.

c) Los docentes-cuasi-tes, cuando se conocen sus necesidades y sus tiempos, los espacios por ellos más simples, los desafíos de los escenarios educativos donde ellos pisan en juego la propia profesionalidad y por lo tanto, cuando se intenta a aplicar procesos de fortalecimiento de identidades profesionales, se piensa en formar en y para un contexto aplicado global (con el interés de áreas de investigación en políticas educativas).

Además al juego, en esta **newsletter**, con dos **ARTÍCULOS** que nos enseñan a reflexionar sobre los tópicos apenas mencionados, a través de la visión de participantes de la experiencia MIFORCAL, pero también alentando mar hacia nuestra herramienta de construcción

▼ Inicio | ▼ Buscar | ▼ Noticias | ▼ Contacto | ▼ Acerca de nosotros | ▼ Privacidad

© 2009 MIFORCAL

Proyecto REDES
 Programa RAICES 2007

Inicio | Presentación | Propuesta | Integrantes

Presentación
 Domingo, 30 de Agosto de 2009

El **proyecto REDES** tiene como objetivo principal, establecer un punto de encuentro virtual y trabajo real de profesionales y científicos del área de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y docentes en los nuevos desafíos que presenta la Formación a Distancia de 2da generación (e-learning). Desafíos que demandan nuevas propuestas de investigación y nuevos modelos de formación docente adaptados a esta modalidad como base de una educación de calidad.

El proyecto REDES contó con el aval formal en el marco del Programa RAICES (Red de Agentes Investigadores Científicos en el Exterior) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la República Argentina (Ley 26.402). Ante este organismo y en un estado tentativo de convocatoria fue presentado al proyecto por el Departamento de TIC's del CIAFIC (Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural) y aprobado en junio de este año.

De los propósitos y fines del Programa RAICES son:

- fortalecer las capacidades científicas y tecnológicas del país por medio del desarrollo de políticas de vinculación con investigadores argentinos residentes en el exterior;
- comenzar desde un nivel local a proyectos para el desarrollo de redes virtuales de investigadores en las cuatro áreas del conocimiento.

Como resultado se han iniciado desde el proyecto REDES a partir de la suma de investigadores del ámbito latinoamericano y europeo al espacio-foro de trabajo virtual que este proyecto propone. Consecuentemente, este espacio es una continuación de la relación establecida desde el año 1999 entre el CIAFIC y el CIBRCA (Centro de Evidencia Interactiva por la Red) de la Formación a Distancia representado por la Universidad "Ca' Foscari di Venezia" y vinculado con la convocatoria a otras Universidades y Centros de Investigación Latinoamericanos.

Copyright © 2009 Proyecto REDES
 Tema por Mailto: Válido XHTML 2.1 y CSS 3.

Occorre a questo punto riconoscere le motivazioni della suddivisione ed elaborazione degli spazi formativi online che danno luogo all' **Ambiente Virtuale di Apprendimento MIFORCAL**, per riconoscere le logiche di innovazione che intendono promuovere gli attori coinvolti nella rete.

La strutturazione dell'architettura organizzativa virtuale per l'apprendimento genera, in modo sommario, le seguenti attività:

Corsi Locali.

L'offerta formativa MIFORCAL viene presentata allo studente, come abbiamo indicato precedentemente, in uno spazio locale ed istituzionale raccolto, ipotizzando a livello didattico **che le dimensioni di lavoro a distanza e scambio culturale producono un importante impatto sui modelli di apprendimento dei corsisti e sulla efficacia didattica locale, richiedendo un processo di inserimento progressivo verso la mobilità virtuale partendo dallo spazio locale.** Si fornisce allo studente il materiale online (di norma, documenti prodotti dai docenti, con attività pianificate dai tutor); lo studente ha la possibilità di esplorare prima lo spazio locale dove si trova a essere parte di un corso sotto un profilo istituzionale unico, contestualizzato nella realtà locale di accoglienza. Un primo periodo di apprendimento viene dedicato a riconoscere le possibilità di questo spazio, fino ad ottenere una completa padronanza degli strumenti e risorse, così come una buona fluidità nelle comunicazioni a distanza (Corso Propedeutico in TIC's per la Didattica e Ambiente Virtuale di Apprendimento).

In questa fase le attività di tipo *blended* hanno prevalenza, perchè consentono allo studente di incontrarsi con l'equipe didattico locale e con i propri colleghi allo scopo di costruire una comunità di apprendimento.

In ogni caso non tutti i gruppi adottano la forte strutturazione di comunità di apprendimento *blended* (come lo fa il Paraguay, che genera un progetto di potenziamento di risorse umane all'interno della propria Università, ovvero, forma i formatori); gli altri gruppi generano spazi con caratteristiche proprie, ma puntano soprattutto ad una relazionalità virtuale, quindi contano già su persone ben formate alle nuove tecnologie.

In ogni ambiente virtuale di apprendimento, vi sono alcune risorse ed attività, che, concordate attraverso i diversi modelli e-learning adottati dalla rete, tendono a promuovere la suaccennata presenza virtuale e un senso di comunità di apprendimento:

- Una introduzione generale al corso, con maggiore o minore peso dell'inquadramento internazionale: alcuni gruppi danno molta importanza alla presenza del coordinamento italiano, mentre altri mettono in secondo piano il progetto e presentano in primo luogo la propria istituzione come garanzia di efficacia formativa (caso UNISUL Brasile). In tutti i casi viene fatto noto riferimento al contesto di progettualità internazionale come valore aggiunto al titolo offerto.
- Area di News/Bacheca/Tablón de Anuncios/Mural, dove vengono comunicate le ultime novità al gruppo ridotto
- Unità di Apprendimento/Risorse, generalmente testi elaborati dai docenti, ai quali vengono collegate le attività in rete. In alcuni casi, questi documenti venivano corredati da presentazioni ppt, e video multimediali, nonchè sitografie connesse all'attività in classe. Tuttavia, la multimedialità e gli strumenti Web 2.0 vengono utilizzati soltanto verso la fine dei corsi, essendo legato l'intero modello ad una modalità di erogazione abbastanza centrata sul testo/lezione.
- Guida Didattica, ovvero documento di pianificazione del tutor online che orienta la navigazione del testo e dello spazio da parte dello studente
- Forum online: vanno distinti come spazi comunicativi più utilizzati per l'interazione sia in piccoli gruppi di discussione, sia per la comunicazione in generale fra tutor e gruppo completo
- Altre attività didattiche: Questionari online, Compito online, Wiki, Diario di Bordo, in questo ordine di utilizzo da parte dei docenti (quest'ultimo come modalità verrà adottato unicamente nella mobilità internazionale)
- Feed-back tutor/docente: di norma è il tutor a comunicare con i corsisti, adottando gli strumenti della piattaforma (feed-back su compito o questionario, risposte su forum). Tuttavia si verifica in modo abbastanza consistente, l'uso della mail per la risoluzione di situazioni personali e per lo sviluppo di rapporti di collaborazione più stretta
- Coerentemente con il modello a bassa interazione scelto, non si verifica nel caso del gruppo UnisulVirtual l'uso di uno spazio che è invece presente in tutti i corsi UNIVIRTUAL, ovvero, il Bar/Caffè come forum di socializzazione informale.

Area Internazionale

Seminari di Approfondimento. Una volta acquisita la meta di inserimento al lavoro in rete, l'equipe didattica locale "accompagna" lo studente a partecipare in un'area trasversale, nella quale vengono sviluppate lezioni online a carico di professori del Comitato Scientifico Accademico e Collegio Internazionale. Lo studente può in tale spazio: leggere i materiali in lingua originale, dialogare nei forum creati liberamente con colleghi da diverse nazionalità, e sotto la guida del tutor online, tornare allo spazio locale per riflettere sugli aspetti nodali del dibattito in ambito internazionale. Nello schema 9.3., abbozzo la programmazione didattica di questi "Seminari". I temi di approfondimento sono trasversali agli elementi del Curriculum, ed enfatizzano aspetti della professionalità docente come le politiche educative in materia di formazione degli insegnanti; i modelli di formazione degli insegnanti; gli strumenti e metodologie dell'insegnante come formatore e come ricercatore, in un aula che diventa sempre più complessa.

Report Didattico. Si tratta di un altro elemento di importanza per l'area trasversale internazionale, che consiste nell'elaborazione delle conclusioni dei gruppi locali di apprendimento, riportate nello spazio internazionale per rendere visibili per la libera consultazione di tutti gli studenti. L'ipotesi voleva che, per esempio, il gruppo "UNISUL" potesse confrontarsi nelle conclusioni raggiunte su una determinata tematica studiata nei moduli specifici del piano formativo, con il gruppo "USAL": quali sono i temi e problemi che preoccupano in ogni aula locale? che cosa concludono i diversi gruppi di fronte alla lettura di uno stesso materiale (*Core Curriculum*)? Il Report Didattico è un elemento che permette dunque la visibilità dei processi formativi nelle diverse aule, ed è per ciò di interesse per la ricerca didattica quanto per gli studi comparati.

Biblioteca Virtuale MIFORCAL. E' lo spazio di diffusione di documenti e di accumulazione per tanto di conoscenza della rete, in cui sono reperibili i moduli nelle varie versioni in lingua originale, traduzioni e adattamenti locali; elementi di bibliografia suggerita e complementare sul piano degli studi e nelle diverse realtà locali; pubblicazione dei lavori di ricerca risultanti dalla « Comunidad Científica MIFORCAL » ; pubblicazione di migliori tesi e documenti elaborati per gli studenti. La « biblioteca virtuale » deve costituirsi come un vero elemento di *knowledge management* , risorsa indispensabile per la diffusione del progetto e del proprio modello educativo.

Newsletter della Comunità MIFORCAL. Si tratta di un semplice spazio di aggiornamento internazionale che ulteriormente potrebbe convertirsi in una newsletter mirata alla Comunità euro latinoamericana di insegnanti e formatori, come elemento di diffusione di strumenti e saperi sulle competenze ed i criteri di qualità per la valorizzazione della professione docente.

"Bar" della Rete- Offre uno spazio di socializzazione informale, dove lo studente può incontrarsi informalmente per condividere esperienze, immagini, racconti, con tutti i colleghi della rete MIFORCAL, a supporto di un impegno emotivo-sociale necessario all'esperienza di apprendimento, ma anche per la costruzione di reti sociali internazionali.

Riepilogando, dunque, possiamo dire che la creazione di uno spazio locale ed istituzionale è strutturalmente collegato con la necessità di rispettare le peculiarità non soltanto culturali ma anche di azioni necessarie all'adempimento a normative istituzionali e nazionali che inquadrano il valore del titolo e l'accREDITAMENTO del percorso formativo, con la necessità che emerge in tutte le università locali di dotare di una forte rappresentanza locale e nazionale dell'offerta formativa. Tenendo insieme in questo modo, la diversità di modelli e difficoltà logistiche (calendario australe e boreale, fuso orario diverso, aspetti di accessibilità e connettività, interesse specifico per tematiche che si concentrano su problematiche locali).

Corsi d'Indirizzo: "Ciclos Orientados" CEN-CSH-LYL. I corsi d'indirizzo, che vengono attivati nel 2° anno, esprimono in tutto la ricchezza del contesto internazionale e multiculturale, in quanto comportano il "mixing" di tutti gli studenti, tutor e docenti convogliati in uno spazio che esprime la dimensione interdisciplinare della propria pratica. Siffatto impianto finale, indubbiamente, doveva essere presente in questo progetto, dati i presupposti che lo nutrono.

Ogni indirizzo si apre liberamente ai corsisti del primo anno, e vengono coordinati a seconda delle aree di "expertise" didattico-disciplinare dei centri di ricerca e atenei coinvolti.

Ma i docenti continuano ad appartenere ad un corpo internazionale che vede coinvolte logiche e trame di ricerca, modi di focalizzare le problematiche disciplinari e riflessioni che si confrontano con i "mondi" apportati in "classe" dai corsisti diversi.


Purtroppo le contingenze istituzionali da ogni paese portano ad avere unicamente gruppi ispanoparlanti in questa fase, sotto il governo di due istituzioni latinoamericane: l'Università Católica del Paraguay, e il CIAFIC (Argentina). L'interazione con il coordinamento UNIVIRTUAL resta un elemento portante del modello, coadiuvato dalla presenza consolidata, in ogni caso, di docenti universitari da tutti gli atenei (europei e

latinoamericani, di lingua italiano, spagnolo, portoghese). Resta così assicurata la componente di modello partecipato ipotizzata inizialmente.

Area di Supporto alla Mobilità Internazionale in Presenza. Viene assicurato un processo di tutoring online ai corsisti in mobilità internazionale; ma non soltanto: una delle principali attività in mobilità, come spiegherò più avanti, diventa la costruzione di un diario di bordo e l'interazione con tutto il gruppo in mobilità attraverso l'uso dello spazio virtuale. Come osserveremo successivamente, questo elemento di "presenza virtuale" diventerà cruciale per il processo di adattamento alla cultura altra e per l'apprendimento significativo all'estero.

Con questa struttura viene rappresentata la prospettiva nazionale e locale, in consonanza con una prospettiva internazionale, alla ricerca dell'armonizzazione delle strategie di formazione dei formatori previste dal gruppo di lavoro iniziale.

10 Schema 9.4 Architettura Virtuale – Ambienti di Apprendimento MIFORCAL

Tipologia de Curso	CAMPUS	Aule disponibili	Risorse nell'Aula
Maestría Interuniversitaria en Formación para la Docencia Media y Superior no-universitaria ARGENTINA - PARAGUAY	UNIVIRTUAL	AULA A – Universidad Nacional Nuestra Señora de Asunción AULA C – CIAFIC Universidad Nacional de Río Cuarto , Universidad Nacional del Sur	Calendario Didattico News Bar Guida Didattica Lezione online della settimana Materiali di Approfondimento Bibliografico Forum Chat Compiti Quiz e Tests Glossario Hel pdesk
Cursos de Alta Formación		AULA B – Universidad de Salamanca , Universidade de Coimbra, Universidade de Lisboa	
Cursos de Formação Avanzada			
Cursos de Especialização	UNISUL VIRTUAL	AULA H – UNISUL - UNIVERSO (* Le Università brasiliane contano con uno spazio nella piattaforma UNIVIRTUAL e partecipano dell'area trasversale.	
			
AREA DI INTERAZIONE TRASVERSALE MIFORCAL “AULA MAGNA INTERNACIONAL”			Biblioteca on-line Forum Internazionale Notizie in Evidenza della Comunità Internazionale Report Didattico Seminario di Approfondimento Corsi d’Indirizzo (CEN/CSH/LYL)

9.2.2. Note Critiche sull'Architettura Virtuale MIFORCAL

Soffermiamoci sullo spazio denominato “Aula Magna Internazionale”, area trasversale creata con lo scopo di facilitare lo scambio internazionale e la *mobilità virtuale*, e quindi, della esplorazione di un contesto di apprendimento che si allarga attraverso la negoziazione di dimensioni che vanno dal contenuto, all'intervento docente, alla composizione diversa del gruppo di corsisti (internazionale).

In questo spazio, è possibile partecipare con visibilità a tutta la rete MIFORCAL, situazione che distingue nettamente tale ambito dallo spazio ristretto istituzionale o “Aula Locale”, dove i corsisti, in piccoli gruppi locali, seguono il programma di base (cfr. “Implementazione Formativa” presentato nella tabella di questa sezione. Seguendo il modello formativo MIFORCAL (cfr. cap. 8), risulta chiaro che questi spazi locali di lavoro

si basano su una metodologia e curricolo concertati dal Collegio Docente Internazionale. Come criterio pedagogico, tale separazione, stando a quanto dichiarato dal gruppo progettuale²⁰⁵:

Consente di concentrarsi in aspetti puntuali di follow-up del corsista, nella personalizzazione e nella mediazione culturale consistentemente con la realtà dell'alunno, promuovendo inoltre una interazione blended più fattibile fra docenti e studenti. Per confermare questa ipotesi, la struttura della piattaforma è multiple, ovvero: mentre alcune università adoperano i propri spazi online -UNISUL - altri gruppi hanno personalizzato spazi sulla piattaforma UNIVIRTUAL (MOODLE). Lo spazio trasversale viene collegato ai diversi spazi locali -caso UNISUL - e aperto a tutti gli studenti su UNIVIRTUAL (Equipe MIFORCAL, 2007:11)

L'obiettivo dell'Area Trasversale (AT) sarà la riflessione e l'introduzione di elementi che collochino in primo piano lo scenario di dibattito internazionale sulla professionalità docente, come problematica *glocal*; per tale motivo nell'AT vengono presentate attività didattiche, quali i "Seminari di Approfondimento" del Programma di studi, i report dei coordinatori, le aree di socializzazione informale dei corsisti da ogni paese, che rendano visibili le problematiche ed identità locali, da una parte, ed il processo di costruzione di una rete internazionale a supporto di una nuova identità "glocal" dall'altra. Nella Tabella 9.5. introduco una caratterizzazione analitica delle aree di lavoro e rispettive attività previste per il gruppo internazionale. Come si osserva, indico quelle che sono le dimensioni portanti di un contesto culturale allargato, secondo quanto argomentato nella prima fase di elaborazione teorica; gli spazi di ricontestualizzazione del sapere, le modalità discorsive previste, i ruoli delle figure di guida e supporto didattico. Concentrandomi sulle modalità discorsive, indico inoltre quelle che sono le attività più strutturate, ovvero ritenute "formali", dove vi è un sapere potenzialmente insegnabile strutturato dal gruppo docente, e quelle che sono le attività più informali, dove il sapere si negozia e costruisce attraverso una forte componente di relazionalità.

Tabella 9.5. Caratterizzazione analitica delle aree di lavoro e rispettive attività previste per il gruppo internazionale

Ambiente Virtuale di Apprendimento INTERNAZIONALE MIFORCAL			
Natura delle comunicazioni ed attività proposte	Denominazione dello spazio	Mediazione	Obiettivi dello spazio ed attività didattica al suo interno
Informale – Attività autoproposta (bottom-up)	Punto d'Incontro MIFORCAL	Stimolazione della partecipazione, <i>netiquette</i>	Socializzazione, costruzione di senso di comunità
Comunicazione Informale, contenuto formale (osservatore privilegiato)	News della Rete Conoscendo le diversità, la colonna dei coordinatori MIFORCAL	Pubblicazione delle News dal coordinamento, orientamenti ed informazioni con accoglienza e moderazione delle opinioni	Aggiornamento, Informazione che consente la conoscenza e stimola la consapevolezza delle diversità
Formale – Attività proposta da gruppo di esperti sul rilevamento di tematiche d'interesse degli studenti	Aula EuroLatinoamericana	Tutoring mirato allo scopo formativo, riacordato alle modalità didattiche che la trama disciplinare indica	Riflessione sull'identità professionale – Valorizzazione della professionalità docente a livello internazionale
Formale – Corsi di Indirizzo	CEN LYL CSH	Tutoring mirato allo scopo formativo, riacordato alle modalità didattiche che la trama disciplinare indica	Riflessione sull'identità professionale nel contesto della trama disciplinare– Valorizzazione della professionalità docente a livello internazionale attraverso la comunicazione interdisciplinare

²⁰⁵ Report Stato di Avanzamento della Didattica, 2007, pp. 11-12 ; Documento di Lavoro, Comitato Scientifico Accademico MIFORCAL, presentato nella riunione di Comitato di Valutazione Esterna, 22 Ottobre 2007.

Come possiamo osservare la complessità dell'ipotesi formativa si traduce in una trama reticolare ipertestuale e ipermediale *disembedded*, in quanto genera spazi simbolici di interazione de-territorializzati; ma permette il *re-embedding* in quanto apre dimensioni di interscambio fortemente legate a logiche e culture locali.

Tuttavia quest'ipotesi si verifica in modo irregolare, con delle sfumature che leggeremo attraverso l'analisi dei forum online e del percorso di mobilità internazionale. In effetti, non tutti i partner accettano l'apertura ad altri contesti, né la negoziazione del sapere insegnato, né tanto meno la ri-contestualizzazione pedagogica che il processo di tutoring richiede. Tutto ciò serve a testimoniare la difficoltà reale esistente nella flessibilizzazione di modelli educativi verso processi di armonizzazione, ovvero dialogo inter-istituzionale; ma anche le resistenze opposte da pratiche instaurate nella docenza nel livello superiore, dalla rigidità dei confini disciplinari, dall'impossibilità di abbandonare modelli di didattica che si trasferiscono sull'online contro le migliori aspettative di innovatività ed efficacia dei sistemi di apprendimento e-learning.

L'architettura che acquisisce l'ambiente di apprendimento è indicatore chiaro di una questione che emerge come ipotesi di lavoro: non è la rete a produrre il cambiamento nelle pratiche pedagogiche e nella concezione del curriculum, ma sono gli attori istituzionali che si collocano in particolare modo all'interno di spazi simbolici generati dalle proprie strategie e visione di sviluppo di sistema, i quali incidono sulla forma che acquisisce lo spazio formativo virtuale.

Non sono originale nel dire che i substrati delle relazioni umane in un dato contesto storico-sociale danno forma a spazi istituzionali simbolici e quindi alla forma in cui essi si materializzano in ambienti di lavoro, ruoli, immagini istituzionali: l'analisi socio-organizzativa ed istituzionale sin dagli anni '70 ha tracciato una vera e propria linea di ricerca su questi aspetti. Ma la cosa che intendo mettere in rilievo è come l'architettura della rete prenda forma sulla base delle relazioni umane, che infine sono relazioni di potere, e che come tale possono essere analizzate attraverso un posizionamento critico, che si fonda sull'analisi di una semiotica istituzionale trasudata in ogni icona, in ogni pagina web (luogo, ambiente, spazio, metaforicamente, per la piattaforma e-learning) aperta a un gruppo e chiusa ad un altro, in ogni modalità discorsiva che possa essere attivata, permessa, stimolata.

Gli spazi web pulsano di quanto gli attori istituzionali caricano in essi, non sono mera rappresentazione grafica nella rete, ma vero spazio simbolico, "luogo" di frequentazione. E' in tale senso che può essere operato l'analisi organizzativa e culturale attraverso la lettura dell'architettura web; ed è in tale senso che le piattaforme web possono essere lette criticamente, per concludere come non sia prerogativa dello strumento web fornire l'opportunità di una pratica pedagogica efficace ovvero, nei termini che abbiamo dato nel capitolo 4, trasformativa e soprattutto emancipatoria.

Invece gli spazi simbolici creati nella rete possono essere ugualmente oppressivi, e possono esercitare la violenza simbolica sui partecipanti, attraverso l'imposizione di discorsi ed iconografia estranei, che richiamano un colonialismo persino non consapevole, ma semplice traduzione di logiche di potere presenti nel contesto socio-culturale vissuto.

Non è la piattaforma e-learning a diventare strumento di inclusione, di allargamento per l'accoglienza culturale, a mio avviso, per la semplice facilità di accesso dell'utente *ovunque*; non sono nemmeno le numerose interazioni nelle così dette "comunità di apprendimento online", dove può essere ripetuto fino all'infinito un discorso pedagogico che è semplice parafrasi di sapere dominante. Ma è il senso di progettualità negoziata, di pratiche pedagogiche che introducono consapevolmente le culture di apprendimento –operazione quindi di negoziazione del contesto- nel processo formativo. Operazioni che *danno forma alla architettura organizzativa in rete e fanno possibile l'apprendimento significativo e contestualizzato*.

Un ultimo punto di interesse in questa analisi è la quasi mancanza di adozione di strumenti Web 2.0 e la creazione di ambienti virtuali personalizzati.

In effetti, nessuna delle istituzioni propone l'esigenza di generare PLE (Personal Learning Environment); né propone ai corsisti di spostarsi su ambienti più "liberi" e personalizzati come blog; e soltanto pochi tutor propongono l'uso di strumenti Web 2.0 nelle diverse attività (microblogging, uso di social bookmarking come del.icio.us, uso di piattaforme per la condivisione di video, come youtube, o immagini, come flickr o picasa, mappe mentali collaborative, googledocs come wiki, ecc.). Verso la fine, e soprattutto attraverso l'ambiente virtuale internazionale di mobilità, sono gli stessi corsisti a proporre –e proporsi a -linee di progettualità con uso di piattaforme oltre l'ambiente virtuale di apprendimento di gruppo. Il caso di "Alunos do Mundo" risulta chiaramente illustrativo.

Ma perché l'ignoranza, più che resistenza, di questi ambienti più personalizzati e personalizzabili?

L'interpretazione ci fa tornare di nuovo al gruppo umano che antecede l'utilizzo delle tecnologie: sebbene partito da una ipotesi di innovazione accademica, l'intero progetto formativo resta fortemente legato a una strutturazione formale degli ambienti di apprendimento, dove il protagonismo appartiene ai gruppi di ricerca ed innovazione didattica (referenti progettuali, tutor, coordinatori) che cercano di creare uno spazio condiviso "controllabile". La scelta di spazi "comunitari" piuttosto che individuali parla di questo focus sull'equipe di

sperimentazione piuttosto che sul corsista, sui processi di negoziazione del sapere insegnato piuttosto che sulla completa costruzione di conoscenza. Lo sviluppo delle linee individuali di progettualità formativa avviene soltanto in un secondo momento, quello della mobilità internazionale, dove il processo di *coaching* con uso di strumenti di base della personalizzazione (sempre in ambiente virtuale di gruppo) traccia una linea di personalizzazione degli apprendimenti che termina, come effettivamente dimostra il progetto *Alunos do Mundo*, in un'azione proattiva legata alle storie personali e ai particolari percorsi di apprendimento del gruppo coinvolto. Ma dall'altra parte, è bene far notare che le skills dei corsisti in entrata (dopo la somministrazione di una prova di base) è piuttosto bassa; e che molti dei tutor e docenti, selezionati per competenza disciplinare/pedagogica specifica nella materia, non conoscono questi strumenti innovativi del Web 2.0. L'impianto formativo viene sollecitato per supportare la familiarizzazione con l'ambiente, che punta alla forte socializzazione, alla creazione di un senso di comunità, e quindi all'uso delle tecnologie come "canale comunicativo". E' in questo senso che le equipe di progettazione formativa perdono di vista l'uso di strumenti che portino alla creazione di un ambiente virtuale personale, e che gli strumenti Web 2.0 sono considerati troppo dispersivi rispetto allo spazio familiare della piattaforma moodle (o del caso proprietario UnisulVirtual), che viene offerta come unico ambiente per l'apprendimento.

In questo senso, sottolineo, la scelta di tecnologie non può che avvenire a seguito della strategia di sviluppo umano che una progettualità formativa si prefigge.

Fin qui, l'idea portante e la strategia che il gruppo di lavoro ebbe l'intenzione di promuovere come modello. Fra Dicembre 2007 e Aprile 2008 viene realizzato dal Comitato Scientifico di progetto un bilancio complessivo sull'andamento dei corsi, che consente di formulare un report di monitoraggio sulla didattica²⁰⁶, fase nella quale vengo coinvolta come parte dell'equipe di coordinamento didattico generale. I report di stato di avanzamento che i direttori di corso condividono con il Coordinamento generale, e la rielaborazione degli stessi come azione di consultazione partecipata, diventa una "fotografia sulla didattica", che cristallizza lo stato di avanzamento delle ipotesi del gruppo, e i profili che ogni istituzione aveva raggiunto in quanto allo svolgimento della sperimentazione formativa. Le dimensioni che orientavano tale analisi, discusse nel Comitato Scientifico Esterno del Progetto (22-10-2007) erano (Tab. 9.5.) :

11 Tabella 9.6. Dimesioni di analisi – Stato di Avanzamento della Didattica Internazionale MIFORCAL 2007-2008

Livello di Analisi del processo di internazionalizzazione	Dimensioni che compongono il livello
Livello Istituzionale <i>Processo: Istituzionalizzazione dei Corsi</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Vision istituzionale per l'implementazione della sperimentazione formativa e corrispettivi spazi virtuali di apprendimento - Equipe di lavoro coinvolti nella sperimentazione formativa all'interno dell'istituzione - Cambiamenti istituzionali che indicano processi di apprendimento organizzativo relativamente all'implementazione di un offerta formativa internazionale.
Livello della Comunità di Apprendimento <i>Processi: Instructional Design – Prima fase: Produzione di Contenuti ed Editing - Seconda Fase: Metodologia Didattica online dei Corsi - Tutoring</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Criteri per l'instructional design dei materiali offerti come contenuto di base al corsista - Strategie e metodi della didattica online - Soft e hard skill dei tutor e dei docenti necessarie in ambienti multidimensionali e interculturali dello spazio formativo MIFORCAL (MOD's) - Criteri per l'editing dei corsi online
Livello del corsista impatto formativo e sociale <i>Processi: Valutazione (Metodologia, Qualità, Impatto Formativo e Sociale)</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Efficacia del "Sistema di Valutazione" organizzato in partenza e metodi di valutazione degli apprendimenti maggiormente utilizzati dai tutor. - Metodologie usate per il superamento delle barriere linguistiche; orientamento della traduzione di materiali nella propria lingua - Metodologie usate per migliorare processi comunicativi tra tutor e studenti internazionali - L'impatto formativo di materiali di diversa matrice culturale, - L'impatto formativo del contatto con docenti e tutor di diversa matrice culturale - L'impatto formativo della comunità di apprendimento internazionale

²⁰⁶

Report "Reunión de Comité Científico Académico", 2007, pp 1-5 , Venezia, 17 Ottobre 2008

Ho raccolto una sintesi critica degli analisi realizzati dai partner, nella Tabella 9.6., tentando di contenere la ricchezza delle situazioni delle diverse comunità di apprendimento partecipanti al progetto generale. Risulta importante però sottolineare che i referenti progettuali si sono concentrati sullo stato di svolgimento dei corsi, in quanto a modalità organizzative, adattamenti locali ed attenzione dei coordinatori locali al modello educativo concordato *ex ante*, come aspetti che essi ritenevano maggiormente legati alla propria pratica, sinonimo della grande responsabilità professionale di conduzione di una così complessa progettualità. All'analisi tematica e discorsiva dei *forum* presenti nelle sale virtuali del progetto, come l'organizzazione delle risorse e l'utilizzo di risorse centrali vs. l'utilizzo di risorse create a livello locale, sono stati aggiunti i rapporti fra/con i docenti, seguendo le interazioni nei *forum* dedicati ai docenti (paralleli alle aule)²⁰⁷. Un questionario somministrato sia a referenti che docenti ha chiarito le dimensioni centrali trattate in questa breve tabella.

Tabella 9.7. Analisi in itinere dei processi di implementazione del modello formativo

Corsi Aperti	Monitoraggio Didattico
Paraguay	<p>Segue il modello centralizzato, rispettando il piano formativo che è stato stabilito in partenza dal Comitato Scientifico Accademico MIFORCAL.</p> <p>Richiede una “curvatura” del modello verso una logica di formazione dei formatori, motivato dalle necessità sociali della propria realtà</p> <p>Utilizza il supporto tecnico e di webediting di UNIVIRTUAL per la prima fase di instructional design (produzione dei moduli, traduzione, edizione dei moduli online), ma nella seconda fase dell'instructional design (coordinamento ed implementazione del tutoring) si osserva una progressiva autonomia attraverso un processo di “capacity building” operato da UNIVIRTUAL/SSIS. Ciò nonostante, i modelli e strumenti vengono adottati in modo integrale come li presenta Ca' Foscari</p> <p>Per quanto riguarda alla valutazione, reclamano con forza la presenza rassicurante (nella predisposizione degli strumenti e nei contenuti valutati) dagli esperti di contenuto e dal team di coordinamento centrale SSIS. L'offerta è stata valutata positivamente dagli studenti in quanto alla qualità. Ciò nonostante, si rammenta l'assenza degli altri paesi, che arricchirebbero le interlocuzioni (non voglio sentirsi “isolati” e percepiscono fortemente la valenza formativa dell'interazione internazionale)</p> <p>Apprezzano enormemente, per tanto, il passaggio all'attività nell'area trasversale, e soprattutto l'incontro nelle aree d'indirizzo del 2° Anno.</p> <p>Putroppo si verificano alcuni “critical incident” in uno dei gruppi d'indirizzo, relativi soprattutto alle modalità comunicative diverse (molto cariche emotivamente da parte dei corsisti paraguayani a confronto con docenti italiani)</p>
Argentina	<p>Segue un modello di distribuzione dei contenuti e di metodologia didattica che rispecchia il modello SSIS online, ma che è completamente autonomo. Il partner apporta un livello di <i>expertise</i> cruciale per lo sviluppo del progetto formativo e di ricerca.</p> <p>L'inserimento di alcune figure non universitarie -debiti formativi-, richiede un operazione di flessibilizzazione del piano formativo, e quindi un cambio nell'ordine dell'erogazione dei moduli ed unità formative.</p> <p>Il Direttore di corsi intravede la necessità di raggiungere lo stato di avanzamento del Paraguay, e date le competenze informatiche più diffuse nel gruppo argentino, ha imposto un calendario didattico molto intensivo, che per il momento viene seguito con successo. L'obiettivo è quello di cominciare il secondo anno formativo del biennio assieme al Paraguay.</p> <p>Utilizza poco il supporto tecnico e di webediting di UNIVIRTUAL per la prima fase di instructional design (produzione dei moduli, traduzione, edizione dei moduli online), e nella seconda fase dell'instructional design (coordinamento ed implementazione del tutoring) si dimostra creativo ed altamente interattivo, generando team docenti che realizzano la programmazione didattica completamente a distanza da diversi paesi.</p> <p>Per quanto riguarda alla valutazione, partecipa attivamente nella predisposizione di strumenti ed attività valutative, però deve allontanarsi in alcuni casi dalle necessità e richieste della SSIS, con possibile conflittualità per il riconoscimento effettivo delle attività formative con la SSIS. La situazione si sta studiando da parte del Direttore dei Corsi.</p> <p>L'offerta è stata valutata positivamente dagli studenti in quanto alla qualità. Preoccupa però l'intensività del corso che può risultare pesante per alcuni partecipanti lavoratori.</p>

²⁰⁷ Ricordiamo che la modalità trovata per l'organizzazione docente consiste nell'inizio della programmazione didattica a distanza in uno spazio online parallelo (ma invisibile agli studenti) fra Coordinatore Locale, Tutor, Docente e Coordinamento Centrale. Il Tutor interagisce con il Docente per l'impostazione della metodologia didattica sulla base dei contenuti (Come insegnare meglio il contenuto?), con un focus sull'insegnamento; il coordinatore locale orienta al tutor sulle modalità di implementazione della didattica online (come usare le tecnologie didattiche per che gli studenti possano apprendere meglio?), con un focus sull'apprendimento; il coordinamento didattico centrale supervisiona in primo luogo l'edizione dei materiali –che ci sia una modalità standard di presentazione-, ed in secondo luogo, realizza segnalazioni ed orienta gli interventi didattici con attenzione sul curriculum e modello formativo concordato fra i partners.

(Argentina)	L'apertura del Ciclo del 2° Anno vede il gruppo attivamente impegnato nell'orientamento di docenti e tutor, ed orientando al modello formativo a colleghi paraguaiani. In effetti, il primo trimestre dell'attività viene quasi interamente affidato, fra docenti e tutor, al gruppo CIAFIC. Ciò genera un tipo di linguaggio visivo e comunicativo che in alcuni casi entra in conflitto con la tempistica di altri gruppi, latinoamericani ed europei.
Brasile	Segue un modello di distribuzione dei contenuti e di metodologia didattica che rispecchia il modello UNISULVIRTUAL, completamente autonomo. Funziona su piattaforma propria, altamente strutturata, con un modello formativo integrato alle necessità locali e di ampio e collaudato successo nella realtà brasiliana. Il profilo formativo che il gruppo brasiliano tende a formare, per difficoltà istituzionali, si sta allontanando dall'ipotesi iniziale MIFORCAL –biennio-, con risultati eccellenti comunque nel piano formativo, sebbene non identici all'ipotesi originale. La Direttrice dei corsi ha indicato la necessità del suo paese a formare tali figure, comunque formatori degli insegnanti o coinvolte in ambiti educativi ad alto impatto. Nonostante l'autonomia nella metodologia didattica ed organizzativa, il Brasile dimostra una ampia sensibilità per il coordinamento internazionale. La Direttrice partecipa come docente per tutta la rete, e come studente nella realtà Argentina, attenta a quanto accade in tutte le piattaforme ed aule della rete. Partecipa attivamente nella ricerca e predisposizione della mobilità (virtuale e reale). In effetti, tutta la produzione dei materiali in lingua portoghese viene realizzata da UNISUL, e in questo momento elaborano le strategie trasversali per la Biblioteca Virtuale, risorsa di <i>knowledge management</i> di tutta la produzione didattica della rete. L'offerta è stata valutata molto positivamente dagli studenti in quanto alla qualità. L'unico fattore di rischio può essere la difficoltà per passare da una piattaforma all'altra e l'integrazione delle attività didattiche nell'aula internazionale
Spagna e Portogallo	Il gruppo funziona in modo autonomo, con eccellente impegno delle persone che vi lavorano. Pur dimostrando tale autonomia, vi è un interesse massimo nei corsisti e team ad integrare attività trasversali. Il supporto UNIVIRTUAL viene utilizzato in modo molto strumentale, dato che il livello di esperienza del gruppo fa sì che sia per loro possibile organizzare i propri spazi e materiali. Per quanto riguarda a lezioni online, adottano e confrontano i materiali di UNISUL in lingua portoghese con i quaderni didattici in lingua spagnolo prodotti da UNIVIRTUAL. Il tutoring è stato integrato con la presenza di tutor esperti di contenuto latinoamericani, mentre la tutor spagnola porta avanti tutta l'organizzazione della metodologia didattica online, molto dinamica ed innovativa. Nella predisposizione della metodologia valutativa, studiano l'impianto MIFORCAL per un possibile adattamento. Nonostante il gruppo si sia mostrato esigente con riguardo alla qualità, la soddisfazione e livello di partecipazione è pari a quella delle altre realtà di MIFORCAL.

Attraverso questa analisi ho tentato di mostrare il processo complesso di strutturazione di uno spazio formativo negoziato, che parte dalla concezione di decolonizzazione del sapere, dallo stabilimento di un dispositivo pedagogico (come ho detto nel capitolo precedente) dove il sapere Ufficiale è anch'esso un sapere in costruzione, e dove l'ampia libertà, nonché la formazione di tutor e docenti a una etica trasformativa che ispira il progetto, genera le condizioni per una ricontestualizzazione del sapere nel quale possano sentirsi riconosciuti tutti gli attori coinvolti all'interno del progetto formativo, come contesto di formazione negoziato e pertanto allargato dagli stessi partecipanti.

La relazione sull'architettura online che ho realizzato in questo capitolo successivo ha avuto come scopo il mettere in evidenza, ulteriormente, aspetti meso e micro della costruzione del contesto culturale allargato: non basta la ricontestualizzazione del sapere, occorre che le pratiche pedagogiche consentano l'entrata della diversità, occorre che la alimentino e la ricreino in una spirale ricorsiva di creatività inclusiva.

Ma ora aggiusteremo la lente di osservazione per capire come si stabiliscono e si usano i linguaggi che costituiscono le pratiche discorsive, gli aspetti micro per una caratterizzazione del CCA.

Procederò in questa fase successiva ad introdurre l'analisi del discorso nell'ambito della "mobilità virtuale" operata attraverso la frequentazione dei "luoghi virtuali" proposti dal progetto, che abbiamo appena descritto in modo sommario.

9.3. Analisi del Discorso in Forum di Mobilità Virtuale: forme e figure discorsive nel Contesto Culturale Allargato (I)

9.3.1. Introduzione al corpus analizzato e background metodologico (specifico per questa sezione)

Come ho accennato inizialmente, con lo scopo di comprendere alcune esperienze ritenute più significative relativamente al processo di negoziazione di senso nella costruzione del contesto culturale allargato, e puntando ulteriormente alla concettualizzazione degli elementi caratterizzanti lo stesso, ho condotto l'analisi discorsiva di

Forum online, ovvero Primo Scenario di innovazione formativa; in questa sezione si osserverà la confluenza di analisi quali-quantitative. In primo luogo, un approccio qualitativo, per il quale ho considerato le diverse esperienze di analisi del discorso elettronico come produzione discorsiva specifica, ovvero ibrida (Ong, 1988; Constantino, 2002; Ligorio, 2002,) determinata dalla necessità di interagire online manifestando una presenza psicologica e sociale, quale accade nella presenza vitale, come sviluppo di negoziazione attraverso una *intersoggettività* (Garrison & Anderson, 2003; Spadaro & Ligorio, 2005; Repetto, 2007), utilizzando un modello di analisi del discorso che, fondato su teorie socio-linguistiche (Bernstein, 1996; Cazden, 2001; Mercer, 2000) citato in Alvarez & Constantino, 2006) e dell'analisi critica del discorso (Fairclough, 1992, citato in Alvarez & Constantino, op.cit) è stato applicato e studiato in comunità di apprendimento di simile costituzione da Constantino&Alvarez (op.cit)²⁰⁸. In secondo luogo la sistematizzazione del processo di codificazione emergente, come statistiche di Analisi di Contenuto - Berelson, 1971; Holsti, 1969; Neuendorf, 2002; Losito, 2002- sulle sequenze comunicative online, puntando a verificare il peso di alcuni fattori considerati nelle analisi qualitative attraverso il processo di *Theoretical Sampling*, e quindi, come operazione di triangolazione sequenziale di metodi, (cfr la *Grounded Theory* che ho esplicitato nel cap. 7). Un tale approccio misto segue una filosofia pragmatica (Cresswell, 2004; Creswell & Garrett, 2008), focalizzata nel raccogliere, analizzare e connettere dati generati attraverso metodi sia quantitativi che qualitativi in uno stesso studio. Attraverso l'approccio *Mixed Methods*, si considera che la combinazione di metodi porta a fornire una migliore *comprensione* di un problema di norma complesso, che non può essere esplorato in modo complessivo da un unico metodo. Inoltre, come ricercatori-attori, a mano a mano che *costruiamo la visione del problema*, come parte dell'azione significativa di un insieme umano coinvolto in una pratica che trasforma la propria vita, ci troviamo eticamente ingaggiati nel processo di generare strumenti per aiutare a generare pratiche migliori/nuove (Whitehead & Mc Niff, 2006). Introduco di seguito, nella tabella 9.8, un riassunto delle caratteristiche del corpus analizzato in questa sezione:

Tabella 9.8 – Riassunto corpus analizzato per ipotesi innovazione didattica (I) Forum di Mobilità Virtuale

Elemento dell'Inquadramento Metodologico	Descrizione
Costituzione Specifica del Corpus / "Hermeneutic Unit" come Unità di Senso.	4 Forum online appartenenti al Progetto Formativo "Master Interuniversitario di Formazione di Qualità per l'Insegnamento Secondario" MIFORCAL 1- Forum corso Propedeutico e Tecnologie per la Didattica (in seguito, identificato con sigle NTD) – - N° Post= 88 / - N° di Parole: 34262 / - Arco temporale di svolgimento dell'attività: 2 mesi (Ottobre-Novembre 2007) 2- Forum Seminario trasversale Internazionale (in seguito, identificato con le sigle ST) - N° Post= 58 / - N° Parole: 13097 - Arco temporale di svolgimento dell'attività: 2 mesi (Dicembre 2007 – Gennaio/Febrero 2008) 3- Forum Teoria della Lingua e la Letteratura Internazionale (in seguito, identificato con le sigle LYL) - N° Post= 175 / - N° Parole: 34228 - Arco temporale di svolgimento dell'attività: 2 mesi (Ottobre/Novembre 2008) 4- Forum "Supporto alla Mobilità Internazionale" Internazionale (in seguito, identificato con le sigle MI) – - N° Post= 84 / - N° Parole: 12183 - Arco temporale di svolgimento dell'attività: 2 mesi (Settembre/Ottobre 2008) <i>Appunti Metodologici per l'autenticità/validità dei Dati: 2 Forum online sono stati analizzati precedentemente per il processo di intercoding ovvero, di confronto con attori e altri ricercatori sulla codificazione emersa da un primo analisi semantico-categoriale del materiale</i> <i>Il Forum con corsisti di altra estrazione disciplinaria (Scienze Esatte e Naturali) è stato analizzato per confrontare interpretazioni emerse dal Forum disciplinario "Lingua e Letteratura"</i>
Partecipanti	64 corsisti + 3 tutor e 2 coordinatori didattici

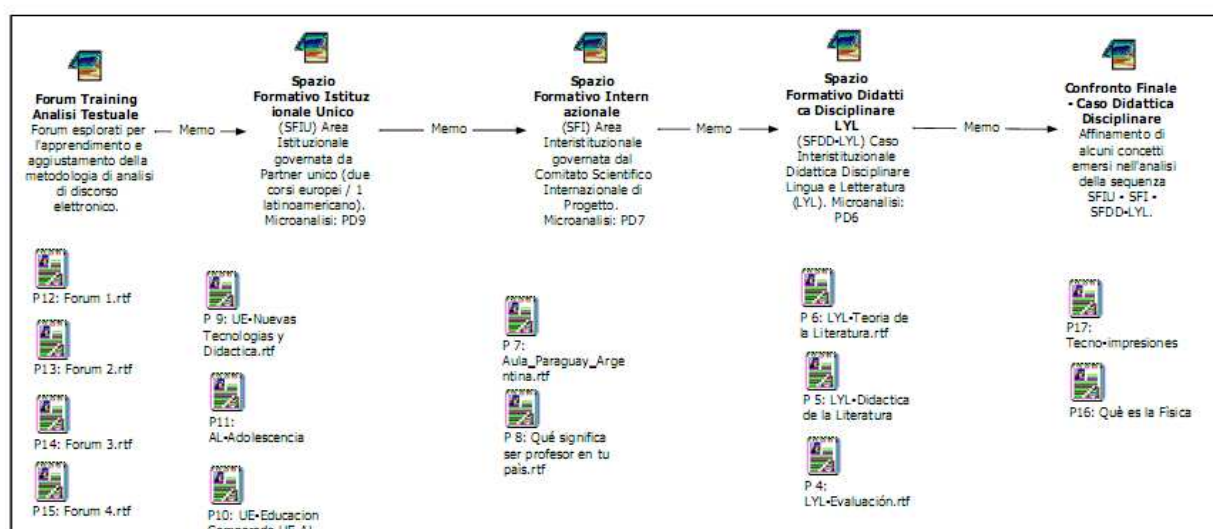
²⁰⁸ Secondo gli autori, nella ricerca educativa, l'analisi del discorso ha reso possibile la comprensione di diversi fenomeni fondamentali nelle pratiche pedagogiche, nell'impostazione di sequenze didattiche efficaci, nella valorizzazione di diversi stili di apprendimento (Constantino, op.cit). Conviene ricordare che interazioni comunicative e il discorso elettronico prodotto in contesti di e-learning, hanno la facilità di lasciare a disposizione del ricercatore, in modo naturalmente completo, il registro di quanto accaduto in una comunità di apprendimento online; in contesti educativi tradizionali come la classe, si effettuano solitamente riprese video e registrazioni che vengono poi trascritte e preparate per l'analisi successiva, le quali infine riportano una struttura discorsiva di interazioni fra docente e studenti, analogamente a come lo farebbe un registro di corso online (Repetto, op.cit).

Contestualizzazione	Le esperienze discusse in questa sezione sono un estratto del progetto di cooperazione internazionale accademica ALFA-MIFORCAL, i cui elementi di strategia istituzionale ho trattato nel capitolo 8 e la cui struttura organizzativa ed ipotesi formativa ho esplorato previamente in questo capitolo, a modo di contestualizzazione.
Significatività del corpus	I forum sono stati scelti in base alla rappresentazione di processi di sviluppo della progettualità formativa (l'immissione nel Contesto di apprendimento –NTD-, la scoperta della diversità e la negoziazione di senso –ST / LYL-, l'allargamento del contesto ed espansione della propria identità narrativa/professionale –LYL/MI)
Posizionamento del Ricercatore	Ricercatore partecipante in qualità di Coordinatore Didattico e Instructional Designer (contatto con docenti in tutte le fasi di progettazione, erogazione e valutazione formativa)
Metodo di Analisi	Fase Qualitativa: Analisi Semantico-Categoriale, Codificazione Libera, Codificazione Assiale, Creazione di Reti Concettuali Fase Quantitativa: Analisi di Contenuto (Frequenze Associate a Codici) Triangolazione di Metodi e Risultati
Strumenti e Supporti Metodologici	Uso di Software ATLAS.ti versione 6.1.4. Formazione metodologica e Supporto analisi dati – Gruppo di Ricerca CIAFIC-CONICET (Buenos Aires, Argentina)

Considerando l'approccio *Mixed Methods* adottato:

- nella prima fase ho lavorato alla costruzione del problema, con interazioni ed interviste (sempre di natura elettronica, vista la collaborazione a distanza) per la formulazione del setting formativo;
- in una seconda fase ho raccolto i "corpus" e realizzata una pulizia di dati (elementi dei messaggi che violano la *privacy*, rimozione di documenti allegati, testi copiati da altri autori *in extenso*);
- in una terza fase ho analizzato il corpus testuale puntando a: a) una comprensione generale che si confronta con quanto esperito nel processo di progettazione formativa; b) realizzare una codificazione libera, ovvero processo di generazione dei codici significativi che emergono dal senso che gli interventi, come segni linguistici passibili di interpretazione semiotica, offrono; c) realizzare una codificazione assiale (Axial codification) dove come ricercatore-attore ho generato concetti comprensivi del senso che determinati codici di base offrivano, attraverso una operazione di categorizzazione;
- In una quarta fase ho costruito mappe concettuali, formulando in modalità grafica e spaziale certi concetti per una miglior analisi di consistenza, convergenze, processi;
- In una quinta fase mi sono confrontata con gli attori ed altri ricercatori per aggiustare processi e codificazione adoperata (*intercoding process*)
- In una sesta fase, ho lavorato nel conteggio delle frequenze di presenza di codici, per l'ottenimento di una rappresentazione statistica della *densità semantica* di certe unità di analisi (*Primary Documents*), nonché per una successiva triangolazione con aspetti qualitativi emersi.

Organizzazione Analisi Forum



12 Illustrazione 9.9. Elementi dell'Unità Ermeneutica in Atlas.ti

La fase finale è stata quella dell'interpretazione definitiva del dato, per dare risposta al problema intuito inizialmente (*Foreshadowed Problem*): Che cosa succede quando persone di diverse culture interagiscono in uno spazio formativo comune? Ci sono voci non ascoltate? E' possibile costruire un *setting* formativo *includente*, e nel contempo, generativo di nuova conoscenza? Quali sono gli elementi di un siffatto *setting*?

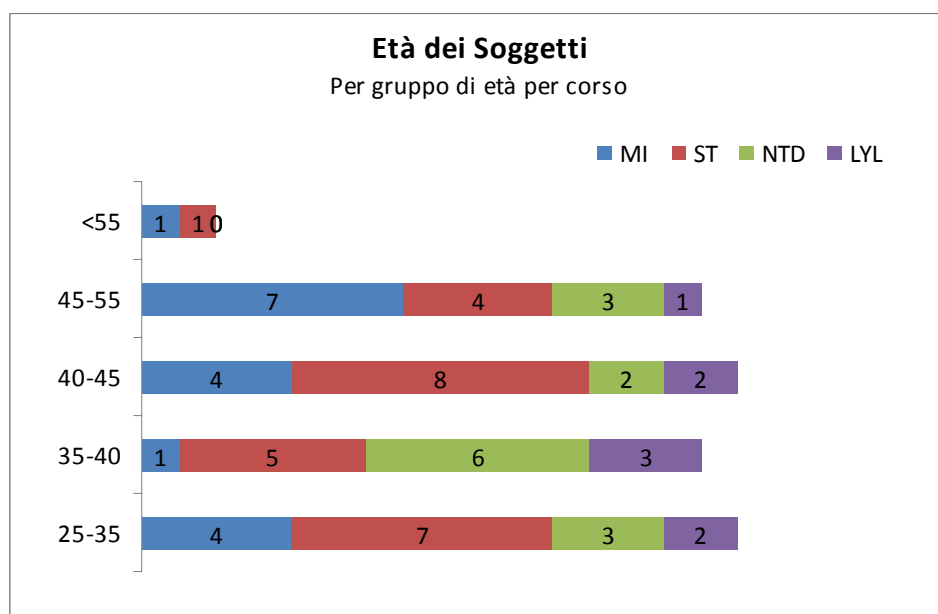
Queste domande iniziali mi hanno portato a formulare una più pressante domanda, ovvero: *Potrebbe questo impianto agire sulla propria concezione di identità professionale, portando quindi queste persone a concepirsi in un contesto culturale allargato, non più quello di appartenenza, non solo quello globale, ma un contesto glocal, più sostenibile per i nuovi modelli identitari e di professionalità, avente la capacità di far reagire contro la frammentazione della post-modernità e le crisi di professionalità ad essa legate?*

9.3.2. Caratteristiche del gruppo partecipante

Introduciamo di seguito alcuni dati per capire la composizione demografica ed occupazionale del gruppo partecipante, che, considerando la metodologia scelta, non compongono un "campione" ma semplicemente gli attori partecipanti al progetto formativo colti in particolari momenti di sviluppo dello stesso.

Le dimensioni analizzate nella caratterizzazione del gruppo sono state:

- a- Età dei Soggetti (Percentuale ponderata con riguardo al numero di soggetti coinvolti per Comunità di Apprendimento) – Grafico I
- b- Genere – Grafico II
- c- Nazionalità dei Soggetti Coinvolti nelle Comunità di Apprendimento Analizzate – Grafico III
- d- Area Disciplinare – Grafico IV – Percentuali Totali per Aree Disciplinari – Grafico V
- e- Anni di Insegnamento – Grafico VI
- f- Formatori degli Insegnanti – Grafico VII
- g- Partecipazione ad Altri Progetti Formativi – Grafico VIII
- h- Tipi di Progetti Formativi dove è stato coinvolto – Grafico IX



Diciture:

NTD: Nuove Tecnologie
ST: Seminario Trasversale per la Didattica
LYL: Area Indirizzo Linguistico Letteraria
MI: Mobilità Internazionale

Grafico I

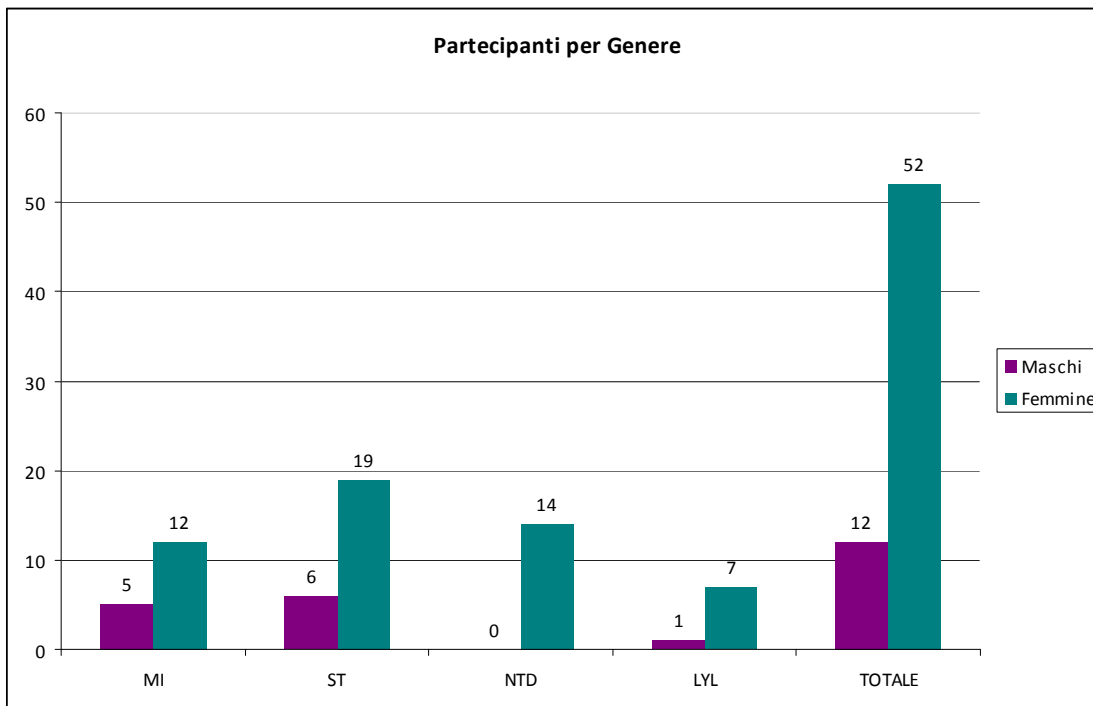
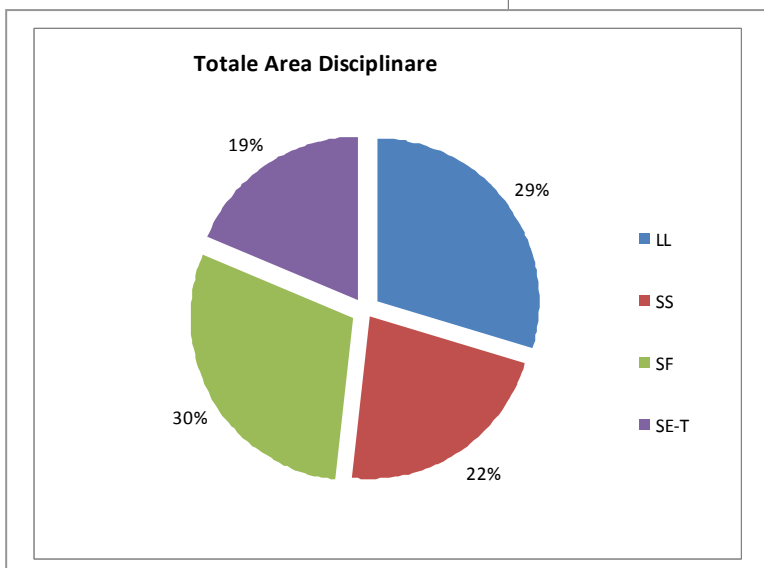
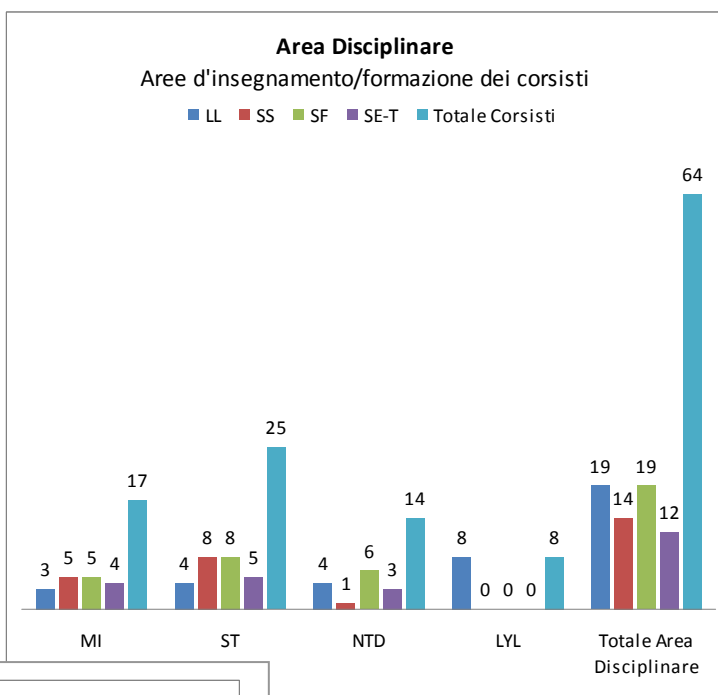


Grafico II

Diciture (A)

NTD: Nuove
Tecnologie
ST: Seminario
Trasversale
per la Didattica
LYL: Area
Indirizzo
Linguistico
Letteraria
MI: Mobilità
Internazionale

Grafico III

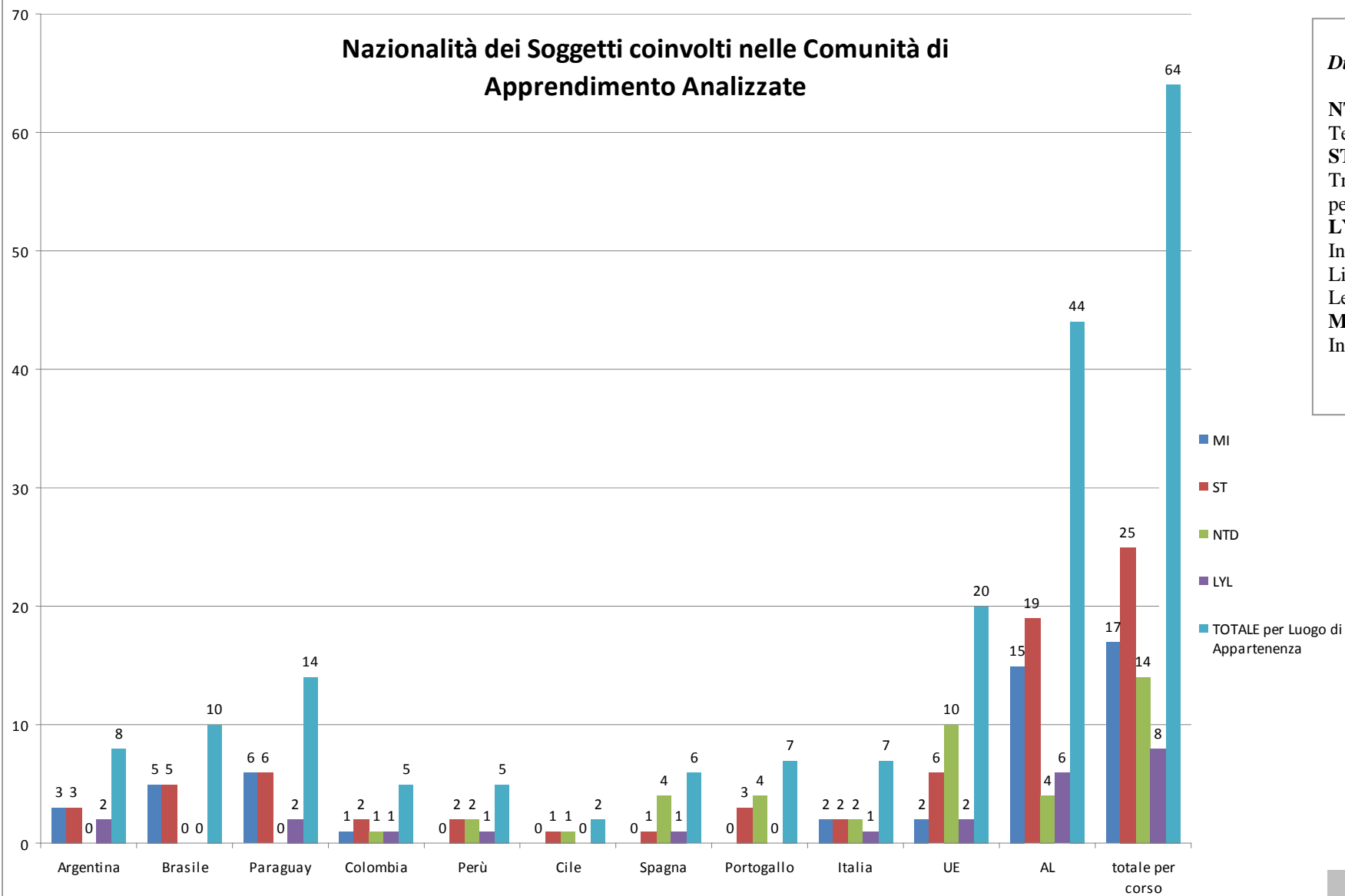


Diciture (B)

LL: Lingua e
Letteratura
SS: Scienze
Sociali
SF: Scienze della
Formazione
SE-T: Scienze
Esatte, Naturali e
Tecnologia

Grafico IV

Nazionalità dei Soggetti coinvolti nelle Comunità di Apprendimento Analizzate



Diciture (A)
NTD: Nuove Tecnologie
ST: Seminario Trasversale per la Didattica
LYL: Area Indirizzo Linguistico Letteraria
MI: Mobilità Internazionale

Grafico V

Anni di Insegnamento

Diciture (A)

NTD: Nuove
Tecnologie
ST: Seminario
Trasversale
per la Didattica
LYL: Area
Indirizzo
Linguistico
Letteraria
MI: Mobilità
Internazionale

■ MI ■ ST ■ NTD ■ LYL ■ TOTALE per Anni di Insegnamento

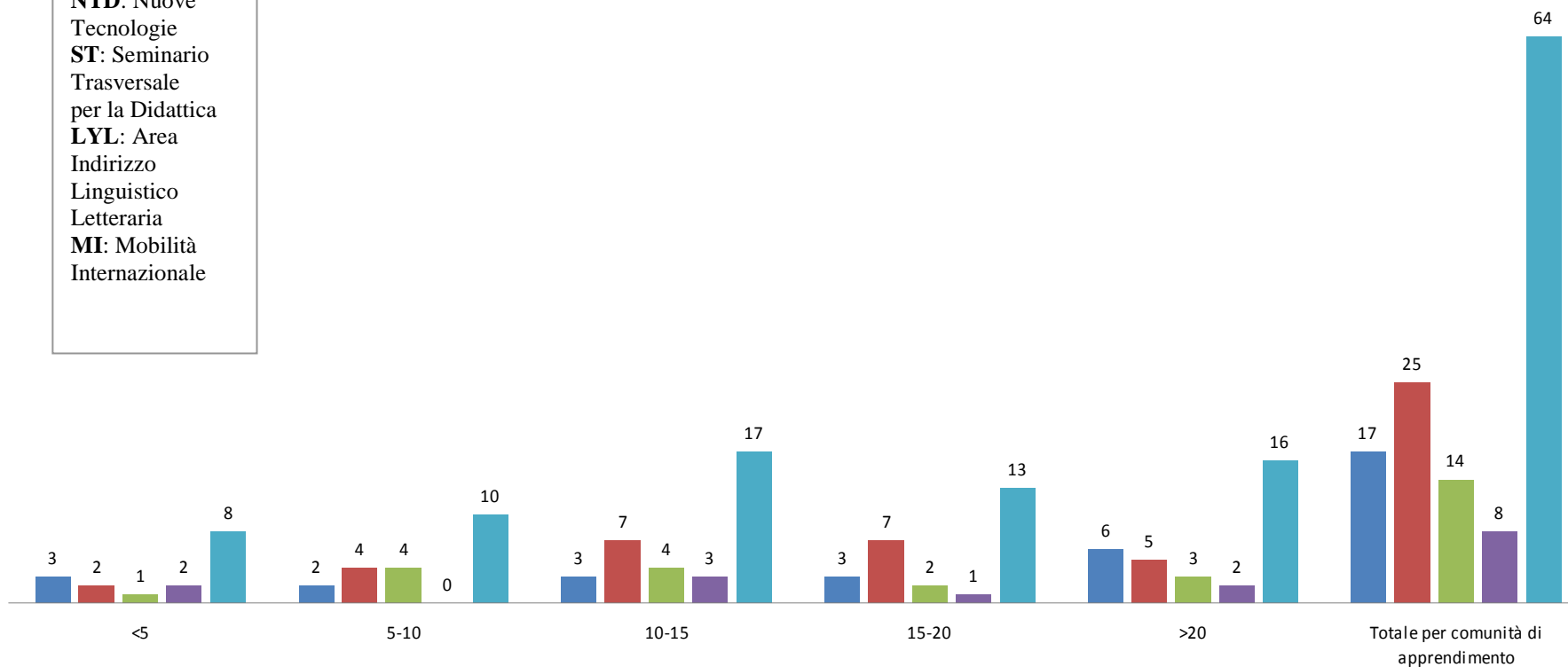


Grafico VI

Note sulla composizione del gruppo (I)

Come possiamo osservare il gruppo coinvolto in questo “focus”, è rappresentativo dell’intero progetto, in quanto alla tipologia di docente che sceglie di partecipare ad una così articolata offerta formativa (del livello superiore ed internazionale) In effetti, osserviamo che si tratta di docenti di età media è di 39 anni (MI -42-, ST -40-, NTD -34-, LYL -39-), quindi nel pieno sviluppo della propria carriera ma con sufficiente esperienza (parliamo di un 27% dei docenti con esperienza pari a 10-15 anni; di un 25% con più di 20 anni di lavoro; di un 20% dei docenti con una esperienza lavorativa fra 15-20 anni, ed infine, di un 16% per i docenti con 5-10 anni, e 12% per i docenti con meno di 5 anni; quindi più di tre quarti dei docenti dichiarano di avere più di 10 anni di esperienza lavorativa). Si può trarre una semplice conclusione da questo quadro, ed è la esistenza di un gruppo di docenti in attività che reclama spazi per realizzare l’approfondimento delle proprie competenze professionali attraverso una offerta formativa in grado di colmare aspettative di professionalizzazione per l’esercizio in contesti sempre più complessi.

E’ interessante notare che il corso dove ci sono più docenti UE, ha una media di età minore (NTD-34 anni); il dato potrebbe implicare il percorso molto più travagliato di un docente latinoamericano per raggiungere un livello alto di professionalità richiesta dal corso (post-lauream), nonché per disporre dei fondi per finanziare la propria partecipazione. Inoltre, l’uso di tecnologie potrebbe essere fattore discriminante, in quanto moltissimi docenti – soprattutto quelli che esercitano nei luoghi più lontani dai centri urbani- non hanno accesso alla rete.

L’alta partecipazione femminile è una invariante del settore occupazionale del quale trattiamo: in effetti, vi è stata da ormai più di mezzo secolo, una progressiva femminilizzazione della forza lavoro, essendo considerata una occupazione di bassa remunerazione e poche prospettive di sviluppo di carriera. Tuttavia, notiamo che i gruppi che accedono a spazi “preferenziali” come la mobilità internazionale e seminari trasversali (proposte più alte del corso), sono maschi: in effetti, essi sono coinvolti in processi dirigenziali, o come formatori dei formatori; non stupisce che si tratti di docenti latinoamericani. Il gruppo europeo è interamente femminile

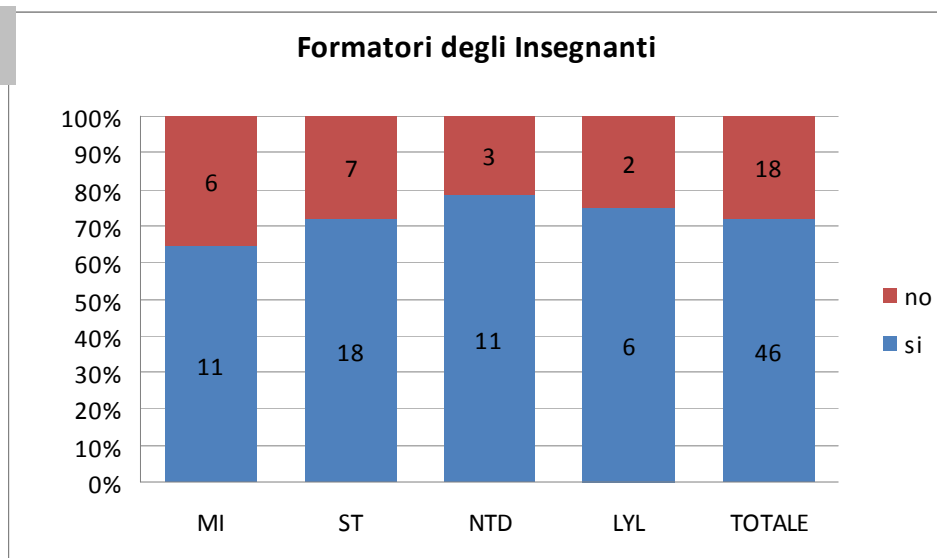
Risulta così evidente che abbiamo a che fare con docenti formatori, alla ricerca di alta formazione continua, impegnati in progettualità dentro e fuori la scuola, perfino in contesti accademici (questo si verifica sia nel caso latinoamericano che europei)

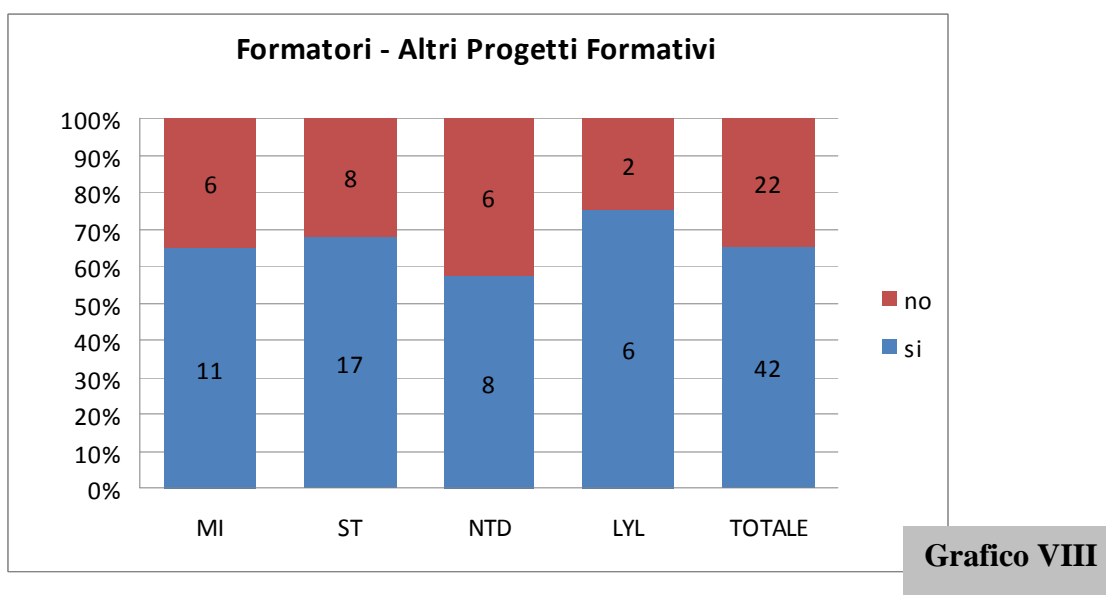
Nel caso dei docenti latinoamericani, questa caratteristica è accentuata poiché un laureato (richiesta di accesso al corso di Master Europeo) è una risorsa di alto valore; quindi si osserva che questi docenti sono al centro di reti di sviluppo socio-economico nel tessuto nel quale si inserisce la scuola.

A prova di quanto prima accennato vediamo i grafici (VII) e (VIII), che confermano l’ipotesi del docente formatore.

Per quanto riguarda le discipline di appartenenza, vediamo che vi è una distribuzione omogenea dei corsisti fra le diverse aree disciplinari, il che ci aiuterà nella formulazione di conclusioni estensive a tutti i settori; ciò nonostante, la percentuale più alta va riservata alle Scienze della Formazione: è evidente che le materie trasversali del primo anno (Corso dell’Area Comune e Nuove Tecnologie per la Didattica) hanno attirato l’attenzione di docenti coinvolti nella ricerca didattica con uso di NTD, nonché interessati ad approfondire i propri strumenti di riflessione pedagogica trasversale; in minore misura è stato valorizzato il legame del corso con alcuni aspetti della pratica disciplinare specifica (per i quali i docenti scelgono probabilmente una offerta formativa “più specifica” e spesso slegata dalle questioni didattiche)

Grafico VII





Note sulla composizione del gruppo (II)

Guardando questi profili occupazionali -quasi tutti formatori- ci si pone la domanda: stanno evolvendo questi docenti verso la figura più complessa e *polimerica* del formatore piuttosto che quella dell'insegnante *isolato* in aula? Perché presentano questo profilo? Vi è qualche relazione possibile fra lo sforzo di superamento della crisi professionale dell'insegnante, e, poi, sono questi docenti esempi di una figura in transizione che cerca dimensioni di contatto creativo/generativo/connesso della propria professione, in linea con altre categorie professionali? E' la metafora dell'*Insegnante Triste* una immagine che i docenti partecipanti al progetto MIFORCAL cercano di cambiare? E' la formazione in rete per loro un modo di "aprire una finestra" fra le mura della propria aula, che diventano i muri fra i quali viene limitata la propria pratica professionale? Stanno rappresentandosi questi insegnanti una professionalità che va intesa *in rete*, servendomi dal concetto espresso da Margiotta (1997), in *Pensare in Rete?*

Esplorerò queste tensioni attraverso l'analisi qualitativa che segue: per capire come, questi docenti si formano nel Contesto Culturale Allargato.

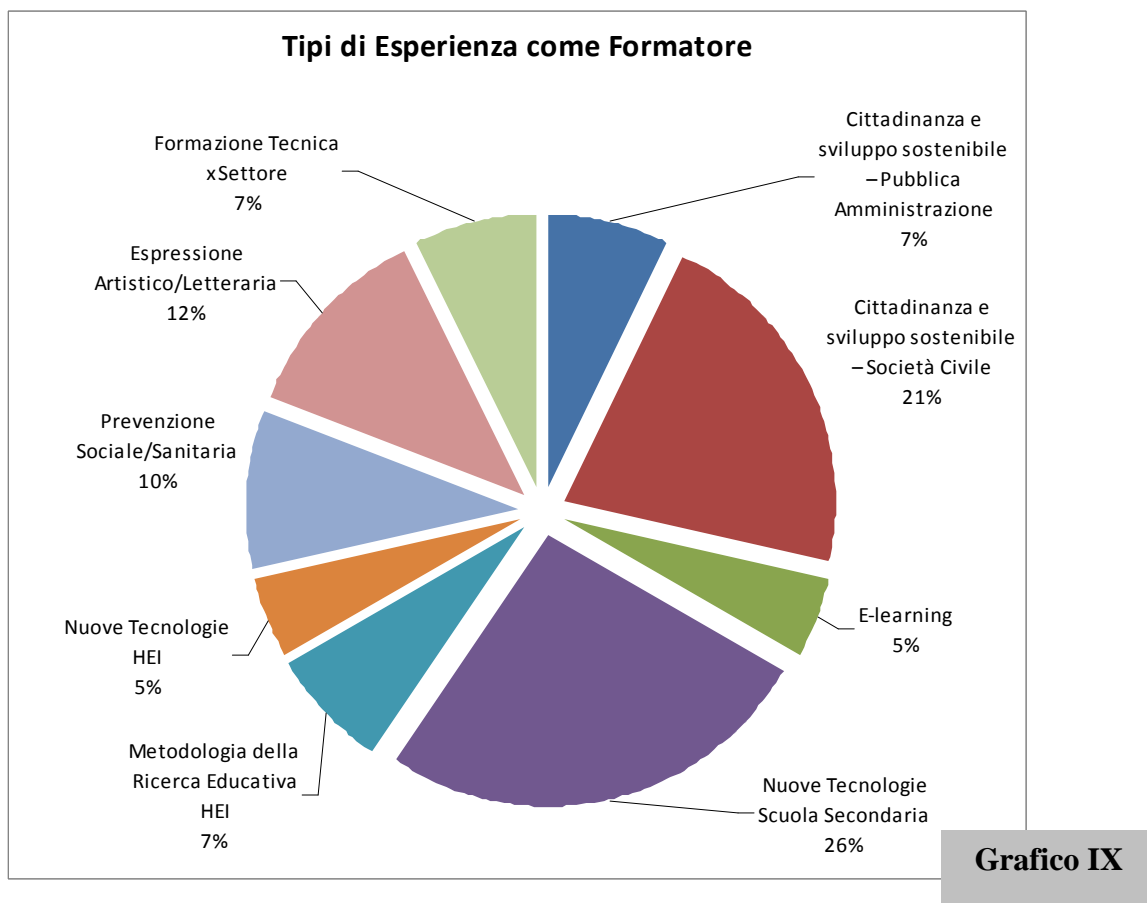
Vediamo per ultimo i tipi di esperienze formative nelle quali, i docenti formatori, dichiarano di essere coinvolti (Grafico XIX)

Osserviamo come nel gruppo è pregnante il coinvolgimento in progetti di sperimentazione delle nuove tecnologie e *e-learning*. Ma uno spazio ugualmente ampio viene dedicato a progetti di sviluppo sostenibile e di cittadinanza attiva. In tale senso si potrebbe inferire che questi docenti sono al centro di reti di sviluppo socio-economico e culturale nelle proprie realtà di appartenenza, trattandosi di professionisti che tentano di innovare e di generare, giustamente, una pratica pedagogica *tras-formativa*.

Giunti a questo punto è necessario precisare che questo *non* è probabilmente un campione rappresentativo della situazione media dei docenti, non soltanto per il caso Latinoamericano, ma anche per quello Europeo: nei paesi OCSE, secondo il rapporto *Teachers' Matter*²⁰⁹, è stato dichiarato uno stato di sviluppo ancora debole del *teachers' professionalism*, essendo questi trattati come impiegati della pubblica amministrazione, con quote di partecipazione alla formazione continua e alle nuove tecnologie che vanno da picchi alti nei paesi scandinavi e nord-europei (con 40-50% dei docenti coinvolti in attività formativa alle ICT/e-learning) a soltanto il 25-30% in Italia Portogallo e Spagna.

Questo ci fa intuire la natura molto particolare del gruppo, che d'altra parte, prospetta, in una esperienza presente, quelli che potrebbero essere scenari formativi futuri in entrambi i continenti.

²⁰⁹ OECD -AAVV- (2005) Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter - http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_39263231_34991988_1_1_1_1,00.html Accesso 15 Ottobre 2009



9.3.3 Analisi qualitativa - Il processo di campionamento teoretico

Come indicato nel capitolo sesto, applicherò nella strutturazione dei paragrafi che seguono il modello di lavoro della *Grounded Theory*, ovvero, attività di scrittura di MEMO che consentono l'emergere di concetti, in un processo di riflessione per *abduzione* (Glaser & Strauss, 1967). Questo processo si scandisce, più o meno, nel seguente modo: alcuni elementi teorici e di posizionamento personale mi consentono di guardare la realtà in un certo modo, di elaborare determinate categorie di codice; il codice rappresenta e contiene sequenze del corpus (le interlocuzioni su forum), che diventano le unità di analisi vere e proprie, in un ulteriore processo induttivo; il codice porta poi lo sguardo sistematico del dato di base, che consente la generazione della categoria e poi, del concetto (Corbin & Strauss, 2008). Per alcuni concetti, realizzo inoltre un'analisi quantitativa di rappresentazione statistica.

Vorrei sottolineare che, per comprendere questo materiale di analisi, è necessario affidarsi a un modo di lettura simile al dispositivo analitico dell'attenzione liberamente fluttuante. Alla fine del capitolo vi è una strutturazione del materiale, ma i passaggi iniziali si presentano come un *bricolage*, una serie di materiali di analisi sparsi che metto insieme, attraverso la riflessione, e che, eventualmente, *intreccio* con riferimenti bibliografici provenienti dai settori disciplinari scelti per questa ricerca formativa: psicologia sociale e culturale, socio-linguistica e analisi critica del discorso. ***Il fil rouge è, certamente, quello dell'analisi del contesto di apprendimento, come esso viene vissuto e ricreato da parte degli attori coinvolti, ed il suo impatto nell'identità professionale degli attori coinvolti***

MEMO I. Il problema dell'analisi di situazioni educative online

1 Marzo 2009

Nota sul Diario di Bordo del Ricercatore:

Dopo ore di lettura di materiali online, iniziando il minuzioso lavoro di coding, mi sento esausta.

Mi viene in mente che, mentre conduco un'analisi microscopica delle interazioni nel forum, perdo di vista l'impressione generale, del senso che alla fine l'insieme umano della comunità di apprendimento sta negoziando.

Penso alla situazione formativa in presenza vitale: se la lezione è coinvolgente, ho la sensazione, nonostante momenti di calo dell'attenzione, di qualcosa che si mobilita dentro di me, di un formicolio di pensieri che s'incrociano, si spostano, acquisiscono nuova visibilità. Se io andassi a decomporre una lezione in presenza in questo modo, avrei anche lì l'idea di spazi vuoti, momenti di calo dell'attenzione, di minore interesse.

E allora devo cercare la stessa sensazione nello spazio online: non perdere la visione di insieme che mi consente di vedere il valore ultimo del foro come spazio/momento di apprendimento, perché altrimenti non è altro che una sequenza di testo vuota. Mi sembra uno sforzo metodologico che rende giusta misura dell'esperienza umana che – nonostante l'unica dimensione di comunicazione a distanza- questa comunità MIFORCAL sta vivendo.

Questo è un passaggio fondamentale nel mio approccio alla “lettura” del corpus raccolto. Effettivamente, ho partecipato “dal vivo” a momenti di scambio che hanno generato le situazioni di apprendimento che esploreremo in seguito, ma la natura del “discorso elettronico” fa sì che, a distanza dal momento esatto dell' interscambio, la sensazione dinnanzi all'esposizione *differita* cambi rispetto alla prima esposizione (dal vivo).

Per tanto, nella codificazione, potrebbero generarsi problemi di autenticità, o di “forzatura” del dato.

Così, procedo individuando quelle che chiamo “sequenze didattiche online”, ovvero, unità testuali che raggiungono un senso completo di interscambio fra tutor e studenti, per poi passare al livello dell'unità testuale frase, in modo da realizzare un'analisi delle interazioni. Questo passaggio mi consente di preservare una semantica generale del testo, per poi scendere in certe particolari interazioni, significative per quanto riguarda l'insieme del corpus.

MEMO II. Presenza Virtuale

13 Marzo 2009

Il primo codice che mi salta alla vista è quello della “presenza virtuale”, concetto ormai noto per diversi modelli di analisi dell'intersoggettività in ambienti virtuali: nelle situazioni di “aula” prende la forma di una ricerca molto intensa e molto importante, soprattutto iniziale, del sapersi in compagnia di un gruppo e quindi di *immaginare* – nel senso etimologico della parola- queste pagine web che si caricano davanti a sé con del testo scritto, come spazi dove altre voci parlano, dove vi è una convivialità che porta alla negoziazione di un senso condiviso.

Posizione nel Corpus	Citazione
a. P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:73 [Outr@s colegas de trabalho tam..] (86:86) (Juliana) Codes: [Presenza virtuale]	<i>Outr@s colegas de trabalho também estavam presentes</i>
b. P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:77 [Abraço a tod@s] (86:86) (Juliana) Codes: [Presenza virtuale]	<i>Abraço a tod@s</i>
c. P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:126 [Cibersaudaç?es] (145:145) (Juliana) Codes: [Metafora-Relazionalità - Family: Analisi discorsivo per Nota] [Presenza virtuale]	<i>Cibersaudações</i>
d. P 6: LYL-Teoria de la Literatura.rtf - 6:527 [Queridos compañer@s] (408:408) (Juliana) Codes: [Presenza virtuale]	<i>Queridos compañer@s</i>
e. P 6: LYL-Teoria de la Literatura.rtf - 6:189 [Hola Olga, qué alegría tenerte..] (83:83) (Juliana) Codes: [Presenza virtuale]	<i>Hola Olga, qué alegría tenerte de nuevo por nuestro universo virtual.</i>
f. P 9: UE-NTD.rtf - 9:128 [Hola TUTOR! Me alegro mucho de..] (244:244) (Juliana) Codes: [Presenza virtuale]	<i>Hola TUTOR! Me alegro mucho de que hayas vuelto! Se te echaba de menos. Desde luego, si que parece mentira que a estas alturas puedan pasar esas cosas pero es así, y si te vienes a Galicia ya ni te imaginas..</i>
g. P 9: UE-NTD.rtf - 9:132 [Pues eso, he vuelto!!!! Y dis..] (252:252) (Juliana) Codes: [Presenza virtuale]	<i>Pues eso, he vuelto!!!! Y disculpad mi ausencia</i>
h. P 6: LYL-Teoria de la Literatura.rtf - 6:367 [Me encantó que trajeras al for..] (225:225) (Juliana) Codes: [metafora-conoscenza disciplinare] [Presenza virtuale]	<i>Me encantó que trajeras al foro a Calvino, es un libro muy oxigenante</i>

<p>i. P19: Discussione sulla Mobilità - 19:31 [E a escolha não foi por acaso...] (60:60) (Juliana) Codes: [Presenza Virtuale - Family: Costruzione di Contesto: Immissione]</p>	<p><i>E a escolha não foi por acaso. Ao ver a foto me reportei e continuo me reportando a nós, ao nosso Curso. Vejamos: num mesmo país de dimensão continental como é o Brasil, eu estou no Norte, GF no Sudeste, CP no Sul. Juliana em outro continente... As milhas que nos separam fisicamente deixam de existir quase na totalidade quando usamos a tecnologia na informação.</i></p>
<p>j. P19: Discussione sulla Mobilità - 19:42 [Ya próximos a nuestra experien..] (74:74) (Juliana) Codes: [il gruppo eterogeneo] [Presenza Virtuale - Family: Costruzione di Contesto: Immissione]</p>	<p><i>Ya próximos a nuestra experiencia de movilidad, imagino que nos sucederá lo mismo que se vivió acá en Buenos Aires (y supongo que también en los otros grupos que viajaron en este tiempo): se fortalece una red que ya estaba construída.. acá descubrimos que algo ya nos unía. Parece que la tecnología, como una especie de segunda naturaleza, nos sorprende cada vez más!</i></p>

Come possiamo notare negli esempi **a-d** (raccolti attraverso i diversi forum), la presenza virtuale è parte della propria identità e dell'identità assegnata agli altri: nel semplice uso della chiocciola, sembrerebbe che chi scrive vuole assegnare uno statuto particolare ai "compagni" di esperienza. La presenza virtuale, come vediamo negli esempi **f-j**, si coltiva, si sviluppa e rende i suoi frutti, non soltanto nell'accrescere la conoscenza, ma soprattutto, nello sviluppo di una dimensione di relazionalità che sembra essere parte essenziale della progettualità formativa (**h-i-j**). L'intensità con la quale compaiono riferimenti a quella che ho codificato come "presenza virtuale" è molto alta: essa non emerge unicamente nell'ambito dell'interazione sociale, informale (esempi **f-g**), ma si sviluppa –con maggiore densità iniziale, come un "tuning" di canale comunicativo- lungo l'intero arco della relazione formativa. In effetti, sono i riferimenti ad una situazione di condivisione di uno spazio in comune quelli che generano la situazione di costruzione di contesto. *Potrebbe questo concetto, rilevato in primo luogo come significativo, diventare parte del modello formativo nel CCA?* La presenza virtuale sembra essere parte del dispositivo attraverso il quale un gruppo, completamente *disembedded*, in uno spazio fisico lontano ed in una relazione asincrona, può portare avanti una stessa *attività*.

MEMO III. Espressioni di Emozione Intensa

18 Marzo 2009

Il fluire del testo mi porta a notare la presenza particolarmente importante di emozioni. Le trovo quasi sempre legate alla situazione di apprendimento, alla scoperta di nuovi concetti o alla sperimentazione di nuove skills – relative soprattutto all'implementazione di strumenti appresi nel contesto formativo, trasferiti sulla pratica (caso LYL). Ma l'emozione intensa, soprattutto, compare come primo elemento che lascia "segnato" un passaggio, un *incident*, una impressione, che consente poi una *transizione* nel modo di pensare: all'emozione intensa segue di norma l'interazione, la ricerca di senso nuovo, e la riflessione, in una sequenza che si presenta indefettibilmente. Sembra per ciò che l'emozione possa diventare un punto di appiglio per il cambiamento, motivo per il quale, creo il codice e lo applico in tutte le unità testuali analizzate, considerando i seguenti elementi:

- La presenza di espressioni relative al *sentire, essere stravolto, essere sopraffatto, essere inondato da sensazioni*
- La presenza di riferimento ad uno stato d'animo generale
- La presenza nel testo di segnalazioni dirette come gli *emoticons*, uso di onomatopee, punti di esclamazione.

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>a. P 6: LYL-Teoria de la Literatura.rtf - 6:185 [PROFESORES, ANGELA! Qué gusto!...] (77:77) (Juliana) Codes: [Espressioni di Emozione Intensa - Family: Analisi discorsivo per Nota] [Il gruppo eterogeneo - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>PROFESORES, ANGELA! Qué gusto! 😊 Vamos a reflexionar sobre este tema tan importante para mí, desde que cambiò el programa de Literatura (ahora : Lengua Castellana y Literatura) en mi país.</i></p>

<p>b. P 6: LYL-Teoria de la Literatura.rtf - 6:233 [Me estoy extendiendo demasiado..] (106:106) (Juliana) Codes: [Espressioni di Emozione Intensa - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>Me estoy extendiendo demasiado, el foro recién comienza y el tema me apasiona pero no leí los textos de base aún y no quiero ser repetitivo, pero no quiero despedirme por hoy sin antes dejar dos imágenes que se me presentan frente al desafío de ser profesor de literatura</i></p>
<p>c. P 6: LYL-Teoria de la Literatura.rtf - 6:266 [Personalmente creo que la sens..] (137:137) (Juliana) Codes: [Espressioni di Emozione Intensa - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>Personalmente creo que la sensación que produce escribir un buen artículo o un párrafo perfecto se convierte en una adicción 😊, una forma de vida. Una vez que eso se experimenta, que se siente que has logrado articular algo en una frase, el placer y el alivio, la sensación de planear en la altura, son incomparables; lamentablemente esto no me pasa muy a menudo 😞</i></p>
<p>d. P 8: ST Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:31 [Para ensinar em meu país (e cr..)] (50:50) (Juliana) Codes: [Espressioni di Emozione Intensa - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>Para ensinar em meu país (e creio que em outras partes do mundo também), é preciso ter dom e gostar da profissão, amar o que faz e dedicar-se profundamente à melhoria das pessoas, partindo-se da figura da criança em sua formação básica, e continuando com os adolescentes e adultos (pensando num cidad o mais cômico de seus direitos e deveres). Em todo caso, ser professor é, além de tudo: prazeroso</i></p>
<p>e. P 9: UE-NTD.rtf - 9:172 [infelizmente leio muito bem em..] (364:364) (Juliana) Codes: [Espressioni di Emozione Intensa - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>infelizmente leio muito bem em espanhol pero no puedo escribir quasi nada 😞 até CM</i></p>
<p>f. P 9: UE-NTD.rtf - 9:189 [Cuanto a mensaje de MC] (442:442) (Juliana) Codes: [Espressioni di Emozione Intensa - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>Cuanto a mensaje de MC confieso que me sentí emocionada, porque la lengua no fue impedimento para añadir sus dudas, para discutir mis e suas preocupaciones. Gracias C estaré a aguardar las palabras de los otros e a reflectir sobre tus pensamientos.</i></p>

Come ho tentato di mettere in evidenza attraverso queste citazioni, l'emozione accompagna il momento dell'incontro (esempio a); compare nel primo contatto iniziale con la conoscenza, che viene riformulata attraverso la propria esperienza (b); viene associata al racconto della propria pratica professionale e quindi a quello che è posizionamento identitario- (c;d); compare in momenti critici, di risoluzione di problemi generati dall'interazione e durante il percorso di apprendimento (e); indica la *transizione* ovvero il cambiamento, la risoluzione della tensione. La mia domanda a questo punto, si relaziona con l'importanza dell'emozione esperita ed espressa nel forum, come componente di una formatività della persona, e quindi come parte del processo di *allargamento del contesto*. E' in tale senso che codifico l'emozione intensa, associandola ad altri codici che compariranno più tardi.

MEMO IV. Il gruppo eterogeneo

23 Marzo 2009

Vedo emergere un'altra dimensione della relazionalità che diventa evidente ai miei occhi ormai persi nella ricchezza delle interazioni: il gruppo eterogeneo.

Utilizzo il codice inizialmente per comodità, indicando il termine gruppo, che racchiude una polisemia ricchissima sia a livello di senso comune che a livello degli studi psico-sociali...(ecco, preferisco questo termine che mi sembra più fondante, partendo dalle mie letture di W. Bion²¹⁰, R.Kaës²¹¹, E. Pichòn Rivière²¹², e J.

²¹⁰ Il complesso del lavoro di **Wilfred Bion** può essere considerato come una vasta meta-teoria non soltanto della psicoanalisi, ma di tutta l'epistemologia dei fenomeni della comunicazione e delle relazioni tra comportamenti, emozioni e sentimenti umani; un concettualizzare che si avventura - oltre i presupposti freudiani - nella dimensione sensuale ricorrendo coraggiosamente a ogni forma di espressione e comunicazione, compresi i modelli scientifici e matematici, per delineare descrittivamente e narrativamente, l'architettura dei processi psichici che l'Autore distingue nella psicologia individuale, grupale e sociale. In effetti, la sua opera "Esperienze nei gruppi", del 1950, può essere considerata il primo fondamentale testo nel quale l'individuo è definito psicologicamente radicato nel gruppo cui appartiene; da tali studi ha origine la psicoanalisi di gruppo per la quale il gruppo è considerato una unità dinamica; un corpo di teorie bioniane, sviluppato anche da altri insigni esponenti della Tavistock di Londra e da studiosi di tutto il mondo. (Vigorelli, 2005, pp.40-53)

²¹¹ **René Kaës**, allievo di Didier Anzieu, formulerà una visione del gruppo che fa tesoro di mezzo secolo di ricerca nella psicanalisi. Utilizzando la concettualizzazione di Bion si parlerà, invece, di "Gruppo di lavoro" e di "Gruppo in assunto

Bleger²¹³, il cui lavoro ha esplorato in modo approfondito le dinamiche di supporto, coesione, e le trame soggettive attivate attraverso il gruppo, a cavallo degli anni '50- '60; anticipando, a mio avviso, sebbene da una dimensione clinica, i concetti portanti delle odierne e famigerate *“Communities of Practice”*. Aggiungo il termine “eterogeneo” in quanto ciò che risulta evidente è l’insistenza di tutti i partecipanti nel mettere in rilievo la diversità, ovvero, la ricchezza di vivere una tale diversità. Sembra quasi che ciò che li accomuna inizialmente sia il concetto di differenza.

Posizione nel Corpus	Citazione
a. P 6: LYL-Teoria de la Literatura.rtf - 6:101 [Perdón, me olvidé del texto de..] (5:5) (Juliana) Codes: [Il gruppo eterogeneo - Family: Analisi discorsivo per Nota]	<i>Perdón, me olvidé del texto de G. Pontiggia "El sentido de la literatura", Si tienen problemas ya saben, para eso estoy. A risentirci presto!!! Va bene che facciamo un po' d'italiano, vero? AP</i> (ARGENTINA)
b. P 6: LYL-Teoria de la Literatura.rtf - 6:105 [Ciao Prof. Alfredo, sarà un pi..] (8:8) (Juliana) Codes: [Il gruppo eterogeneo - Family: Analisi discorsivo per Nota]	<i>Ciao Prof. AP, sarà un piacere scambiare qualche frase in italiano. In realtà l'armoniosa lingua diventerebbe la regina tra le lingue se non ci fosse lo spagnolo. (è uno scherzo) ¿los grupos cómo los elegimos?</i> (ARGENTINA)
c. P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:124 [Apesar das diferenças do idioma..]	<i>Apesar das diferenças do idioma - desculpem os erros - entendemo-nos à mesma!</i>

di base”, per Kaes il “gruppo” (“Gruppo di lavoro” secondo la terminologia di W.R. Bion) e la “massa” (il “Gruppo in assunto di base”) sono attivi all’interno d’ogni raggruppamento (indipendentemente dal numero dei membri) ed anche all’interno d’ogni individuo. Queste due dimensioni della vita sociale e mentale sono compresenti e conflittuali tra loro. L’apporto più importante di René Kaës alla conoscenza del “molteplice” (la soggettività individuale a trama con la rete gruppale cui identità è una) è l’introduzione delle idee di “intersoggettività” e di “interdiscorsività”. Attraverso questi due concetti la visione del gruppo come “molteplice” (come plurale) risulta più ricca e dinamica. Il concetto di “intersoggettività” discende direttamente da Freud: «Nella vita psichica del singolo l’altro è regolarmente presente come modello, come oggetto, come soccorritore, come nemico e pertanto [...] la psicologia individuale è al tempo stesso, fin dall’inizio, psicologia sociale». Partendo da Kaes, possiamo affermare che l’intersoggettività non è soltanto una dotazione innata dell’uomo, ma anche una conquista: una conquista che si accompagna all’acquisizione della consapevolezza della propria identità personale e ad una più elevata capacità di pensiero: Per essere Sé si ha bisogno di un Altro; così altro e sé sono condizioni relative di funzionamento della ‘macchina’ mentale. La nozione di intersoggettività è strettamente collegata a quella di interdiscorsività poichè la stessa è fondata sull’idea che la parola è ugualmente determinata dal fatto che procede da qualcuno come dal fatto che è diretta verso qualcuno, e per tanto ogni parola serve da espressione all’uno in rapporto all’altro: la parola è il territorio comune del locutore e dell’interlocutore. In tale senso, intersoggettività ed interdiscorsività mettono al centro dell’interesse la relazione e la parola (che è, infine, strumento portante del lavoro analitico). Così Kaës mette in evidenza come la realtà psichica non è localizzata completamente nel soggetto, considerato nella singolarità del suo apparato psichico. Illustra le ragioni per le quali, il “discorso del gruppo” presuppone l’esistenza di rappresentazioni condivise dai membri. Chiarisce che, perché si possa produrre una collaborazione tra “pensiero del gruppo” e pensiero degli individui che ne fanno parte, è necessario un accordo, ma anche il mantenimento di un certo scarto tra il “pensiero del gruppo” e il pensiero degli individui. Propone, infine, un’articolato modello di “apparato psichico gruppale”. (Vigorelli, 2005, pp. 94-97)

²¹² **Enrique Pichon Rivière**, in “El proceso Grupal”, indica come il soggetto venga “prodotto dalla praxis”, e per tanto, non ci sia niente in esso che non sia risultante dall’interazione fra individuo, gruppo e classi. Per tanto, è il gruppo dove il soggetto si costituisce, diventando quindi unità di analisi di una psicologia sociale, che consente l’indagine fra il gioco di forze che vi è fra il piano psicosociale –gruppo interno- e il piano sociodinamico –gruppo esterno-, attraverso l’osservazione delle forme di interazione che portano a stabilire ipotesi sui processi gruppali determinanti della soggettività. Pichon-Rivière nasce a Ginevra ma emigra subito con la famiglia in Argentina, esattamente nella provincia di Chaco e in questo contesto deve integrare due culture completamente diverse. Qui entra in contatto con la cultura “guarani” (sul fiume Parana) che definisce come un mondo mitico, nel quale la concezione del pensiero è essenzialmente magica, piena di miti, leggende e poesia e tenta di scoprire il significato dei modelli simbolici che rendono manifesto l’intreccio dei ruoli che danno forma alla vita di un gruppo sociale nel suo ambito ecologico. Detto in altri termini questi modelli simbolici rappresentano l’interazione tra l’uomo e il suo mezzo (contesto) definito poi da Pichon prima contesto sociale e poi interazione dialettica. Quello che lo colpiva erano i vincoli, i meccanismi d’interazione che proprio in questo primo contatto si rendevano manifesti, e che poi egli studiò soprattutto in gruppi clinici in situazione di grave malattia psichica. Ma vede, nei pazienti e nel personale degli ospedali, gruppi in situazione di crisi (conflitto) che fanno emergere la malattia come tentativo fallito di risolvere il conflitto. E’ così che riesce a formulare la propria teoria del Gruppo Operativo, in quanto dispositivo/macchina, che riesce a districare, attraverso un compito positivo, le trame di gruppo per la ricostruzione della trama relazionale del sistema di vincoli dal quale il soggetto emerge, in graduale e progressivo aggiustamento, nel quale la COMUNICAZIONE e L’APPRENDIMENTO hanno un ruolo centrale. (Vigorelli, 2005, 70-73)

²¹³ **José Bleger** è allievo di Pichon-Rivière, e negli anni '60 riesce a coniugare l’impegno professionale con quello politico e democratico antifascista (nell’Argentina delle democrazie deboli e delle frequentissime dittature); mette quindi in rilievo i processi istituzionali che stanno alla base della vita dei gruppi. Partendo dalla constatazione che ogni gestione non è neutra, ma implica un complesso retroterra di teorie, convinzioni e motivazioni inconscie, il gruppo si crea e mobilita in base a quelle che sono dinamiche/miti fondazionali dell’istituzioni: trame nelle quali la soggettività viene iscritta e formata. (Vigorelli, ivi, pp. 73-76)

<p>(145:145) (Juliana) Codes: [Il gruppo eterogeneo - Family: Analisi discorsivo per Nota] .</p>	<p>(BRASILE)</p>
<p>d. P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:116 [Saludos a M. y a todos nuestro..] (134:134) (Juliana) Codes: [Il gruppo eterogeneo - Family: Analisi discorsivo per Nota] .</p>	<p>Saludos a M. y a todos nuestros compañeros de esta aula interactiva eurolatinoamericana (PARAGUAY)</p>
<p>e. P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:138 [Ola Pessoal, Bem, parece, ao l..] (158:158) (Juliana) Codes: [Il gruppo eterogeneo - Family: Analisi discorsivo per Nota] .</p>	<p>Ola Pessoal, Bem, parece, ao ler as mensagens dos colegas, que a vida do professorado em qualquer parte do mundo (ao menos na nossa parte), é cheia de obstáculos, dificuldades e, em alguma medida, de esperanças! (PORTOGALLO)</p>
<p>f. P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:193 [Concordo com todas as suas pal..] (231:231) (Juliana) Codes: [Il gruppo eterogeneo - Family: Analisi discorsivo per Nota] .</p>	<p>Concordo com todas as suas palavras , parecem escritas para a realidade brasileira (BRASILE)</p>
<p>g. P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:215 [Saludos L: Todo lo que mencion..] (267:267) (Juliana) Codes: [Il gruppo eterogeneo - Family: Analisi discorsivo per Nota] .</p>	<p>Saludos LB: Todo lo que mencionas es verdad, es más, no creo que se trate de una percepción exclusivamente nuestra, seguramente en muchas partes del mundo habrá docentes inquietos por la forma en que deben reproducir estándares sociales y valores, con los cuales hace tiempo no están de acuerdo (SPAGNA)</p>
<p>h. P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:221 [Sin duda ha sido un grupo muy ..] (276:276) (Juliana) Codes: [Il gruppo eterogeneo - Family: Analisi discorsivo per Nota] .</p>	<p>Sin duda ha sido un grupo muy interesante de conocer, no me lo habría perdido por nada. Y tu tienes razón respecto del posicionamiento que nos toca a los docentes en esta parte del mundo, seguramente no se tan diferente en otras, después de leer a DM (Portogallo) y a nuestras compañeras españolas (CILE)</p>
<p>i. P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:85 [Y los maestros podemos lograrl..] (101:101) (Juliana) Codes: [Il gruppo eterogeneo - Family: Analisi discorsivo per Nota] .</p>	<p>Saludos C.: Le escribo desde Perú. La realidad educativa en mi país es similar a la suya (...) Y los maestros podemos lograrlo, con nuestro trabajo, capacidad y compromiso social; siguiendo la obra de nuestro insigne Paulo Freire. Desde ya les agradezco, por formar parte de esta gran FAMILIA EUROLATINA MIFORCAL. V., con aprecio desde Piura, Perú. (PERU)</p>
<p>j. P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:102 [Ao cumprimentar N, colega bras..] (120:120) (Juliana) Codes: [Il gruppo eterogeneo - Family: Analisi discorsivo per Nota] .</p>	<p>Ao cumprimentar N, colega brasileiro, sempre muito dedicado, estendo meus cumprimentos a toda equipe Miforcal. Meu nome CP, sou professora da muitos anos, tendo atuado em todos os níveis de ensino e nas duas modalidades... Acho que experiências de educação e de formação não me faltam, mas o que são meus saberes e experiências sem a troca, o diálogo e a construção colaborativa... (BRASILE)</p>
<p>k. P 9: UE-Nuevas Tecnologías y Didáctica.rtf - 9:70 [Hay muchas cosas a destacar en..] (38:38) (Juliana) Codes: [Il gruppo eterogeneo - Family: Analisi discorsivo per Nota] .</p>	<p>Hay muchas cosas a destacar en el artículo, pero para mí una de las ideas que me parecen fundamentales (a nivel general, respecto a la formación de docentes de calidad es la del intercambio de profesorado ya que es una de las mejores maneras de aprender, de todo: cultura, idiomas, el funcionamiento de otros sistemas, y es algo de lo que carecemos muchísimos profesores españoles. Experiencias de este tipo deberían ser obligatorias en nuestro currículum (SPAGNA)</p>

<p>1. P 6: LYL-Teoria de la Literatura.rtf - 6:150 [Siguiendo el razonamiento de G..] (45:45) (Juliana) Codes: [Il gruppo eterogeneo - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>Siguiendo el razonamiento de G. Canclini al intensificar el diálogo de literaturas iberoamericanas, se está desplegando una comunidad literaria en español que contribuye, junto a congresos, revistas y organismos a robustecer la proyección cultural de nuestra lengua y comunicarnos con una diversidad que el cine y la televisión, bajo el predominio anglosajón, no consienten.</i> (COLOMBIA)</p>
---	--

Andando avanti nel processo di codificazione, inizio a intuire un livello superiore di concettualizzazione: Il gruppo eterogeneo può essere caratterizzato come quella comunità di senso ancora non scoperto, che si fonda sull'emozione intensa e la presenza vitale/virtuale che supporta tale interazione, nel contesto nuovo/estraneo a sé stessi, ancora per scoprire; ma non è chiusura nel conosciuto, poiché il gruppo stesso è formato da appartenenze multiple. E' evidente, a mano a mano che leggo il corpus, come il gruppo si configura come uno spazio di meticciamiento, dove si costruisce qualcosa di nuovo, di estraneo e alla volta proprio, che può risultare di difficile comprensione per chi è esterno.

Inizialmente codifico come "gruppo eterogeneo" il riferimento esplicito alla "gruppalità" che vede riunite diverse appartenenze (esempio a); e alla celebrazione dell'inter/multilinguismo che fa cornice alla esperienza formativa (es c). Ma nell'inoltrarmi nelle interlocuzioni scopro che ci sono passaggi ugualmente suggestivi di senso di gruppo eterogeneo: nell'operazione di riconoscere la propria diversità nella *polifonia* di voci delle diverse culture presenti nel setting formativo: si diventa consapevoli di una area comune possibile, uno spazio dove la costruzione può essere affrontata (es. b,d,e,f,g); si comprende l'opportunità di riflettere oltre i confini della propria solitudine o forse noia, quotidiana, in una possibilità di progettualità congiunta (h, i); si comprende che tale progettualità può giungere a un nuovo ripensamento/valorizzazione della propria identità (l) nel confronto con altre realtà "dominanti": ecco che il gruppo eterogeneo, nella sua dimensione più sviluppata, può essere, a mio avviso, leva strategica per una *transizione espansiva*, intanto che capace di superare *le contraddizioni dei propri sistemi di appartenenza*; in senso *batesoniano* si potrebbe dire che questa preoccupazione per la propria appartenenza, questo riconoscimento dell'altro come valore, aiuta nell'operazione di *meta comunicazione e meta cognizione* che porta a districare *double binds*.

Il gruppo eterogeneo, per definizione, è quello capace di valorizzare *la polifonia delle voci che lo compongono ovvero, la propria eteroglossia²¹⁴ del quale è fiero portatore.*

Nota Metodologica I: Il gruppo eterogeneo come Comunità di Apprendimento all'interno di un Sistema di Attività *Glocal*

Desidero ricordare uno degli elementi teorici studiati nel capitolo III: il denominatore comune di diverse concezioni sui processi di apprendimento oltre il formale, trasferite nell'ambito formativo/educativo formale, è la dimensione sociale praticata come principio organizzatore delle attività didattiche insieme alla valorizzazione delle relazioni paritarie tra gli allievi; situazione che nel contesto sociale lavorativo (non-formale) si verifica ancor prima che nel contesto formale. E come avevo proposto attraverso lo schema 3.6. (a pp 30) , trattasi di un'azione *mediata* dagli strumenti culturali, che diventano l'attività lavorativa in sé (produzione di, vendita di, gestione di...) oppure l'attività formativa (conoscenza di, pratica di, comprensione di...). L'*Activity Theory* di terza generazione di Engeström pone diretta enfasi nel separare la questione dell'*azione individuale* dall'attività di una comunità che negozia (ed incontra contraddizioni) regole, divisione del lavoro, ruoli. L'acquisizione di nuove conoscenze e competenze richiede infatti dei prerequisiti in termini di abilità, motivazione, nozioni, che raggiungono il necessario livello di sviluppo solo nell'occasione specifica dell'azione, *integrata ad una comunità di senso, che riesce a superare contraddizioni emergenti in ognuno degli aspetti della propria relazionalità (ruoli, divisione del lavoro), e dei simboli che da essa emergono (regole, strumenti, soggetti dell'attività).*²¹⁵

²¹⁴ Il concetto di eteroglossia viene introdotto dal linguista **Mikhail Bakhtin**, nel 1934, nel proprio lavoro "*Discourse in the Novel*". Indica in sé la coesistenza in un discorso di diverse varietà di codice linguistico; il linguaggio rappresenta punti di vista del mondo, caratterizzati dai valori e sensi dati dal soggetto di enunciazione. Quindi la verità si assume come "polifonia" come intreccio di voci che indicano percorsi di senso, di identità linguistiche in continuo interscambio dialogico. L'omogeneità linguistica (comunità linguistica), secondo il polemico linguista, è una costruzione ideologica, storicamente legata alla costruzione degli stati europei e agli sforzi di creare una lingua nazionale.

²¹⁵ Ricordiamo in effetti i 4 punti essenziali della teoria dell'apprendimento per espansione:

L'apprendimento si sviluppa all'interno di sistemi di attività collettivi che si orientano verso un oggetto -di produzione/innovazione-, il quale risulta unità di analisi di studi storico-culturali;

La teoria di Engeström mette particolarmente l'accento sulla psicologia dell'apprendimento, in quanto si concentra sulle relazioni e cognizioni necessarie per compiere un apprendimento "espansivo" (oltre che, secondo l'autore, innovativo, creativo, divergente).

Le teorie dei gruppi che ho menzionato previamente, che caratterizzano la vita del gruppo come una vita psichica a tutti gli effetti, si concentrano su dimensioni psico-emotive e microsociologiche della vita del gruppo. Tuttavia, esistono evidenti punti di contatto in quanto la concezione di gruppo presente nelle stesse afferma come l'apparato psichico dell'individuo è costituito attraverso la vita nel gruppo (anch'esso ancorato a delle realtà istituzionali, storicamente e culturalmente determinate). E quindi, la realtà psichica non è localizzata completamente nel soggetto, considerato nella singolarità del suo apparato psichico: ecco che i "soggetti" nei triangoli dell'attività umana esprimono quelle soggettività legate alla vita del gruppo, e cioè comunità riunita attorno all'attività. Inoltre, nella teoria dei gruppi si parla dell'esistenza di un "discorso del gruppo", che presuppone l'esistenza di rappresentazioni condivise dai membri; questo elemento si traduce nella AT nei simboli condivisi, che plasmano regole e strumenti adottati.

Ma l'elemento nel quale la teoria dell'attività non riesce ad approfondire, come ho fatto notare nel cap. IV, è quello relativo alla formulazione di un discorso condiviso dagli appartenenti ad un sistema di attività. Sebbene lo indichi come una componente essenziale nel funzionamento dei sistemi di attività, a queste macchine, a questi dispositivi, viene a mancare un ulteriore livello di analisi che corrisponde ai modi in cui il linguaggio funge da strumento (mediatore simbolico). L'apporto più importante delle teorie dei gruppi, nonostante siano state sviluppate inizialmente in situazioni cliniche (di psicopatologia), è stato il riconoscimento del "molteplice" (la soggettività individuale a trama con la rete gruppale la cui identità è una) e l'introduzione delle idee di "intersoggettività" e di "interdiscorsività", come spazi di costruzione della "gruppalità", oltre che apparato psichico di gruppo (rappresentazione dell'appartenenza).

E' in tale senso che il concetto di "gruppo" viene ad integrare il concetto di "sistema di attività", in quanto propone una costruzione psichica che si fonda sull'attività, che genera simboli e rappresentazioni, e nel contempo viene "attraversata" e determinata da significati sociali, istituzionali e culturali dell'ambiente nel quale l'attività si genera, lasciando una impronta indelebile sul soggetto individuale.

Quindi il gruppo *diventa* comunità del sistema di attività; ma *consuma* una parte importantissima del tempo/processi dell'attività nel costituirsi, nel dispiegare le dinamiche psichiche che lo fondano (per esempio, l'emozione intensa, l'assegnazione di nomi, la generazione di simboli come le metafore). In parole povere, a mio avviso, il gruppo precede la comunità, ne è la sua struttura. Sebbene non utilizzi la concettualizzazione degli studi psicanalitici sui gruppi, mi sembrava di fondamentale importanza fare questo passaggio: l'uso frettoloso e massivo del concetto di "comunità" nelle teorie dell'apprendimento sta rischiando di lasciarsi alle spalle studi approfonditi che spiegano la psicodinamica dei gruppi umani, energia di base delle emozioni, motivazioni e quindi operazioni cognitive e sociali costituenti le comunità.

Per tanto, il gruppo eterogeneo può essere considerato particolare e specifico fenomeno di "gruppalità" nel contesto *disembedded* dello spazio formativo internazionale; esso mira alla strutturazione di uno spazio comune di rappresentazione psichica. E' soltanto dopo questo processo fondante, che il gruppo dà vita all'attività, allo scambio, e quindi, all'apprendimento, nodo centrale della propria interazione.

Non ci resta che un breve passaggio da compiere, relativo all'uso del termine "*Comunità di Apprendimento*", per capire l'assetto concettuale che verrà utilizzato in quest'analisi.

Premettiamo che il termine si basa sui principi socio-costruttivisti dell'apprendimento: fondamentale è l'importanza dell'attività e della partecipazione in un determinato contesto di pratica –diventando la comunità un elemento centrale di un sistema di attività. Ci troviamo dinanzi ad un modello, sperimentato sin dai primi anni '90, come potenziale innovazione pedagogica soprattutto nel livello secondario superiore ed universitario (soprattutto in ambito anglosassone). Il termine prolifera nella letteratura, fino a diventare una vera e propria *buzzword* (non tutti gli studi che lo propongono tengono in considerazione i fattori che definiscono le Comunità di Apprendimento, ma spesso il termine viene adottato per attività di apprendimento fatta da gruppi di persone).

Il termine segue lo sviluppo delle ricerche pioniere di Jean Lave e Etienne Wenger (1991) sui processi di legittimazione della partecipazione periferica per la generazione di gruppi innovativi denominati "comunità di pratica" (Bonk, Wisher, Nigrelli, 2004); questo paradigma verrà sviluppato ulteriormente (con grande successo) da Wenger per lo studio dei processi di generazione di conoscenza innovativa in ambiti lavorativi. In effetti, per

All'interno di tale sistema di attività si sviluppano contraddizioni che sono fonte di movimenti di cambiamento dei sistemi di attività umana;

Ha luogo l'apprendimento per espansione nella ricerca di risolvere le tensioni generate dalle contraddizioni; esso diventa momento nella storia di lotta -dei soggetti partecipanti/coINVOLTI in un sistema di attività- per dare luogo alle trasformazioni che sviluppano il suddetto sistema, muovendosi ricorsivamente in zone collettive di sviluppo prossimale;

Il metodo dialettico di ascesa dal concreto verso l'astratto (Davydov, 1982) come strumento centrale per la padronanza di cicli di espansione.

Wenger (1998), la comunità di pratica, ovvero gruppo professionale che condivide un interesse per specifici problemi, e la passione per la propria identità -professionale-, coltivando e approfondendo la propria *expertise* attraverso l'interazione, è il dispositivo che spiega innovatività, creatività, motivazione nel contesto lavorativo. Nella ricerca di nuovi paradigmi di apprendimento oltre l'aula, quello della comunità di pratica è efficace nel riproporre processi formativi aziendali (ambito di apprendimento non-formale), ma non rimane a lungo fuori dal contesto di formazione istituzionalizzato, in particolare l'Università, giustamente perché essa si interfaccia di continuo -o per lo meno ciò si spera- con il mondo del lavoro e deve adottare dinamiche "ibride" di passaggio fra l'uno e l'altro sistema. Ma dalle esperienze pioniere di Lave & Wenger (1991), si apre una linea di ricerca (soprattutto per quanto riguarda l'apprendistato cognitivo) che analizza esperienze di apprendimento in comunità che operano nell'ambito dell'istruzione secondaria superiore, soprattutto istruzione professionale, e nella scuola primaria. Un particolare capitolo va riservato all'applicazione del modello nell'ambito dell'e-learning o meglio il *networked learning* (si veda, a questo proposito, Scardamalia & Bereiter, 1994), nel quale dal concetto medesimo (lavoro in rete, con il doppio riferimento alla rete come luogo e alla rete come tessuto sociale) fa riferimento alla costituzione di gruppi collaborativi che sviluppano processi di apprendimento partecipativi e creativi.

Roth & Lee (2006) sottolineano che questo modello porta a forme di *praxis* (pratiche didattiche implementate sotto l'influenza di questo modello) nelle quali gli studenti sono incoraggiati a condividere fra loro i propri modi di studiare (e fare) matematica, storia, scienza, motivandoli all'apprendimento collaborativo. Pertanto, questi studenti partecipano nella costruzione di domini di conoscenza attraverso il consenso e la partecipazione nella negoziazione e istituzionalizzazione di senso. In effetti, essi possono dirsi una *comunità* la cui pratica è il processo stesso di apprendimento, che riconfigurano curriculum, spazio e tempo di apprendimento (come la comunità di pratica riconfigura organigramma, spazio e tempo produttivo).

Tuttavia, comunità di pratica e comunità di apprendimento trovano spesso labili confini semantici; inoltre si osservano degli eccessi di snobismo nel denominare una qualsiasi formazione di più persone una "comunità" (di pratica o apprendimento)

Inoltre, per quanto riguarda le comunità di apprendimento/pratica online, diverse critiche sono state fatte sulla coerenza di questa denominazione. Per esempio Lueg (2000b) ha indicato che l'azione, componente fondamentale della comunità di pratica, non esiste nell'ambiente virtuale. Anche Hildreth et al. (2000) ha indicato, studiando i MUD (Multi Users Dungeons) che l'ambiente online nel quale la *comunità virtuale* si muove (ho usato appositamente il termine di Rheingold -2000- che apre un altro ampio mondo di problemi di concettualizzazione) è il *mezzo* per diventare comunità, ma l'attività è situata sul partecipare e conoscere perfettamente questo ambiente, attività che appartiene alla sfera esterna di pratica (degli utenti). La critica può essere rivista, in quanto l'azione nel virtuale è il processo stesso di partecipazione nella costruzione di conoscenza, mediata dal linguaggio come atto comunicativo, e quindi con una forza di generare *azione* che appartiene alla sfera medesima del linguaggio (stando alla tesi di Austin, 1962). In effetti, negli ultimi anni, il termine "Comunità di Pratica" e "Comunità di Apprendimento" viene sempre più spesso associato a gruppi che collaborano tramite il web (Barton & Tusting, 2005; Gannon Leary & Fontainha, 2007); l'attività che genera il coinvolgimento e l'accumulazione di conoscenza condivisa, è proprio la costruzione di questi spazi web dove le comunità *contestualizzano* il proprio apprendimento. E' il web, in effetti, a consentire un vasto numero di comunità a negoziare diversi contesti di esistenza (vitale) in un (virtuale) nuovo contesto elettronico, ma egualmente significativo per le comunità che lo abitano. In tale senso, il web non genera un contesto *locale* perché diventa luogo simbolico d'incontro, di realizzazione di una pratica specifica. Ma è nel contempo globale, perché attraversa confini fisici, e si sposta sulla scala planetaria. Forse più che mai è applicabile il termine *glocal* allo spazio simbolico che si viene a creare in tale modo.

Torniamo alla Comunità di Apprendimento: possiamo quindi dire che un gruppo di persone che condividono valori e credenze, attivamente coinvolti in un percorso di apprendimento, nel quale vengono valorizzati aspetti formali -contenuti forniti da organizzazioni formali- quanto informali -relazioni stabilite fra i soggetti partecipanti e mutuo apprendimento, sviluppa un senso di comunità (McMillan & Chavis -1986-), all'interno di una *esperienza* definita come percorso formativo. Distinguiamo come principali elementi delle stesse a) la membership, b) l'influenza, 3) la soddisfazione di particolari necessità umane, d) la condivisione di connessioni emotive.

Ma consideriamo, a questo punto, la definizione dello stesso Wenger (1998) per la discriminazione fra Comunità di Pratica e Comunità di Apprendimento: le componenti di *partecipazione* nella risoluzione di un dato problema concreto, che stimola il *coinvolgimento*; che genera a suo tempo una *storia di apprendimento condivisa*; che porta alla reificazione (strutturazione di conoscenza) debbono essere presenti in una comunità di apprendimento perché essa possa essere considerata tale. Tuttavia, per Wenger, il passaggio non è semplice:

An educational design faces issues of identification and negotiability at multiple levels. To the extent that it is a process of colonizing learning, of claiming a territory, of deciding what matters, and of defining success and failure, it is a contested terrain. Like organizational design, it involves a whole constellation of practice, but can differentially privilege the various perspectives of specific communities. In this context, an educational design competes with other sources of identification and negotiability. One problem of the traditional classroom format is that it is both too disconnected from the world and too uniform to support meaningful forms of identification. It

offers unusually little texture to negotiate identities: a teacher sticking out and flat group of students all learning the same thing at the same time.

Competence, thus stripped of its social complexity, means pleasing the teacher, raising your hand first, getting good grades. There is little material with which to fashion identities that are locally differentiated and broadly connected. It is no surprise, then that the playground tends to become the centerpiece of school life (and of school learning), that the classroom itself becomes a dual world where instruction must compete with message passing, and that some students either seek their identity in subversive behaviour or simply refuse to participate (Wenger, op.cit., pp 269)

Nella comunità di apprendimento il senso di costruzione della propria identità attraverso la pratica deve essere forte (come lo è nella comunità di pratica), ma esiste una chiara tensione data dall'*esperienza* (quindi, la pratica situata) alla reificazione che la fa diventare *competenza* (quindi apprendimento riconosciuto dal sistema formale che accoglie l'approccio CoA). Ciò nonostante, i margini della partecipazione debbono essere sufficientemente elastici per consentire ai partecipanti di *mettere in gioco*, attraverso l'*esperienza*, aspetti della propria identità.

Quindi la comunità di apprendimento non può essere considerata un semplice gruppo di lavoro, una somma di individui che per qualche periodo collaborano per risolvere un problema, nel contesto scolastico formalmente strutturato.

La comunità di apprendimento interroga il sistema educativo, si costituisce nell'attraversare i confini del curriculum, dell'aula, dei gruppi di coetanei, per acquisire un genuino *senso di comunità*, e soprattutto portare alla *reformulazione della propria identità*. Ma si differenzia dalla comunità di pratica in quanto esiste una guida, una facilitazione, che porta al riconoscimento dell'apprendimento, e pertanto, alla strutturazione di competenza più tardi trasferibile a un nuovo contesto di pratica.

Sembra adeguato quindi l'uso, nel presente analisi di caso, del concetto *Comunità di Apprendimento*, in quanto l'intera attività portata avanti dal gruppo è prevista all'interno di un percorso formativo controllato; dove vi è una tensione a *dare forma* ad un certo profilo professionale, fondato su *skills* trasversali che consentano la *trasformazione* della propria pratica professionale. Tensione dunque operata sulla base di un forte coinvolgimento e condivisione/reformulazione di saperi alla base della propria identità professionale, che si gioca lungo l'intero arco del percorso formativo.

Ma come comprendere i processi micro che stanno alla base della vita della Comunità di Apprendimento?

Ci dobbiamo spingere oltre, ancora: nella formulazione di Wenger non si fa riferimento a discorso e simboli negoziati per la generazione di senso di appartenenza, per la ridefinizione della propria identità. L'uso particolare del discorso, in modo creativo e negoziato, che nella concettualizzazione psicanalitica della vita psichica del gruppo è così importante, l'*interdiscorsività*, non trova alcun riscontro nella teoria della Comunità di Apprendimento, se non negli ultimi anni.

Secondo Barton & Tusting, (op.cit), l'opera di Wenger dà per scontata la narrativa neo-liberista secondo la quale il mondo è in corso di sviluppo attraverso organizzazioni che cercano la competitività ed ottengono il meglio attraverso tale competizione; per tanto, le comunità di pratica sono una leva per l'efficacia nel perseguimento di tale obiettivo, superando il modello di controllo gerarchico proposto dalle strutture razionali dell'era industriale. E su questo versante, il lavoro di Wenger ha continuato a battere, negli ultimi anni (si veda il lavoro "*Cultivating Communities of Practices*" del 2002)

Nel frattempo, Lave si è concentrato sugli aspetti più soggettivi, di sviluppo dell'identità nei processi di partecipazione in Comunità di Pratica e di Apprendimento (Chaiklin & Lave, 1996; Holland & Lave, 2001); considerando aspetti di lotta degli individui e gruppi per la trasformazione della propria realtà, e tenendo in considerazione le idee di M. Bakhtin e P. Bourdieu, queste ricerche si concentrano su aspetti di potere e di produzione discorsiva in processi di apprendimento situato.

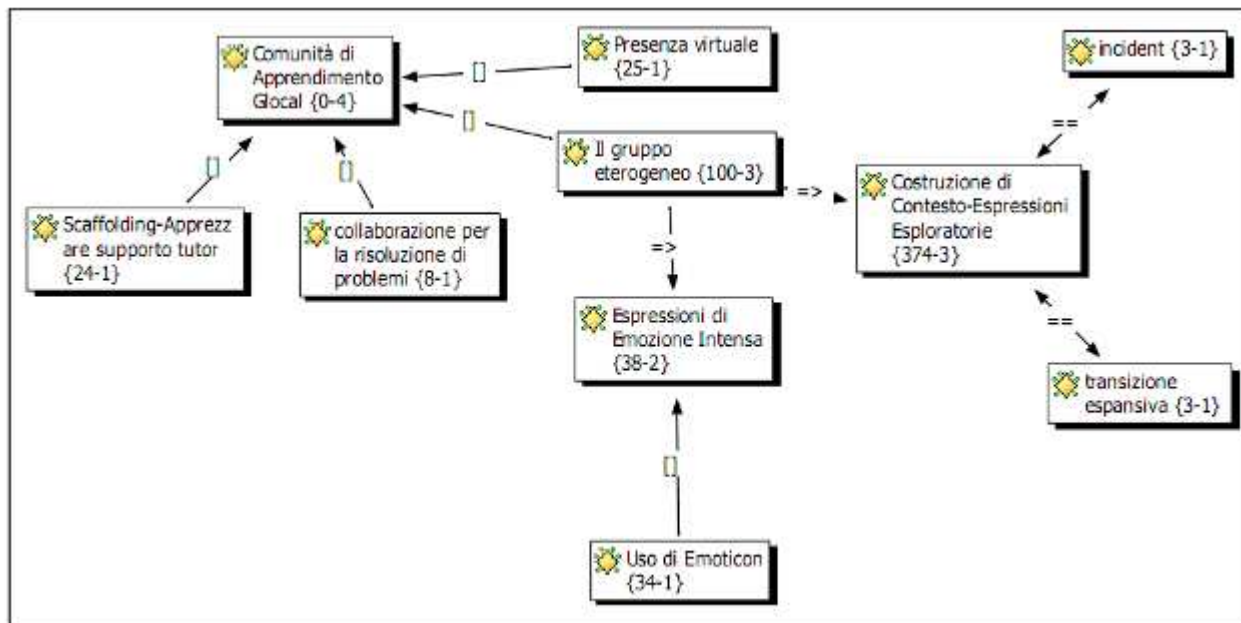
In particolare Tusting segnala che gli elementi delle teorie sviluppate dentro l'ambito della teoria critica e gli studi sociali del linguaggio potrebbero contribuire allo sviluppo della teoria delle comunità di pratica e di apprendimento, offrendo una maggiore comprensione sul ruolo del linguaggio in processi di negoziazione del senso (centrali nelle comunità di pratica). In effetti, sottolinea l'autore, è necessario sviluppare una teoria del linguaggio dentro la teoria delle comunità di pratica, come forza motrice delle stesse, nozioni che Wenger ha lasciato inesplorate nel proprio modello.

Saranno quindi le formazioni del linguaggio a farci comprendere ulteriormente i processi di partecipazione, reificazione e quindi, di riformulazione dell'identità professionale?

In particolare, considerando che non partiremo dal momento in cui la comunità di apprendimento è consolidata e agisce efficacemente nella risoluzione di problemi e nel vivere creativamente la propria esperienza di apprendimento; ma ci toccherà osservare i momenti di costruzione, di esplorazione e riconoscimento delle

componenti possibili del nucleo centrale di pratica (per l'apprendimento). Per ciò, il passo successivo è l'esplorazione delle formazioni discorsive all'interno della Comunità di Apprendimento *Glocal*.

Network View I: Mappatura dei Concetti Analizzati - "Comunità di Apprendimento *Glocal*"



MEMO V. Intertestualità

28 Marzo 2009

Un fattore che riconosco immediatamente nelle diverse interlocuzioni, è quello dell'*intertestualità*, menzionato in diversi studi sul discorso elettronico (cfr. Constantino & Alvarez, 2006, che ne fanno riferimento nella propria linea di ricerca, rintracciando il concetto dalle teorie linguistico-letterarie di Bachtin -1934-, fino alle più recenti teorie del discorso critico di Fairclough -1992-). Può essere l'intertestualità nel mondo virtuale paragonata all'interdiscorsività studiata nei gruppi? Considerando quanto detto sulla *presenza virtuale* sembra proprio che l'intertestualità si presenti come una interdiscorsività del linguaggio elettronico ibrido. In effetti, l'intertestualità viene definita come quell'atto di appropriazione della parola dell'altro, di "embedding" discorsivo per il quale una persona può fare riferimento (esplicito o implicito) ad un altro discorso.

Noto che l'intertestualità prende due forme, all'interno del caso analizzato: a) di citazione ad autori o alle parole esatte stesse del docente, in una riproduzione più fedele possibile del discorso docente/conoscenza introdotta nel contesto di apprendimento; b) di citazione della parola di un compagno di attività formativa, oppure della parola informale del tutor o docente.

Nel primo caso, più che un uso creativo del linguaggio viene fatto un uso canonico, tecnico, "freddo", in quanto la persona che interviene con questo tipo di risorsa linguistica, tenta di presentarsi in modo formale, di dare alla propria parola una pretesa oggettività... "non lo dico io, ma questa autorevole voce" sembrerebbe essere il messaggio trasmesso, come osserviamo negli esempi in seguito riportati. Ho chiamato questo tipo di intertestualità "concettuale", in quanto lo sforzo del "parlante" è quello di sembrare autorevole, attraverso la "dissezione" del parlato dell'autore, in uno sforzo analitico per far dire a quest'ultimo più di quanto "dice" in modo più immediato (**esempi a, b**)

Tuttavia, nel contesto delle discussioni di gruppo, l'uso dell'"intertestualità concettuale" non è mancato interamente di creatività: la scelta di paragrafi particolari, il puntuale "ritaglio" delle parole di un autore dalla comunità riconosciuto, invita gli altri a considerare un concetto sul quale si discute (o chi interviene desidera introdurre, rafforzare). Ho lasciato comunque indifferenziato questo ultimo tipo di intertestualità (concettuale "mirata") da quella che è una mera ripetizione o ricapitolazione di quanto letto come compito (**esempi c,d,e**)

Nel secondo caso considerato, quello al quale ho dato il nome di "intertestualità relazionale", la persona che interviene cita particolarmente un compagno o tutor, si rifà alle parole sia per affermare, concordare o rafforzare

una idea alla quale il gruppo nel processo di lavoro sta giungendo (**es.f**); che per interrogare una posizione (**es.g**); che per dare continuità ad un processo di “interpensare” (cfr. la caratterizzazione di N.Mercer²¹⁶) -**es. h,i**.-

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>a- P 6: LYL-Teoria de la Literatura.rtf - 6:99 [a literatura es colocada bajo ..] (2:2) (Juliana) Codes: [Intertestualità-Concettuale - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>La literatura es colocada bajo una mirada crítica -caliente- y en los que la literatura se analiza en modo “quirúrgico” -frío- usando los adjetivos del Prof. C.</i></p>
<p>b- P 9: UE-Nuevas Tecnologias y Didactica.rtf - 9:190 [En la lectura del documento de..] (339:339) (Juliana) Codes: [Intertestualità-Concettuale - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>Comparto la visión sobre las áreas de competencias de Tearle y Davis y la gráfica y coherente inclusión que hace Mónica Banzato empleando el término Gestión de los conocimientos, así como la posterior estructura interna que da al modelo de competencias profesionales. En efecto, el docente ha de hacerse, de contruirse. Para ésto la Gestión de los Conocimientos ha de ser un todo resultante de una integración de tres áreas interdependientes y sinérgicas: Pedagógica, Tecnológica y Relacional y de Capacidades Colaborativas. El modo en que el docente integra tales áreas va a ser un importante indicador de la calidad de la enseñanza, de la calidad de las acciones educativas...</i> <i>Nota di Contestualizzazione: il corsista riepiloga elementi del modello Tearle e Davis citato in Banzato, avendo come topico principale @la qualità dell insegnamento</i></p>
<p>c- P 6: LYL-Teoria de la Literatura.rtf - 6:200 [estos espacios están lejos de ..] (86:86) (Juliana) Codes: [Intertestualità-Concettuale - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>...Estos espacios están lejos de ser lo que Borges decía: "Siempre imaginé que el Paraíso sería algún tipo de biblioteca". Finalmente, me gustaría compartir este pensamiento de <u>Jacques Bossuet</u> <http://www.univirtualcooperation.org/citasautor.asp?autor=109 ≥ "En Egipto se llamaban las bibliotecas el tesoro de los remedios del alma. En efecto, curábase en ellas de la ignorancia, la más peligrosa de las enfermedades y el origen de todas las demás"</i></p>
<p>d- P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:33 [Um autor reconhecido aqui no B..] (50:50) (Juliana) Codes: [Intertestualità-Concettuale - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>Um autor reconhecido aqui no Brasil (creio que fora também), Pedro Demo, disse certa vez que "ser profissional hoje é principalmente saber, todo dia, renovar a profissão"</i></p>
<p>e- P19: Discussione sulla Mobilità - 19:35 [Acertadamente Castels analisou..] (60:60) (Juliana) Codes: [intertestualità] [intertestualità-concettuale]</p>	<p><i>Acertadamente Castels analisou e escreveu sobre a Sociedade em Redes, com conexão mundial. Com o uso das técnicas e da informatização podemos pensar na GLOBALIZAÇÃO do conhecimento em favor da vida humana, do cuidado com a natureza e da construção de uma sociedade que se importe com o bem-estar do conjunto das pessoas e não apenas de uma parcela. Eu sonho e luto por um mundo melhor. Precisamos ser telúricos! Nessa foto eu estava com estudantes no local onde os pais plantam, numa aula de educação ambiental. Foi uma experiência inesquecível porque a escola nunca tinha proporcionado a eles esse aprendizado in loco.</i></p>

²¹⁶ La conversazione è, per **Neil Mercer** (2000), un modo di “interpensare” in contesto, un modo di pensare collettivo attraverso il quale il linguaggio serve come elemento di connessione fra intelligenze, canale per creare e modificare le molteplici realtà umane, dalla tecnologia all’arte, dall’intervento sociale all’attività economica. La contribuzione di Mercer si fonda sulla critica alla ricerca linguistica, la quale si rappresenta il concetto di “contesto”, per descrivere le caratteristiche fisiche e sociali di una situazione nella quale il linguaggio viene usato, come visione statica, che non esprime in modo dinamico ed interattivo ciò che i parlanti fanno per comprendersi mutuamente: creare un contesto. Per Mercer, il contesto è quindi una base comune negoziata per poter dare seguito ad un processo comunicativo-creativo: per poter arrivare una comprensione congiunta, i parlanti debbono aiutarsi nel reperire gli elementi semiotici e narrativi che consentono di condividere una base comune o contesto dell’interazione comunicativa. Nella visione di questo autore, nella comunicazione di successo, il contesto non si trova nella mente del parlante, nemmeno in quella dell’udente; non esiste nel mondo che li sta attorno; esso viene negoziato e mantenuto tramite uno sforzo congiunto di “ancoraggio” del senso dell’interazione a elementi dell’esperienza passata, del discorso acquisito.

<p>f- P 6: LYL-Teoria de la Literatura.rtf - 6:119 [Veo en la reflexión del profes..] (29:29) (Juliana) Codes: [Intertestualità relazionale - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>Veo en la reflexión del profesor Keating, que adecuadamente señalás YPV, una referencia e nuestro amigo Dante, o por qué no a otros como el CID o Martín Fierro (no creo que lo hayan leído los realizadores), quienes en busca de un crecimiento moral se desplazan a un espacio de reflexión solitaria</i></p>
<p>g- P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:82 [me ha impactado eso de "si vol..] (96:96) (Juliana) Codes: [Espressioni di Emozione Intensa - [Intertestualità relazionale - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>Me ha impactado eso de "si volviera a nacer elegiría ser docente", y es lo mismo que yo pienso y siento</i></p>
<p>h- P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:139 [é cheia de obst?culos, dificult..] (158:158) (Juliana) Codes: [Intertestualità relazionale - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>...é cheia de obstáculos, dificuldades e, em alguma medida, de esperanças! Como disse MBA, trabalhar de 12 a 16 horas, ou com afirmou CFRT, baixos salários, ou, ainda, um " âmbito profissional inacabo", como apontou L., o que corrobora as anotações de DM, de estar disponível para todo tipo de atividade dentro da escola. Luta, sacrificio, serviços e esperanças, é o que nos move, como bem salientou MG, do Paraguai. Ou em Bogotá, quando nos diz YPV, que "ser professor na Colômbia é crer na utopia, acreditar que se pode mudar algo, mesmo que sejam coisas pequenas, ou o mínimo possível" (tradução livre minha). Mas acredito, e acho que nisso somos partidários, como afirmou VGAV, que temos de crer no AMOR... Amor a nosso trabalho e a nossos alunos.</i></p>
<p>i- P19: Discussione sulla Mobilità - 19:36 [Olá ELJ: Que foto bonita. Desc..] (66:66) (Juliana) Codes: [intertestualità] [intertestualità-relazionale]</p>	<p><i>Olá ELJ: Que foto bonita. Desculpe-me Plantação de quê? Parece abacaxi ou algo parecido. Realmente uma lembrança inesquecível vc junto de seus alunos, na Natureza... Momentos peripatéticos... Concordo com você sobre o potencial que existe para a utilização da EaD e sua distância transacional: diminuindo a distância da comunicação, apesar da distância geográfica e física.</i></p>

Così l'intertestualità relazionale diventa spesso strumento del gruppo eterogeneo; ma soprattutto di movimenti di esplorazione di un problema, e di ricerca di nuovo senso.

Ora bene, se l'intertestualità concettuale diventa un semplice esercizio di "riverberazione" sulle idee di un autore, l'intertestualità relazionale è una specie di processo di lavorazione di un "impasto" di idee, dal quale può emergere il nuovo senso per il gruppo. L'intertestualità relazionale trasforma il gruppo in una macchina che esplora nuovi territori, indica la buona predisposizione del gruppo per negoziare/costruire il contesto di apprendimento, e soprattutto, l'apertura degli individui a quel nuovo contesto.

MEMO VI. Metafora

4 Aprile 2009

Nel concentrarmi sui fenomeni discorsivi come l'intertestualità, emerge un elemento, una risorsa del discorso, che diventa cruciale nella mia esplorazione: osservo che alcuni dei forum producono molte metafore, per riferirsi a situazioni vitali, alla propria professionalità docente, alla relazionalità in gruppo, al senso di spazio e tempo.

Questo elemento mi incuriosisce e mi chiedo *se far parte di una costante di certe situazioni di apprendimento.*

Effettivamente, i gruppi negoziano il senso attraverso metafore; le introducono, trafficano, acquisiscono. In modo minore, il gruppo accetta una metafora come modo di spiegare un determinato processo o realtà alla quale si fa riferimento.

Però osservo che il momento nel quale la metafora emerge, è il momento di sforzo creativo, di tensione alla spiegazione di una certa entità di senso che sta per essere costruita/negoziata nel gruppo eterogeneo.

E faccio un'altra osservazione (che verrà poi confermata attraverso l'analisi di frequenze della comparsa di metafore fra i gruppi): maggiore la libertà di interazione, maggiore coinvolgimento soggettivo, e maggiore libertà nella definizione ed esplorazione della conoscenza (*potenzialmente insegnabile!*) maggiore l'uso di metafore. I gruppi più "aridi" sono quelli dove vi sono in corso processi di apprendimento II, per dirla con Bateson, ovvero, apprendimento meccanico, ripetitivo, mera esecuzione di un compito specifico che non pone problemi all'identità del soggetto, non interroga la trama di soggettività del gruppo.

Questo è un elemento che mi incuriosisce enormemente, e mi dedico a studiarlo con cura .

MEMO VII. Le trame della metafora

5 Aprile 2009

Analizziamo con la lente di ingrandimento alcune delle metafore emerse fra i diversi gruppi.

Un primo tipo di metafora che osservo è quella della **relazionalità**, quella che fa presente il fatto di “esserci” in questo contesto di apprendimento negoziato, in questa realtà nuova costruita dai “parlanti elettronici” (**esempi a-d**). A questo tipo viene legata spesso la metafora dello **spazio/luogo, e tempo**, per far notare l’attualità della presenza, per dare maggiore vigenza allo statuto di “realtà” di questo *trompe l’oeil* che diventa lo spazio virtuale (**esempi e-f**)

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>a. P19: Discussione sulla Mobilità - 19:104 [Por el momento basta "levantar.."] (209:209) (Juliana) Codes: [metafora] [metafore-relazionalità]</p>	<p><i>Por el momento basta "levantar la mano" e indicar algún término italiano que no tenga correlato en la lengua español o portugués.</i> Nota di contestualizzazione: La tutor usa “alzare la mano” come metafora di una presenza virtuale nella quale è possibile intervenire, ricordando il vecchio metodo dell’aula in presenza</p>
<p>b. P19: Discussione sulla Mobilità - 19:109 [Se abrió una ventana -de un ma..] (225:225) (Juliana) Codes: [metafora] [metafore-cambiamento personale]</p>	<p><i>Se abrió una ventana -de un mail!- y entrò como una ráfaga -un ciclón una tromba de aire-, el proyecto MIFORCAL</i> Nota di contestualizzazione: La metafora indica il modo con il quale il progetto (e-learning) è entrato a formar parte centrale della vita della corsista: “si è aperta una <i>finestra</i> –come succede con i programmi- ed è entrato il progetto” Ma è anche riferimento a finestra come apertura a qualcosa di nuovo nella propria vita.</p>
<p>c. P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:207 [“De grano en grano se hace un ..] (256:256) (Juliana) Codes: [Metafora-Relazionalità - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>De grano en grano se hace un granero</i> Nota di contestualizzazione: La metafora fa riferimento alla collaborazione fra il gruppo internazionale di docenti MIFORCAL. E’ di uso comune.</p>
<p>d. P29: report_mob_mif_ELJ - 29:4 [O clima amigável e de companhe..] (62:62) (Juliana) Codes: [il gruppo eterogeneo] [metafora] [metafore-relazionalità]</p>	<p><i>O clima amigável e de companheirismo entre os bolsistas da Argentina, Paraguai e Brasil. Parecíamos irmãos (e somos mesmo!), ajudando uns aos outros</i> La metafora della “fratellanza” è pure un luogo comune, ma in questo senso evoca la trama fitta di relazionalità che si intesseva fra i corsisti in mobilità, e riferisce particolarmente –come in questo caso, dove la persona insiste sull’uso letterale della condizione di fratellanza “sembravamo fratelli (e lo siamo!)”, al processo incompiuto di intesa fra i paesi del Mercosur e Latinoamerica.</p>
<p>e. P 6: LYL-Teoria de la Literatura.rtf - 6:531 [si tuviésemos más tiempo les r..] (413:413) (Juliana) Codes: [Metafora-Tempo - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>si tuviésemos más tiempo les regalaría un período de descanso, ¿se lo merecen!, pero nuestra realidad es otra, entonces les regalo un ticket para ingresar al forum de la tercera semana</i> Nota di contestualizzazione: La metafora è originale, prodotta dal tutor per indicare la necessità di una certa tempistica nello svolgimento dell’attività, in modo cordiale e con uso dell’umorismo (vista la pressione per accelerare il ritmo del corso)</p>
<p>f. P 6: LYL-Teoria de la Literatura.rtf - 6:146 [Seguimos más tarde, pierdo el ..] (42:42) (Juliana) Codes: [Metafora-Tempo - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>Seguimos más tarde, pierdo el tren... literalmente. S.</i> Nota di contestualizzazione: La metafora fa riferimento all’essere costretto ad abbandonare la conversazione, per mancanza di tempo: si perde il treno. Ma il treno dal quale si parla è anche il “filo rosso” e il tempo della conversazione, ovvero, la complessità della discussione richiede più tempo poiché altrimenti si rischia di perdersi (perdere il treno). L’aggiunta di “letteralmente” sta ad indicare lo sforzo per far tornare la metafora dal proprio universo di senso, che l’autore ha volutamente introdotto. E’ di uso comune.</p>

Un terzo tipo di metafore è relativo alla **messa in gioco della propria soggettività**, alla concezione del **cambiamento personale** prospettato o in corso, in modo più razionale o più emotivo, per “raccontarsi” o “pensarsi in futuro”.

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>a. P 9: UE-Nuevas Tecnologías y Didáctica.rtf - 9:69 [no sólo por la formación, sino..] (38:38) (Juliana)</p> <p>Codes: [Metafora-Cambiamento Personale - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p> <p>.</p>	<p><i>no sólo por la formación, sino también por la apertura de mente que ofrecen por su carácter internacional</i></p> <p>Nota di contestualizzazione: La metafora fa riferimento ai nuovi orizzonti di sviluppo personale che può fornire un corso internazionale. E' di uso comune.</p>
<p>b. P 9: UE-Nuevas Tecnologías y Didáctica.rtf - 9:66 [Tal vez un diálogo de sordos e..] (30:30) (Juliana)</p> <p>Codes: [metafora cambiamento personale]</p> <p>.</p>	<p><i>Tal vez un diálogo de sordos es el que tenemos a veces o una tremenda experiencia antropológica, cuando desaparecen las fronteras de Chile, Perú y Bolivia y sólo queda el mundo Aymara..., por ejemplo, (todo se ve muy diferente desde el mundo indígena) y tanta 'realidad maravillosa' y 'mundo mágico' que nuestro querido Gabo (Gabriel García Márquez), ha dejado caminando a nuestro lado</i></p> <p>Nota di contestualizzazione: La metafora compare nell'ambito di racconto di sé della corsista (cilena) che vuole evidenziare i limiti imprecisi della propria identità soprattutto nel contatto con altri corsisti latinoamericani. In effetti, chiama le interlocuzioni fra paesi come il Cile, Perù Bolivia, con limiti tracciati dalla colonizzazione- un dialogo di "sordi", che diventa diverso quando si riscrivono i limiti attraverso la cultura autoctona Aymara, e questa rigogliosa immaginazione latinoamericana di cui fa testimonianza García Marquez. E' evidente che in questo modo la corsista descrive (re-iscrivendosi soggettivamente in una nuova mappa culturale) se stessa.</p>
<p>c. P 6: LYL-Teoría de la Literatura.rtf - 6:552 [Los ensayos dantescos de Borge..] (434:434) (Juliana)</p> <p>Codes: [Metafora-Cambiamento Personale - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p> <p>.</p>	<p><i>Los ensayos dantescos de Borges ... superlativo, gracias al foro, al curso, a la propuesta, disparadora de esta situación nel centro della mia vita(*)</i></p> <p>Nota di Contestualizzazione: Questo passaggio è ricco in quanto la metafora che propone la corsista parte dal meticciamiento di elementi che parlano di lei: "I saggi danteschi di Borges" è una vera estrapolazione, che implica semplicemente l'amore della corsista (italo-argentina) per la cultura madre italiana e per la cultura acquisita argentina. Elemento che si viene a confermare con l'utilizzo della lingua italiana per finire la frase, dove indica come "il foro, il corso, la proposta, sprona in me questa situazione (che è) nel centro della mia vita"</p> <p>(*) <i>sottolineatura della corsista.</i></p>
<p>d. P 6: LYL-Teoría de la Literatura.rtf - 6:543 [Hablaban de la Argentina com..] (425:425) (Juliana)</p> <p>Codes: [metafora-cambiamento personale]</p> <p>.</p>	<p><i>...Hablaban de la Argentina como un cuerpo enfermo, que tenía un tumor, una suerte de cáncer que proliferaba, que era la subversión, y la función de los militares era operar, ellos funcionaban de un modo aséptico, como médicos, más allá del bien y del mal, obedeciendo a las necesidades de la ciencia que exige desgarrar y mutilar para salvar...</i></p> <p>Nota di Contestualizzazione: La metafora fa riferimento al tempo e luogo della dittatura argentina, in particolare alla perversità con la quale il regime militare puntava a persuadere gli argentini della necessità del proprio operato. Il corsista introduce questa forte metafora - interpretazione di gruppi intellettuali- nel raccontare la propria identità culturale.</p>

Un quarto tipo, è quello della **rappresentazione sociale/identitaria** del proprio gruppo professionale. E' diverso dalla metafora di cambiamento personale, in quanto non esprime una dimensione di processo, ma proprio una rappresentazione, un'immagine che si ha di sé come professionista, o un riflesso di sé come professionista che proviene dalla società.

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>a. P19: Discussione sulla Mobilità - 19:111 [Hoy nuestro compromiso de doce..] (241:241) (Juliana) Codes: [metafora] [metafore-spazio] No memos</p>	<p><i>Hoy nuestro compromiso de docentes es aún mayor, estamos a la distancia de un click de nuestros alumnos. Saludos, y un buen domingo para todos</i> Nota di Contestualizzazione: “Siamo a distanza di un click dai nostri studenti” sta ad indicare, oltre che uno spazio fisico ridimensionato completamente –metaforico, virtuale, esso stesso-, uno spazio sociale che cambia: la metafora accenna proprio all’immediatezza e professionalità con la quale il docente deve prepararsi per interagire nel mondo virtuale nel quale gli studenti si muovono.</p>
<p>b. P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:175 [Creio que ser professor é sabe..] (200:200) (Juliana) Codes: [metafora rappresentazione sociale/identitaria]</p>	<p><i>Creio que ser professor é saber conviver com varios "mundos diferentes" (cada aluno tem as suas particularidades). Todos juntos, em um pequeno espaço chamado "sala de aula", aprendendo, trocando, ensinando, respeitando</i> Nota di Contestualizzazione: Il corsista definisce la propria identità professionale come un “navigatore di mondi diversi” che però si accomunano in uno spazio fisicamente infimo, quello dell’aula, nel quale l’interazione diventa cruciale per poter viaggiare in equilibrio. Di nuovo lo spazio disaggregato postmoderno plasma l’identità dei docenti coinvolti nel progetto formativo.</p>
<p>c. P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:89 [Es un cable a tierra para sost..] (106:106) (Juliana) Codes: [metafora rappresentazione sociale/identitaria]</p>	<p><i>(El profesor) es un cable a tierra para sostener - difundir VALORES en una sociedad cargada de materialismo, hedonismo y trivialidades</i> Nota di Contestualizzazione: In questa metafora l’insegnante viene definito come una <i>scarica a terra</i> in quanto canalizza le energie distruttive/negative (materialismo, edonismo, trivialità) per promuovere nella classe i valori.</p>

E così le metafore aiutano il gruppo a comprendere/costruire lo spazio dell’interazione in modo più vivo, più ricco, immaginativo (nel senso di generare immagini che creano una “multimedialità immaginaria”, quel tipo di attivazione dei sensi che genera il libro o il racconto orale quando efficace, e quando il lettore è pronto per navigare tale testo/racconto).

Ma la metafora smuove, più di ogni altra risorsa retorica/comunicativa, lo sfondo emotivo della comunicazione, e quindi non si tratta soltanto di mettere in relazione due immagini, ma di collegarle attraverso un potente sfondo emotivo, sia perché esso è socialmente condiviso (le metafore che sono luoghi comuni, come “*aprire la mente*”, o “*un presa a terra*”; ma anche nel dire individuale “*perdo il treno*”, “*si è aperta una finestra ed è entrato il progetto*” .

E’ in questo senso che diventa segno particolare di chi parla, risorsa unica e irripetibile nel modo di dire, di posizionarsi nella relazione intersoggettiva.

Ma perché questi corsisti adottano queste metafore?

Perché nei passaggi dove il compito è riprodurre un’idea (facendo riferimento ad un testo) non ne affiorano tante? Ed invece, nel momento nel quale vi è la libertà di esprimersi (un brainstorming) affluiscono prodigiosamente? Quale la relazione con il setting formativo, con l’impatto della formazione sulla persona? Sono una parte significativa di un certo tipo di contesto di apprendimento?

Essendo l’ultimo foro che analizzo quello della didattica disciplinare, mi sorprende con l’apparizione di un ulteriore gruppo di metafore: è quello della rappresentazione della propria disciplina. **Sembra che i corsisti che condividono un certo linguaggio tecnico amino denominare aspetti della propria conoscenza in modo libero, con un linguaggio inventato che si rifà al senso originale che il thesaurus disciplinare propone**, particolarmente quando discutono di aspetti poco esplorati o per definire.

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>a. P 6: LYL-Teoria de la Literatura.rtf - 6:171 [sí la biblioteca porque en el ..] (65:65) (Juliana) Codes: [metafora rappresentazione sociale/identitaria]</p>	<p><i>sí la biblioteca porque en el orden de prioridades, es la Cenicienta de la historia educativa actual</i> Nota di Contestualizzazione: La biblioteca è la “<i>Cenerentola</i>” della storia educativa odierna; è la metafora che emerge in uno dei corsisti quando si parla del luogo della lettura nella società ed in particolare nella gestione delle biblioteche come spazi per promuovere la lettura a scuola. In questo dibattito, composto per corsisti europei e latinoamericani, si giunge alla conclusione che con maggiori o minori risorse si vive una stessa situazione di abbandono della biblioteca come spazio di stimolo alla lettura, più come repository di libri.</p>

<p>b. P 6: LYL-Teoria de la Literatura.rtf - 6:386 [Es verdad que la literatura po..] (225:225) (Juliana)</p> <p>Codes: [metafora-conoscenza disciplinare]</p>	<p><i>Es verdad que la literatura posee vida propia y que respira en esas reservas invisibles y habita en aquellas obras que nos permiten vivir todas las vidas posibles en una.</i></p> <p>Nota di Contestualizzazione: Nel denominare il proprio campo di azione, tracciato dalla disciplina (l'insegnamento della letteratura) il corsista la definisce come una cosa che possiede vita propria e respira in "riserve" –nel senso di territori protetti- che consentono di vivere tutte le vite possibili in una (quella del lettore). La letteratura viene dipinta quindi come una disciplina di grande potenza per l'essere umano nel mondo/nei mondi, perché apre <i>sentieri che si biforcano</i>.</p>
<p>c. P 6: LYL-Teoria de la Literatura.rtf - 6:141 [cuando se ofrece romper a los ..] (42:42) (Juliana)</p> <p>Codes: [metafora-conoscenza disciplinare]</p>	<p><i>cuando se ofrece romper a los alumnos las páginas de un libro, más allá de la poco sutil metáfora de ruptura con una tradición de estudio de la literatura de características decimonónica, lo que está en juego es un tema central en la enseñanza de la asignatura: el canon</i></p> <p>Nota di contestualizzazione Qui il corsista fa riferimento alla particolare situazione di analisi di un frammento di film, nel quale si offre agli studenti di "rompere i libri di letteratura" e che lui interpreta come il rompere con la tradizione di studio della letteratura di caratteristiche novecentesche; ma lui lo interpreta inoltre come metafora di un canone che si rompe, per indicare un passaggio a una nuova forma di letteratura.</p>
<p>d. P 6: LYL-Teoria de la Literatura.rtf - 6:309 [la energía de la palabra", hac..] (202:202) (Juliana)</p> <p>Codes: [metafora-conoscenza disciplinare]</p>	<p><i>la energía de la palabra, hacer ver que ella puede construir mundos</i></p> <p>Nota di Contestualizzazione Di nuovo qui si sceglie di indicare il potere che ha lo strumento chiave della propria disciplina, la parola, in quanto essa ha "energia" e "costruisce mondi".</p>

E' evidente che oltre il rappresentare in modo originale, forte, qualche attributo della propria disciplina, i corsisti parlano di sé: parlano di sé in quanto ciò di cui si occupano (la letteratura) è un oggetto che ispira passione, che ha potere, che può "cambiare" il mondo attraverso la "re-invenzione", nonostante la società possa voltare le spalle al dramma quotidiano dell'insegnante (i.e. *le biblioteche sono le "cenerentole" della storia educativa*). Nel posizionare in questo luogo così alto la propria disciplina, parlano di ciò che sono, poiché si sentono pienamente identificati con il fatto di trasmettere la letteratura, di provocare negli studenti ciò che loro stessi provano. Per capire se queste non erano metafore provenienti da un "ispirato" gruppo di letterati, sono andata ad osservare la "produzione" di metafore, in un gruppo di Scienze Esatte e Tecnologia. Il dibattito: filosofia della tecnologia. La mia sorpresa non poteva che crescere dinnanzi a quanto ho visto in seguito...

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>a. P17: Tecno-impresiones - 17:13 [La tecnología: ¿sube por una e..] (58:58) (Juliana)</p> <p>Codes: [metafora-conoscenza disciplinare]</p>	<p><i>La tecnología: ¿sube por una escalera o una rampa?</i></p> <p>Nota di Contestualizzazione Con questa metafora il corsista intende spiegare uno dei fattori socio-economici della tecnologia, ovvero, che essa produce innovazione a "salti" fondamentali, provocati da un geniale inventore, oppure che l'innovazione si produce in modo progressivamente incrementale, da comunità di scienziati collaborando insieme (ipotesi ultima alla quale il corsista aderisce)</p>
<p>b. P17: Tecno-impresiones - 17:7 [el fenómeno de la masificación..] (14:14) (Juliana)</p> <p>Codes: [Metafora-Spazio/Luogo - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>el fenómeno de la masificación y la transformación del ambiente humano por "tsunamis" de artefactos</i></p> <p>Nota di Contestualizzazione Un altro corsista, in risposta alla prima provocazione, parla degli effetti sociali della tecnologia, cui sviluppo ha generato "ondate eccessive (tsunami) di artefatti tecnologici.</p>
<p>c. P17: Tecno-impresiones - 17:11 [¿qué hacemos desde nuestras ár..] (31:31) (Juliana)</p> <p>Codes: [metafora rappresentazione sociale/identitaria]</p>	<p><i>¿qué hacemos desde nuestras áreas para mejorar las condiciones de esta nave que transporta vida, llamada Tierra?</i></p> <p>Nota di Contestualizzazione Il dibattito segue, con l'intervento di un corsista che chiede in relazione alla responsabilità sociale dei propri inventori/promotori della tecnologia dinnanzi al problema della sostenibilità; in particolare, chiede per la responsabilizzazione del docente (<i>cosa facciamo dalle nostre aree professionali per migliorare le condizioni di questa nave che trasporta la vita, chiamata Terra?</i>)</p>

<p>d. P17: Tecno-impressiones - 17:17 [EGR nos lleva... al infinit..] (108:108) (Juliana) Codes: [Metafora-Relazionalità - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p>EGR nos lleva... al infinito y más allá! C Nota di Contestualizzazione A questo punto un corsista fa uso dell'umorismo. Questa metafora commenta un lungo intervento sulla tecnologia, da parte di un collega (paraguaiano come lui, quindi non vi è animo di offesa, perché si conoscono personalmente). C. dice: <i>(EGR) ci porta all'infinito ed oltre</i> una frase del popolare personaggio di TOY STORY, Captain Space, (un giocattolo di prima generazione che spiazza un altro pupazzo cowboy, reputato fuori moda). In questo modo distende la pressione del dibattito, ma lo fa aiutando a pensare tutti su come la tecnologia può modificare la propria esistenza nel diventare "datati".</p>
<p>e. P17: Tecno-impressiones - 17:16 [Me alegra que los textos de Or..] (108:108) (Juliana) Codes: [Metafora-Cambiamento Personale - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>Me alegra que los textos de Ortega & Gasset les hayan impactado tanto como a mí la primera vez que los leí hace varios años, y me siguen asombrando cuando los releo gracias a la oportunidad que me brinda esta docencia miforcalina!</i> Nota di Contestualizzazione La metafora è un luogo comune del gruppo, ormai conquistato: una docenza <i>miforcalina</i> è una docenza all'interno di questo contesto di apprendimento generato dalla complessa progettualità, che consente al docente, secondo quanto da egli affermato, di ritornare su testi importanti nella propria formazione, attraverso quell'effetto nel quale non soltanto impara il discente, ma si modifica la rappresentazione di conoscenza, anche in chi la insegna</p>

Il gruppo di scienze esatte e tecnologia usa svariatissime risorse metaforiche per chiamare la propria disciplina, e, come i colleghi di Lingua e Letteratura, per ri-elaborare il proprio posizionamento soggettivo dinanzi alla conoscenza insegnata.

Nota Metodologica II: E' la metafora un filo rosso per comprendere i nuovi contesti di apprendimento?

10 Aprile 2009

Penso:quando si crea conoscenza, si crea relazione fra campi semantici, li si articola, separa e rimette insieme per generare del nuovo, che emerge come immagine, che diviene, possibilmente, pratica reificata, e produzione di oggetti e tecnologie.

Penso per esempio alla metafora della *finestra* di Microsoft²¹⁷, che diventa potente spiegazione per un nuovo sistema operativo che poi *colonizza* la nostra vita e la nostra mente, ci fa pensare attraverso diverse "finestre" che si aprono e chiudono nella misura che pensiamo a uno o all'altro problema. L'idea iniziale diventa tecnologia (l'ambiente operativo), che infine diventa nuovo modo di apprendere il mondo (o *brainframe* stando alle ipotesi di D. De Kersckhove²¹⁸ sull'Intelligenza Connettiva). La metafora sembra quindi essere un valido indicatore di processi creativi e di innovazione. Maggiore il "salto" semantico, maggiore lo sforzo creativo/innovativo del gruppo.

Continuo a raccogliere le ormai numerose metafore generate nei 4 forum analizzati, ottenendo una risposta positiva a questa intuizione, ma mi confronto inoltre con "*La sfida semiologica*" di Paul Ricoeur, dopo aver considerato ipotesi nella ricerca linguistica (Neil Mercer, 2000), nella ricerca cognitiva (Lakoff, 1982), nella psicanalisi (Freud, 1905), e aver scartato le spiegazioni retoriche della metafora come mera risorsa di stile.

Ricoeur esordisce, a pagina 249 del suo accennato volume, così:

"...vorrei trattare la metafora come un superattore della polisemia: infatti, la metafora invece di ridurre o sopprimere la polisemia la usa per renderla efficace..." (Ricoeur, 2006:249)

Per Ricoeur, la metafora possiede una strategia, che diventa strumento cruciale di interpretazione.

²¹⁷ Essa stessa combattuta da altre metafore come UBUNTU, -"gente" in lingua zulu, rappresentata come gente di diverso colore in un cerchio; tale logo intende sottolineare dal punto di vista semiotico l'aspetto collaborativo, trasparente, ovvero open source, e libero, di questo software-; ha detto uno dei suoi creatori. « *Microsoft ha la fetta più grossa del mercato dei nuovi PC desktop. Questo è un bug, e Ubuntu è concepito per risolverlo.* »(Mark Shuttleworth, UBUNTU official site)

²¹⁸ Nella sua opera *Brainframes*, (trad. it a cura di B. Bassi, *Brainframes: mente, tecnologia, mercato*, Bologna, Baskerville, 1993), De Kerckhove formula l'ipotesi -che contrasta d'altronde il pensiero di P. Lévy- su come cambia la civiltà in base all'uso di dispositivi tecnologici (televisione, computer, ipermedialità), analizzandone l'impatto sulle culture corporative, i mercati e le transazioni economiche; ma azzarda l'ipotesi che tali dispositivi abbiano l'impatto sui processi cognitivi; in effetti, alla base dell'intelligenza connessa -costruito che propone De Kerckhove in risposta a quello di Lévy, e che implica la capacità/necessità di connettersi per pensare nella società contemporanea- vi è un cambiamento epocale dei dispositivi cognitivi con i quali gli esseri umani apprendono la realtà. Ciò, ovviamente, viene stimolato dalla generazione di tecnologia, e dal tipo di tecnologia usata. De Kerckhove chiama questa *una era delle psicoteologie*

Perché la metafora appartiene allo *schematismo dell'intendimento ed in questo senso l'immaginazione non è più una funzione psicologica ma una funzione semantica; essa è l'arte di costruire rassomiglianze nuove sulle rovine di una classificazione distrutta. Il poeta è precisamente colui che percepisce una vicinanza che non è stata notata prima e che la classificazione logica allontana.* (ivi, 252)

Eppure noi non abbiamo a che fare con poeti, ma con gente che apprende, con gente che esplora la conoscenza insegnata alla ricerca di qualcosa da assaporare, di qualcosa che possa nutrire la propria "cucina del senso", ovvero quella ricerca soggettiva nella quale ogni essere umano è impegnato (Secondo la psicologia culturale di Bruner)

E allora si tratta di persone che tentano di inventare mondi, di accomodarsi nella parola detta e per dire: si tratta di persone che attraverso il progetto formativo tentano di re-inventare una nuova identità professionale.

Ecco che, la ripetizione del concetto non risulta essere efficace: meglio è rispiegare, riappropriarsi attraverso questo girotondo della parola che è la metafora. Un gioco, per inventare il senso, un gioco intenso –come quello del poeta che evoca in noi sensazioni ed emozioni- per parlare dell'oggetto di conoscenza proposto attraverso il progetto formativo.

Segue Ricoeur, illuminando la mia strada:

*"...Le metafore nuove sono quelle che non sono preparate dalla struttura del nostro codice; se nel caso delle metafore triviali la metaforizzazione è già stata fatta sulla base della polisemia, è proprio della metafora nuova di estendere la polisemia e così di mettere in movimento il codice per ottenere dalla sua estensione **la vittoria sul conflitto che costituisce la pertinenza semantica...*** (sottolineato dall'autore; ibidem)

La metafora è *impertinente*. La metafora, in maggiore o minore modo, cerca di ricostruire il contesto...lo *allarga*, interroga il sapere *potenzialmente insegnabile*, e a seconda di come esso è stato strutturato pedagogicamente da un'entità istituzionale o da un potere superiore, anche invisibile.

Ancora Ricoeur, a conferma delle mie supposizioni:

La metafora ha dunque il potere di rompere categorizzazioni anteriori e di stabilire nuovi legami logici sulle rovine dei precedenti, in questo senso la dinamica del pensiero che rompe categorizzazioni preliminari è la stessa che ha generato tutte le classificazione" (ibidem)

Chiedo a Ricoeur di rispondere a questa mia pressante domanda: ma perché il linguaggio metaforico?

Se il linguaggio ordinario ha come scopo la comunicazione mediante la riduzione dell'ambiguità e se il linguaggio scientifico chiede l'univocità della comunicazione sopprimendo l'equivocità, quale sarà la finalità del linguaggio metaforico? Il nostro concetto fondamentale di rassomiglianza implica che un discorso metaforico ha il potere di ridescrivere la realtà, ed è qui, credo, la funzione ultima del linguaggio poetico, di aprire cioè una nuova visione delle cose rompendo i legami logici preliminari. E questa funzione euristica della metafora che appare chiaramente...Il modello dunque da un lato è finzione, e cioè, un modo più maneggevole per lo spirito di trattare l'oggetto, e d'altra parte finzione ha un ruolo euristico nella misura in cui possiamo trasferire la descrizione di questo oggetto artificiale nel campo della realtà da descrivere sulla base di un isomorfismo parziale...Se questa analisi è giusta, la metafora non stravolge semplicemente le strutture ordinarie del nostro linguaggio, ma anche le strutture di ciò che noi chiamiamo realtà..."(ivi, 253)

Adesso non mi resta che pensare queste definizioni all'interno della comunicazione pedagogica, al discorso che si crea nelle interazioni fra persone all'interno di una progettualità formativa: le metafore usate danno la dimensione della "libertà" di movimento delle persone in formazione, all'interno di un contesto di apprendimento; rendono proprio l'idea di quanto costui possano azzardarsi a giocare con la disciplina insegnata. E dal piacere che ne traggono di questo gioco, di queste invenzioni minime che la metafora consente, si genera apprendimento.

La metafora potrebbe diventare un vero *dispositivo* nel senso di macchina che fa andare una realtà formativa.

Ma la metafora si perde nel buio della confusione se non viene fatto uno specifico riferimento contestuale: è solo il riconoscimento di un contesto condiviso, nel quale la metafora opera, che diventa possibile fare discorsi univoci con parole polisemiche, discorsi significativi per gli altri che condividono l'esperienza di progettualità formativa, e ancora, gli altri che possono interagire con la conoscenza ricreata attraverso la metafora.

Dice Ricoeur:

Potremmo così affermare che se l'effetto del senso, chiamato metafora, si iscrive nella parola, l'origine di questo effetto di senso risiede in un'azione contestuale che pone in interazione i campi semantici di parecchie parole. (ivi, 260)

Il linguaggio metaforico è, senza ombra di dubbio, elemento che si gioca preminentemente nel contesto culturale allargato, in processi di apprendimento dove i partecipanti detengono il potere della parola in quanto libertà di reinvenzione dei confini del sapere.

E in questo processo di gioco attraverso la metafora, la persona risolve, supera, viaggia attraverso la complessità della propria traiettoria esistenziale, che è infine transizione formativa.

Nota Metodologica III: Verso la Codificazione Assiale. Fenomeni Discorsivi nel Contesto Culturale Allargato

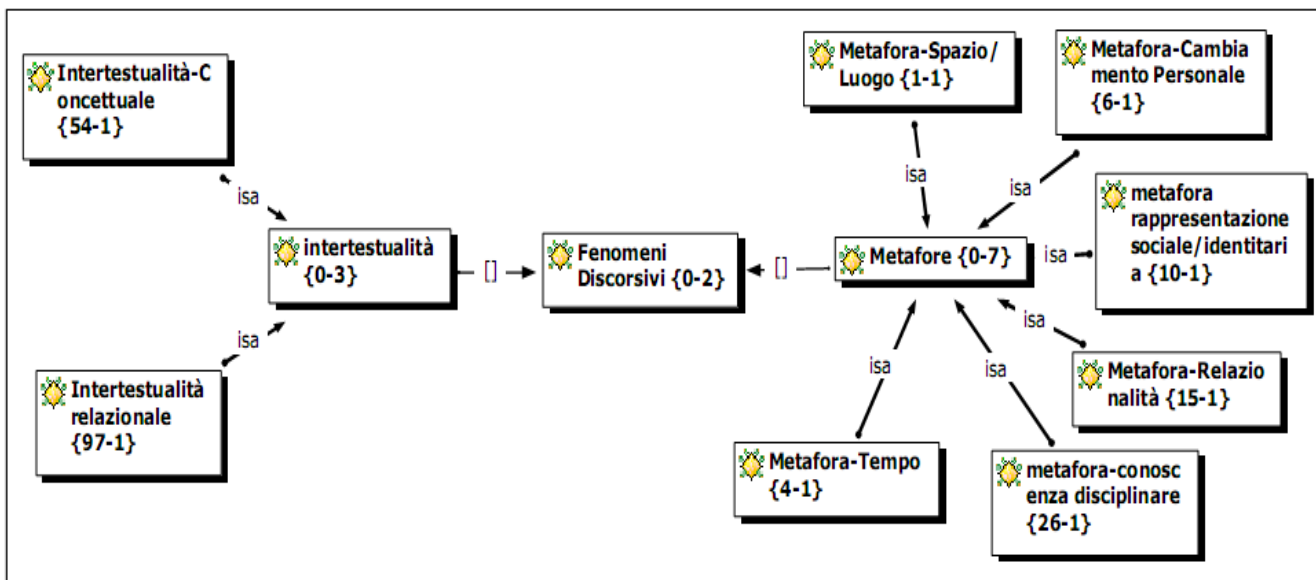
15 Maggio 2009

Scrivo questo Memo qualche tempo dopo aver analizzato e confrontato le forme discorsive in processi di costruzione di Contesti Culturali Allargati, e quindi fa parte del processo di codificazione assiale, ma per facilitare la lettura lo colloco a monte.

E' evidente che la Comunità di Apprendimento Glocal sollecita particolari forme di interazione, e che esse diventano più fluide e più intense in momenti sia di crisi che di superazione di "paradigmi di pensiero". Potrei collegare a questo punto i processi di *attraversamento di confini* che realizza questo gruppo eterogeneo nel primo momento di riconoscimento della diversità, alla spirale di transizione espansiva che il gruppo eterogeneo può generare attraverso a) l'intertestualità concettuale, che lo aiuta a "riverberare" su un dato problema, a riconoscerne i limiti di pensiero/conoscenza attualmente generata; b) l'intertestualità relazionale, che porta la comunità di apprendimento ad introdurre una dimensione di riverberazione collettiva, a un processo di lavorazione di un "impasto" concettuale che viene plasmato a mano a mano che le componenti del gruppo si danno il permesso di prendere, ritoccare, togliere elementi dalle idee proposte dall'altro; c) la metafora, che accompagna nella forma di rappresentazione del sé come elemento originale, come segnale all'altro di ciò che si è e si può apportare nel processo costruttivo; d) la metafora di relazionalità, che rielabora aspetti di legame del gruppo, che ripropone le relazioni per poter identificarsi meglio come gruppo focalizzato in una data attività; c) la metafora disciplinare, che parla di una rappresentazione accomunante innovativa, di una progettualità possibile intuita nei mille nomi dell'oggetto di attività (ciò di cui gli attori si occupano nel momento nel quale si trovano).

Identifico queste componenti come parte essenziale del processo di costruzione, formulando l'ipotesi che a maggiore libertà di ricontestualizzazione della conoscenza potenzialmente insegnabile attraverso il dispositivo formativo, maggiore è la presenza dell'intertestualità relazionale e la metafora come elementi di un processo di costruzione di conoscenza, ovvero, di negoziazione del contesto culturale. Questa è una ipotesi che verificherò (ovvero tenterò di falsificare) attraverso la presentazione di dati quantitativi più avanti²¹⁹.

"Network View" II: Mappatura dei Concetti Analizzati– Fenomeni Discorsivi



Nota Metodologica IV: Verso la Codificazione Assiale. Classificazione del Tipo di Intervento

18 Maggio 2009

Nello studiare le microinterazioni discorsive fra docente-corsisti / corsisti-corsisti, si scopre una dimensione di particolare rilievo, adottata come modello di studio delle interazioni online (Constantino, 2002b), sulla base di

²¹⁹ Si veda "Analisi Quantitativa".

modelli di analisi del discorso. Constantino parte dal fenomeno di ibridazione studiato in Ong (1993, citato in Constantino, op.cit), concettualizzando il discorso elettronico come forma particolare di discorso ibrido nel quale si scrive come si parla.

Nella propria ricerca, Constantino parte dal presupposto che vi sia una potenzialità euristica del discorso per lo studio dei fenomeni della cognizione e le proposte pedagogiche che legano educazione e pensiero. Da questi presupposti, la ricerca affronta l'analisi dell'interazione didattica attraverso la presentazione di una tesi che si riassume in modo semplice con la seguente affermazione: l'insegnamento è un'attività discorsiva che come tale incide sulla cognizione. A seconda del tipo di progettazione didattica (basso, medio e alto livello cognitivo) il discorso del docente adotterà una forma strutturata -basso livello cognitivo- o una forma partecipata e ricapitolativa/integrativa -alto livello cognitivo-. E' in questo senso che l'analisi dei tipi di interventi, nel programma di ricerca dell'autore, puntano a una Mappatura dei Concetti Analizzati delle interazioni discorsive, per capire il tipo di livello cognitivo nel quale si muove la progettazione didattica. Chiaramente, nella mia proposta di ricerca si riprende il modello di analisi di Constantino, considerando che l'alto livello cognitivo sia uno degli elementi portanti del Contesto Culturale Allargato.

L'autore formula la seguente classificazione²²⁰, che riprenderò per realizzare un processo di Mappatura dei Concetti Analizzati dinamiche discorsive all'interno del forum:

Tipo di Intervento	Descrizione
<p>Partecipazione aggiuntiva o relativa al topic del forum</p> <p>Nota di Contestualizzazione L'intervento, alquanto ricco, non fa altro che aggiungere informazione sul topic, ovvero, "che cosa vuol dire essere docente nel tuo paese?" Il corsista risponde individualmente alla sollecitazione realizzata dalla consegna del forum. L'intervento si inserisce in una</p>	<p>Re: Que significa ser professor em seu país? di GGF <http://62.149.231.178/fad/user/view.php?id=261&course=8> - mercoledì 26 febbraio 2008, 10:14 (Brasile – São Paulo)</p> <p>Olá Caros colegas, em especial NN: "<i>Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver, naqueles cujos olhos, aprenderam a ver o mundo, pela magia da nossa palavra. O professor não morrerá jamais</i>". (Rubem Alves) Ser professor é estar em crise: em constante mudança. É ser sábio e sensível, sempre questionador, para cotidianamente asseverar os valores imutáveis e propor mudanças para os tópicos mutáveis. Na rede estadual de São Paulo, (já há 18 anos) ser professor é ser resistente, lutador... diante de uma gestão que abomina as Ciências Humanas, (retira as aulas de Filosofia e não acata as ordens do Conselho Nacional de Educação, em especial para a Sociologia); que sucateia, (minimiza) o poder das Universidades (quer pela diminuição de orçamentos, quer pelo ostracismo da mesma), supervalorizando o</p>

²²⁰ Constantino fa riferimento in questa fase della propria ricerca al paradigma di analisi critica del discorso di Teun V. Dijk, del quale sembra opportuno riportare alcune indicazioni per comprendere meglio la forza del modello. Secondo Van Dijk, il topic o argomento di discorso si comporta come macrostruttura semantica attraverso la quale è possibile organizzare il discorso a livello cognitivo (chi enuncia il discorso) e comprendere o interpretare (chi ascolta o legge). Così, ogni discorso ha un suo argomento, un suo tema; potremmo in generale affermare che gli argomenti di discorso o topic riducono, organizzano e categorizzano l'informazione semantica delle sequenze di frasi come totalità attraverso regole e strategie che ogni destinatario attua sulla base delle proprie conoscenze del mondo, delle proprie credenze e dei propri interessi.

Un concetto, esprimibile in una proposizione, può diventare argomento di discorso se "organizza gerarchicamente la struttura concettuale (proposizionale) della sequenza" (VAN DIJK, 1980 [1977], 205).

Mentre il topic denota l'oggetto della comunicazione, il comment denota ciò che è stato detto o predicato attorno al topic. Gli utenti della lingua non sono solo in grado di produrre e/o interpretare i discorsi attorno ad un certo argomento, ma anche di cambiare l'argomento e di percepire questo cambiamento. In effetti, Van Dijk segnala alcune semplici operazioni che gli utenti della lingua portano avanti per individuare il topic del discorso: a) cancellazione; b) generalizzazione; c) integrazione. La comprensione, l'organizzazione ed il ricordo dell'informazione semantica dipendono quindi, in grande misura, da delle unità cognitive che si creano attraverso queste operazioni di "lavoro" sul testo/discorso. Così, Van Dijk definisce l'Unità Cognitiva come un "principio organizzativo che mette in relazione una quantità di concetti che per convenzione ed esperienza formano un'unità che si può realizzare in vari compiti cognitivi, come la produzione e la comprensione del linguaggio, la percezione, l'azione e la soluzione di problemi" (VAN DIJK, tr.it.1980, 243). Ma non si tratta soltanto di un fatto di comprensione: inoltre, queste unità, generate a partire da un dato discorso, ci consentono di gestire la conoscenza sulle affinità tra oggetti, eventi ed azioni. Per esempio, se in un forum didattico si parla di un compito condiviso fra i partecipanti della comunità di apprendimento, (come per esempio la costruzione congiunta di un wiki), il partecipante, grazie alle unità cognitive di cui dispone, ha la capacità di confrontare le sue conoscenze sul "compito", "wiki", ed il concetto specifico sul quale si lavora; e così verificare se ciò è conforme alle sue attese ed eventualmente mettere in atto letture alternative che gli consentano di espandere il campo di comprensione di quanto proposto. La classificazione di Constantino è un potente strumento per seguire queste linee di organizzazione del discorso, a partire dal tipo di intervento madre (primo intervento di natura normalmente generativa/creativa/direttiva), seguito da interventi che "ricamano" sulla conoscenza inizialmente proposta (interventi interattivi e riepilogativi), integrando e generalizzando; ed interventi disruptivi o anomali che operano per cancellazione e apertura di un nuovo "filo di discorso" o topic.

<p>catena di simili interventi, e soltanto più avanti si presenteranno interazioni significative.</p>	<p>tecnicismo positivista das Fatecs e Cias de Colégios Técnicos (sem humanidades); que faz os professores trabalharem mesmo doentes (para não perder o "bônus"), com salas com mais de 50 alunos; que reduz a autonomia dos professores na sua "Liberdade de Cátedra" impondo material impresso "goela" abaixo de quem quer que seja... Como afirmaram Rubens Alves e Merleau-Ponty: "<i>é necessário reaprender a ver o mundo</i>". Eis a nossa tarefa: ajudar os alunos e comunidade a ver o mundo de maneira diferente, nisto estará o sentido da Educação, em especial de ser professor na rede pública paulista. \o/ G.</p>
<p>Partecipazione Interattiva o Relativa al Flusso discorsivo</p> <p>Nota di Contestualizzazione Sono stati scelti due interventi tratti da diversi forum, per esemplificare il modo nel quale il corsista si è "agganciato" al discorso dell'altro, per "riverberare" e riproporre le idee apportate da altri corsisti come idee nuove</p> <p>--- citazione dell'altro --- interlocuzione iii riproposizione/ riverberazione discorsiva</p>	<p>Re: Que significa ser professor em seu país? di VGA V <http://62.149.231.178/fad/user/view.php?id=234&course=8> - Venerdì 28 dicembre 2007, 16:55</p> <p>Estimada Gladys, <u>me ha impactado</u> eso de "<u>si volviera a nacer elegiría ser docente</u>", y es lo mismo que yo pienso y siento. <u>Que no hay profesión más linda, que ser docente, porque nos permite hacer brotar esas semillitas que son nuestros estudiantes.</u> Un abrazo desde Perú, a todos los amigos de este foro, en vísperas al nuevo año que se acerca...V.</p> <p>*****</p> <p>Re: La sociedad... primeras reflexiones di SG <http://www.univirtualcooperation.org/fad/user/view.php?id=51&course=4> - giovedì, 6 novembre 2008, 10:08</p> <p>Veo en <u>la reflexión del profesor Keating, que adecuadamente señalás Yamile, una referencia e nuestro amigo Dante, o por qué no a otros como el CID o Martín Fierro (no creo que lo hayan leído los realizadores), quienes en busca de un crecimiento moral se desplazan a un espacio de reflexión solitaria.</u> <u>Este movimiento creo que representa lo que se da como respuesta a la segunda pregunta planteada: ¿Es correcto, útil o necesario que el docente, y sobretudo el docente de literatura, se coloque como maestro de vida, como modelo en los comportamientos? En este punto creo que el hecho de ser modelos de comportamiento es algo inherente a la función docente, querramos o no somos modelo y nos expresamos a través del lenguaje de nuestro cuerpo tan profundamente analizado por nuestros alumnos siempre. (...). Seguimos a partir del intercambio. SG</u></p>
<p>Partecipazione Direttiva o tendente a mantenere il flusso discorsivo nel topico</p> <p>Nota di Contestualizzazione E' stato scelto un intervento di introduzione del corso Propedeutico e NTD.</p> <p>--- Indirizzi/Orientamenti --- Ampliazione dell'Informazione</p>	<p>Proyecto ALFA-MIFORCAL: nuevos paradigmas de aprendizaje COORDINADOR <http://62.149.231.178/fad/user/view.php?id=4&course=13> - mercoledì 26 settembre 2007, 06:28</p> <p>Querid@s amig@s: tras estos días en los que nos hemos conocido y familiarizado con la plataforma, empezamos las actividades en programa para nuestro curso con el módulo 1 "<i>Introducción general al proyecto MIFORCAL</i>". El módulo tiene el objetivo de daros a conocer el proyecto MIFORCAL y de contextualizar el curso "Formación psicopedagógica y TICs aplicadas a la educación" en el ámbito más amplio de las iniciativas experimentales de formación avanzada que se han diseñado en el marco del proyecto. (...) <u>las consignas para este primer módulo son la lectura de los materiales propuestos y la participación en el debate que he abierto en este foro.</u> <u>Me gustaría dedicar este foro a hablar con vosotros de la misión del proyecto de sus objetivos fundamentales y de su estructura.</u> <u>Este espacio está abierto a vuestras preguntas y consideraciones sobre las lecturas.</u> <u>Asimismo me gustaría que cada uno de vosotros compartiera con el grupo sus expectativas sobre el proyecto y su participación en él.</u> Aquí os espero numerosos, COORDINADOR</p>

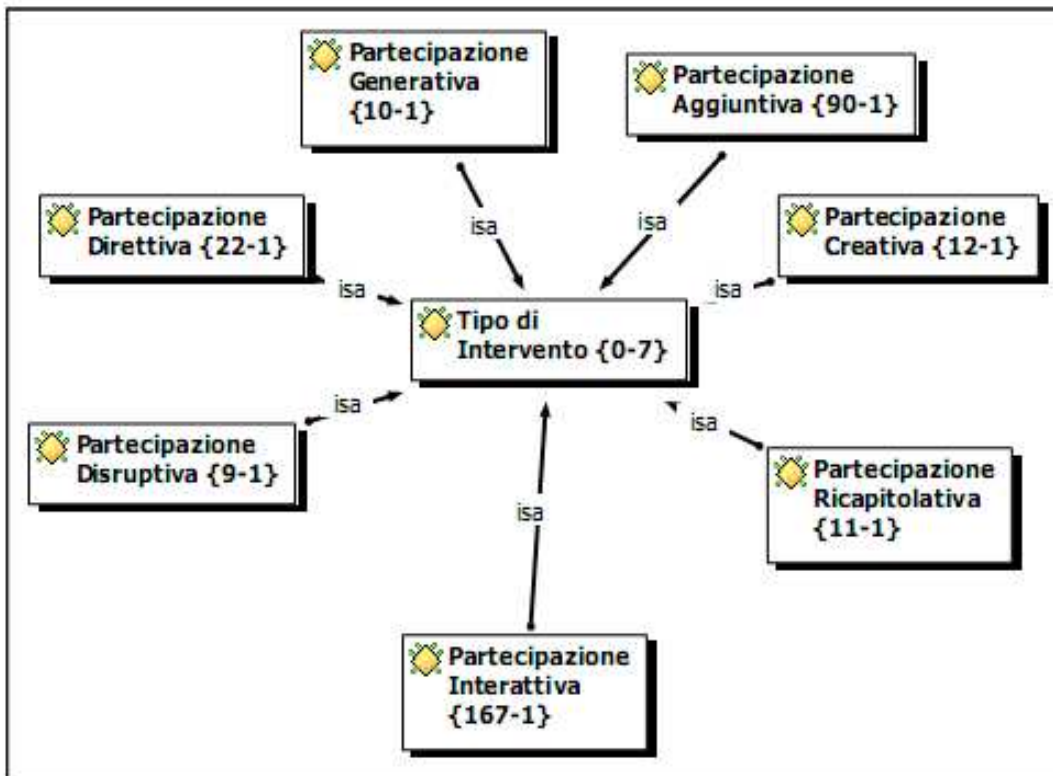
<p>Partecipazione fuorviante o relativa a topici diversi</p> <p>Nota di Contestualizzazione Sono stati selezionati interventi da diversi contesti, dove si osserva il cambiamento di topic, sebbene il primo sia dedicato a “meta comunicare” sul canale comunicativo elettronico per “organizzare” le sequenze dialogiche (in effetti, il forum si presentava confuso per una mancata azione da parte del tutor di indirizzo delle discussioni). Il secondo post è abbastanza eloquente in quanto mostra una partecipazione completamente fuorviante con riguardo al lavoro che il gruppo conduceva (elaborazione di una mappa concettuale collaborativa): la corsista dice che sta conducendo una ricerca –in un altro ambito- nella quale trova particolare difficoltà e chiede aiuto alla tutor.</p> <p>--- Elemento fuorviante</p>	<p>Asuntos enredados di SG <http://www.univirtualcooperation.org/fad/user/view.php?id=51&course=4> - sabato, 8 novembre 2008, 15:00</p> <p>Compañer@s, con todo respeto los invito a que hagamos el esfuerzo de cambiar el asunto de nuestros mensajes, creo que esto facilitará la lectura de todas nuestras intervenciones. Compañer@s Gracias totales 😊 S.</p> <p>*****</p> <p>Re: A cuatro manos... di AM <http://62.149.231.178/fad/user/view.php?id=244&course=13> - venerdì 26 ottobre 2007, 09:17</p> <p>Hola TUTOR! Me alegro mucho de que hayas vuelto! Se te echaba de menos. Desde luego, si que parece mentira que a estas alturas puedan pasar esas cosas pero es así y si te vienes a Galicia ya ni te imaginas.. Como profe de cl@sicas, me interesa muchísimo saber de qué habeis hablado en el congreso así que aguardo con impaciencia esa hora del café. Además, quería comentarte algo sobre el proyecto Chiron. Verás, yo lo elegí para hacer el análisis sobre las comunidades de práctica y no sé por qué pero me está resultando muy complicado hacer esa actividad, me he quedado atrancada en la mitad y no sé como seguir. En alguna parte te preguntaba cual era el nuevo plazo para entregarla y no sé si te ha dado tiempo de contestar a mi pregunta. Gracias por anticipado</p>
<p>Partecipazione anomala o inattesa</p> <p>Nota di Contestualizzazione Sempre sull’esempio del gruppo che collabora nell’elaborazione di una mappa concettuale, osserviamo che la corsista propone alle colleghe il prodotto del proprio lavoro, e quindi, domanda per la tutor, come chi si preoccupa dell’assenza per qualche difficoltà grave.</p> <p>--- Elemento anomalo</p>	<p>Re: Ventajas e inconvenientes del elearning di AM <http://62.149.231.178/fad/user/view.php?id=244&course=13> - mercoledì 24 ottobre 2007, 02:59</p> <p>Materiale Allegato ventajas-inconv.E-L.pdf</p> <p>Gracias M. C Me alegro de que funcione por fin ! de todos modos lo voy a adjuntar en pdf para la gente que no podia verlo. Oye, no os parece raro que TUTOR esté ausente tantos días?? hace un montòn de tiempo que no tenemos noticias de ella, no? </p>
<p>Partecipazione ricapitolativa²²¹</p> <p>Nota di Contestualizzazione Nel caso scelto, un corsista decide di riprendere ogni</p>	<p>Re: Que significa ser professor em seu país? di NN <http://62.149.231.178/fad/user/view.php?id=273&course=8> giovedì 20 dicembre 2007, 05:10</p> <p>Ola Pessoal, Bem, parece, ao ler as mensagens dos colegas, que a vida do professorado em qualquer parte do mundo (ao menos na nossa parte), é cheia</p>

²²¹ Mentre i primi 5 elementi (tipi di intervento) furono presentati nel 2002, gli ultimi due elementi del modello furono introdotti nel 2006. In effetti, l'autore ebbe la necessità di formularli poiché inizialmente aveva condotto studi su forum di diversa natura -non necessariamente educativa-, e nell'analisi di forum adibiti alla didattica, sia la ricapitolazione che la generazione (di un topic nel processo di costruzione di conoscenza) sembravano elementi essenziali.

<p>intervento, (sulla scia dello stile di intervento che ha previamente osservato da parte della tutor); il corsista è lo stesso che ha aperto il topic di conversazione, e lo sente, evidentemente, come proprio. Da lì possibilmente questo sforzo riepilogativo</p> <p>--- Elementi di ricapitolazione</p>	<p>de obstáculos, dificuldades e, em alguma medidam, de esperanças! Como disse MBA, trabalhar de 12 a 16 horas, ou com afirmou CFRT, baixos salários, ou, ainda, um " âmbito profissional inacabo", como apontou L., o que corroboras as anotações de DM, de estar disponível para todo tipo de atividade dentro da escola. Luta, sacrificio, serviços e esperanças, é o que nos move, como bem salientou MG, do Paraguai. Ou em Bogotá, quando nos diz YPV, que "ser professor na Colômbia é crer na utopia, acreditar que se pode mudar algo, mesmo que sejam coisas pequenas, ou o mínimo possível" (tradução livre minha). Mas acredito, e acho que nisso somos partidários, como afirmou VGAV, que temos de crer no AMOR (...) Abraço, NN. </p>
<p>Partecipazione generativa</p> <p>Nota di Contestualizzazione Si osserva l'interesse della corsista per "espandere" lo spazio della discussione, attraverso l'introduzione di elementi nuovi, che propone ai colleghi come spunti per la riflessione. Sebbene segue la consegna di lavoro, d'altra parte, propone elementi nuovi di dibattito.</p>	<p>Re: No Brasil de muitos Brasis, o que é ser professor di MC <http://62.149.231.178/fad/user/view.php?id=269&course=8> - mercoledì 13 febbraio 2008, 05:40</p> <p>Gostaria de chamar a atenção de todos os professores para que lessem a matéria na revista Veja "Educação para quem e para que", onde o jornalista diz que aulas ditas indisciplinadas e desmotivantes são exclusivamente culpa do professor despreparado ou que não sabe ser interessante na hora de explanar seu conteúdo. Que dizer que a educação é ruim por causa de salários baixos e falta de preparação capacitadora de professores é desculpa e que isto s é bom para os professores, não para os alunos. Afinal, a escola e a educação é para eles... pensen.....</p>

Constantino ci fa notare che "...Una comunità creativa, verbosa e laboriosa difficilmente si manterrà nell'ambito degli stretti margini di contributi aggiuntivi e creerà sequenze dialogiche con alto grado di interazione. Ciò non significa che un tono amichevole o cordiale presente negli scambi di saluti sia considerato dialogale..." (Constantino, 2002, pp.248-249).

Network view III: Mappatura dei Concetti Analizzati - "Tipi di Intervento"



18 Aprile 2009

Ho finora prestato particolare attenzione ai processi più molecolari emersi nei forum analizzati, come fenomeni discorsivi, modalità di interazione, ed infine, dinamiche di gruppo.

Ciò nonostante, attraverso il processo di codificazione, mi vedo nella necessità di isolare altri elementi, relativi soprattutto a una *linea temporale* di sviluppo personale, ovvero, la linea dell'identità professionale che parte da un dato punto nella propria traiettoria (le aspettative, le crisi di professionalità), si muove ricorsivamente (il pensare su sé stesso attraverso il contatto con l'alterità, nell'interlocuzione con il gruppo eterogeneo) e raggiunge un nuovo punto di partenza nella progettualità (il pensare il futuro, immaginare scenari possibili che l'esperienza consente).

Si tratta di elementi del discorso che evocano l'immagine di sé, all'interno di un progetto di vita e di professionalità che si gioca in questo spazio formativo; pertanto si tratta di elementi di una *narrativa personale*, che possono essere reificati in un'immagine sociale, ma che, tuttavia, appartengono interamente alla sfera soggettiva di "essere nel mondo" e "raccontarsi nel mondo".

Ricordo che il punto di partenza di questo progetto è la formazione ad alto livello dell'insegnante, per valorizzare la propria immagine nella società. Ma vi è un salto, fra la formazione offerta e ciò che è l'immagine di una decadenza dei sistemi dell'istruzione che trascina dietro di sé la figura e ruolo dell'insegnante: può il progetto formativo essere una opportunità di ripresa in mano del proprio racconto di sé, uno scenario dove "allestire meglio" la propria narrazione? *Attraverso quali processi formativi e quali spazi potrebbe formarsi la nuova identità professionale dell'insegnante, senza ricoprire queste identità con gli abiti nuovi dell'imperatore?* E' evidente che si parla di qualcosa di più profondo che di "conoscere"; si parla di saper essere per saper fare, e questi docenti, nell'ambito di questa particolare ricerca, non interagiscono negli spazi online soltanto per acquisire conoscenze e skills specifiche; ma il progetto formativo diventa qualcosa di più avvolgente nella propria vita, un progetto formativo che consenta loro di riparlare di sé stessi come professionisti, del proprio ruolo sociale, delle proprie aspettative, della propria etica come attori sociali²²².

Allora vedo spesso, fra le diverse interazioni, questa necessità che i partecipanti sentono di far emergere qualcosa di sé, da condividere nello spazio del forum, da negoziare come elementi di identificazione. Aspetti che possono essere pienamente richiamati (come nel caso del Forum "Che cosa vuol dire essere insegnante nel tuo paese") quanto semplicemente evocati dal tema di lavoro nel forum (per esempio del forum di Lingua e Letteratura)

Fra questi interventi vedo emergere aspetti che convergono: evidentemente i partecipanti nello spazio formativo si dibattono fra quelle identità passate che apportano come esperienza nell'interlocuzione, quelle identità presenti che mettono a disposizione dei compagni di "viaggio" formativo, e quelle identità future, possibili, immaginate.

Gli elementi discorsivi che ho raccolto, se messi assieme, per ogni persona, comportano la propria fotografia narrativa.

Se finora ho colto, attraverso elementi discorsivi e dinamiche di gruppo, questi diventano logiche reticolari nel contesto culturale allargato come dispositivo formativo. Sembra che la questione della *formazione dell'identità professionale* mi porti a riflettere sulle *linee temporali* che ogni corsista apporta attraverso il racconto di sé che si struttura attorno alle tematiche e la *vita* nel contesto di apprendimento.

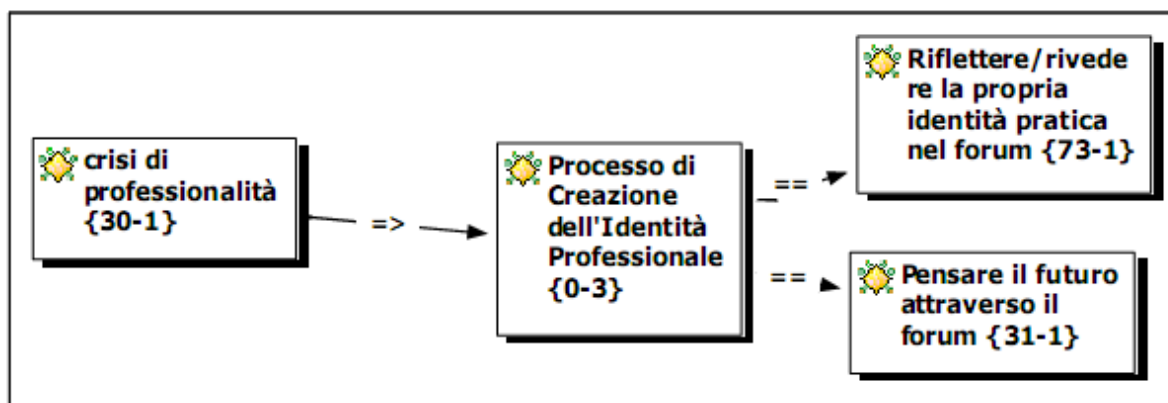
Identifico quindi tre processi:

- ***Crisi di Professionalità e motivazioni alla partecipazione al contesto culturale allargato offerto dal progetto:*** un punto di partenza che fa emergere elementi di crisi della propria immagine professionale; può essere riferito come aspetto di conflitto che muove l'individuo a impegnarsi in una comunità e quindi alla ricerca di senso accomunante (il contesto culturale allargato)

- ***Pensare/rivedere la propria pratica attraverso la partecipazione nel contesto di apprendimento (forum):*** questo è il punto del "loop" ricorsivo, dove il singolo interroga se stesso, dove ripropone davanti a sé le "carte presenti" e le confronta con quelle passate, per capire la prossima mossa da giocare. Si potrebbe dire che in questo punto la contraddizione o conflitto che anima il primo movimento di esplorazione porta il soggetto a voler meta comunicare, in modo particolare: una metacomunicazione con se stesso, con il proprio passato.

- ***Pensare il futuro attraverso la partecipazione nel contesto di apprendimento (forum):*** a questo punto la contraddizione o conflitto si trasforma energia che muove la progettualità, nodo districato, che consente la transizione espansiva individuale, ovvero, l'elemento di apprendimento L3, seguendo Bateson, che "corregge" l'anomalia comunicativa del doppio vincolo, che esce da un punto focale per *allargare* la "zona di luce".

²²² Ricordiamo quanto introdotto a cap VII sul progressivo spostamento delle ricerche sulla professionalità docente, dall'osservazione del comportamento docente alla scoperta della storia di vita e degli elementi caratterizzanti l'Identità Professionale



MEMO IX. La formazione dell'identità professionale nel CCA (a): Crisi di Professionalità
25 Aprile 2009

Un primo elemento che emerge nelle diverse interlocuzioni (in maggiore o minore misura) è la disagiata situazione del docente ed, in generale, della pratica educativa.

I docenti si muovono in un territorio di ambiguità nel dichiarare una condizione oggettivamente difficile, di mancanza di risorse, spazi, opportunità; di sovraccarico e *burn-out*. Ma nel contempo indicano la docenza come passione e atto di *amore* (soprattutto nel gruppo latinoamericano). Questa posizione implica uno sdoppiamento nell'identità professionale: da un lato, si vorrebbe appartenere ad una classe professionale più riconosciuta e fortunata, dall'altro vi si riconosce in essa l'importanza del ruolo, nel contesto di un impegno etico e sociale che fa parte del proprio "racconto di sé", del proprio equilibrio narrativo.

Come ho indicato nell'analisi della composizione socio-demografica e professionale dei gruppi partecipanti in questa esperienza formativa, risulta importante ricordare che questi docenti non rappresentano il docente medio. Motivo per il quale, dinnanzi a una professionalità in crisi all'interno di sistemi educativi in crisi, questi docenti sono i primi ad attivarsi, a cercare attraverso nuovi contesti formativi, l'esplorazione di nuove sfaccettature del proprio essere insegnanti²²³. Sembra quasi che, dinnanzi alla sofferenza, questo gruppo tenti di *uscire dall'aula* dove tale sentimento si consuma; e cercare spazi dove realizzare un'identità positiva, riconosciuta (come avevo indicato nell'analisi di caratteristiche demografiche, il ruolo di formatore/*coacher* di altri insegnanti, la partecipazione in progetti di sviluppo socio-economico, culturale, ambientale), nell'esplorazione delle nuove tecnologie.

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>a. P 6: LYL-Teoria de la Literatura.rtf - 6:220 [pero estos "proyectos", a vece..] (99:99) (Super)</p> <p>Codes: [crisi di professionalità]</p>	<p>....pero estos "proyectos", a veces se dificultan por motivos tales como: poca carga horaria (hay modalidades de bachilleratos que solamente contemplan 2 horas semanales para la Literatura), profesores "taxis" que tienen que deambular por toda la ciudad para llegar a sus aulas, terminar sus horas de trabajo y retirarse porque otras instituciones los esperan, bibliotecas pobrísimas, muy poca capacitación y actualización de los docentes, entre otras cosas; por eso decía "intentos".... (Colombia)</p>
<p>b. P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:30 [lutar contra a mare de incerte..] (50:50) (Super)</p>	<p>...lutar contra a mare de incertezas e das dificuldades (financeiras, tecnológicas, políticas, etc.). A Falta de recursos e de investimentos é algo crônico no país na área educacional, pesar das mais recentes conquistas na área... No Brasil, em geral, os profissionais que atuam na área recebem baixos salários, pouco tempo para investir (consequentemente, tanto por falta de recursos financeiros, como de tempo) em sua</p>

²²³

In effetti, nella ricerca menzionata precedentemente (Raffaghelli, op.cit), e coerentemente con quanto avvertito da Bolivar Botía (citato in Raffaghelli, op.cit), avevo indicato la grave difficoltà di "uscire dalla crisi" e dall'apatia da essa generata, da parte di docenti attaccati al ruolo tradizionale, chiusi ai nuovi influssi culturali e poco sensibili alla diversità. Come docenti sensibili a livello interculturale dimostravano invece la capacità di "ricostruirsi": dalla forte crisi di identità nel riconoscere un sistema scolastico che preme verso un discorso unico, la demotivazione li porta alla ricerca di nuova progettualità formativa, partendo da se stessi, verso una dimensione attiva di sperimentazione in classe -ricerca azione e riflessività-.

Codes: [crisi di professionalità]	<i>carreira (falta tempo pois precisa se dedicar a mais de uma fonte de renda para sobreviver dignamente)</i>
c. P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:152 [Ser docentes en Paraguay impli.] (168:168) (Super) Codes: [crisi di professionalità]	<i>Ser docentes en Paraguay implica mucho renunciamiento y a la vez mucha entrega teniendo en cuenta que un alto porcentaje de los establecimientos educativos, hasta el momento no funcionan como organizaciones compactas puesto que se visualizan en los mismos una relación incierta entre los fines y los procesos educativos y una divergencia entre el funcionamiento académico y la estructura burocrática, requieren de proyectos compartidos y sistemas de participación dinámicos que creen vínculos y den sentido y coherencia a la actuación de la escuela como totalidad organizada</i>
d. P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:159 [Ser professor em Portugal é de..] (177:177) (Super) Codes: [crisi di professionalità]	<i>Ser professor em Portugal é descrever profissionais de educação que fazem tudo nas escolas: tratam de burocracias e preenchem papéis todos os dias; ensinam princípios básicos de higiene; fazem a ligação com os médicos, psicólogos e assistentes sociais da região onde a escola se insere; desdobram-se em contactos para integrar alunos adultos em ambiente empresarial; tentam recolher dinheiro para as escolas para obras e recuperações indispensáveis e que não podem esperar... e depois de tudo isto... ainda arranjam tempo para leccionar, mediar e partilhar o conhecimento das disciplinas pelas quais são responsáveis. Tudo isso em 64 horas de jornada contínua, apesar dos docentes apenas serem pagos (mal) por 32 horas, pois o Ministério da Educação Português não conta com a preparação de aulas em casa, a organização de reuniões para todas as tarefas atrás enunciadas e o tempo para viver a profissão. Ser professor em Portugal é também arriscar-se a ser agredido por alunos e pais em escolas sem vigilância policial e poder ter de morrer no exercício das suas funções por não lhe ter sido atribuída a tempo a baixa médica por incapacidade. Ser professor em Portugal é muitas vezes ver a sua vocação frustrada!</i>
e. P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:185 [Todos los profesionales enfren..] (218:218) (Super) Codes: [crisi di professionalità]	<i>Todos los profesionales enfrentamos determinadas rotulaciones sociales, y en algunos casos son más incómodas que en otras. En nuestro caso enfrentamos una desvalorización social. Vale decir nuestras sociedades consideran que no somos lo suficientemente buenos "profesionales". Particularmente en Chile estamos sobrados de diagnósticos, malos resultados en las pruebas internacionales y malos resultados en las mediciones nacionales.</i>
f. P 6: LYL-Teoria de la Literatura.rtf - 6:175 [En algunos casos los centros t..] (68:68) (Super) Codes: [crisi di professionalità]	<i>Hola AG: Me parece muy ilustrativo la doble realidad que nos cuentas: por una parte hay una cierta "voluntad" de devolver a la literatura "su trono", como muy bien indicas, por encima de las modas literarias-comerciales, y por otro la biblioteca pierde entidad y no está dinamizada por un profesional que sacarle partido... En España la situación es muy parecida, siempre hay buenas intenciones, pero lo cierto es que las humanidades en general han perdido peso, y el enfoque comunicativo predomina en los programas de Lengua Castellana y Literatura. Y en los centros donde hay biblioteca, somos los profesores los que por turnos la cuidamos ("guardia de biblioteca", el nombre lo dice todo) y nuestra función se limita al préstamo de los libros que les mandan leer y a controlar la sala. En algunos casos los centros tienen proyectos de lectura, sobre todo en primaria, pero en secundaria, la verdad es que da pena. Gracias por vuestras interesantes aportaciones....</i>

Osserviamo in questo primo gruppo di citazioni degli interventi dei docenti, la tendenza a lamentare la propria posizione “declassata” socialmente (es. e), alla quale manca la dignità di una buona remunerazione (b,d), di sufficienti condizioni di lavoro (c,d), e soprattutto di riconoscimento sociale (d,f,e). Ho collocato quattro interventi sudamericani (Colombia, Brasile, Paraguay, Cile) e due interventi europei (Portogallo, Spagna) dove le percezioni dei docenti sembrano simili in quanto alle situazioni descritte e al carico emotivo intuibile nei propri discorsi.

Ma vediamo che, dopo questi interventi, seguono quasi immediatamente opinioni che fanno capire l’importanza dell’essere docente: per una società più equa, per promuovere lo sviluppo, per partecipare alla società della conoscenza. Questi docenti si ritengono al centro del cambiamento, il che diventa un importante indicatore di identità professionale: “la nostra è una professione vitale”, equivale a dire, noi siamo una forza trainante. E’ notare che non tutti i gruppi professionali si descrivono in questo modo: effettivamente, altri studi sui docenti (Fischman, 1998;2000) hanno indicato come si allineano le descrizioni del ruolo femminile nella società (di cura, di sacrificio, di sopportazione dell’altro) con le descrizioni delle professionalità educative.

Ecco l’ultrapotere del gruppo internazionale: un gruppo docente può parlare –a livello internazionale, e quindi nell’immaginario, con la stessa autorità dell’accademia -o universitas, che genera conoscenza universale-. Parlare per se stessi, attraverso se stessi, far udire la propria voce oltre i confini della propria pratica quotidiana, dove il potere sconfigge spesso la volontà di cambiamento: ecco qui il valore di emancipazione dell’impianto formativo MIFORCAL, come contesto culturale allargato. Osserviamo adesso attraverso gli altri due elementi della

formazione dell'identità professionale come si consuma questo passaggio di generazione di valore aggiunto della proposta formativa.

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>a. P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:4 [Ser professor é um ato de amor..] (8:8) (Super) Codes: [Espressioni di Emozione Intensa – Identità Professionale]</p>	<p><i>Ser professor é um ato de amor, como ser pai de muitos filhos que cada individuo que se apresenta na sala de aula, em qualquer nível, é alguém com carências, problemas e necessidades que vão além da busca pelo conteúdo da série que cursa.</i></p>
<p>b. P 6: LYL-Teoría de la Literatura.rtf - 6:123 ["El docente de Literatura debe..] (32:32) (Super) Codes: [Intertestualità relazionale – Identità Professionale - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>"El docente de Literatura debe ser apasionado por la literatura y tener el don de transmitirla y generar un futuro lector"</i></p>
<p>c. P 6: LYL-Teoría de la Literatura.rtf - 6:124 ["Basta hechar una mirada a nue..] (32:32) (Super) Codes: [Intertestualità relazionale - Identità Professionale - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>"Basta hechar una mirada a nuestros manuales para darse cuenta que son una línea de informaciones que producen en el estudiante una aversión, muy lejos de una pasión, que es lo que idealmente quisiéramos los maestros"</i></p>
<p>d. P 6: LYL-Teoría de la Literatura.rtf - 6:125 ["Veo el ejercicio de mi profes..] (32:32) (Super) Codes: [Intertestualità relazionale - Identità Professionale - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>"Veo el ejercicio de mi profesión como algo vivo en lo que la reflexión alimenta mi práctica y viceversa, por lo tanto desconfío de recetas útiles ... Cada grupo entabla con su profesor las mejores estrategias dentro de una realidad posible"</i></p>
<p>e. P 6: LYL-Teoría de la Literatura.rtf - 6:127 [Pienso que un docente humanista..] (35:35) (Super) Codes: [Pensare il futuro attraverso il forum – Identità Professionale - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>Pienso que un docente humanista va a pretender a través de la Literatura mejorar la calidad de vida de los jóvenes, mejorar la sociedad. Mis respuestas se centran en la persona, en el sujeto de la educación, no en el texto literario en sí.</i></p>
<p>f. P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:32 [Pois o professor precisa se de..] (50:50) (Super) Codes: [Riflettere/rivedere la propria identità pratica nel forum - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>Pois o professor precisa se dedicar, e muito, aos estudos, à pesquisa, ao seu desenvolvimento profissional (mesmo que isso nos custe muito) e, principalmente, aos alunos que se nos apresentam no caminho...</i></p>
<p>g. P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:12 [¿ una lectura constante para q..] (12:12) (Super) Codes: [Riflettere/rivedere la propria identità pratica nel forum - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>...despertar novamente o espanto, a paixão de muitos professores, em seu início de carreira. E uma leitura constante para que nos renovemos cotidianamente diante dos desafios e das crises que enfrentamos na sociedade e no ambiente escolar.</i></p>
<p>h. P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:34 [Ser professor hoje, como as in..] (50:50) (Super) Codes: [Pensare il futuro attraverso il forum - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>Ser professor hoje, como as inovações de toda ordem (tecnológica, sociais, culturais, etc.) é uma das profissões mais difíceis. Porque requer que o profissional se preocupe, cotidianamente, não em certo o principal repositório do conhecimento, para despertar nas mentes dos alunos a curiosidade, ensinar a pesquisar, a compreender a realidade com seus próprios meios, transformando o aprender em compreender, em interpretar criticamente, e, aí vai um outro problema: a velocidade das transformações.. o professor hoje não pode mais se fiar nos seus livros dos idos tempos dos bancos escolares: há que reinventar todo dia, aprender a aprender, ao longo da vida, sempre!...</i></p>

MEMO X: La formazione dell'identità professionale nel CCA (b): Pensare/rivedere la propria pratica attraverso la partecipazione nel contesto di apprendimento (forum)

5 Maggio 2009

Come avevo accennato precedentemente (Memo IX), la crisi di professionalità porta ad una riflessione sulla propria pratica attraverso la partecipazione nello spazio formativo (forum): questo è il punto del "loop" ricorsivo, dove il singolo interroga se stesso, dove si ripropone davanti a sé le "carte presenti" e le confronta con quelle passate, per capire la prossima mossa a giocare. Si potrebbe dire che a questo punto la contraddizione o conflitto che anima il primo movimento di esplorazione porta il soggetto a voler meta comunicare, in modo particolare: una *metacomunicazione* con se stesso, con il proprio passato. La microanalisi degli interventi consente quindi di cogliere l'attimo, il momento esatto nel quale i corsisti stanno negoziando la propria identità, nel processo di costruzione di un *contesto (culturale) allargato*, dove stanno lavorando per esplorare il nuovo, per capire dove sono, e chi sono (possono essere) nel nuovo scenario: un percorso di appropriazione.

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>a. P 6: LYL-Teoria de la Literatura.rtf - 6:133 [**Como estudiante de Literatur..] (37:37) (Super)</p> <p>Codes: [Interestualità relazionale – Riflettere/rivedere la propria identità pratica nel forum - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>Como estudiante de Literatura, recuerdo que me asignaron leer el libro ¿Qué es Literatura?, el cual era un manual de las diversas figuras o tropos literarios. Tan frío, tan poco expresivo, tan teórico, que hasta hoy no volvi a leerlo porque me aterra . Veo el ejercicio de mi profesión como algo vivo en lo que la reflexión alimenta mi práctica y viceversa, por lo tanto desconfío de recetas útiles ... Cada grupo entabla con su profesor las mejores estrategias dentro de una realidad posible...</i></p>
<p>b. P 6: LYL-Teoria de la Literatura.rtf - 6:143 [En la Argentina no hay más tex..] (42:42) (Super)</p> <p>Codes: [Riflettere/rivedere la propria identità pratica nel forum - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>En la Argentina no hay más textos de lectura obligatoria en la escuela por muchas razones negativas pero la más central y perversa de todas es que la imposición es velada. Tras la década del 90, de fuerte tono neoliberal, la coyuntura es la que marca el canon. Tras una aparente libertad de elección subyace una imposición del mercado y de los medios de lo que es bueno o no, de lo que es útil o no, de lo que es beneficioso o no</i></p>
<p>c. P 6: LYL-Teoria de la Literatura.rtf - 6:193 [El cuestionamiento es fuerte y..] (83:83) (Super)</p> <p>Codes: [Riflettere/rivedere la propria identità pratica nel forum - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>El cuestionamiento es fuerte y queda mucho por hacer al respecto. Por fortuna, desde hace algunos años, en la institución donde trabajo, nos hemos dado a la tarea de volver significativa y atractiva la literatura para nuestros estudiantes. Para ello, hemos trabajado en proyectos de aula, nacidos generalmente de los estudiantes, y hemos escogido los textos literarios en torno a esos proyectos, lo que ha vuelto más significativas las obras. A partir de los proyectos, que son esencialmente una excusa para desarrollar habilidades, entre ellas, el estudio de la literatura, trabajamos desde una perspectiva estética y valorativa de la obra, creamos talleres y evaluaciones donde se trabajan los niveles de lectura: literal, argumentativo e intertextual, de paso analizamos contextos socioculturales. Debo decir aquí, que por fortuna también, donde laboro los estudiantes tienen la capacidad económica, de comprar las obras pedidas, que en el año son aproximadamente ocho</i></p>
<p>d. P 6: LYL-Teoria de la Literatura.rtf - 6:379 [Fundamentalmente porque no han..] (225:225) (Super)</p> <p>Codes: [Espressioni di Emozione Intensa - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>Fundamentalmente porque no han sentido, a pesar del paso por varias escuelas, el placer por la literatura. Creo que cuando intentaba explicarles qué era lo que me atraía de un libro quedaban fascinados con mi fascinación.</i></p>

<p>e. P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:7 [Mas o professor passa por cima..] (8:8) (Super)</p> <p>Codes: [Riflettere/rivedere la propria identità pratica nel forum - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>Mas o professor passa por cima de tudo e nunca deixa de tentar levar consigo aqueles que estão sob sua tutela. Trabalho com a disciplina Arte e ela é capaz de modificar uma atitude, provocar o interesse e trazer, conquistar um aluno que não é bom em matemática, biologia ou química, mas numa das linguagens da Arte, ele se encontra e ent...é maravilhoso tê-lo deo seu lado</i></p>
<p>f. P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:141 [Vendo que o mundo é, realmente..] (158:158) (Super)</p> <p>Codes: [Riflettere/rivedere la propria identità pratica nel forum - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>Vendo que o mundo é, realmente, globalizado, e que, localizados, podemos entendê-lo! Em outras palavras: apesar de globalizado são as singularidades plurais que nos fazem iguais. Iguais na esperança de um mundo novo, de igualdades, de oportunidades e de construção da cidadania plena.</i></p>
<p>g. P 9: UE-Nuevas Tecnologias y Didactica.rtf - 9:83 [? minha convicção que para que..] (78:78) (Super)</p> <p>Codes: [Riflettere/rivedere la propria identità pratica nel forum - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>minha convicção que para que a maioria das competências sejam atingidas neste curso é necessário usufruir de tempo de qualidade para "aprender a aprender". E como todas as pessoas têm os seus ritmos próprios há que pensar se o objectivo é cumprir os requisitos da tarefa ou se vale a pena vivenciá-los e "perder mais tempo"... Os prazos são importantes mas muitas vezes castradores</i></p>

Come possiamo osservare, gli interventi si compongono di un nodo esperienziale esplicito (“nella mia esperienza”, “dove lavoro”, “la mia convinzione è che”) che introduce nel contempo tema e conflitto. La riflessione può essere fatta inizialmente (asseverazione iniziale dalla quale si deduce l’esperienza che consente di capire la prima proposizione) o in seguito al racconto (l’esperienza induce la comprensione della riflessione). In ogni caso, è possibile cogliere questo processo di “riverbero” sull’esperienza, che consente di raggiungere certe conclusioni, portanti a modificare, ristrutturare o semplicemente ripensare la propria pratica (in conflitto con l’immagine di sé)

MEMO XI: La formazione dell’identità professionale nel CCA (c): Pensare il futuro attraverso la partecipazione nel contesto di apprendimento (forum)

7 Maggio 2009

Il 3o elemento menzionato, *Pensare il futuro attraverso la partecipazione nel contesto di apprendimento* (forum), introduce il momento di passaggio dove la contraddizione o conflitto si trasforma in energia che muove la progettualità, nodo già districato. Tale momento può essere identificato come transizione espansiva individuale, ovvero, seguendo Bateson, che “corregge” l’anomalia comunicativa del doppio vincolo, che esce da un punto focale per *allargare* la “zona di luce”.

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>a-P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:216 [Ya sabes el modelo est? en tod..] (267:267) (Super)</p> <p>Codes: [Pensare il futuro attraverso il forum - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>Ya sabes el modelo está en todas partes, el punto es que la educación debe hacer lo suyo en ese contexto, no podemos estar educando para que el modelo funcione, el o las opciones políticas, económicas, etc. de una sociedad deben servir para vivir mejor, progresar y desarrollarnos, no para esclavizarnos y producir un status quo favorable para algunos. A mí me parece que proveer de esa conciencia, entregar las herramientas, motivaciones, sueños e ilusiones por la búsqueda constante de evolución de todo tipo, es un rol de los educadores y orientar el sistema educativo hacia donde tiene que ir, es una labor en la que los educadores tienen mucho que decir.</i></p>

<p>b-P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:187 [Y por otra parte, de cara a lo..] (218:218) (Super) Codes: [Pensare il futuro attraverso il forum - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>Y por otra parte, de cara a los sistemas estatales de nuestros respectivos países, debemos tener una posición firme no sólo frente a reivindicaciones salariales, como sucede por este lado del mundo, sino también mirar con atención y participar como el gremio especialista que somos, cuando se fijan políticas en torno al área, cuando se presentan propuestas curriculares para la educación pública.</i></p>
<p>c-P 8: Qué significa ser profesor en tu país.rtf - 8:95 [La compresión lectora, es una..] (111:111) (Super) Codes: [Pensare il futuro attraverso il forum - Family: Analisi discorsivo per Nota]</p>	<p><i>La comprensión lectora, es una de las demandas en esta sociedad del conocimiento; ya hemos observado los últimos resultados de la prueba Pisa, de la OCDE. Y más aún , necesitamos maestros hábiles para trabajar en equipo y hacer uso efectivo de las tecnologías. Es cierto, incursionar en las TIC, y dominarlas es un proceso lento , pero en ese camino estamos.</i></p>
<p>d-P19: Discussione sulla Mobilità - 19:144 [Por suerte nosotros conservamo..] (424:424) (Super) Codes: [Pensare il futuro attraverso la mobilità] No memos</p>	<p><i>Por suerte nosotros conservamos los mejores recuerdos de la "experiencia de movilidad" (todavía adeudo la subida de fotos... lo que pasa que empecé a subir las a imageshack y no es muy práctico.. estoy viendo cómo resuelvo el tema... sí sí, soy un poco lenta! No puedo soñar!!) y seguimos en fluido contacto (eso es muy bueno.. al menos para mí.. aunque se que algunos "compañeritos" deben pensar que no hace falta "escribirse tanto y tan seguido"!!.... jaja!!!) Ahora tenemos que ver si podemos empezar a generar cosas juntos.. ojalá podamos hacer huequitos en nuestras rutinas diarias (en noviembre en este hemisferio suena muy arduo... es la peor parte del año!! Mucho cansancio y obligaciones!)... y seguro que algo bueno va a surgir! Les mando un beso grande a todos!</i></p>
<p>e-P19: Discussione sulla Mobilità - 19:150 [Olá MALP: Precisamos continuar..] (516:516) (Super) Codes: [Pensare il futuro attraverso la mobilità] No memos</p>	<p><i>Olá MALP: Precisamos continuar también unidos. Principalmente nós brasileiros, para darmos um retorno aos nossos colegas da UNISUL. Vamos organizar algo? \o/ GGF</i></p>

L'espressione di progettualità può emergere come dimensione più velata, astratta (**es.a**) di dovere verso il proprio ruolo sociale (**es. b**); oppure come espressione di una progettualità individuale(**es. c**); o meglio come interesse coltivato attraverso il gruppo di apprendimento (**es. d,e**)

Nota Metodologica V: Aggiunta di Codici a completamento di Codici Assiali

Riepilogando, il lavoro di codificazione "libera" mi ha portato alla formulazione dei seguenti codici assiali, che diventano, letteralmente, assi portanti nel processo di concettualizzazione:

a) Comunità di Apprendimento Glocal: che comprende il carico emotivo messo nelle situazioni che si giocano in tale contesto -emozione intensa-, ma che non può esserci se non attraverso la valorizzazione della diversità che compone questo gruppo particolare -il gruppo eterogeneo-; e che si esprime attraverso la presenza virtuale, come richiamo alla partecipazione, allo sforzo dei corsisti per costruire discorsivamente un "luogo" formativo che va aldilà della presenza vitale, un *trompe l'oeil* che porta a considerare lo spazio virtuale una continuità della propria presenza vitale.

b) Fenomeni Discorsivi: la specifica adozione di risorse discorsive per impostare processi comunicativi particolari, interazioni che dimostrano le operazioni di costruzione del contesto, lo sforzo di adozione di un linguaggio proprio attorno agli oggetti di conoscenza ma anche attorno a se stessi

c) La costruzione dell'identità professionale: percorso che parte dall'espressione di una situazione di crisi (rottura dell'equilibrio, doppio vincolo del sistema di attività), per passare alla riflessione sulle proprie pratiche che rispecchiano la propria identità ed infine a pensare il futuro attraverso il confronto nel forum, inteso come luogo e spazio formativo.

Questi codici si fondano sulla codificazione più "densa" o comunque articolata del discorso.

Tuttavia vi sono due categorie di ulteriori codici che genero attraverso l'analisi del corpus, come propongo qui di seguito:

a) codici non trasversali, che spiegano passaggi e dinamiche dei particolari esempi scelti, che uso per distinguere una particolare dinamica di sviluppo della situazione di apprendimento nel forum scelto.

- **“Collaborazione per la risoluzione di problemi”**: Trattasi di una particolare situazione nel forum NTD che motiva una parte significativa delle interazioni dedicate a risolvere il problema di costruzione di una mappa mentale sullo stato dell'arte dell'e-learning. Gli interventi potrebbero essere confusi con una partecipazione interattiva, ma invece, si tratta di una serie di interscambi delle proprie mappe già completate o da completare, quindi sono nella stragrande maggioranza, partecipazioni aggiuntive. La “collaborazione” si riduce allo scambio di informazioni per il completamento di un compito pre-stabilito dalla tutor, quindi, una esecuzione che può essere considerata nel livello di apprendimento procedurale (L2).
- **Incident**: In pochissimi casi (uno nel forum NTD e un altro nel forum LYL) si sono verificate delle situazioni che hanno sconvolto il normale flusso comunicativo. In effetti, l'*incident* come situazione emerge di solito attraverso una comunicazione anomala o disruptiva, creando una situazione di sconcerto, di disagio, un disequilibrio da colmare. Esplorerò questi elementi nella particolare analisi dei forum.
- **Transizione Espansiva**: ho denominato “transizione espansiva” la capacità *di gruppo* di superare l'incident, ovvero una meta comunicazione di gruppo che porta al superamento del puntuale disequilibrio generato dall'incident, quindi è anche questo un codice, sebbene molto significativo, poco denso (poche apparizioni nel corpus)

b) codici trasversali che vengono ad integrare l'albero rappresentante la complessità semantica emergente nei quattro contesti di apprendimento (forum online) analizzati.

- **Scaffolding-Apprezzare supporto tutor** ²²⁴ : si tratta di espressioni concrete degli studenti di apprezzamento dell'intervento del tutor per facilitare il flusso dell'interazione e la presenza virtuale. Sono manifestazioni dei corsisti che indicano positivamente il supporto dato dal tutor, piuttosto che gli interventi stessi del tutor. Ciò che notavo nel leggere il corpus, era come gli studenti cercavano un “posizionamento” nel contesto di apprendimento, come negoziavano la propria identità, attraverso il gruppo (linea spaziale) e se stessi (linea temporale). Quando il tutor interveniva, poteva non essere significativo (nessuna riverberazione sull'intervento, ma semplicemente porsi nella situazione “mani all'opera”); o poteva invece scatenare risposte intense, relative alla propria identità professionale o al processo di gruppo. Per tanto questo “codice” è stato associato a commenti dei corsisti sull'operato del tutor a seguito di una situazione comunicativa critica: dare la parola a chi non interveniva, riepilogare per aiutare l'evolversi del flusso di idee verso la costruzione di conoscenza.
- **Costruzione di Contesto-Espressioni Esploratorie**: Osservavo che nel forum diversi interventi (soprattutto partecipazioni di tipo interattivo) erano orientati a stabilire una “*Conversazione esplorativa*”, considerando la classificazione di N. Mercer (2000) sulle tipologie di conversazione. Seguendo questo autore, giustamente, la conversazione esplorativa consente agli utenti di “negoziare” aree di conoscenza delle quali sono portatori all'inizio della conversazione, per “costruire il contesto”, come uno sforzo di espansione delle proprie coordinate di riferimento per poter procedere in un percorso di invenzione, innovazione o semplice sperimentazione di qualcosa di non conosciuto. Andando ad approfondire il lavoro di ricerca di Mercer, dove micro-strutture del discorso possono supportare l'azione di esplorazione discorsiva, sono stata in grado di generare un codice che ho applicato come “autocoding”²²⁵, ovvero, espressioni all'interno di interventi come “*penso che*”, “*mi pare che*”, “*credo che*”, “*ossia*”, “*perché*”, con le quali i partecipanti tentavano un passo in avanti nel proprio sforzo argomentativo, davano una ragione per farla seguire di esempi, nuove idee, fondamenti. Sono queste strutture discorsive, che consentono proprio la condivisione di conoscenza, la ulteriore negoziazione ed il raggiungimento di una sintesi che è a suo tempo comprensiva dei diversi focus/posizioni rappresentate. Mi sono ovviamente chiesta, in quale tipo di situazione di apprendimento compariva maggiormente questo elemento discorsivo, e quindi, ho analizzato, nell'ambito di ogni forum, quale la pregnanza di questo elemento, confrontando le diverse situazioni attraverso questo codice.

²²⁴ Questo elemento potrebbe essere assimilato a ciò che Garrison & Anderson (2003) avevano indicato, nel proprio modello “Community of Inquiry” come “*Teaching Presence*”.

²²⁵ Al processo di autocoding (scannerizzazione automatica del testo tramite software ATLAS.ti), seguiva naturalmente una discriminazione che ho realizzato manualmente analizzando il contesto di apparizione del codice, con ulteriore pulizia del dato nel caso in cui il codice non fosse stato correttamente assegnato. Ho trovato che l'autocodificazione ha risposto coerentemente ed in modo affidabile nel 89,7% dei casi (N° Casi-N°Casi eliminati/N° Casi*100)

- **Uso di Emoticon** : Associati all'espressione dell'emozione, l'uso di emoticon è ormai un dato di fatto nelle comunicazioni in ambienti virtuali. Per questo ho auto codificato (utilizzando identica metodologia che nel caso precedente) tutti i tipi di emoticon presenti nel testo.

Nota Metodologica VI: Albero di Codici Finale utilizzato nell'analisi del Corpus

Codes hierarchy
Code-Filter: All

HU: Identità_Professionale_Forum
File: [C:\Documents and Settings\JU\Documenti\Scientific Software\ATLASTi\...\Identità_Professionale_Forum.hpr6]
Edited by: Juliana
Date/Time: 06/06/2009 16.21.28

Espressioni di Emozione Intensa <is> Root

Il gruppo eterogeneo <is cause of> Espressioni di Emozione Intensa
Uso di Emoticon <is part of> Espressioni di Emozione Intensa

Presenza virtuale <is part of> Dinamiche della Comunità di Apprendimento Glocal

Dinamiche della Comunità di Apprendimento Glocal <is> Root

Collaborazione per la risoluzione di problemi <is part of> Dinamiche della Comunità di Apprendimento Glocal

Costruzione di Contesto-Espressioni Esploratorie <is associated with> Dinamiche della Comunità di Apprendimento Glocal

Il gruppo eterogeneo <is cause of> Costruzione di Contesto-Espressioni Esploratorie

Incident <is associated with> Costruzione di Contesto-Espressioni Esploratorie

Transizione espansiva <is associated with> Costruzione di Contesto-Espressioni Esploratorie

Fenomeni Discorsivi <is> Root

Intertestualità <is part of> Fenomeni Discorsivi

Intertestualità-Concettuale <is a> intertestualità

Intertestualità relazionale <is a> intertestualità

Metafore <is part of> Fenomeni Discorsivi

Metafora-Cambiamento Personale <is a> Metafore

Metafora-conoscenza disciplinare <is a> Metafore

Metafora-Relazionalità <is a> Metafore

Metafora-Spazio/Luogo <is a> Metafore

Metafora-Tempo <is a> Metafore

Metafora rappresentazione sociale/identitaria <is a> Metafore

Processo di Creazione dell'Identità Professionale <is> Root

crisi di professionalità <is cause of> Processo di Creazione dell'Identità Professionale

Pensare il futuro attraverso il forum <is associated with> Processo di Creazione dell'Identità Professionale

Riflettere/rivedere la propria identità pratica nel forum <is associated with> Processo di Creazione dell'Identità Professionale

Scaffolding-Apprezzare supporto tutor <is part of> Processi di Gruppo

Tipo di Intervento <is> Root

Partecipazione Aggiuntiva <is a> Tipo di Intervento

Partecipazione Creativa <is a> Tipo di Intervento

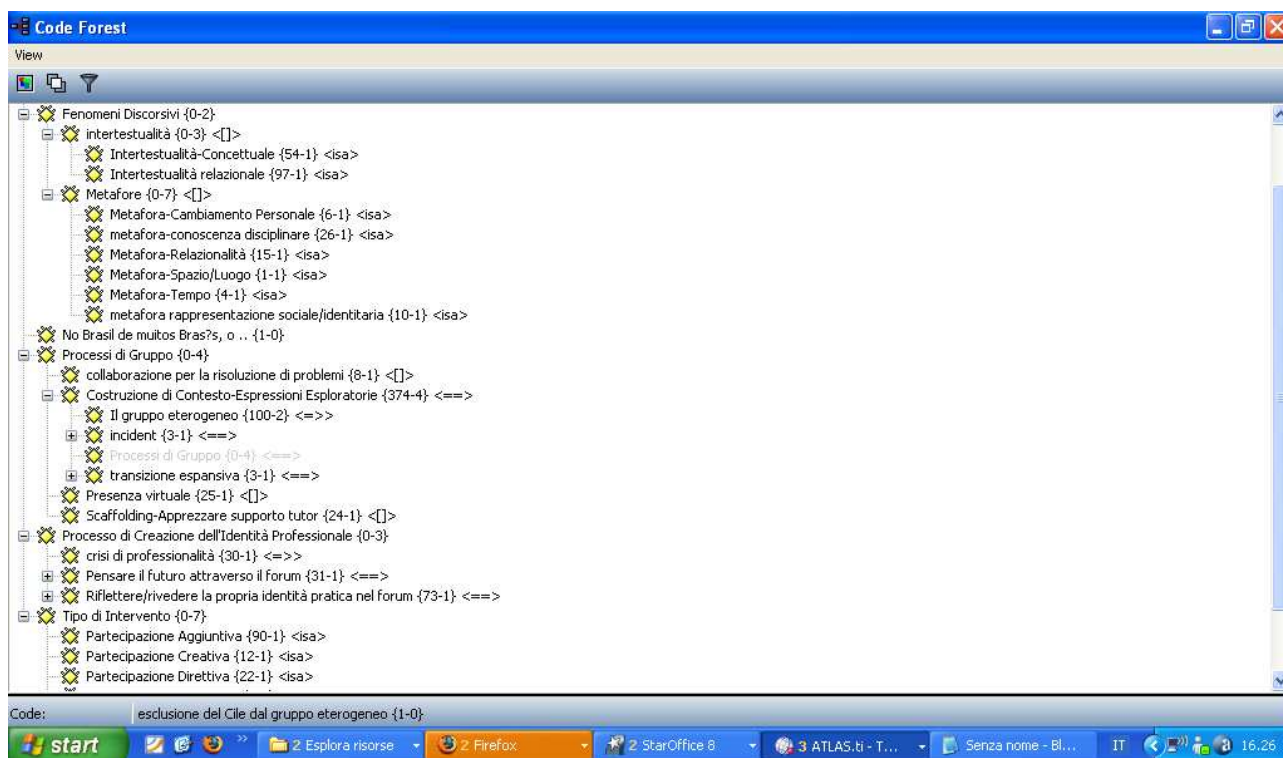
Partecipazione Direttiva <is a> Tipo di Intervento

Partecipazione Disruptiva <is a> Tipo di Intervento

Partecipazione Generativa <is a> Tipo di Intervento

Partecipazione Interattiva <is a> Tipo di Intervento

Partecipazione Ricapitolativa <is a> Tipo di Intervento



Compiuta l'analisi semantico-categoriale attraverso la codificazione libera, alla quale è seguita, come ho appena evidenziato, la codificazione assiale per la strutturazione del dato, ho costruito una scheda di analisi per il forum che mi ha consentito di rivelare i processi e le dinamiche di apprendimento in ogni forum, caratterizzandoli come veri e propri ecosistemi di apprendimento.

Nota Metodologica VII: Scheda di analisi utilizzata per l'analisi di Contenuto

Seguendo, come ho prima accennato, l'analisi semantico categoriale, e integrando la proposta di Constantino (2002) e Constantino & Alvarez (2005;2006), ho elaborato la seguente scheda di analisi, che ho applicato soltanto *dopo* una accurata lettura di codificazione del discorso elettronico ed interazioni comunicative, all'interno dei 4 forum suaccennati:

A- Analisi degli Interventi	A.1- N° di partecipanti	
	A.2- N° di post	
	A.3- Tipo di Intervento (Constantino, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Aggiuntivo o relativo al topico del forum • Interattivo • Direttivo • Critico • Ricapitolativo • Generativo • Fuorviante

B- Analisi di Contenuto delle Note (post)	B.1- Dinamiche della Comunità di Apprendimento <i>Glocal</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Espressioni di Emozione Intensa • Presenza virtuale • Collaborazione per la risoluzione di problemi • Costruzione di Contesto-Espressioni Esploratorie • Il gruppo eterogeneo • Scaffolding-Apprezzare supporto tutor • Incident • Transizione espansiva
	B.2- Fenomeni Discorsivi	<ul style="list-style-type: none"> • Intertestualità <ul style="list-style-type: none"> ○ Intertestualità-Concettuale ○ Intertestualità relazionale • Metafore <ul style="list-style-type: none"> ○ Metafora-Cambiamento Personale ○ Metafora-conoscenza disciplinare ○ Metafora-Relazionalità ○ Metafora-Spazio/Luogo ○ Metafora-Tempo ○ Metafora - rappresentazione sociale/identitaria
	B.3- Processo di Creazione dell'Identità Professionale	<ul style="list-style-type: none"> • Crisi di professionalità • Pensare il futuro attraverso il forum • Riflettere/rivedere la propria identità pratica nel forum

Essendomi domandata che tipi di interazioni si verificano in quelli che io chiamo Contesti culturali allargati, ho precisato la domanda, puntando a pensare se i CCA:

- a- *Si fondano sull'attività di comunità di apprendimento ibride (glocal) disembedded, dove la valorizzazione dell'eterogeneità e la forte emozione vengono associate ad una intensa attività di negoziazione/costruzione del contesto comunicativo –attività meta comunicativa-; avendo quindi bisogno di particolari interventi scaffolding e del rafforzamento di tutti i canali comunicativi (da qui l'insistenza sull'importanza della presenza virtuale) per migliorare la difficile avventura di "allargamento" del contesto e quindi costruzione di conoscenza nuova (transizione espansiva).*
- b- *Consentono la presenza di un alto numero di partecipazioni interattive e generative, che si fondano su fenomeni discorsivi come l'intertestualità (soprattutto relazionale) e la produzione di metafore. Tutto ciò implica un elevato carico cognitivo delle interazioni e quindi del discorso pedagogico²²⁶*
- c- *Hanno come risultato l'esplorazione profonda della propria identità professionale in una sequenza di disembedding – imbedding – reembedding (dal contesto locale al contesto globale – dal contesto globale al nuovo contesto di apprendimento generato dalla comunità glocal – dal contesto di apprendimento costruito alla trasformazione del contesto locale)*

Come reagiscono i partecipanti, quale senso danno al progetto formativo nel quale si trovano coinvolti, quali aspettative di professionalizzazione mettono in gioco, e come vivono la presenza virtuale: sono interrogativi che consentono di comprendere la costruzione del contesto culturale allargato.

L'osservazione critica di tale processo viene inoltre considerata, in quanto il "sogno" di promuovere nuovi scenari di professionalità trascura aspetti di imposizione, aree di incomprensione, e cioè contraddizioni del sistema di attività, che portano alla rinegoziazione di regole, ruoli, divisione del lavoro, discorso, in modo tale da abbracciare il complesso oggetto di attività che rappresenta la formazione in processi di internazionalizzazione.

²²⁶ Considerando che tali contesti di apprendimento generano sequenze comunicative complesse, la dimensione topologica "frattale" dovrebbe essere considerata tridimensionale. Ricordiamo la teorizzazione di Constantino, 2006 citata a capitolo V dove si descrivono le correlazioni fra la linguistica sistemico-funzionale applicata a contesti di apprendimento e la geometria frattale, come nuova prospettiva di analisi del discorso didattico. Insomma, in termini molto semplici, gli ambienti di apprendimento internazionali (ma soprattutto interculturali) possono mostrare una complessità e carico cognitivo alto, dando forma ad un discorso nel contesto di apprendimento di dimensione topologica frattale "tridimensionale".

9.3.4. Analisi Foro “Corso Propedeutico e Nuove Tecnologie per la Didattica”

Scheda Analisi Semantico delle Sequenze Dialogiche-Corso Propedeutico USAL
(Macro-atti Linguistici / macro-strutture semantiche)

Caratteristiche Generali del Forum

Forum diviso in tre sequenze dialogiche principali o “topics”

Tema della Sequenza I: Proyecto ALFA-MIFORCAL. Nuevos paradigmas de aprendizaje

- Autore: COORDINADOR
- N° Partecipanti: 7 (Spagna, Portogallo, Peru, Colombia, Cile)
- N° Post: 14 (idem)
- Partecipazioni:
 - 1 Direttiva
 - 13 Interattive: 9 con COORDINATORE, 4 fra corsisti.

Note: Maggiore prevalenza dell'intertestualità concettuale; l'attività richiesta dal tutor è il commento del testo introduttivo al progetto e la discussione, ma non emergono particolari sequenze creative o di attenzione ai commenti dei compagni. I corsisti si limitano a commentare il testo citandolo e facendo, qua e là, domande al tutor. Non compaiono metafore.

Tema della Sequenza II: Presentaciones (si svolge contemporaneamente al forum sul Progetto MIFORCAL)

- Autore: Tutor
- N° Partecipanti: 15
- N° Post: 26
- Partecipazioni:
 - 2 Direttive (tutor)
 - 5 Interattive (tutor-compagni)
 - 18 Aggiuntive
 - 2 Disruptive

Note: Compare una sequenza comunicativa a partire dalle partecipazioni di tipo critico, tutte sul focus della risoluzione di problemi di utilizzo del software; quindi si realizza un "tuning" sul canale comunicativo (salvando i gap di skills informatiche). Non compaiono metafore.

Tema della Sequenza III: Lectura y Debate - Aprendizaje Colaborativo en Red

- Autore: Tutor
- N° Partecipanti: 15
- N° Post: 44
- Partecipazioni:
 - 1 Direttiva (tutor)
 - 15 Interattive (2 tutor, 9 fra corsisti)
 - 27 Aggiuntive (corsisti)
 - 1 Critico-Generativa

Note: Maggiore intertestualità relazionale, ma con prevalenza, tuttavia, di intertestualità concettuale. Le metafore che compaiono sono "convenzionali" o usate dall'autore del testo che viene discusso sul forum. Pochi riferimenti al gruppo eterogeneo, ma diversi cenni alla presenza virtuale come esperienza che modifica la percezione del reale quotidiano di pratica professionale (introduzione delle TIC's nell'insegnamento, come argomento principale di questa interazione).

*Suddiviso in due conversazioni dalla tutor, una in spagnolo ed una in portoghese, è in questo ambito che si verifica l'**incident** di richiesta di passaggio dal forum in lingua portoghese a quello in lingua spagnolo, più numeroso ed "internazionale". La sequenza critica è giustamente quella proposta dalla studentessa portoghese che "entra" nel forum in spagnolo ed interrompe il flusso comunicativo per chiedere di essere coinvolta (assieme alle altre colleghe) nel forum in lingua spagnolo.*

*La conversazione si chiude con una sequenza chiamata dalla tutor "**un foro para todos**" (un forum per tutti)*

Analisi

Questo forum (ovvero un insieme di tre sequenze o *threads* di discussione, come viene normalmente denominato dalla piattaforma e-learning “Moodle”) raffigura il momento di apertura dei lavori di uno dei gruppi (a conduzione di un equipe locale spagnolo-portoghese). L’attività formativa viene giustamente aperta con l’introduzione dei Fondamenti Teorico Metodologici del Progetto MIFORCAL.

In effetti, l’obiettivo dell’analisi di questo forum è stato il comprendere le dinamiche del primissimo momento di costituzione delle comunità di apprendimento internazionali, sotto la metafora formativa proposta dal progetto MIFORCAL: *un insegnamento di qualità non può che essere l’opera di uno sforzo congiunto di costruzione di un nuovo scenario di professionalità, a livello internazionale.*

Il gruppo, che compone la comunità di apprendimento che partecipa a questa situazione formativa, risulta avere una composizione prettamente multiculturale in quanto coordinamento e tutoring provengono dall’Università partner spagnola (Salamanca)²²⁷, mentre i corsisti sono spagnoli, portoghesi, peruviani, cileni, colombiani; più tardi si aggiunge la presenza di una tutor brasiliana (formata dal partner spagnolo e collaboratrice con il partner argentino CIAFIC), che verrà a dare supporto linguistico al gruppo portoghese.

La discussione inizia dall’immissione nel contesto di apprendimento a distanza, che si coniuga con l’introduzione della comprensione dei fattori che stanno alla base del progetto formativo che si sta per intraprendere, ovvero, la formazione dell’insegnante di qualità nello scenario internazionale

Non a caso il primo argomento del forum viene denominato "*Proyecto ALFA-MIFORCAL: nuevos paradigmas de aprendizaje*", in quanto si tratta di un primo spazio per capire gli obiettivi e *modus operandi* del progetto formativo.

A questo punto mi è essenziale ricordare, con riguardo alla questione dispositivo- formativa, che il progetto MIFORCAL si propone di generare un mutamento sociale, un cambiamento di portata tale a livello delle competenze e dei percorsi identitari dei formandi, che inneschi un impatto sociale considerevole nelle pratiche pedagogiche dei suddetti partecipanti, coinvolti in realtà educative difficili (Europa mediterranea e Latinoamerica), sebbene con una grande eterogeneità di profili. Tuttavia, come ricorda Margiotta (2006), l’adulto presenta una condizione di soggettività aleatoria al sistema nel quale partecipa, diventando l’esito di una mutazione proposta dal sistema formativo sempre incerto, poiché è impossibile misurarlo se non attraverso le stesse attività o esperienze che gli adulti mettono in moto.

In sintesi, non possiamo guardare il cambiamento attraverso la lente della concezione “alchemica”, di sostanze o parti che messe insieme ci daranno il risultato atteso, per quanto nel progetto MIFORCAL esse fossero state organizzate attraverso un assetto partecipato. Invece, lo sforzo analitico in questa sede cerca di spostare il focus a favore di una visione fondata sulla complessità (cambiamento delle relazioni nella ricerca dell’emancipazione, dalla particolare situazione di sofferenza/crisi alla pratica trasformativa), nel sottolineare l’incertezza aperta dal processo formativo, che non può, giustamente, essere ridotto a semplici strategie di ottimizzazione: un piano nel quale staremmo a controllare il compimento di un percorso formativo per l’ottenimento di certe *skills* indicate *ex-ante* come facente parte della nuova professionalità *di qualità* dell’insegnante. Ma chi detta la regola che ci consente di parlare di *qualità*?

Prosegue ancora Margiotta (ivi, pp.301):

La logica istituzionale e funzionalistica imputata a molta formazione è certamente criticabile, ma essa esprime anche i limiti, i vincoli in cui l’esperienza formativa si dà. Essa resta pur sempre una pratica anche di influenza sociale, una "Agoghè". E' vero che essa non coincide sempre con il mutamento, ma non va neppure enfatizzato troppo il carattere di eccezionalità attribuibile all’evento formativo trasformatore, pena la minorità formativa della gran parte delle pratiche esistenti.

E’ vero quindi che il progetto MIFORCAL apre una finestra trasformativa, di invenzione del modello formativo che va dalla negoziazione del sapere insegnabile, asse portante delle pratiche formative, ai ruoli dei formatori, delle loro pratiche pedagogiche all’interno di un così complesso sistema; alla trasformazione identitaria dei formandi che si iscrivono in un contesto dove l’esplorazione del sé quanto della propria professionalità li porta a quella finestra di cambiamento, di mutazione, di logica trasformativa che propone il progetto.

Occorre cominciare da questo primo punto di diversità dell’assetto formativo, che ha come valore aggiunto lo scenario internazionale e che provoca nei corsisti parecchia perplessità.

²²⁷ Le università portoghesi avrebbero partecipato nel progetto soltanto nella fase di strutturazione di contenuti, ovvero, nelle docenze (elaborazione di materiali), riconoscendosi “non competenti” nella materia di tutoring, che era stata interamente lasciata all’Università spagnola.

In effetti, nonostante questo contenuto sia parte essenziale del patto formativo (“*siamo immersi in una sperimentazione, in una macchina di complessità che non vede un percorso certo, ogni cosa è messa alla prova e aggiustata dagli Investigadores che celano ogni mossa formativa dietro lo svolgimento dell’attività online*” (Forum Formazione Ricerca, Novembre 2005), la perplessità riemerge in diversi punti del percorso formativo, da parte dei tutor e docenti, che reclamano parametri chiari di collaborazione e non restituiscono la necessaria quota di “invenzione” della pratica, negoziata con gli altri partner; e dai corsisti che si chiedono come contrastare i sistemi nazionali con gli elementi apportati dal progetto, cosa che accade particolarmente in questo forum, nonostante l’iniziale “gioia” per la partecipazione in un progetto che tutti giudicano di “alto valore” formativo, e di pregio (per il livello internazionale).

La comunità di apprendimento MIFORCAL si muove in un sistema di attività formativa come spazio di azione intenzionale. Sono le procedure di negoziazione (quelle che si iscrivono in un tacito contratto formativo tra le istituzioni partecipanti e i formandi, le quali seguono in tutto e per tutto gli interessi di sviluppo degli “stakeholders”), ed in particolare questa di introduzione ai “Fondamenti Teorico Metodologici del Progetto” che dimostrano tale spazio di azione intenzionale. Contrapponendosi a una logica della pianificazione che impone un *discorso a senso unico*, il modello si è confidato nel puzzle *intersoggettivo* passibile di essere costruito attraverso le diverse aree di expertise partecipanti al progetto.

Questo senso complesso, voleva essere trasmesso sin dall’inizio, come strategia portante progettuale.

Effettivamente, in questo forum, la prima questione che compare è il pensarsi come gruppo eterogeneo dove sorge *in primis* lo sforzo unificante, di ricerca del senso accomunante (dato dal Progetto, ma anche dichiarato come obiettivo di miglioramento educativo); emergono domande di ogni tipo per capire la realtà di costruzione, di negoziazione contestuale:

(9: 62)	Re: Proyecto ALFA-MIFORCAL: nuevos paradigmas de aprendizaje di MME- sabato, 29 settembre 2007, 02:23
	<p><i>Estimada COORDINADOR,</i> <i>a parte de las preguntas planteadas por mis compañeros M. Dolores y Osbaldo, que a mí también me han surgido después de una primera toma de contacto con el proyecto, y que creo que están respondidas, además me surgen otras dudas:</i></p> <p><i>Me ha dado la impresión de que la línea de investigación está más enfocada a tesis doctorales (a teorizar), que a trabajos en conjunto entre miembros de diferentes países para solucionar lagunas en la formación del profesorado y unificar sistemas educativos para los centros educativos de secundaria. ¿¿¿O hay un grupo de investigadores que esté trabajando sobre ello de una forma más llevada a la práctica???</i></p> <p><i>El curso de continuidad que se realizará en Salamanca ...¿será para los mismos alumnos del presente curso?</i></p> <p><i>¿O significaría eso que los que hacemos este curso vamos a tener la acreditación incompleta? ¿Cómo seguir si nos involucramos en un proyecto a gran escala que podría ser viable?</i></p> <p><i>Los proyectos que se podrían hacer en común con otros profesores de otros países se van a llevar a cabo desde la plataforma...o primero se tienen que plantear a nivel del curso y más adelante, una vez acabado el mismo, se llevarían a cabo para así conseguir alguno de los logros que se plantean con el proyecto a escala internacional. Me parece fundamental que haya equivalencia tanto en saberes como en la práctica docente a nivel internacional para un futuro más prometedor de nuestros alumno.</i></p> <p><i>COORDINADOR, como ves me interesa comprometerme con algo serio, que tenga una continuidad y que de frutos que se puedan llevar a la práctica docente en nuestros centros. Yo estoy dispuesta a dar y aportar todo lo que sé y más si puedo.</i></p>

Come parte di questo processo, i partecipanti in questo foro scoprono le multiappartenenze e le indicano inizialmente come ricchezza, lamentando l'esclusione delle proprie realtà da un contesto così configurato:

9:54	<p><i>Hola COORDINADOR, hola a todos:</i> <i>Pues cuánto lamento saber eso, ya que estoy segura que en acá hay profesores y profesoras que habrían tomado esta iniciativa como una muy buena noticia para su formación. La Calidad de la Educación es un tema candentísimo y con ribetes sociales bien arraigados, pero ya tendremos tiempo de hablar de eso, cuando sea relevante y de interés para el curso y los demás integrantes.</i></p>
9:57	<p><i>Querida</i> VGAV: <i>muchas gracias por tus palabras. Efectivamente MIFORCAL ha significado un enorme esfuerzo logístico, académico... y sobre todo un planteamiento pionero en el tema de la formación del profesorado que ha adoptado las orientaciones de la Unión Europea sobre la nueva profesionalidad docente como un estímulo para convertirlas en experiencias concretas, en las que se diera una opción práctica a la nueva imagen del docente en relación con su disciplina, con su clase, con sus compañeros...</i></p>

9: 63	<p>Ahora sé que este curso está pensado para docentes de nivel secundaria, y su formación continua. Lo primero que me ha impactado, es la gran labor desplegada en este magno proyecto cuyo propósito es la formación docente de secundaria o pre-universitario, como nodo principal de la calidad educativa.</p> <p>Me ha llamado mucho la atención el perfil del master, entre otras características para asumir las demandas de esta sociedad del conocimiento. Es la de docente investigador/innovador. Sé que algunas políticas educativas en América Latina están orientadas a promover la investigación acción, como una forma de reflexionar sobre nuestra práctica e introducir mejoras, o bien apropiándonos de resultados de otras investigaciones o diseñando otras nuevas; pero no hemos tenido la oportunidad de intercambiar nuestras prácticas con experiencias de países europeos; cuya realidad es mucho mejor y de la cual podremos aprender.</p> <p>Otro aspecto muy relevante, es dotar al docente en habilidades para el uso de tecnologías</p>
9:67	<p>me parece que lo nuestros es integración económica, lo que podríamos consensuar como una prioridad y así comenzar a ver el principio del fin de las brutales desigualdades sociales y falta de oportunidades en nuestra región. En consecuencia como profesora y latinoamericana, creo que estamos llamados a un proceso creativo, de adaptación más que de adopción, de búsqueda rigurosa del conocimiento que nos permita hacer lo que tenemos que hacer con nuestros estudiantes, colegas y comunidad.</p>
9:70	<p>Hay muchas cosas a destacar en el artículo, pero para mí una de las ideas que me parecen fundamentales (a nivel general, respecto a la formación de docentes de calidad) es la del intercambio de profesorado ya que es una de las mejores maneras de aprender, de todo: cultura, idiomas, el funcionamiento de otros sistemas, y es algo de lo que carecemos muchísimos profesores españoles. Experiencias de este tipo deberían ser obligatorias en nuestro currículum.</p>

Il gruppo procede a presentarsi e si verifica un certo stupore accompagnato da curiosità e fascino per la condivisione di uno stesso spazio di apprendimento nonostante la diversità linguistica.

9:108	<p>NOTA INIZIALE</p> <p>Um prazer inicial este curso on-line e internacional. Como vão ver eu não sei escrever em espanhol mas espero que me entendam mesmo em Português, MaC.</p>
9:85	<p>(INTERVENTO INTERATTIVO SUBORDINATO A NOTA INIZIALE)</p> <p>Hola MaC. Claro que sí, estoy segura que formaremos buen equipo para trabajar en forma colaborativa. Esa es la consigna, y como te dije, tuve una compañera virtual que hablaba tu mismo idioma, y la comunicación no fue problema</p>
9:99	<p>(INTERVENTO INTERATTIVO SUBORDINATO A NOTA INIZIALE)</p> <p>Bienvenida al curso. Lamentablemente no puedo expresarme en portugués, pese a que tengo una abuela portuguesa, de Faro, que no me enseñó tu bello idioma. Cuenta con que haremos todo lo que esté en nuestra mano para que no existan barreras entre nosotros, tampoco barreras idiomáticas</p>

Ma resta comunque l'ottimismo di una diversità che arricchisce la comunicazione:

Me llamo C y lo primero de todo quería comentaros que estoy "alucinando" con mi primera impresión sobre este curso, no es nada de lo que me imaginaba y es realmente impresionante que cada uno de los que lo formamos sea de una parte de España y del Mundo!

Non a caso il soggetto di ogni post, in questa prima fase, è messo in evidenza come luogo di appartenenza, luogo che si porta e nel contempo viene lasciato fuori dalla realtà di pratica:

"Saludos desde Tenerife" (9:67), "Saudações do Espinho" (9:130) "Desde Espana Prof. peruano" (9:135) "Cibersaudações da Lisboa" (9:76), "Desde Madrid" (9:185), "Um Olá de Lisboa" (9:180) "C desde Béjar" (9:167) "Saludos desde Piura, Perú" (9:155)

L'euforia iniziale apre il passo ai primi interventi miranti alla risoluzione di problemi posti dalle situazioni di apprendimento. Per questo gruppo diventerà essenziale la formazione all'uso delle TIC's sopra ogni considerazione pedagogica, poiché il corso, per essere attraente per un pubblico europeo, decide di focalizzarsi sul training in nuove tecnologie per la didattica aldilà dei presupposti generali che animano l'azione progettuale.

Il gruppo si concentra immediatamente nella risoluzione di problemi legati ad un compito dato subito dopo l'introduzione del contesto progettuale e delle presentazioni personali: creazione di una mappa concettuale sui vantaggi e svantaggi dell'e-learning. Stupisce come vi si entra tempestivamente in un compito estremamente concreto che esclude in seguito le proprie realtà di pratica e propone alle corsiste un focus completo sull'attività della comunità di apprendimento online, come se il senso di comunità fosse assodato. Non soltanto si punta a risolvere il problema (la generazione di mappe individuali da condividere online), ma le corsiste, nelle due lingue, e considerando riferimenti dai propri paesi, indicano "le caratteristiche di una buona mappa concettuale" (Sequenza 2: "Como deve ser um bom mapa conceptual" -9:222-).

Il gruppo collabora intensamente in questa fase per la risoluzione dei problemi, e giunge alla consegna di un buon risultato -individuale- (si verifica in questa sequenza un ampio numero di interazioni di "collaborazione per la risoluzione di problemi" e una riflessione sull'uso della tecnologia proposta). Il gruppo non ha badato (come dichiarato inizialmente) alle differenze linguistiche in una chiara tensione alla risoluzione del problema tecnico-operativo.

La sequenza successiva introduce un "critical incident" si verifica quando la tutor, per migliorare l'efficacia dei lavori di gruppo, separa per gruppi linguistici (spagnolo / portoghese).

La caratteristica di "iniziazione" di questa comunità di apprendimento, pone in rilievo come vi sia un buon punto di partenza per la ricerca di senso accomunante in quanto tutti valorizzano le multiappartenenze. Il "tuffarsi" sul compito dimostra uno sforzo del gruppo nella collaborazione congiunta, che però non porta a risolvere le tensioni delle multiappartenenze in modo creativo, bensì, le spegne, le fonde, nella preoccupazione tecnico-operativa: in termini "batesoniani", queste operazioni si focalizzano su Apprendimento di livello 2, ovvero, lasciano poco spazio per manovre metacomunicative.

La comunità di apprendimento quindi non crea, ma riproduce, il sapere proposto, non ha il tempo di interrogare lo stesso né di rovesciarlo per generare una riflessione nuova. A prova di questa situazione possiamo considerare²²⁸:

- a) la bassa presenza di interventi che introducono elementi di intertestualità relazionale, e la maggiore concentrazione sull'intertestualità concettuale;
- b) la maggiore partecipazione di tipo aggiuntivo, piuttosto che interattivo, creativo o generativo;
- c) la assenza di metafore usate dal gruppo come processo di *mapping* per la rappresentazione di una nuova realtà.

Effettivamente, la caratteristica di spazio di iniziazione, potrebbe portare a pensare alla naturalità di una concentrazione sul "da farsi", sul compito, piuttosto che sulla negoziazione di senso caratteristica delle comunità di apprendimento. Ma se consideriamo l'opportunità di confronto critico dei diversi modelli e-learning nelle proprie realtà (ricordiamo che il compito chiedeva la realizzazione di una mappa concettuale sullo stato dell'arte dell'e-learning) l'occasione di vero coinvolgimento e confronto è mancata, in un gruppo di persone che addirittura si ritengono interessate *practitioners* dell'applicazione delle tecnologie nella didattica.

L'analisi qualitativa delle sequenze ci rivela un "critical incident", ovvero momento nel quale si genera uno spazio di tensione, una contraddizione del sistema di attività, e si tenta di "metacomunicare", di provocare una riflessione metacognitiva per la costruzione di un contesto di apprendimento non tradizionale, ovvero allargato. Ed ecco emergere anche la possibile causa di questo primo concentrarsi sulle operazioni piuttosto che sull'intervento critico ed interattivo-collaborativo.

Sebbene la tutor abbia indicato l'importanza dell'apprendimento collaborativo, *essa non interroga la volontà di interazione nonostante la fatica della comunicazione interlinguistica*, ed isola i gruppi linguistici per "un migliore e più efficace apprendimento". L'ipotesi che sta alla base è quella dell'interruzione di processi collaborativi data la fatica provocata dall'interazione interlinguistica.

Il gruppo solleva, chiaramente, la questione dell'"isolamento linguistico" imposto, e reclama lo spazio comunicativo allargato.

(9: 474)	Re: Foro en español CM < http://62.149.231.178/fad/user/view.php?id=237&course=13 >- giovedì 11 ottobre 2007, 07:44
	<i>olá colegas, falo por mim mas penso que as restantes colegas portuguesas poderào pensar como eu: seu eu escrever aqui em português vocês entendem? é que sinto-me muito isolada naquele cantinho de 4 pessoas que é o nosso fórum de portuguesas. Gostaria muito de poder participar também nas vossas conversas!!! infelizmente leio muito bem em espanhol pero no puedo escribir quasi nada até CM (USO DI EMOTICON)</i>
(9:473)	Re: Foro en español DM < http://62.149.231.178/fad/user/view.php?id=248&course=13 >- giovedì 11 ottobre 2007, 12:04
	<i>Olá colegas, concordo com a CM, nós queremos mesmo é participar, interagir independentemente da língua. Queremos um fórum comum!!! A imagem que a CM partilhou é bem adequada: "portunhol ou castelhanês"? - português ou castelhano?... Sintam como nosotras: lo importante es hablar, partilhar e aprender cosas... Cibersaudações, DM </i>
(9:466)	Re: Foro en español VGAV < http://62.149.231.178/fad/user/view.php?id=234&course=13 >- giovedì 11 ottobre 2007, 19:27
	<i>Estoy de acuerdo. Creo que así aprenderíamos doble, el tema y un segundo idioma. Bienvenidas DM y CM. Un abrazo, V.</i>
(9: 465)	Re: Foro en español di AMPC < http://62.149.231.178/fad/user/view.php?id=244&course=13 >- domenica, 14 ottobre 2007, 02:29

²²⁸ (si veda l'analisi quantitativa alla fine di questa sezione)

	<i>Por suposto, CM e DM!! Benvidas a este foro, para min que falo habitualmente unha lingua irma da vosa é todo un luxo poder compartir experiencias con vóces, de paso, aprender portugués. Penso que, a nivel escrito, as diferencias entre a vosa lingua, o castellano e o galego non son en absoluto impedimento para que poidamos entendernos todos perfectamente moito obrigado</i>
(9: 459)	"Un foro para todos. TUTOR < http://62.149.231.178/fad/user/view.php?id=148&course=13 >- domenica, 14 ottobre 2007, 06:22
	<i>Hola a todos: Por mi estupendo tener un foro común, para todos escribamos en español o en portugués. Así que propuesta aceptada y para el próximo módulo tendremos foros comunes, no separados lingüísticamente. El motivo de la separación era doble, por una parte, cuando nos encontramos en nuestro propio idioma, es más fácil expresarse con naturalidad sabiendo que nos entienden sin dificultades, por otro lado, la situación de la educación en Portugal podría haber llevado a un debate a partir de la realidad educativa de ese país. Pero soy de las que cree que la incorporación de las comunidades de las dos lenguas es mejor</i>

Attraverso questo piccolo *incident* è possibile osservare come la stessa comunità di apprendimento cerca la costruzione congiunta di conoscenza in un contesto allargato, nonostante l'alto carico cognitivo ed emotivo generato dall'interlinguismo. L'incident segnala la contraddizione del sistema, che viene messa in evidenza dalla partecipante portoghese "confinata" al forum linguistico; si apre una breve interazione che culmina con la rottura dei "confini" tracciati dalla tutor, con l'espansione ad "**un foro para todos**" (un forum per tutti).

Va detto che in questo foro, molto tecnico, tarato sulla discussione operativa di risoluzione di problemi (learning II), la contraddizione che provoca la transizione espansiva si presenta giustamente attraverso la componente di enfasi sull'opportunità di comunicazione interculturale, di confronto e di partecipazione in uno spazio comune.

La dinamica si ripete a livello dell'intero progetto: i corsisti, in più punti hanno lamentato le opportunità perse di incontro per il rafforzamento di una dimensione grupale ricca di diversità ("gruppo eterogeneo").

La componente psico-emotiva emerge attraverso l'uso di *emoticon*, finora pochissimo presenti in questo forum, a confronto con altri ambienti dove la comunicazione per la negoziazione di un contesto allargato accade praticamente come focus dell'interazione (maggior numero di metafore, maggiore presenza di intertestualità relazionale).

Quindi per quanto vi sia la presenza di soggetti di diverse appartenenze, e per quanto essi valorizzino questa multiappartenenza, il fatto di cancellare la diversità come elemento del setting formativo genera il disagio, la rottura e quindi la transizione espansiva verso la dimensione grupale eterogenea della comunità di apprendimento.

In effetti pesa ad un certo punto la quantità di informazione scambiata che non viene trattata in modo critico, che non rappresenta la multiappartenenza, che in un certo senso impone la prospettiva esterna della tematica/area disciplinare, senza considerare la ricostruzione di un discorso nuovo nel quale gli integranti possano sentirsi rappresentati, dove far "vivere" le proprie identità.

Questo primo forum analizzato, multiculturale, dove la diversità non viene messa in evidenza e dove quindi le voci non producono la polifonia, dimostra la dimensione di demotivazione che provoca nei corsisti l'allinearsi con un discorso unico, con un "sapere insegnabile" che non consente la dimensione creativa e critica dei partecipanti, nonostante la pretesa attività collaborativa (l'indicazione del compito era interagire per costruire una mappa concettuale). E' chiara la presenza di eteroglossia, di diversità in partenza, ma essa non viene messa sufficientemente in rilievo come ricchezza netta dell'impianto formativo, o meglio, non viene *utilizzata* come parte della strategia formativa, provocando a) l'esclusione di componenti del gruppo, b) la demotivazione.

Non basta quindi l'ambiente virtuale di apprendimento, la didattica con pretesa collaborativa ("interagite e create"), il gruppo internazionale composto da una grande diversità culturale: risulta necessaria un'azione mirata verso l'analisi critica del proprio posizionamento, la messa in comune di simboli, discorsi, rappresentazioni, per aprire la negoziazione del contesto di apprendimento, un nuovo *terzo* spazio che contiene le culture, avendo potere generativo ulteriore.

Avendo osservato questa situazione, l'analizziamo assieme a coordinatrice e tutor –entrambe spagnole-, alle quali propongo di sperimentare il lavoro di *scaffolding* non attraverso un unico docente –il quale possiede una unica prospettiva sulla comunità di apprendimento- ma di generare la partecipazione di più tutor -nascosti nel forum docente, quindi non interagenti con i corsisti in modo diretto- per ampliare la capacità di analisi critica delle dinamiche di gruppo, da parte della tutor spagnola. Si sommano quindi, a Novembre –un mese dopo- due tutor argentini e una tutor brasiliana. In queste condizioni, si crea un vero e proprio MOD (equipe che riflette ed analizza la conoscenza insegnabile-insegnata e le interazioni dei corsisti, per un continuo feed-back che porti all'allargamento del sistema di attività, riflessione sulla diversità e produzione di *meticciami* in corso.

C'è un altro elemento da considerare all'interno di questo *incident*: questo gruppo è composto da persone in grado di riconoscere e reagire dinanzi alle tensioni del sistema di attività (formativa), capaci di meta comunicare (si veda intervento -9: 474-), e quindi provocare la transizione espansiva personale e della comunità di apprendimento.

Noto che i soggetti coinvolti in questa esperienza formativa vengono da esperienze di contatto con la diversità in aula, o addirittura sono portatori delle radici di questa condizione di diversità; quindi in qualche modo sanno di

agire nei confini dei sistemi, di essere stati emarginati, “emigrati” geografici, istituzionali, o attraverso storie personali trasmesse da vissuti anche dalle generazioni che li hanno preceduti.

Una prima riflessione è che le persone che hanno la capacità di viaggiare attraverso le contraddizioni di un sistema di attività, di superare i *double binds*, sono stati “viaggiatori” in un qualche modo, da diversi universi simbolici. Portano con sé la diversità, attraverso un’identità meticcica. Quando entrano nello spazio formativo, la propria storia (espressa come linea temporale di sviluppo) viene valorizzata; si cerca l’interruzione della stessa, quanto il movimento riflessivo (su se stessa).

Questo movimento è ciò che condiziona positivamente tali profili nel rompere i confini di un dato sistema in conflitto, che li porta alla transizione espansiva.

E allora il valore del contesto culturale allargato è proprio la produzione di questi profili, la generazione di opportunità per sviluppare processi identitari meticci, che consentano ulteriormente di “muoversi” attraverso le nuove frammentazioni socio-culturali attuali.

Sono elementi “non dominanti” quelli che soffrono la condizione di emarginazione da un nucleo relazionale e produttivo umano, incapaci di riconoscere le tensioni –funzionano nel livello operativo- e di meta comunicare per il riassetto dello spazio formativo, per l’allargamento che consenta la propria inclusione culturale.

Per illustrare tale capacità di riconoscersi ed agire dinnanzi alla tensione del sistema generata dall’esclusione, risulta fondamentale ed illustrativa questa micro-sequenza; dopo aver realizzato lo spostamento della collega portoghese nel forum in spagnolo, una collega cilena si “intromette” nel foro portoghese con la seguente interazione:

(9:416)	<p>Re: Mais uma reflexão crítica a partes do artigo de Banzato di MCFE http://62.149.231.178/fad/user/view.php?id=148&course=13- giovedì, 11 ottobre 2007, 16:46</p>
	<p><i>Hola a todos y a todas.</i> DM, gracias por esa mirada complementaria al artículo leído. <i>Leyendo lo que planteas en tu presentación, me surgieron algunas inquietudes:</i> <i>Ante la pregunta: vale la pena crear nuevos ambientes de aprendizaje, al parecer, soportados en las TIC's. Me parece que aún estamos en una caja un poco oscura respecto de tener certezas acerca de la forma en que la tecnología afecta los procesos de aprendizaje, sí creo que estamos todos de acuerdo en que hay notorias diferencias de cuando antes mirabamos una lámina del Sistema Circulatorio, y ahora podemos ver una imagen tridimensional e introducimos en ese cuerpo para ver las relaciones entre los diferentes órganos y su vida por dentro con lujo de detalles...Seguro eso debiera redundar en la adquisición de nuevas habilidades y competencias, dado que la información es de mucho mejor calidad que la lámina, está mucho mejor diseñada para que los estudiantes puedan procesarla con facilidad, la retengan y la recuperen cuando la necesiten...eso siempre y cuando el sistema de procesamiento de la información, cuya base de descripción data del siglo pasado, funcione de la forma en que pensamos que lo hace.</i> <i>Por otra parte ¿qué entendemos por estructura intelectual en estos tiempos? o pensador crítico? ¿qué forma tiene el conocimiento en entornos como este? En otras palabras DM, tu interesantísima sistematización me hizo pensar, qué tan válido es analizar los procesos de aprendizaje ocurridos en estos entornos, a partir de constructos teóricos que no tenían a la tecnología (tal como la conocemos hoy) como un elemento integrado a dichos procesos, ni determinando tan poderosamente a nuestros estudiantes en sus hábitos de comunicación, relaciones, información, etc..</i> Y en relación al idioma...nada que un buen traductor no pueda resolver. Gracias nuevamente.</p>
(9:434)	<p>Re: Mais uma reflexão crítica a partes do artigo de Banzato di DM - giovedì, 11 ottobre 2007, 22:41</p>
	<p><i>Olá colegas,</i> Cuanto a mensaje de MC confieso que me sentí emocionada, porque la lengua no fue impedimento para añadir sus dudas, para discutir mis e suas preocupaciones. Gracias MC. <i>estará a aguardar las palabras de los otros e a reflectir sobre tus pensamientos.</i> <i>Cibersaudações, DM</i></p>

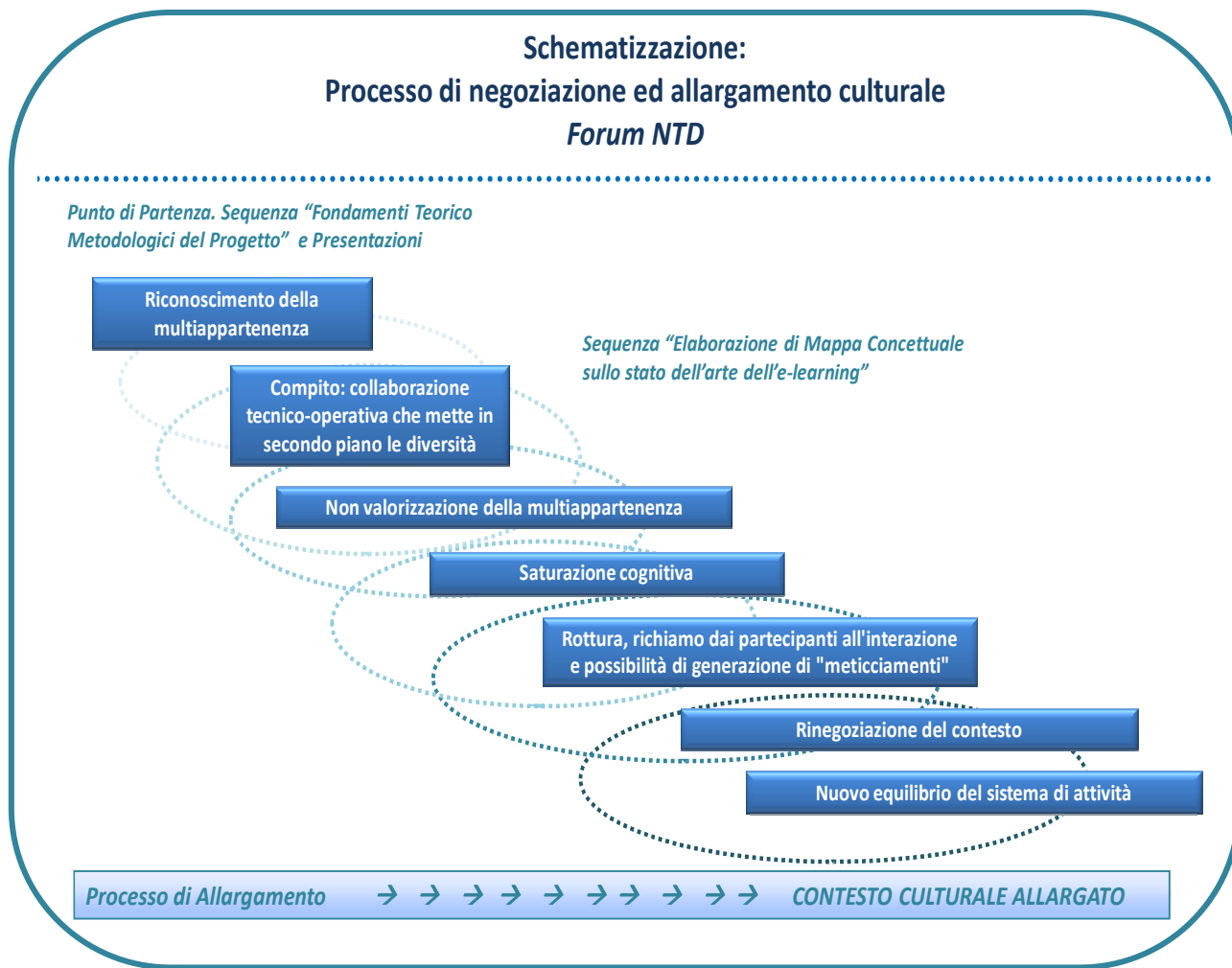
La collega cilena riflette sull’intervento della collega portoghese, valorizzandolo, e riproponendo un lungo intervento dialogico. E conclude, esprimendosi sulla banalità della separazione linguistica, potendo servirsi di “protesi” tecnologiche. Segue a ciò una intensa emozione di riconoscimento, un emergere che parla di un percorso di emancipazione dove *la lingua non è stata impedimento per discutere i tuoi dubbi, le mie e le tue preoccupazioni*; per questo la corsista portoghese ringrazia la compagna, indicando che *“starò ad aspettare le parole degli altri per riflettere (insieme) sulle tue idee”*.

Conclusioni

In conclusione, sebbene possono esserci *spazi formativi abitati dalla diversità*, in un processo di internazionalizzazione, la mancanza di attenzione a questa relazione può generare l’appiattimento delle interazioni comunicative, la non confluenza delle voci diverse e quindi la non formatività espressa come micro-cambiamenti identitari. Quindi quest’analisi può fungere da elemento critico per l’analisi di processi di apprendimento

collaborativo in rete: le interazioni possono presentarsi fitte, ma in modo completamente acritico sulla conoscenza insegnata, con la conseguenza di una bassa efficacia *formativa*. Questo esempio, inoltre, mette in evidenza il ruolo cruciale giocato dai processi di scaffolding nel contesto culturale allargato, che non sempre possono essere portati avanti da una figura tutoriale unica: in effetti, la padronanza del contenuto formativo, dei discorsi disciplinari, nonché delle competenze pedagogiche, sono essenziali per la negoziazione degli elementi culturali che fungono da assi portanti del processo formativo; non si può più chiedere ad una figura unica tale complessità, ma spostare su team docenti l'organizzazione di tale processo formativo. Per tanto potremmo schematizzare questa situazione considerando la seguente iterazione di momenti:

Schema 9.10 Processo di Negoziazione ed Allargamento Culturale – Forum NTD



Analizziamo ora il forum successivo per trovare ulteriori indizi che ci portino a comprendere i processi di negoziazione ed allargamento del contesto.

9.3.5. Analisi Forum *Qué significa ser Profesor en tu país?* (Che cosa vuol dire essere docente nel tuo paese?)

Caratteristiche Generali Forum

Sin dall'inizio questo spazio formativo si propone quindi attraverso un MOD (modello di organizzazione docente) di "articolazione tutoriale", ovvero di composizione di un team che opera il processo di scaffolding di una

comunità di apprendimento internazionale, complessa, sulla base dell'integrazione di punti di vista e competenze miranti alla negoziazione del contesto di apprendimento.

Il forum in sé, come ho indicato inizialmente, aveva per scopo l'aprire uno spazio di contatto trasversale, oltre i contenuti specifici di formazione e attraverso seminari comuni internazionali, fra i diversi insegnanti della rete MIFORCAL.

Come punto di partenza, i corsisti erano stati invitati a realizzare una breve presentazione personale indicando brevemente la esperienza di studi e professionale, da una parte, e l'attività educativa/formativa portata avanti. Successivamente, li si invitava a riflettere sulla domanda: *Che cosa vuol dire essere insegnante nel tuo paese?*

Questa prima attività veniva collegata ad un seminario internazionale attraverso videoconferenza, svoltosi il 14 Dicembre 2007, in streaming da Ca' Foscari verso tutti i paesi della rete (Italia, Spagna, Portogallo, Brasile, Paraguay, Argentina). Il seminario, tenuto dal Prof. Margiotta, proponeva la tematica "*Insegnare nella Società della Conoscenza*".

L'invito ai corsisti non era ingenuo, ed era stato fonte di discussione fra i diversi partner, come ulteriore perfezionamento della sperimentazione formativa, partendo dal riconoscimento delle diversità presenti nel progetto, per lo stimolo di una valorizzazione della professionalità docente nel contesto internazionale, attraverso la comprensione dello scenario globale.

Come documenti a supporto, venivano offerti alcuni *working documents* dell'Unione Europea, del Mercosur Educativo, della OEI (Organización de Estados Iberoamericanos), UNESCO e OCSE.

Le interazioni registrate in tale spazio formativo sono state analizzate applicando la scheda previamente introdotta (Nota Metodologica)

Analisi

Tema della Sequenza I: No Brasil dos muitos Brasís o che significa ser Professor / Educação de quem? Para quem?

- Autore: MC
- N° Partecipanti: 4 (Brasil)
- N° Post: 8 (Brasil)
- Interventi:
8 Interattivi (tutor-compagni)

La prima sequenza dialogica è molto tinta di emozionalità (caratteristica della pedagogia freiriana alla quale i corsisti fanno riferimento), che parla di quanto sia importante e motivante l'esperienza per i partecipanti. Va sottolineato che la prima sequenza è interamente composta da docenti brasiliani, e, non essendoci alcuna costrizione per la partecipazione, risulta evidente che nessun altro corsista di altra nazionalità si sente attirato o coinvolto nel dibattito. La metafora scelta dalla corsista che apre il dibattito avrebbe potuto essere letta in modo più originale: in effetti, il team di tutor concorda nel pensare che la diversità dipinta per il Brasile (paese-continente) poteva essere un buono spunto per riflettere sulle diseguaglianze nell'esercizio della professione docente in America Latina come in Europa, ma il gruppo non lascia molto spazio all'intervento dell'equipe tutor perché spontaneamente viene aperta un'altra discussione, -che analizziamo subito dopo questa-

(8:007)	No Brasil de muitos Brasís, o que é ser professor di MA - mercoledì, 9 gennaio 2008, 11:34
	Ser professor é um ato de amor. É como ser pai de muitos filhos , já que cada indivíduo que se apresenta na sala de aula, em qualquer nível, é alguém com carências, problemas e necessidades que vão além da busca pelo conteúdo da série que cursa. Às vezes, percebemos que nos falta preparo e paciência para atender a tanta diversidade. Às vezes nos sentimos tão inferiores porque não conseguimos atingir nosso objetivo. Mas o professor passa por cima de tudo e nunca deixa de tentar levar consigo aqueles que estão sob sua tutela. Trabalho com a disciplina Arte e ela é capaz de modificar uma atitude, provocar o interesse e trazer, conquistar um aluno que não é bom em matemática, biologia ou química, mas numa das linguagens da Arte, ele se encontra e então...é maravilhoso tê-lo de seu lado.
(8:015)	Re: Educação de quem? Para quem? di MA – giovedì, 10 gennaio 2008, 14:29
	Quero parabenizar o Gustavo Ioschpe, pela maneira brilhante como ele colocou a situação educacional brasileira. Prefiro entender ser o professor o grande artífice do educando . Este chega à escola como um barro a ser moldado pelas mãos do seu(s) artesão . Cabe ao professor, com amor , dedicação e um olhar voltado para o próximo, para o outro e ao mesmo tempo um olhar voltado para dentro de si mesmo, onde irá buscar todo o transcendente que iluminará suas ações e o motivarão a dar uma boa aula. Independente de salários, políticas públicas, estruturas físicas etc.

La comunità di apprendimento trova un fortissimo punto di riferimento nella rappresentazione della propria professionalità, nel caso brasiliano: per i docenti in questo primo spazio, essere insegnante vuol dire "essere come padre di molti figli", "un atto di amore". L'insegnante può non sentirsi all'altezza, ma deve affrontare questa situazione "sociale" nella quale egli viene chiamato a trasformare il dramma, a svolgere una guida educativa sopra ogni cosa

La tematica in sé, dalla quale parte la conversazione "no Brasil dos muitos Brasis", ovvero nel Brasile dei molti Brasili, nel Brasile della disegualianza sociale, una prima metafora condivisa di rappresentazione della realtà di pratica che affrontano questi insegnanti, si sviluppa nella sequenza "Educação de quem? Para quem?" (Educazione di chi e per chi?), verrà poi effettivamente integrata da altri docenti che seguono in linea indicando il dramma di svolgimento del proprio ruolo, dinnanzi a situazioni sociali di deterioramento, cambiamento, e soprattutto crisi della Scuola nella società, con la continua necessità di reinvenzione, come mediatori della complessità sociale nella quale la scuola si trova immersa.

Sentendosi liberi di lavorare sul contenuto offerto dal Seminario di formazione, che ha toccato diversi punti sullo stato dell'arte in Europa, i docenti si confrontano, e apportano risorse (articoli) che dipingono la propria realtà di pratica, attraverso diverse interazioni che "ricamano" sul contenuto iniziale, lo esplorano e lo ripropongono.

La tutor realizza un intervento ricapitolativo su quanto trattato sul forum per orientare verso uno spazio di discussione più rappresentato dalle diversità presenti nello spazio formativo; in effetti, questa Comunità di Apprendimento brasiliana, si sposta dal proprio EVA (Espaço Virtual de Aprendizagem) regolato come piattaforma proprietaria dall'Università Partner e continua con le stesse dinamiche che conosce come gruppo. Chiude la tutor brasiliana ricapitolando quanto discusso; ma questo primo argomento si conclude con una visione fondamentalmente monoculturale che non riesce a dipingere nè a coinvolgere il gruppo in generale.

Tema della Sequenza II: *Qué significa ser professor em seu país?*

- Autore: NN
- N° Partecipanti: 17 (Brasil, Perù, Colombia, Paraguay, Argentina)
- N° Post: 32
- Interventi:
 - 2 Direttivi (tutor)
 - 28 Interattivi (tutor-compagni)
 - 2 Riepilogativi (1, tutor, 1, NN)

La seconda sequenza dialogica si apre con una considerazione importantissima dell'autore: sapere di avere un "uditorio" culturalmente diverso:

(8:049)	<p>Que significa ser professor em seu país? di NN - venerdì, 14 dicembre 2007, 00:45</p>
	<p>Olá Pessoal...</p> <p>Bom, vou escrever em português, espero que me entendam....</p> <p>Não falo por todos, mas no Brasil ser professor é, como diz um velho adágio, "dar murro em ponta de faca"!, i.e., lutar contra a mare de incertezas e das dificuldades (finacneiras, tecnológicas, políticas, etc.). A Falta de recursos e de investimentos é algo crônico no país na área educacional, pesar das mais recentes conquistas na área... (...)</p>

In primis, si osserva la sensibilità culturale nel capire che la propria lingua, ed il contenuto del discorso, può non essere inteso da tutti quanti i partecipanti nello spazio virtuale. Per questo motivo, l'autore celebra sin dall'inizio la multiappartenenza, la ricchezza della diversità, la richiama come elemento costituente dell'interazione.

Questo invito viene poi riproposto in diversi modi e nelle due lingue nelle quali si svolge il forum; partendo dalla riflessione attivata dalla conferenza del Prof. Margiotta in italiano, che viene più volte ripresa, nell'esplorare modi di riformulare la propria identità in termini di un vissuto latinoamericano, di difficoltà sociale ma di speranza nell'operato dell'insegnante come attore di trasformazione. Osserviamo semplicemente l'intervento riepilogativo della tutor dove le diverse rappresentazioni vengono raccolte:

(8:068)	Re: Que significa ser professor em seu país? di TUTOR - lunedì, 11 febbraio 2008, 13:35
	<p>¡Amigos/ amigas!</p> <p>Continuamos nuestra reflexión. MBA, Ciudad del Este, Paraguay, tiene experiencia desde la educación inicial hasta la universitaria, relata las dificultades de mantenerse "VIVO" en la docencia, delante las exigencias y emergencias personales/sociales/económicas. Reconoce también que hay que dejar "encendida la luz de la vocación", pues "somos parte viva de esta tarea de una profesión poco reconocida y sacrificada, pero apasionante por sus desafíos y porque siempre somos inacabados". MGLA, Paraguay, cuestiona "la mejora de la calidad de la educación sólo es posible si se da un proceso de profesionalización pedagógica de los docentes". Nos anima diciendo que para avanzar en la profesión hay que tener la fe y la esperanza. MA, de Concepción, Paraguay, puntúa un aspecto relevante y nos hace pensar, quizá sea la realidad de muchas escuelas, donde el pueblo que trabaja-estudia en el rural urge por una mejor cualidad de vida-sobrevivir, MA opina: "Ser docente en mi país, resulta muy sacrificado, en especial en las escuelas rurales, pues muchas instituciones no poseen la infraestructura necesaria para el desarrollo de las clases. (Materiales didácticos, tecnológicos). La capacitación tecnológica resulta un desafío muy interesante en mi comunidad a nivel país. Muchos colegas no manejan mínimamente el sistema informático". GSGF, Paraguay, trabaja a bastante tiempo en la docencia. Su idea, muy bien planteada es: "siempre luché porque mis alumnos aprendieran no solo las matemáticas, sino traté de promover e inculcar valores, tan carentes actualmente, luché y sigo luchando por ello. ¡Un mensaje de ánimo de nuestra amiga GS!! CFRT, Colombia, trae una buena contribución a nuestra discusión, ya que apunta el aspecto de la cualidad, como él mismo relata: "Hoy en día en Colombia, las políticas educativas apuntan hacia la cobertura, pero esto conlleva a una gran disminución de la calidad, debido a que las aulas de clase tienen cada vez más niños y menos maestros. Pero, a pesar de todo esto, el ser maestro enriquece el alma". YPV, Bogotá, Colombia está de acuerdo con la opinión de CFRT y complementa diciendo: "Ahora bien, la cara dura de ser profesor es sobrevivir con sueldos bajos, es a veces soportar, sobre todo en colegios privados, el maltrato de jefes y directivos, especialmente en colegios que tienen algún nivel de cuerdo a resultados en exámenes de estado. Es llevarte a casa, aparte del trabajo, la cabeza cargada con los problemas de alumnos y padres, a veces sin poder hacer mucho. Para YPV es fundamental "creer en la utopía, creer que se puede cambiar algo, por mínimo que sea". VGAV, Perú, cree, como nosotros, que, el AMOR es el bálsamo, el cual nos mueve en cada nuevo día. VGAV es "comprometida en promover el uso de las TIC, y una convencida de que la educación es la palanca de desarrollo político, social y económico de un país". Para JASS, los profesores "pasamos por situaciones ingratas y tenemos que soportar un montón de precariedades en nuestros países de América Latina, pero también es muy gratificante el reconocimiento de los alumnos..." Bien con estas ideas hicimos un recorrido en el ¡Ser Profesor?! Que este Curso sea un marco al dialogo abierto mundial. Conforme uno de los própositos apuntados por el Profesor Margiotta en su Video-Conferencia: "<i>Prog. MIFORCAL viene in contro ad una grande crescente esigenza delle scienze della formazione a livello mondiale che intendono dialogare in modo sempre più stretto fra di loro per poter costruire un lessico internazionale dell'insegnamento, della formazione, dell'educazione, che aiuti e dia forza all'azione a livello locale e nazionale dei singoli ricercatori</i>".</p>

La presenza virtuale viene più volte sottolineata, nonchè la gioia di condividere uno spazio aperto ed organizzato dal proprio gruppo di insegnanti. Dice una delle insegnanti "Gracias por compartir este foro" (*Ti ringrazio per condividere questo foro*), a seguito di un intervento dove un'altra corsista valorizza l'apporto di P. Freire, noto pedagogista brasiliano: in questo atteggiamento si può leggere la valorizzazione di quanto è condiviso attraverso la relazionalità con colleghi da diversi punti della rete euro latinoamericana; si mette in primo piano questa nuova relazionalità che consente di "scappare" dalla dura realtà di pratica,

(8:090)	Re: Que significa ser professor em seu país? di VGAV - venerdì, 28 dicembre 2007, 17:01
	<p>Saludos MBA:</p> <p>Estoy convencida que la investigación, es la herramienta para lograr el cambio. Ya nuestro genial Paulo Freire nos dice "Investigo porque enseño y enseño porque investigo". Es la única vía para transformar nuestras prácticas educativas y nuestros contextos. No hay actividad docente que no considere la investigación: El qué, el para qué, el porqué y el cómo... Sin este norte, no habremos hecho mucho por nuestra sociedad, nuestro país, y nuestros alumnos de cada escuela o universidad en la que laboramos.</p> <p>Feliz Año 2008,</p> <p>VGAV, desde Perú.</p>

La forte emotività legata a questi contributi risulta evidentemente basata sulla concezione del docente come speranza di un popolo colpito dai problemi, e pur lavorando nella peggiore delle condizioni egli deve fronteggiare la realtà attraverso l'assunzione di responsabilità di una pratica trasformativa.

A mano a mano che la conversazione online si sviluppa si pone sempre più enfasi nella questione relazionale (comparsa di metafore di relazionalità, oltre le metafore di rappresentazione identitaria) e nella speranza di un'utopia possibile, che parte dall'impegno quotidiano con la propria professionalità, nonostante gli ostacoli.

Conclusioni

Risulta evidente che lo spazio di libertà concesso per lo scambio, nonché gli stimoli forniti come conoscenza iniziale per la discussione, consentono ai corsisti una partecipazione che cresce nell'esplorazione e nell'allargamento del contesto culturale di apprendimento.

Troviamo, in ogni caso, un elemento che si ripropone, in diverso modo, con relazione al forum analizzato precedentemente: *in primis*, l'intervento del tutor (in questo caso supportato da un team docente) che sprona la partecipazione in spazi integrati, multilingue, realizzando interventi che puntano in modo visibile al *métissage*, all'intreccio di contributi, alla tessitura di una trama che integra saperi, discorsi, simboli e metafore emerse. In secondo luogo, osserviamo, ancora una volta, il forte coinvolgimento dei corsisti-docenti, in diversi progetti educativi sul territorio e soprattutto nella formazione dei formatori. Non a caso tutti i partecipanti sono formatori: hanno ricreato sulla propria professionalità, aree di apertura, di espansione che consentono loro di superare il "double bind" imposto dalla crisi di professionalità, dalla contraddizione del sistema di attività "educazione". Questa impronta iniziale dei corsisti è probabilmente fattore di utilizzo efficace dello spazio formativo proposto; ma il diverso operato del tutor, come si può osservare, fa la differenza fra l'una e l'altra situazione di apprendimento, nel processo di negoziazione del contesto, ovvero processo di allargamento dei confini culturali del contesto.

Quindi il foro virtuale internazionale propone un nuovo spazio riflessivo che supporta transizioni espansive attraverso una operazione di "riflessione condivisa" nel forum, che non è altro che meta comunicazione operata su se stessi, ri-accomodamento di schemi, strutture, simboli della propria identità.

Proponendo lo sguardo su altri sistemi educativi che mostrano le stesse debolezze e punti di criticità, e generando il confronto su aspetti identitari che generano nuova linfa, viene ad imbastirsi una nuova area dell'identità professionale, ovvero l'area "connessa", situata nella rete virtuale e globale, della condivisione in una comunità allargata: l'area della professionalità *glocal*, che schiude le barriere imposte dal rigido sistema nazionale al docente.

Tuttavia questa operazione di condivisione nel contesto *glocal* comporta un rischio non indifferente. Questa immagine, che la comunità di apprendimento situata nello spazio della rete virtuale si crea, può allontanarsi progressivamente dalla realtà, fino a suggerire una quasi-realtà che ha forti connotazioni nell'ambito dell'immaginario e del simbolico. I docenti operano un processo di trasformazione qualitativa sul contenuto (che come sappiamo soffre diverse modifiche, essendo ridotto e selezionato in precedenza dall'equipe formativa attraverso il processo di *ricontestualizzazione* necessario per la didattica). Impaginazione, collocazione, titolazione, modelli di *instructional design* nel materiale grafico; nonché inquadramento, scelta di colori e multimedialità nel web editing, comportano una ricostruzione della realtà che può allontanarsi sempre più dall'iniziale esperienza sociale *vitale* dell'identità docente.

Questa ricostruzione della realtà non solo tende a sovrapporsi a quella dell'esperienza sociale, ma contribuisce anche a modificare quest'ultima, a sostituirsi ad essa come più "credibile", il che può essere ritenuto inizialmente positivo (progettualità, innovazione didattica attraverso l'uso di questi rapporti in rete internazionale); ma che può incappare nell'esclusione digitale e culturale degli studenti non socializzati all'uso delle nuove tecnologie, producendo l'effetto inverso da quello cercato (allargamento dei confini culturali della propria pratica pedagogica, dopo l'esperienza di partecipazione formativa in contesti culturali allargati)

La realtà sociale ricostruita dalla nuova comunità viene legittimata, istituzionalizzata e presentata come un sistema unitario nell'ambito di un comune universo simbolico e valoriale, completamente estraneo a quello che è il contesto locale *vitale*.

Il terzo spazio generato da queste comunità di apprendimento (e di pratica) situate nella rete, riesce a dare un ordine e un significato all'esperienza individuale e collettiva, ordine che l'esperienza personale non riesce a cogliere nella vita quotidiana, generando una profonda dissonanza cognitiva, oppure, una idealizzazione che blocca la prassi deontologicamente accettabile (in quanto non comporta rischi o esclusione per i partecipanti), data la mancanza di una accurata valutazione –ovvero feedback- dalla realtà dove si va ad operare.

La frammentazione della propria rappresentazione identitaria viene così ricomposta in una immagine unitaria "di *élite*" che condivide unicamente la comunità di riferimento; ciò che rimane fuori da quest'ultima perde rilevanza. Si assiste così alla crescita della distanza tra la rappresentazione del possibile e la disponibilità pratica del possibile. In effetti, la teoria dei media detta *dell'eccedenza culturale* ci fornisce alcuni elementi per pensare questa situazione: "*l'agire individuale o, ancor prima, il progetto esistenziale sembrano presupporre maggiori possibilità di realizzazione di quanto siano possibili nella realtà*" (Livolsi, 1984:251). Secondo questa teoria, l'agenda impostata dai media termina per generare l'assenza assoluta di ricerca di un reale cambiamento, nell'illusione di trovare soluzioni sempre migliori e sempre più attraenti. Il che risulta completamente fattibile

soprattutto nel Web sociale, dove tutto, parafrasando uno dei detti dei corsisti MIFORCAL, è *alla distanza di un click*.

E' possibile che questi corsisti creino l'illusione di poter partecipare alla soluzioni di grandi problemi, che, invece, non si riesce a cogliere nella loro intrezza? E' possibile che essi sognino non soltanto di *avere* l'opportunità di cambiamento, ma anche di *essere* già in moto, verso la nuova immagine docente *potente, rivoluzionaria, amorevole, impegnata, ecc.*? –stando agli aggettivi che loro stessi si sono dati-

Il lieto fine di ogni intervento (la crisi esiste, la durezza del sistema, e soprattutto della realtà sociale, è palpabile quotidianamente, ma in *questo spazio noi siamo padroni*) può portare i corsisti a “vivere attraverso” lo *specchio virtuale*²²⁹, che restituisce un'immagine assai più soddisfacente ed equilibrata -*più bella*- della realtà vissuta.

La forte emozione provata dai partecipanti mette in evidenza il fascino che la partecipazione ad un siffatto *Agorà* virtuale provoca, nel quale si riesce a creare un nuovo racconto di sé e soprattutto di gruppo (si direbbe, una nuova immagine fantomatica del gruppo) come “salvatore”, nel quale le impronte della rappresentazione sociale femminilizzata del docente *che si “sacrifica” per passione e amore*, mette a rischio una vera discussione sulle reali opportunità di professionalizzazione che portano a effettive pratiche innovative.

Tutto ciò varrebbe a dire, nel piano formativo, che dinnanzi ad una realtà che provoca sofferenza, il rifugio nella “*realtà virtuale*” concretamente manipolabile a volontà, può provocare l'assenza dai luoghi di trasformazione sociale, dove la realtà colpisce duramente, per “sostare” negli spazi sicuri dello scambio virtuale, dove una relazionalità impegnata sulla trasformazione può non accadere mai, restando sul piano unicamente immaginario, comunicativo.

Il punto sul quale riflettere ancora è: non passano anche tutte le nuove forme di socializzazione (soprattutto quelle dei giovani, detti “digital natives” a confronto degli adulti “acculturati” a questo spazio ma non “nati” in esso, e quindi “digital immigrants”²³⁰) attraverso il virtuale? E quindi, se nel caso dell'*eccedenza culturale* creata dai mass-media i soggetti si assumevano dentro la realtà fittizia attraverso la semplice osservazione passiva, il Web sociale richiede un certo sforzo di costruzione, di interazione (quando esso non è molto alto), ed esiste, senza ombra di dubbio, una cybercultura alla quale ormai i giovani partecipano spontaneamente. Questo apre una ulteriore frontiera di complessità che può essere discussa attraverso un'analisi *critica* dei *luoghi virtuali di frequentazione*.

Come fa notare Margiotta (2006), il rischio di maggiore frammentazione risulta sempre più evidente in progetti di ampia portata, e quindi la critica alla partecipazione negli stessi è giustamente il distacco dalla pratica sociale quotidiana. Rischio dal quale l'impianto formativo deve guardarsi molto bene per costituirsi come un vero e proprio dispositivo di generazione di opportunità *trasformativa* nei partecipanti del setting.

E' bene riportare le coordinate che Honoré (citato da Margiotta) reclama per la produzione di una siffatta progettualità formativa, considerando il particolare caso dove lo spazio formativo genera le dinamiche per la costruzione di un contesto culturale allargato:

- La formazione non può che mirare alla globalità della persona, piuttosto che riguardare aspetti parziali dell'esperienza individuale e collettiva (ad esempio quelli professionali); nel contesto culturale allargato, l'esperienza formativa apre strade che il singolo può ripercorrere per scoprire e rivalorizzare la propria identità culturale, e per comprendere il processo incessante di cambiamento (dialogico) al quale si partecipa nel momento stesso di mettersi in contatto con la diversità-
- Essa deve costituirsi sempre in un campo di inter-esperienza, intesa come relazionalità e contestualità; anziché toccare l'interesse del singolo. Ed ecco che i cosiddetti *meticciami* - prodotti ibridi dell'interazione durante il percorso formativo, dei processi di negoziazione di senso- non sono altro che l'espressione più banale di questa dimensione molto più complessa della progettualità formativa.
- Considerando il carattere di finitezza dell'esistenza umana, insieme alla sua struttura teleologica, la formazione diventa esperienza di cambiamento che trasforma i vissuti spaziotemporali dei soggetti, ovvero si configura come spazio (e tempo) di formatività. Nel contesto culturale allargato, il ribaltamento dei propri vissuti e concezioni del mondo viene incisivamente interrogato, sconvolto, e quindi, rielaborato, perchè l'impianto stesso richiede questa forza motrice, critica, esplorativa della conoscenza e delle relazioni, decostruzione di

²²⁹ Ho chiesto in prestito, in questo passaggio, la metafora dello specchio utilizzata da Maddalena Mappelli, (2009), per descrivere l'universo virtuale, come universo che ha uno statuto di realtà diverso da quello *vitale*.

²³⁰ Mi riferisco alla metafora di Mark Prensky, lanciata nel 2001 e al giorno di oggi diffusasi in modo esponenziale negli ambiti che studiano il comportamento degli adolescenti nella rete. Si veda l'articolo originale di Prensky su <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (accesso Settembre 2009)

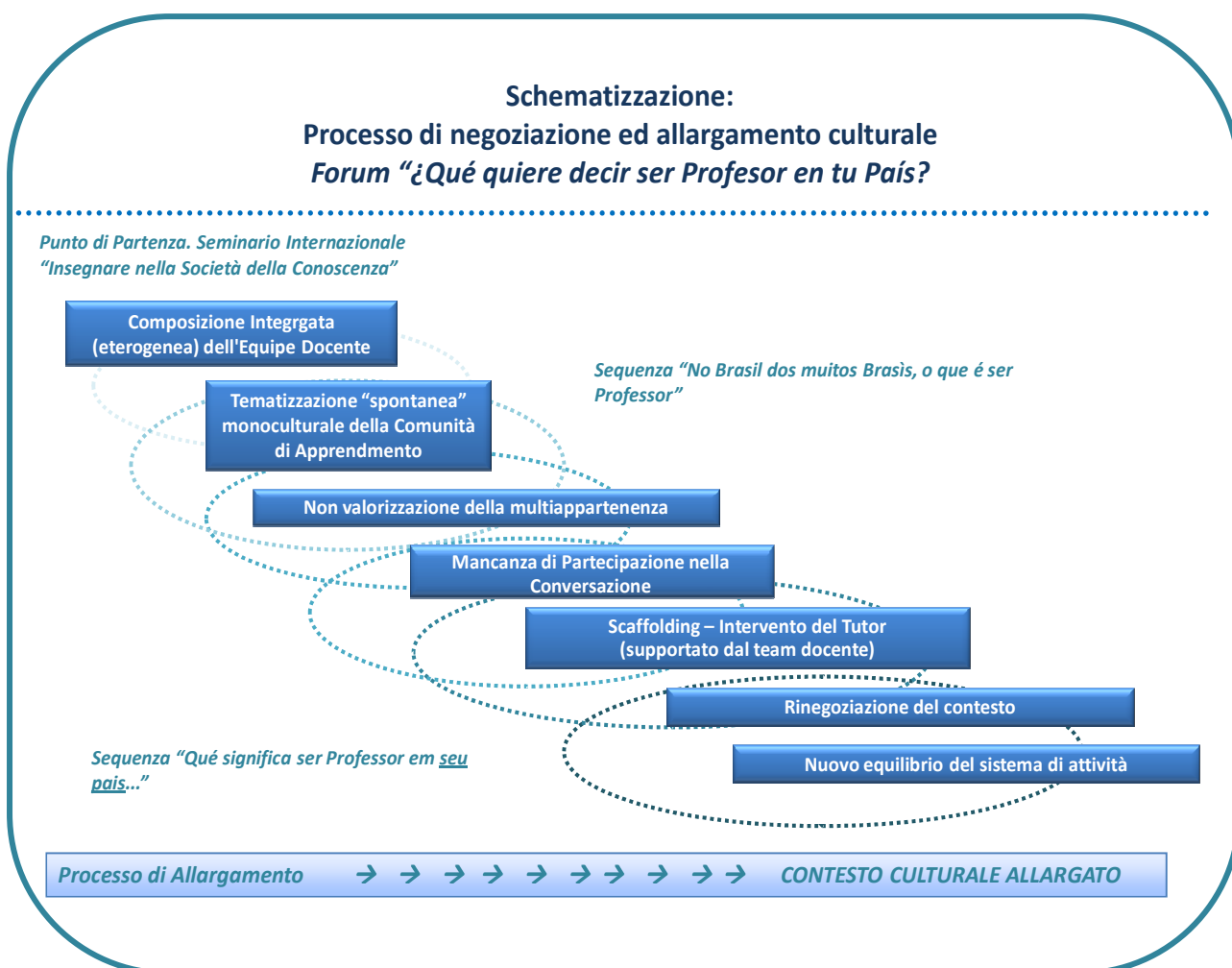
ogni presupposto alla base delle stesse, per produrre giustamente l'operazione di *allargamento*.

- Ne consegue che, coerentemente con quanto affermato da Honoré, l'esperienza formativa nel CCA, non è processo di informazione o di conoscenza -quindi di pura conoscenza-, ma è processo attivo di significazione, di generazione.
- E così l'esperienza formativa nel CCA sviluppa la dimensione autocreata, non solo riproduttiva, provocando una tensione massima di riformulazione fra conoscenza/relazioni accettabili -dentro la propria costellazione identitaria- all'inizio del percorso formativo, e quelle che saranno generate durante e dopo lo stesso, attraverso il confronto con l'alterità.

Come noteremo nell'analisi quantitativa, risulta evidente che queste dimensioni appena tratteggiate si esprimono concretamente in una fenomenologia discorsiva specifica: diversamente da quanto accaduto nel Forum NTD, l'intertestualità diventa maggiormente relazionale, emergono numerosissime metafore; la presenza di partecipazioni interattive resta simile. La citazione dell'altro avviene come modo per inter-pensare su una data problematica, come parte di questa accennata dimensione inter-esperienza, dove l'identità viene messa in gioco, talvolta in modo essenziale, talvolta in modo profondo e commovente.

Ho tentato di riepilogare gli eventi di questo forum (che ci aiutano nello sforzo di concettualizzazione di livello ricorsivamente più elevato) nel seguente schema.

13 Schema 9.11 Processo di Negoziazione ed Allargamento Culturale – Forum ST (Cosa significa essere docente nel tuo Paese?)



9.3.6. Analisi Forum LYL -Teoria della Lingua e della Letteratura-

Caratteristiche Generali Forum

Questo forum (dal quale sono state estratte soltanto alcune discussioni, data la particolare ricchezza degli interventi), introduce l'analisi del processo di generazione di un CCA nel corso di svolgimento del 2° Anno progettuale, dedicato alle didattiche specifiche.

Analizzerò un caso molto significativo per il grado di compimento di quanto atteso dal modello formativo MIFORCAL, ovvero, la strutturazione del setting formativo specifico del corso online:

- a) Una rivisitazione storico-epistemologica del nodo concettuale disciplinare, a carico del team docente italiano e del coordinamento sudamericano.
- b) Un confronto critico con modi di pensare la disciplina in altri ambiti di ricerca (costruzione della trama concettuale attraverso confronto di materiale europeo e latinoamericano);
- c) Collaborazione fra un'equipe allargata (docenti italiani, paraguaiano e brasiliano-tutor italo-argentino - coordinamento italiano e argentino) per l'elaborazione delle sequenze didattiche;
- d) Valorizzazione delle multiappartenenze attraverso il processo di collaborazione portato avanti dalla Comunità di Apprendimento nell'esplorare e ricostruire la conoscenza proposta come asse portante del modulo.

Il MOD (modello di organizzazione docente) prevede quindi la convergenza di competenze docenti (esperti disciplinari e di didattica del livello secondario) più l'integrazione della competenza di tutoring online per dare supporto agli aspetti di svolgimento della didattica online, componendo così un complesso quadro di articolazione della conoscenza insegnata nonché dei processi di *instructional design*.

Per quanto riguarda la diversità presente nel gruppo iniziale, nonostante fosse multiculturale in quanto alla partecipazione di docenti italiani, paraguaiani e brasiliani; coordinamento spagnolo; tutor italo-argentino; e studenti latinoamericani (Perù, Argentina, Paraguay, Colombia) poteva essere definito essenzialmente latinoamericano –vi era soltanto una studentessa italo-argentina-, e quindi molti significati ed interazioni dovrebbero essere assunte all'interno di questa matrice identitaria. Va sottolineato che questa unica persona “immersa” nella realtà europea, genera una forte impronta sul gruppo poiché più volte riesce ad introdurre elementi del proprio vissuto come aspetti critici, di rovesciamento dei processi di costruzione di senso.

Analisi

Sono state considerate quattro sequenze didattiche all'interno del forum, che rappresentano il totale delle interazioni.

Tema della Sequenza I: Introduzione al Corso – ¿Para qué aprender o enseñar la Literatura? (Perché apprendere o insegnare la letteratura?)

- Autore: COORDINATORE
- N° Partecipanti: 8 (Spagna, Perù, Colombia, Argentina/Italia, Brasile)
- N° Post: 28
- Interventi:
 - 2 Direttivi (coordinatore e tutor)
 - 17 Interattivi (tutor-compagni)
 - 7 Aggiuntivi
 - 2 Disruptivi

Sottosequenze: Programa de estudios en Paraguay (Piano degli Studi in Paraguay) / Una experiencia de bachillerato en Perú (Una esperienza del Liceo in Perù) / De los planes a las realidades (Dai Piani degli Studi alle Realtà) / El contexto de enseñanza en Argentina (Il contesto di Insegnamento in Argentina)

Questa sequenza introduce la comunità di apprendimento alla tematica che si svilupperà poi lungo l'arco di tre mesi di lavoro; come concordato inizialmente all'interno del team docente, essa cerca di esplorare e riconoscere le appartenenze diverse, attraverso il raccontare come si vive e vede l'insegnamento della letteratura nei paesi di riferimento (Cfr. Intervento del Coordinatore, 6:046)

Gli interventi ripetono più o meno una configurazione che si apre con elementi indicanti la crisi di professionalità dei docenti partecipanti; alla quale segue una lettura costruttiva e proattiva -coerentemente con il profilo di formatori che hanno i partecipanti- della propria realtà di pratica. La sequenza è piena di discorsi intrecciati, di intertestualità relazionale che mette in evidenza la forza del gruppo eterogeneo costituitosi come una comunità di apprendimento vera e propria, in quanto il valore della disciplina consente loro di trovare un senso accomunante e di forte identificazione.

(6:046)	<p>¿Para que aprender o enseñar literatura? di COORDINATORE - domenica, 2 novembre 2008, 22:59</p>
	<p>Estimados amigos: Iniciamos hoy una nueva triada en torno a la enseñanza de la literatura. A lo largo de los próximos módulos iremos viendo en todo momento la experiencia europea y la experiencia latinoamericana. De Europa nos vendrá el caso de Italia, y de Latinoamérica tendremos los casos de Paraguay y Brasil. No se trata de comparar punto por punto estas realidades tan diversas, sino de que nos sirvan como punto de partida para un reflexión orientada hacia la práctica y que nos ayude a mejorar nuestro desempeño docente. Las cuestiones en torno a las que articulamos estas experiencias se pueden compendiar en dos: - ¿Qué papel juega la enseñanza de la literatura en la formación del ciudadano ideal? - ¿Cómo se aborda el fomento de la lectura dentro de los sistemas educativos? En este foro queremos que cada uno de ustedes inicie esta reflexión desde la realidad que conocen por su centro docente, su experiencia personal... Para ello las preguntas serían (a modo de catalizador): -1.¿Cómo se recoge la enseñanza de la literatura en los planes de estudios de tu país? ¿Es parte de "lengua castellana"? ¿Qué enfoque predomina: lingüístico, artístico, social, histórico...? ¿Hay espacio para la creación literaria, la escenificación, los clubs de lectura y debate...? -2. El fomento de la lectura ¿qué enfoque recibe? ¿como parte de la alfabetización, para la mejora de competencias, como un objetivo de etapa o de centro compartido por los equipos educativos? Un buen indicador de la importancia de la lectura puede ser la existencia y el uso que se da de la biblioteca escolar... ¿Cuál es tu experiencia en torno a estas cuestiones? Espermos leerlas aquí muy pronto... Los espero,</p> <p>COORDINATORE</p>
(6:059)	<p>Una experiencia de bachillerato en Perú. di VGAV, mercoledì, 5 novembre 2008, 03:52</p>
	<p>Querida COORDINATORE y compañeros: La realidad de LLB y VTS en cuanto a libros es similar a la de mi país. Les comento que en Perú vivimos una experiencia del Plan Piloto Bachillerato, en la cual los chicos se orientaban a ciencias o a humanidades. Fue una gran propuesta pero se anuló por el cambio de gobierno. Saludos.</p>
(6:061)	<p>Re: ¿Para que aprender o enseñar literatura? di VTS - martedì, 4 novembre 2008, 16:12</p>
	<p>Prof. COORDINATORE, compañeros: Como soy de Paraguay, igual que LLB, ya no voy a describir los componentes del área de Lengua y Literatura de la Educ. Media de nuestro país, porque LLB ya lo hizo y en forma extendida y clara, lo que sí puedo acotar es que esta área se está implementando de esta forma, desde que la Educ. Media en el Paraguay, se incorporó dentro de la Reforma Educativa, y esto data de hace un poco más de cinco años. En el anterior sistema, el tratamiento de la Literatura era de carácter historicista, en el cual se daba preferencia al conocimiento de las corrientes literarias, nombres de obras, autores, fechas y alguno que otro análisis (mecanicista) de fragmentos de obras. Sin embargo, este nuevo currículum ofrece un tratamiento mucho más amplio, más diversificado y más abierto. Por ejemplo, entre otros aspectos, el análisis de obras literarias a través de las diferentes teorías le ofrece al alumno una gama muy variada de perspectivas desde las cuales se pueden abordar los textos literarios, sin desmerecer la importancia de las escuelas y movimientos literarios, pero no con un fin en sí mismos, sino como elementos para interpretar el contexto histórico, social y espacial que ofrece la obra. Otro aspecto que merece ser destacado es el desarrollo de las habilidades lingüísticas, cuyo proceso no acaba con la Educación Escolar Básica, sino que tiene que ir afianzándose en la E. Media. En fin, la propuesta del tratamiento de la Lengua y la Literatura en el actual sistema educativo del Paraguay es muy buena y tiene fines muy nobles, la cuestión es que hay que dejar las antiguas prácticas muy tradicionalistas para centrarse en un proceso enseñanza-aprendizaje de esta área en el que se mire a la persona, al destinatario (alumno) en su aspecto integral para insertarlo en una sociedad con muchas exigencias, las que tendrá que enfrentarlas con las herramientas que la escuela le brinda.</p> <p>VTS</p>

(6:105)	Re: ¿Para que aprender o enseñar literatura? di SG - martedì, 4 novembre 2008, 22:14
	<p>Compañer@s de foro, primero bienvenido TUTOR. Me incorporo un poco tardíamente pero sigo el refrán porque leer las participaciones de ustedes ha sido una buena dicha.</p> <p>Con respecto a la segunda cuestión planteada por COORDINATORE, debo decir que no describiré lo que ya ha hecho AG con respecto a Buenos Aires en particular y que comparto plenamente por contar con una experiencia similar. Si puedo decir algo sobre mi experiencia en un colegio Universitario, el Nacional de Buenos Aires. Allí hay una propuesta muy clara y un profundo trabajo de los diversos aspectos que ofrece un texto literario. Incluso la enseñanza de la gramática y del latín son funcionales en cierta medida al intento por aprehender el sentido (qué ilusos) de un texto literario. Hay un rico trabajo interdisciplinario porque hay tres departamentos: lengua, literatura y lenguas clásicas (ya que se dicta un año de griego). El colegio es una isla en varios aspectos (los positivos y los negativos). También trabajo en dos Instituciones privadas que ofrecen el diploma internacional y a decir verdad, en los años superiores se trabaja dependiendo bastante de la grilla de obras a ser evaluadas externamente. Este canon impuesto dificulta mucho el diseño del plan de estudios. Uno es un colegio inglés cuya cuota mensual es del orden de los 700 dólares, su biblioteca es paupérrima. La excusa: los alumnos disponen del dinero para comprar los libros solicitados, eso sí los libros en lengua inglesa con respecto al español ganan en proporción 9 a 1. El otro es un colegio bicultural alemán, con una biblioteca y mediateca más interesante en la que se trata de incorporar material, de hecho en estos días he elaborado mi pedido anual de textos a ser incorporados. He trabajado en escuelas públicas del conurbano en las que la biblioteca que como profesor podía ofrecer a mis alumnos eran fotocopias de mis textos pagadas por mí mismo. He sido parte de un grupo llamado "La Andariega", una especie de biblioteca ambulante compuesta por los textos de quienes la conformábamos que recorría barrios carenciados y trabajaba con niños, jóvenes y familias en situación de riesgo. Una experiencia maravillosa. Más allá de las diferencias, en todos los casos vi un indicador común: es necesario transmitir la pasión que se siente por la literatura. Por su carácter intrínsecamente desestructurante, la literatura (qué palabra enorme si las hay) es desafío y amenaza de desequilibrio, factor que tenemos que tener bien presente al momento de asumir el rol de docentes de literatura. (...)</p> <p>Me estoy extendiendo demasiado, el foro recién comienza y el tema me apasiona pero no leí los textos de base aún y no quiero ser repetitivo, pero no quiero despedirme por hoy sin antes dejar dos imágenes que se me presentan frente al desafío de ser profesor de literatura. Me pregunto ¿cómo vemos a la literatura? ¿como una pileta en la que sumergirse, como una ladera sin cima que trepar? En ambos casos necesitamos técnica para introducirnos de cabeza o bien para desandar el recorrido.</p> <p>Nos vemos SG</p>

Nei paragrafi citati, è possibile visualizzare il *pattern* comunicativo suaccennato: descrizione del contesto di pratica professionale integrati agli interventi di colleghi della stessa nazionalità; aspetti di criticità dell'esercizio della propria professionalità; aspetti nei quali è possibile l'intervento esperto, o dove addirittura ciò è accaduto. Tuttavia è da far notare la presenza di un elemento critico nel discorso ("*una aclaracion para LLB*" –*precisazione per LLB*-) che scinde leggermente il flusso delle riflessioni. La proposta della coordinatrice spagnola era quella di introdurre la situazione attuale con riguardo all'insegnamento della letteratura nelle proprie realtà di riferimento. Ad un certo punto, il tutor italo-argentino interviene, presentandosi, e aggiungendosi al filo del discorso, rivelandosi appassionato da quanto i corsisti riferiscono e scambiano, essendo lui stesso un insegnante di letteratura; ciò nonostante, oltre gli elementi che lo collocano come docente, alla pari degli altri corsisti, egli pone una domanda che "scardina" la proposta iniziale e lo sguardo sulla disciplina, agendo dal proprio luogo come tutor: *sono le realtà sociali degli studenti un elemento che incide sul focus della didattica, incardinata sui elementi comunicativi -competenze trasversali della disciplina lingua e letteratura- piuttosto che su elementi di contenuto?* La domanda non viene capita, originando una breve sequenza di due post (Paraguay-Peru) che chiedono un chiarimento relativo alla stessa. La risposta arriva e quindi apre una linea divergente di discorso: ha generato una tensione, un elemento di contraddizione del sereno discorrere, per promuovere una transizione espansiva.

(6:072)	Re: Me presento di TUTOR - lunedì, 3 novembre 2008, 19:04
	<p>No pude resistir la tentación de comenzar a interactuar con ustedes; como les dije soy docente de Lengua y Literatura en los dos últimos años del secundario y comparto lo que dice AG, también en Córdoba la enseñanza de la literatura ha perdido presencia. En el CBU (que son los tres primeros años del secundario) solo se presenta raramente como input para introducir temas de Lengua y en el Ciclo de Especialización (últimos tres años del Ciclo Secundario) en la mayoría de las escuelas, solo en los dos últimos años se trabajan algunos contenidos de literatura.</p> <p>También acuerdo con LLB que el fomento de la lectura y el uso de la biblioteca mejoran las competencias de los alumnos, pero siempre que la propuesta esté acompañada de propuestas motivadoras que comprometan a los alumnos.</p>

	<p>Percibo en mi contexto que los docentes de Lengua y Literatura están más preocupados por desarrollar competencias lingüísticas para cubrir falencias que traen los alumnos del ciclo inmediato inferior y consideran muy <i>presuntuoso</i> hablar de educación literaria. (¿).</p> <p>Destaco que a nivel secundario trabajo en un contexto urbano marginal, me pregunto y les pregunto ¿El target de los alumnos influye en la propuesta didáctica de los docentes a la hora de programar una UD?</p>
(6:075)	<p>Re ¡LA LITERATURA! di LLB - lunedì, 3 novembre 2008, 20:52</p>
	<p>PROFESORES, AG!</p> <p>Qué gusto! Vamos a reflexionar sobre este tema tan importante para mí, desde que cambiò el programa de Literatura (ahora : Lengua Castellana y Literatura) en mi país. Este tema creo que ya surgió en la anterior triada, pero ahora se va a definir (...)</p> <p>(...)Reconozco, que coloco las (competencias) comunicativas en primer lugar y las literarias en segundo lugar. Respecto a la pregunta del profesor, disculpe, no sé qué contestar con seguridad, en realidad no estoy familiarizada con la palabra target. Podría, profesor, hacer algunas precisiones para que pueda responder sin salir del tema.</p> <p>Saludos, LLB</p>
(6:078)	<p>El contexto de enseñanza di AG - martedì, 4 novembre 2008, 03:32</p>
	<p>A la hora de programar nos debe atravesar ni más ni menos que ese fuego sagrado, esa PASIÓN por transmitir el poco o mucho saber que poseemos . Creo que muchos deberían dejar la toga de jueces y dejar que la magia de la palabra haga disfrutar de un pasaje de Odisea o de un poema de Miguel Hernández; más allá de la condición social. Yo como vos TUTOR, trabajo en los polos opuestos de la sociedad y puedo aseverar que la literatura trasciende , se instala y acompaña a ese futuro lector o no lector, a ese alumno que por un instante en su vida fue seducido por la voz narradora, por el mítico "Había una vez..." bajo sus distintas y proteas formas.</p> <p>AG</p>
(6:087)	<p>Aclaración para LLB di TUTOR - martedì, 4 novembre 2008, 04:49</p>
	<p>LLB: me disculpo por no haber sido claro en mi pregunta, pero apuntaba a saber si el nivel socio-económico del alumno, la escuela a la que asisten (pública, privada, marginal), el contexto de proveniencia, sus proyectos de vida, etc. son indicadores para que el docente influya en la propuesta didáctica en el aula y postergue el trabajo de la literatura en la clase y privilegie contenidos de lengua.</p> <p>Me gustaría saber si en sus contextos pasa, porque yo lo veo en mi realidad. Es el caso de las escuelas que reciben alumnos con grandes falencias en lengua materna y se deben hacer adquirir competencias que se suponen deberían tener para el ingreso al sistema secundario, entonces siempre la enseñanza literaria va quedando en segundo plano.</p> <p>TUTOR</p>
(6:095)	<p>Re: Aclaración para LLB di VGAV - giovedì, 6 novembre 2008, 16:22</p>
	<p>Saludos profesor:</p> <p>Agradezco su explicación, la verdad tampoco comprendía su pregunta.</p> <p>En mi país, la literatura se desarrolla en base a al propuesta curricular que difunde el Ministerio de Educación. Claro que hay un proceso de diversificación curricular pero este pasa por la literatura local, es decir asumiendo literatos piuranos; pero dejamos de lado su contexto, su bagaje cultural y su edad.</p> <p>Me preocupa mucho que la lengua se esté deteriorando a causa de los mensajes de texto y el chat. Donde se escribe un nuevo tipo de lenguaje que lo aleja de todo estilo literario. La estética se deja de lado.</p> <p>VGAV</p>

Come possiamo osservare nel corpus su citato, il tutor irrompe (*non sono riuscito a resistere alla tentazione di interagire con voi -6:072-*) nella conversazione, ma in qualche modo si aggiunge al tenore emotivo del gruppo, che dimostra grande passione per la materia che li convoca in questo spazio formativo (si veda per esempio l'intervento **6:075**, che viene intitolato, in maiuscola e potremmo dire per antonomasia "LA LETTERATURA"). Di fondamentale importanza risulta, in questo caso, il riferimento alla realtà di pratica: queste interazioni non si costituiscono più soltanto sull'universo virtuale generato dai propri corsisti e tutor, ma si nutrono soprattutto da ciò che è il quotidiano vivere la professionalità da parte di questi docenti. In effetti, ciò che il tutor reclama è un'analisi incisiva sulle realtà di pratica, che conosce e sa essere eterogenee (dalle realtà di eccellenza e del livello universitario dove alcuni di questi docenti fanno formazione alle periferie degradate delle città di Buenos Aires, Córdoba, Bogotá, Ciudad del Este, nonché le realtà rurali di Piura -Perù- e Itapúa -Paraguay/Brasile-). Questa formulazione mette leggermente in crisi i corsisti in quanto il richiamo alle proprie realtà approfondisce la proposta iniziale, più astratta, della coordinatrice spagnola, e chiama a "scavare" fra alcuni degli elementi di maggiore contraddizione nelle realtà di pratica sudamericane (le disuguaglianze), ovvero elementi alla base della crisi di professionalità, in quanto spesso colloca il docente al centro del dramma umano e sociale (condurre una

classe che appartiene ad uno strtto sociale più basso, una appartenenza culturale diversa, e necessità vitali irrisolte, con il conseguente impatto sull'interesse relativo al sapere insegnato).

Mentre la reazione di uno dei corsisti (**AG, 6:078**) è quella di cogliere al volo l'opportunità di prendere posizione e mettere davanti ad ogni difficoltà la propria *passione* per l'insegnamento (e quindi giocando in primo luogo la propria identità come docente di letteratura); altre reazioni dimostrano sorpresa –che è quasi disagio, si veda **LLB, 6:075**–: si reclama lo scaffolding, e quindi si riflette sul fatto che le culture di appartenenza, nelle realtà locali, spesso vengono trascurate da un insegnamento troppo centralizzato (**VGAV, 6:095**), e la qualità dell'insegnamento ci rimette (**TUTOR come docente di letteratura, 6:087**).

Un altro momento interessante è dato dall'unica ispanoparlante abitante in Italia che frequenta il corso per il conseguimento del diploma SSIS, che apporta la visione sulla realtà italiana di Modena. Nel concentrarsi quasi interamente sugli aspetti positivi della propria realtà, fa dialogare la propria identità meticcica italiana/sudamericana, con uno sguardo critico sulle pratiche in America Latina, che allinea ai discorsi degli altri docenti, esplorando infine, le aree di opportunità, di apprendimento dalla propria esperienza meticcica.

Tema della Sequenza II: El sentido de la Literatura (Il Senso della Letteratura)

- Autore: TUTOR
- N° Partecipanti: 8
- N° Post: 16
- Interventi:
 - 1 Direttivi (tutor)
 - 3 Aggiuntivi
 - 10 Interattivi – Tutti interamente fra corsisti e tutor, il gruppo interagisce sempre in modo compatto, dimostrando skills associate come comunità virtuale di apprendimento
 - 1 Riepilogativo (tutor)

Sottosequenze: Primeras reflexiones (studente); Sigamos reflexionando

La sequenza iniziale parte con la discussione sul "Senso della Letteratura". Come tema inteso dall'inizio, si osserva nel tutor lo sforzo di coinvolgimento (attraverso intertestualità relazionale) sia con la coordinatrice spagnola che con i docenti italiani; in effetti, in una prima fase, mentre la coordinatrice spagnola seguiva attenta le dinamiche di gruppo ed in particolare i problemi di strutturazione dell'ambiente virtuale –aree di discussione, luogo degli interventi- il tutor interlocuiva con i docenti italiani per definire il profilo dell'unità formativa in quanto a contenuti.

Vediamo alcune interazioni in comunicazione privata:

----- messaggio originale TUTOR -----

Subject: **Urgente, problema de ingreso a plataforma**
From: "TUTOR"
Date: Fri, January 30, 2009 2:31 pm
To: "COORDINATORE"
"Juliana Raffaghelli"
"YPV"

Querida COORDINATORE y Juliana: desde hace dos días intento ayudar con el ingreso a la plataforma a YPV, que no le permite acceder a nuestro sitio, ya probé de asistirle técnicamente dentro de mis limitadas competencias, pero no he podido. Por favor, podrían darnos una mano uds?, mientras tanto yo le paso material y actividades por correo privado. Espero que todo se solucione rápido. Muchas Gracias, TUTOR

Ver abajo mensaje de YPV

-----Copia di Messaggio da YPV a TUTOR-----

Date: Fri, 30 Jan 2009 00:29:51 +0000
From: YPV
Subject: **RE: Ya tienen actividad en la plataforma**
To: TUTOR

hOLA TUTOR

TE CUENTO QUE ESTOY MUY PREOCUPADA PORQUE NO HE PODIDO LOGRAR ACCDER A LA PÁGIANS. HACE UN RATO LOGRÉ ENTRAR UN MOMENTO PERO AL IR A RESPONDER ME APARECE DE NUEVO QUE NO PUEDO ACCEDER A LA PAGINA. HE INTENTADO INGRESAR DE NUEVO Y NO LO LOGRO, LA INFORMACIÓN QUE SALE ES QUE LA PÁGINA ESTÁ PROHIBIDA. EXACTAMENTE EL ERROR DICE ESTO:

Este error (HTTP 403 Prohibido) significa que Internet Explorer pudo conectarse al sitio web, pero no tiene permiso para ver la página web.

*NO SÉ QUE HACER. POR FAVOR TE PIDO CONSULTES QUÉ PASA.
UN ABRAZO Y DE ANTEMANO GRACIAS POR TU SOLIDARIDAD.*

In questa prima interazione, che ripete la struttura di molte altre, TUTOR si rivolge a COORDINATORE e a me stessa, coinvolta nell'osservazione del gruppo, per la risoluzione di problemi di natura organizzativa e tecnica del tutoring, dinanzi a quella che è una richiesta di tono urgente –consideriamo l'uso di maiuscole, e la battitura poco curata, non frequenti in questa corsista-; inoltre, dalle interlocuzioni con i docenti autori dei materiali online, e da conversazione privata con la docente italiana coordinatrice dell'equipe, si ottiene l'informazione di un fitto interscambio fra TUTOR e docenti per la strutturazione del materiale definitivo.

TUTOR riferisce, a conclusione dell'intero lavoro del modulo Teoria della Letteratura, e dopo aver risolto diverse difficoltà nella pianificazione delle sequenze didattiche e nell'organizzazione dell'ambiente virtuale di apprendimento:

----- **Messaggio Originale TUTOR**-----

Subject: **Muchas Gracias!!!**

From: "TUTOR"

Date: Sat, March 7, 2009 3:41 am

To: "Juliana Raffaghelli"

Querida Juliana,

*Quiero **agradecerte** en primer lugar tus palabras de reconocimiento en el cierre de la tríada, es verdad cuando señalas la calidad de trabajo del grupo, tanto sus propuestas prácticas como sus reflexiones son de un alto nivel de profesionalidad, yo he crecido mucho al lado de ellos. Otra vez más **agradezco a todo el equipo de haber confiado en mí para este trabajo del cual disfruté mucho; fue todo un proceso que pasó del miedo, la inseguridad, la duda, hasta el placer y la pasión** (...).*

Un gran abrazo y seguimos en contacto.

TUTOR.


Effettivamente, non soltanto i corsisti cambiano e crescono attraverso il percorso formativo, ma lo fa lo stesso TUTOR (parte dell'equipe docente) che attraversa situazioni critiche parallele all'intervento formativo, e nell'interazione nell'equipe docente, costruisce le basi di una nuova pratica che è facente parte del processo di allargamento del contesto. In effetti, l'obiettivo dell'analisi di questo forum è stato il comprendere le dinamiche di costruzione del contesto culturale allargato attraverso la negoziazione di senso operata sin dalla rivisitazione critica e comparata dei contenuti del modulo (Italia/Brasile); e fondandosi sull'interazione collaborativa, con riconoscimento e valorizzazione dell'eterogeneità presente all'interno della Comunità di Apprendimento (il gruppo eterogeneo fondante).

Ancora una volta, come reagiscono i partecipanti alla provocazione di autori non conosciuti e studiati nei propri percorsi di formazione iniziale (realizzati attraverso la cultura e lingua "nazionale", spagnolo); quale senso danno all'attività formativa, come spazio di riflessione sulla professionalità; e come vivono la presenza virtuale, in materia di interazioni quanto di emotività; sono fattori che consentono di comprendere la costruzione di contesto culturale allargato come spazio di superamento di tensioni, di contraddizioni del sistema..

In questo forum si osserva una sempre maggiore prevalenza dell'intertestualità relazionale; e nonostante non compaiano metafore relative a processi di gruppo, di rappresentazione di un senso di comunità, il focus principale posto sulla disciplina rappresenta in modo molto potente l'identità individuale e di comunità di apprendimento²³¹. In effetti, tutti si identificano pienamente come docenti di letteratura, la cui "mission" è costruire una strategia congiunta per ridare alla propria disciplina il luogo di importanza perduto nell'odierno contesto educativo; quasi come *ridare a sé stessi il luogo perduto nella società*. Le metafore, di conseguenza, compaiono a livello di *mapping* della disciplina, nello sforzo di rappresentazione di un universo problematico aperto da ciò che la comunità di conoscenza chiama "letteratura".

²³¹

Potrebbe essere detta a questo punto, e per sequenze che vedremo più avanti, comunità di pratica.

(6:003)	El Sentido de la literatura di TUTOR - mercoledì, 5 novembre 2008, 05:11
	<p> Leccion_1_Introduccion.doc</p> <p>Estimados colegas los invito a reflexionar a partir del ensayo de G. Pontiggia y de algunas escenas del film “La sociedad de los poetas muertos” qué función puede tener la literatura en la sociedad actual.</p> <p>El objetivo de esta actividad es proporcionar un cuadro general de los problemas, los actores de la escena didáctica, cuál es el sentido y cuáles son los fines de la enseñanza de la literatura.</p> <p>Proponemos con COORDINATORE armar dos grupos para discutir sobre “el sentido de la literatura”, usando las preguntas del Prof. Carpané al finalizar su texto. Un grupo que se anime a digerir el texto de Pontiggia (es breve, pero no está traducido) y el otro que trabaje sobre el vídeo de “La Sociedad de los Poetas Muertos”. Este último grupo, como tendrá menos trabajo buscará otros ejemplos en los que la literatura es colocada bajo una mirada crítica –caliente- y en los que la literatura se analiza en modo “quirúrgico” -frío- usando los adjetivos del Prof. Carpané.</p> <p>Giuseppe Pontiggia fue un escritor italiano desaparecido no hace mucho, autor del libro “Nacidos dos veces” donde juega con la ambigüedad del término “literatura”, y cuestiona si se la debe abordar como un cuerpo “muerto” o “vivo” en relación fluida con el lector. Respecto de las secuencias del film se trata de un producto narrativo, no un análisis científico, del modo de enseñar en los Estados Unidos en los años '50 y '60, pero nos sirve para reflexionar y determinar si es posible realizar un “corte” con el pasado, recordando lo que sucede en el film.</p> <p><u>Video I "La Sociedad de los Poetas Muertos" (Carpe Diem)</u></p> <p><u>Video II "La Sociedad de los Poetas Muertos" (Arranquen esa página)</u></p> <p>Buon lavoro!!!TUTOR. 😊</p>
(6:008)	Re: El Sentido de la literatura di AG- giovedì, 6 novembre 2008, 02:42
	(...)La literatura es sumatoria y es en sí misma un Aleph donde conviven las pasiones, los odios, todas las sensaciones y frases que el hombre pueda imaginar; podría entonces admitir que además de seducir, la literatura nos involucra y en consecuencia nos persuade(...)
(6:024)	La sociedad.... primeras reflexiones di YPV - giovedì, 6 novembre 2008, 04:52
	Hola Profe TUTOR y compañeros: aquí mis primeras reflexiones sobre el vídeo "La sociedad de los poetas muertos". Cuan difícil se torna para los seres humanos cambiar de paradigmas y tradiciones. De ello, no se escapa la “enseñanza de la literatura”. Muy bien lo plantea el filme “la sociedad de los poetas muertos”. Invita a una serie de reflexiones en torno al cambio de ver la literatura como la suma de conocimientos estáticos a una Literatura vivencial, por ende, una literatura viva, un espacio para experimentar. (...)
(6:038)	Re: La sociedad.... primeras reflexiones di VTS - venerdì, 7 novembre 2008, 04:00
	Compañeros, Prof. TUTOR: Luego de leer vuestros aportes, me pregunto ¿cuál es el rol de profesor de Literatura? ¿enseñar o contagiar?, porque lograr la adhesión de nuestros alumnos a las obras de arte en general, y específicamente acompañarlos y prepararlos para la degustación de un texto literario, inducirlos a la preferencia por la belleza y a la necesidad de calmar la sed del alma, creo que exige más contagio que enseñanza, pero para ello hay que ser, como ya se dijo antes, un apasionado lector y un apasionado comunicador de su pasión, trasgrediendo, muchas veces la estructura del propio currículum y desafiando las normativas impuestas por la didáctica tradicional, como lo hizo el personaje (el profesor) de la película

Questa sequenza presenta una dinamica che si sviluppa maggiormente nella sequenza che trattiamo in continuazione, dove vengono introdotti alcuni esempi significativi delle interazioni.

Tema della Sequenza III: La Teoría de la Literatura (La Teoria della Letteratura)

- Autore: TUTOR
- N° Partecipanti: 8
- N° Post: 36

- Interventi:
 - 3 Direttivi (2 tutor / 1 corsista)
 - 15 Aggiuntivi
 - 15 Interattivi – 2 tutor-corsisti, 13 fra corsisti
 - 2 Riepilogativi (tutor)
 - 1 Generativo

Questo forum porta il gruppo ad un punto di alta riflessività. L'intertestualità relazionale è presente in quasi ogni intervento, intrecciata all'intertestualità concettuale. I partecipanti fanno menzione al materiale fornito dal tutor (introdotto in lingua italiana), ma lo confrontano di continuo con i propri background di conoscenza, provenienti dalla letteratura latinoamericana ed ispanoamericana: il testo italiano diventa un vero e proprio studio di caso che apre ad una riflessione comparativa.

In tanto, la produzione di metafore si intensifica, poiché il linguaggio acquisisce un tono di gioco libero, di esplorazione continua delle tematiche.

I riferimenti alle appartenenze sono diffusi, non numerosissimi poiché la comunità è di nuovo concentrata sull'elaborazione di contenuto piuttosto che sulla relazionalità, ma emergono accompagnando momenti di riflessione sulla propria identità e pratica professionale, che diventa sempre più "complessa", attraverso lo specchio fornito dagli altri.

(6:124)	Organización de la primera actividad di TUTOR- giovedì, 6 novembre 2008, 22:49
	<p>Hola amigos: Con el objetivo de organizar la actividad trabajemos en este forum los dos grupos, yo diría por lo expuesto y reflexionado ya por ustedes que el grupo que analizará el texto de Pontiggia lo trabaje el Grupo A: formado por AG, LLB y otros compañeros que se incluyan; en tanto que el Grupo B: SG y YPV y quienes se incorporen. Es una sugerencia, puede haber cambios, ya que les mandé el texto traducido.</p> <p>Buon lavoro!, TUTOR</p> <p>PS. AG, ¿Me ayudás a transmitirle a SG la pasión por el italiano??, dice que no lo habla, pero lo escribe de maravilla, no va a ser difícil. Bravo SG! 😊</p>
(6:126)	Re: Organización de la primera actividad di AG - venerdì, 7 novembre 2008, 03:46
	<p>El tema del perfil del escritor descrito al inicio del texto, el lugar que ocupa en la sociedad actual, el "revival" misterioso que pareciera aún hoy rodear el acto de escribir, el hacer la vigilia en espera de las musas; para que éstas gráciles desciendan del Helicón y vengán danzando hasta las páginas cada día, van conformando una fauna propia y varias subespecies de personajes que escriben.</p> <p>Es verdad que la literatura posee vida propia y que respira en esas reservas invisibles y habita en aquellas obras que nos permiten vivir todas las vidas posibles en una. Comparto la observación de Pontiggia respecto a que el escritor da energía a la palabra. Intuyo que es así de real ; pero que, esa energía transita hacia la eternidad y se hace eterna en su encuentro con el lector, en el intersticio de alguna línea memorable.</p>
(6:164)	Re: Pontiggia y la literatura di LLB - venerdì, 7 novembre 2008, 20:27
	<p>AG, cómo estás!</p> <p>Quiero referirme a unas ideas del texto que estamos analizando.</p> <p>Una de ellas es la que se refiere a la importancia que tiene aludir a lo social o , con las palabras de Pontiggia, al contexto colectivo. Esta referencia es lo que le da valor a su obra, es lo auténtico, afirma él. Quisiera leer la obra citada por el profesor, para apreciar esto en ella. Me imagino a Pontiggia como un escritor que refleja a su gente a través de su lenguaje, quizá por eso él afirma "la verdad en literatura exige la distancia entre el autor y lo que dice, entre el escritor y el lenguaje" porque la verdad está en aquello que otorga el significado a sus palabras: el contexto colectivo. A esto Pontiggia le une "la conciencia crítica, la conciencia histórica, una jerarquía de significado". No quiero seguir conjeturando , me asaltan las ganas de leerlo para ver como él refleja esto en sus obras.</p> <p>Lamento no haber leído a escritores italianos, solo recuerdo a Boccaccio y cuando adolescente Manzoni (creo que "Los novios"),- que no lo terminé.</p> <p>Seguimos...</p> <p>Cariños, LLB</p>
(6:167)	Re: Pontiggia di TUTOR - sabato, 8 novembre 2008, 21:53
	<p>Hola LLB!,</p> <p>Me permito recomendarte también una obra que entra en esta categoría y que toca más de cerca la realidad latinoamericana, quizás la conoces, es "La virgen de los sicarios", de Fernando Vallejo.</p> <p>A través de ella el autor logra decir, con un lenguaje seco, sin condescender al tratamiento sanguinolento, lo que significa la violencia sin Estado y la desintegración caótica de los lazos sociales, bendecidos por la religiosidad. El protagonista regresa a Colombia, más precisamente a Medellín, para reencontrar, a partir de los ingredientes más entrañables de la cultura local de su infancia, algún sentido vital (...)</p>

(6:170)	Re: ¡QUÉ SORPRESA! LA VIRGEN DE LOS SICARIOS! di LLB - sabato, 8 novembre 2008, 23:43
	Cómo está profesor TUTOR! El libro que cita, lo tengo. Voy a leerlo. Muchas gracias. LLB
(6:196)	Puntos de contacto di SG - sabato, 8 novembre 2008, 14:58
	Tutor y compañeras de foro, <i>eu vou tentar falar devagar para que você compreenda</i> , muchas gracias por la traducción, en italiano <i>non potrebbe leggere il testo</i> , con la paciencia de ustedes en el foro incrementaré sin dudas mi amor por una lengua que develó ante mí la Profesora Salerno en mis épocas de estudiante y porque no otras lenguas <i>romance. (...)</i> A raíz del foro he releído en estos días a Italo Calvino, por lo que me aventuro a dejar en el foro sus recomendaciones para leer (e invitar a hacerlo) a los clásicos. (...)
(6:198)	Los clásicos di AG - domenica, 9 novembre 2008, 03:17
	Hola SG! <i>Coincido con Tutor que tu sai scrivere abbastanza bene la lingua italiana anche il portoghese.</i> Me encantó que trajeras al foro a Calvino, es un libro muy oxigenante. como siempre tus intervenciones son completas.
(6:225)	rezagada... di SR - martedì, 11 novembre 2008, 18:47
	Sé que es tarde... perdón. Quería simplemente expresar la sensación que me produjo leer el texto de Pontiggia. Me hizo recordar la veces que he tratado de justificar, generalmente ante mis amigos, la elección de la enseñanza y (para colmo, dirían ellos!) de la enseñanza de la literatura. ¿Por qué? Fundamentalmente porque no han sentido, a pesar del paso por varias escuelas, el placer por la literatura. Creo que cuando intentaba explicarles qué era lo que me atraía de un libro quedaban <i>fascinados</i> con mi <i>fascinación</i> . Es decir, con la posibilidad de hacer distintas lecturas de un texto, de vincularlo con otras áreas, de que sea significativo al punto de apropiarse de él, de hacerlo mío. Debido a años de prácticas escolares me preguntaban "qué quiso decir el autor" como si fuera ese el único modo de relacionarse con un texto literario. Por esos años, para alejarlos de la supremacía del autor que tenía la última palabra sobre SU texto, les leía un fragmento de Eduardo Galeano: "La función del lector/1" en <i>El libro de los abrazos</i> : <i>"Cuando Lucía Pelàez era muy niña leyó una novela a escondidas. la leyó a pedacitos, noche tras noche, ocultándola bajo la almohada. [...] Mucho caminó Lucía, y a lo largo de sus viajes iba siempre acompañada por los ecos de aquellas lejanas voces que había escuchado, con sus ojos en la infancia. Lucía no ha vuelto a leer ese libro. Ya no lo reconocería. Tanto le ha crecido adentro que ahora es otro, ahora es suyo."</i>

Il tutor realizza il primo invito (riprendendo la sequenza precedente sul senso della letteratura) di lavorare sul testo di un autore italiano (Pontiggia), sul "trinomio" autore-lettore-testo (6:124).

La forte emozione e passione emersa nella sequenza I cresce e avvolge le diverse interazioni, plasmando metafore che s'intrecciano con la metafora originale di Pontiggia (l'insegnamento della letteratura come materia calda/viva, o come parola morta/fredda): "E' vero che la letteratura possiede una vita propria e respira in quelle riserve invisibili e abita quelle opere che ci consentono di vivere tutte le vite possibili in una" (AG – 6:126). Così i compagni di gruppo lavorano a trama, citando di volta in volta, il testo italiano di Pontiggia e arricchendo con nuovi autori italiani (Calvino; si veda l'interlocuzione fra AG e SG, 6:196 e 6:198); integrando con autori latinoamericani (6:167, 6:225) e interagendo con i propri compagni in quanto alla costruzione di un senso che emerge attraverso il forum: la letteratura non ha senso se non la si vive, se non si sente e trasmette la passione di quel vivere attraverso i mondi magici che la stessa genera, e che soltanto il lettore può creare interagendo attivamente, come soggetto, con l'autore ed il testo da esso generato (si veda particolarmente la citazione di SR 6:125 su Galeano). La letteratura (disciplina insegnata) diventa lo strumento perfetto per generare una forma di insegnare dove il docente meraviglia, appaga le immaginazioni, guida in un viaggio di scoperta attraverso il testo: è questo che libera non soltanto gli studenti dalla noia, ma soprattutto i docenti dalle catene del ruolo di "tecnici" che ripetono formule e figure indicate nei manuali: è lo strumento perfetto quindi per rappresentare la propria originalità, ovvero, per far parlare la propria identità attraverso ciò che si fa.

Ecco che, in queste citazioni (che sono soltanto indicative della ricchezza di quanto accaduto nella discussione completa) si osserva come si produce il passaggio dalla conoscenza esplorata (interventi 6:126, 6:164), alla rappresentazione identitaria intrecciata nella collaborazione (interventi 6:164, 225), nel "ricamare" sul contenuto originale integrando nuovi elementi (interventi 6:167, 170, 196, 198), spingendosi così verso la strategia che può diventare pratica pedagogica reale (intervento 6:225).

Particolari indizi di questo processo di negoziazione ed allargamento del contesto culturale sono: a) l'intervento 6:196 di SG, che nell'oggetto stesso del post indica *metaforicamente* i "punti di contatto", fra testi – si riferisce a Pontiggia e la letteratura latinoamericana-, ma anche fra lingue –realizza un intervento nelle tre lingue del progetto- e soprattutto fra colleghi di avventura –risponde ad una "provocazione" realizzata da TUTOR e da AG-


; b) l'intervento **6:225 di SR**, chi intitola il proprio post "*rezagada*" (*in ritardo*), e si scusa immediatamente con il gruppo di lavoro –sottolineando la forza di questa presenza virtuale che la spinge a voler esserci all'interno di questo ricco universo di senso-, e procede a lasciare un contributo alquanto significativo, nel quale sottolinea l'importanza della persona stessa del docente per promuovere l'efficacia didattica nella letteratura: "*la sensación que mi ha producido el leer el texto de Pontiggia, mi ha hecho recordar las veces que he intentado de justificar dinnanzi a mis amigos la elección de la enseñanza (además, dirían ellos) de la literatura. ¿Por qué? Fundamentalmente porque ellos nunca han sentido, a pesar de haber pasado por varias escuelas, el placer de la literatura. Yo creo que cuando intentaba de explicarles lo que me atraía de un libro, quedaban **afascinados** por mi **fascinación***"


Tema della Sequenza IV: Estratto di un Lavoro di Gruppo

- Autore: TUTOR
- N° Partecipanti: 4
- N° Post: 22
- Interventi:
 - 1 Direttivo (tutor)
 - 15 Interattivi (tutor, fra corsisti)
 - 6 Aggiuntivi (corsisti)

Questa sequenza apporta nuova evidenza sulle dinamiche prima tratteggiate attraverso l'analisi delle sequenze precedenti. Ma i passaggi di allargamento del contesto si fanno ancor più evidenti dallo sforzo che la Comunità di Apprendimento compie nel portare il risultato delle interazioni alla pratica quotidiana, come elemento di *trasformazione* della propria professionalità.

Osserviamo quindi come, dalla forte emozione dell'incontro con il testo *diverso* e con i racconti dei compagni *diversi*; dalla conoscenza esplorata e rappresentazione identitaria intrecciata nella collaborazione che riformula il contenuto originale integrando nuovi elementi; si passa ad *interpensare* una strategia innovativa per la didattica della letteratura. Tutto ciò indica un passaggio espansivo verso la pratica pedagogica reale.

(6:230)	<p>El Rol docente di TUTOR - lunedì, 10 novembre 2008, 22:24</p>
	<p>Estimados colegas: El material de trabajo que se nos propone requiere de una profunda lectura que actuará como marco teórico para contextualizar nuestras intervenciones acerca de un tema que presenta muchos aspectos destinados a suscitar la reflexión. Nuestro trabajo consistirá en lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hacemos una primera lectura de los textos. En primer lugar el texto del prof. L. Carpané, luego el texto de P. Pellini y tratamos de sintetizar las consideraciones generales. 2. Formamos dos grupos: El "A" formado por SG, YPV, VSP, etc. y el "B" por LLB, AG, SR, VGAV etc. (Es un ejemplo, pueden organizarse uds libremente) 3. El grupo "A" tendrá la tarea de realizar un esquema/resumen sintético de la evolución de la crítica literaria desde fines del Ochocientos hasta hoy. 4. El grupo "B" deberá reflexionar acerca de las posibles correlaciones de este proceso con la actividad didáctica, confrontándolo con nuestra propia experiencia como docentes o como alumnos. 5. Una vez concluida cada actividad cada grupo tomará la producción del otro grupo y completará la síntesis general, realizando las conexiones necesarias con el propio tema. De este modo tendremos dos conclusiones generales para el próximo sábado, las que nos llevarán a analizar los puntos de coincidencia o no del producto final. <p>Esta especie de aprendizaje cooperativo (cooperative learning) tiene como objetivo lograr una mayor interacción entre uds, intercambiar ideas como así también lograr aprehender las ideas ejes de esta temática y evitar que se sientan demasiado solos en las tareas on line. Estoy seguro que luego de un óptimo entrenamiento en la reflexión acerca del sentido de la literatura esta tarea será sumamente superadora. Espero haber sido claro, pero si les parece que no, estoy acá para ayudarlos</p>
(6:237)	<p>Re: El Rol docente di TUTOR- martedì, 11 novembre 2008, 15:52</p>
	<p>Compañeros, no desaparezcan, me estoy sintiendo solo  Nos espera un período muy intenso de trabajo, tenemos que respetar los tiempos previstos, aunque no suene muy didáctico. Hay mucho para leer, reflexionar y trabajar, estamos todos en el mismo barco y tenemos que llegar a destino todos juntos, por eso les pido que cooperemos entre nosotros cuando veamos un compañero que por alguna causa desacelera el ritmo.</p>

(6:334)	Re: centralidad del texto di AG - venerdì, 14 novembre 2008, 02:45
	En esa apreciación de Pellini de la sucesión no automática ni de una determinada evolución, casualmente hoy pude comprobar que hay algo en esa "concentración" del mensaje y que es particularmente renovable quizá como tu relectura de un posible "Platero y yo" . Sucedió leyendo Ariosto y ya en el proemio los chicos me decían que la historia les encantaba y creo que se conjugó literariedad, fuentes históricas y autor desmesurado.
(6:336)	sigue funcionando Ariosto... di SR- venerdì, 14 novembre 2008, 13:55
	¡Qué buena noticia, AG! Me alegro mucho. Yo estoy evaluando varias posibilidades con dos alumnas (tienen más de 60 años) que han comenzado conmigo clases de español. Ya tienen una base, vienen a clase para perfeccionar la lengua, para no olvidarla al no conversar con nadie, por placer, pero me han dicho que no quieren leer ni cuentos, ni novelas. Les propuse el diario, tampoco les interesó. En cambio les encanta que yo les hable, que les cuente mi historia, las cosas que he vivido, mi opinión acerca de diversos temas. Yo estoy pensando en cómo acercarlas a la literatura casi sin que se den cuenta. Hoy les di para que lean en casa un artículo de una revista que habla de un artista italiano -Mimmo Paladino- que realizó un libro de imágenes sobre El Quijote. Conversando un poco sobre el arte, el tema de la locura, de la alienación de la sociedad veremos si las llevo a leer algún capítulo. Quizás pueda lograr que lean, <i>La vida es sueño</i> de Calderón o <i>San Manuel de Unamuno</i> , que son más breves y más accesibles. Estoy segura de que una vez que empiecen vamos a encontrar la manera de leer un texto literario y de apreciarlo. ¡Espero tener el éxito que has tenido con tus alumnos!
(6:345)	centralidad del lector di SR- venerdì, 14 novembre 2008, 18:10
	Hola! Me interesa destacar una frase de Pierluigi Pellini : "un texto no existe (o existe solo virtualmente) sino en el momento en el cual alguno lo lee, actualizando las potencialidades comunicativas, ésta es la centralidad del rol del lector" . Me vino a la mente un fragmento de Cortázar acerca de la actualización que hace el lector, no sólo de un texto literario sino también de cualquier texto en general, que parece estar allí, esperándonos...
(6:339)	SR: una propuesta di TUTOR- sabato, 15 novembre 2008, 14:39
	 <u>PROPOSTA PER INTRODURRE LA LETTERATURA NELLA CLASSE D.doc</u> Cara SR: Aquí te mando en anexo una actividad que a mi me dió buen resultado en un grupo de adultos que aprenden italiano. Mi intención también era introducir la literatura en la clase de italiano y notaba rechazo continuo ante la propuesta, hasta que logré involucrarlos con este tipo de actividad, aprovechandome de la polisemia del texto literario. Creo que una propuesta como esta desencadenará en tus alumnas tantas conjeturas que podrán llegar hasta una reflexión sociocultural y poner en práctica las habilidades lingüísticas que estás desarrollando, en un marco de información general sobre la cultura española o latinoamericana. Espero haber sido útil, luego me cuentas como te fue. Te dejo la libertad a ti para seleccionar textos que según tu grupo puedan llegar a interesarles, Un abrazo, TUTOR 😊 PS: Para que la propuesta fuese más efectiva presenté a los alumnos luego del proceso de motivación solo el primer párrafo y el último del cuento, toda la clase trabajó solo con dos párrafos y los dejé con la tarea para leer en casa el texto completo para ver que había pasado en el desarrollo de la historia, y la sorpresa fue que TODOS lo leyeron y por lo percibido con PLACER ;)

Il tutor introduce la sequenza indicando la complessità e densità del lavoro da essere affrontato, considerando inoltre i tempi stretti (la vicinanza delle feste natalizie dentro la programmazione del calendario accademico). Risulta evidente l'altissima frequenza di messaggi alla quale la Comunità di Apprendimento è abituata, considerando che il giorno dopo, non ricevendo alcun feedback, il tutor reclama la presenza di tutti all'attività. Potremmo interpretare questa assenza come un momento di riflessione e lettura di un testo alquanto denso, che i corsisti si prendono, poiché poco dopo il forum "scoppia" in interventi (una media di 1-2 interventi per ora, in un gruppo composto da 8 persone, durante 3 giorni). Inoltre verifico che, soprattutto nel secondo gruppo, l'interazione fra universo virtuale (per lo meno una volta al giorno due o tre interventi per offrire riflessioni e raccontare esperienze) e l'universo vitale di pratica diventa sempre più cruciale. Ho selezionato soltanto alcuni dei numerosi contributi in quel periodo.

Analizziamo particolarmente gli interventi **6:334** e **6:336** -interagenti fra loro-. AG "ricama" su un precedente intervento di SR, dove la stessa sottolineava alcune delle strategie emerse dal testo fornito per la riflessione -Pellini- (intertestualità concettuale), e lo riferiva alla propria pratica professionale (riflessione sulla pratica/identità); AG riprende Pellini (intertestualità concettuale), nonché il commento della collega (intertestualità relazionale) e giunge ad una conclusione che prefigura un cambiamento sul modo di focalizzare la propria pratica, come se un nuovo dispositivo di lavoro per la didattica disciplinare (il lavoro sul testo) potesse emergere a quel punto (pensare il futuro attraverso l'interazione).

L'interazione **6:336**, la risposta di SR, arricchisce ancora: SR considera il “dispositivo” appena creato, e lo ripensa nel proprio contesto di pratica, formazione permanente di adulti, riflettendo sul modo più adeguato di motivarli alla lettura di “vera” letteratura in lingua spagnola.

L'intervento di SR sulla “centralità del lettore” s'intreccia con la sequenza precedente in questo senso: dopo aver analizzato il tema -centralità del testo- e scambiate riflessioni che portano a generare un dispositivo per agire sulla propria pratica professionale, SR “riverbera” su questo scambio, introducendo un nuovo elemento per dare continuità al processo creativo appena iniziato; è interessantissimo osservare come fa dialogare l'autore proposto (Pellini) con la propria esperienza come lettore, citando Julio Cortazar (autore argentino).

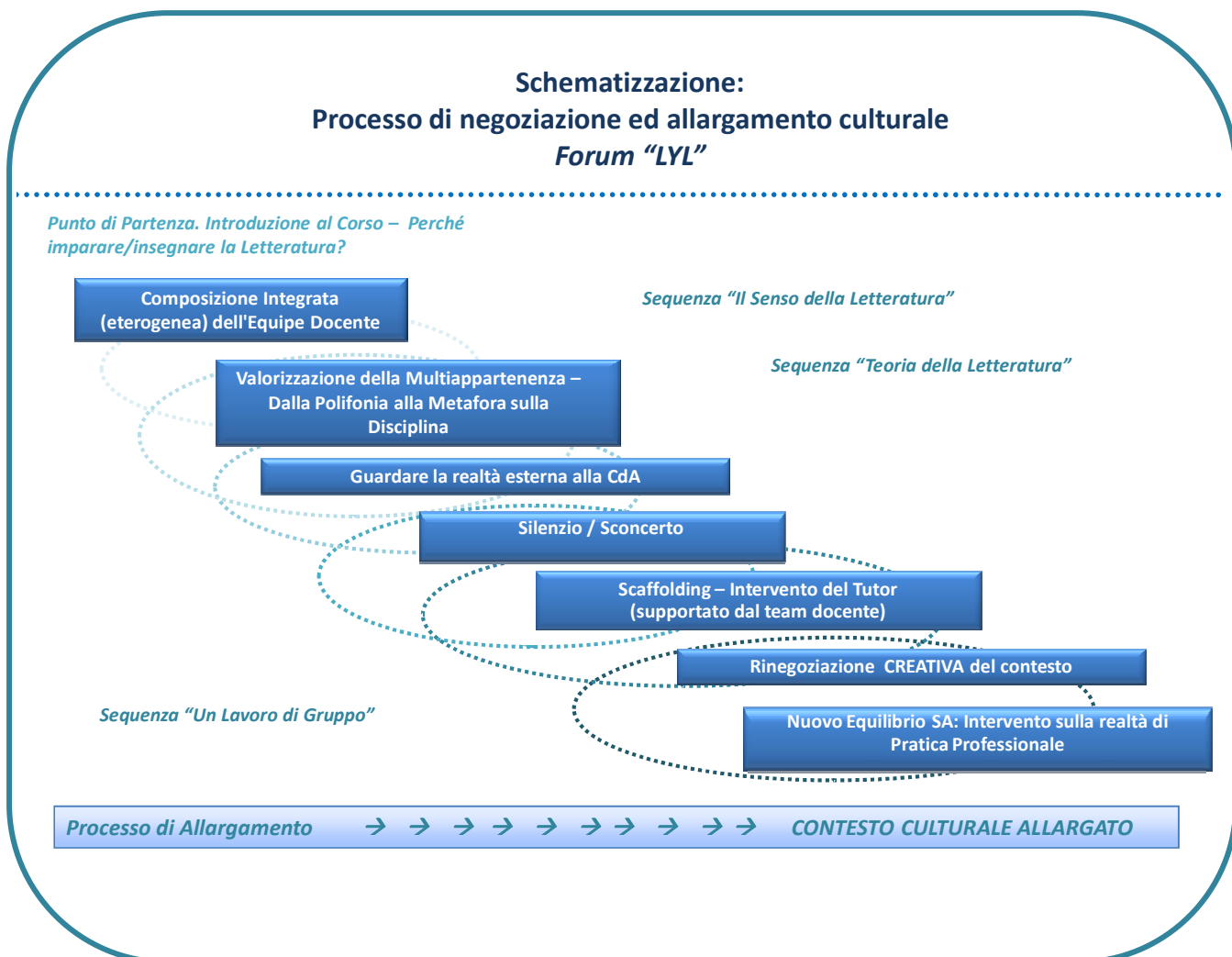
La sequenza si chiude con l'intervento di TUTOR (**6:339**), che esce dal proprio ruolo di formatore nello spazio del corso, per tornare docente-collega e soprattutto coacher, proponendo una esperienza propria di formazione permanente degli adulti, che si aggancia alla discussione su quale dispositivo per la motivazione all'“appropriazione del testo” da parte di adolescenti (AG) quanto di adulti (SR e TUTOR).

Possiamo osservare quindi come si produce la “tensione” che introduce la contraddizione fra il ruolo vitale (momento dell'anno saturo di impegni) e il ruolo virtuale all'interno della comunità di apprendimento, dinnanzi ad un compito di una certa complessità. Il silenzio generatosi attorno al tutor dimostra tale stato di tensione, la pesantezza nell'assumere un'ulteriore sfida che non può essere considerata se non attraverso una nuova transizione espansiva. La reazione successiva è senz'altro uno sforzo creativo di negoziazione del senso, in una comunità “ben allenata”; la transizione espansiva, che genera lo stato finale di allargamento del contesto di apprendimento, coinvolge autore italiano (conoscenza insegnata), autori locali (conoscenze personali-professionali) e pratica quotidiana (esperienza professionale).

Il confine del contesto virtuale di apprendimento è stato così varcato.

Introduco successivamente uno schema per visualizzare in modo sintetico il processo di allargamento del contesto culturale di apprendimento.

Schema 9.12 Processo di Negoziazione ed Allargamento Culturale – Forum LYL



Conclusioni – Analisi Qualitativa

Molto brevemente, possiamo dire che una caratteristica accomunante delle 4 sequenze analizzate all'interno del forum LYL è quella di superare e perfezionare i processi di allargamento studiati negli spazi formativi dei Forum “Nuove Tecnologie per la Didattica” ; Spazio Formativo Forum “Che cosa vuol dire essere insegnante nel tuo paese?”.

In effetti, tutti gli elementi che abbiamo considerato sono efficaci al momento di promuovere l'attraversamento dei confini della cultura di apprendimento, definita attraverso il sapere insegnato, la didattica implementata, il gruppo configurato come comunità di apprendimento, ed infine, l'identità di ogni singolo corsista.

Il processo di allargamento del contesto culturale di apprendimento non può accadere attraverso soltanto uno di questi elementi: risulta necessario un intervento a tutto tondo, che riformuli le coordinate dello spazio formativo, attraverso il processo di negoziazione, per *generare* un contesto più ampio di quello di partenza dove l'apprendimento è effettivamente *situato*.

Una prima conclusione che emerge a questo punto è che l'apprendimento è situato in un contesto; ma un contesto che necessita di essere costruito, tessuto e spesso inventato nella società fluida. Che l'apprendimento accada in un contesto determinato a livello storico e culturale, non è una novità, stando agli studi pionieri del Laboratory of Comparative Human Cognition (Università di California, San Diego), e il proprio programma di ricerca “Mind, Culture and Activity”, da dove iniziò il dialogo fra Y. Engeström e M. Cole sulla teoria dell'Attività e l'apprendimento situato nel contesto di produzione storico-culturale; da dove emersero tutti i preziosissimi contributi sulla rilevanza dei contesti sociali di apprendimento; e da dove poco più tardi, Lave & Wenger introdussero la propria teoria sulla legittimazione della partecipazione periferica nelle comunità di pratica.

Ma ciò che può risultare nuovo in questa discussione, è lo sforzo di “costruzione” del contesto in gruppi che vengono da *diversi contesti storico-culturali*. Una situazione che la società fluida odierna ci spinge a riconsiderare; in primo luogo, gli ambienti virtuali di apprendimento, che esistono, fondamentalmente, grazie al testo –che fa contesto- al discorso ibrido che configura “luoghi virtuali” della frequentazione.

Fluidità vuol dire cambiamento continuo dei punti di riferimento esterni. Quindi la denominazione di *contesto* come *contenitore*, come appiglio al quale le persone si tengono per partecipare in uno spazio formativo, inizia a perdere forza esplicativa su molti dei fattori che veicolano i processi di apprendimento. Ciò diventa molto più evidente negli spazi formativi ibridi quali quelli forniti da processi consistenti di internazionalizzazione, i flussi migratori che rovesciano le appartenenze nelle classi, e soprattutto, i territori virtuali che configurano una nuova geografia delle appartenenze, disegnando un terzo spazio fatto di interazioni elettroniche. Dov'è il contesto? Di quali elementi storico-culturali mi devo servire per capire i processi di apprendimento? Avremo bisogno di capire e studiare le interazioni comunicative fra partecipanti a livello discorsivo, per concepire i passaggi di *costruzione* del contesto di apprendimento.

Il contesto non può che essere negoziato e costruito dagli stessi attori: le coordinate storico-culturali, messe in evidenza per intrecciarle, ricomporle, e capire i punti di incidenza sui processi di apprendimento, diventano processi di trasformazione delle dimensioni storico-culturali della propria identità. E' soltanto così che si riesce a cogliere (come voleva Engeström negli ultimi sviluppi della teoria dell'Attività di 3a generazione) l'oggetto sfuggente –di un'attività formativa, in questo caso-

Una seconda conclusione è la leggerezza che definisce questo tipo di impianto formativo, questo contesto culturale allargato. Lo sforzo di negoziazione, nonché gli intoppi nel percorso, dimostrano le zone scure nelle quali si può cadere nonostante si pensi che un determinato setting formativo possa generare le condizioni di un contesto culturale allargato. Non è per antonomasia che si definisce il CCA: un setting formativo *internazionale* può non essere (e di fatto spesso non lo è) un CCA. E non è affatto semplice raggiungere una tale configurazione, se non attraverso la concertazione mirata degli attori coinvolti nel *setting* formativo.

Una terza conclusione è quella del potere inclusivo del CCA. Il contesto culturale allargato promuove l'inclusione sociale che consente percorsi di trasformazione del sé verso l'emancipazione, perché vi è l'opportunità di una rivisitazione critica di ruoli, strumenti, discorsi ed identità degli attori coinvolti nella comunità che porta avanti una data attività (formativa).

Il CCA riunisce così tutti i punti cruciali di uno spazio di *tras-formazione*, stando alla definizione di Honoré ripresa da Margiotta (2006), che avevamo richiamato a Conclusione dell'Analisi del Forum “Che significa...”. L'unica particolarità che lo distingue da un qualsiasi impianto formativo è la natura meticcica, ibrida, degli elementi (culturali) che lo compongono, siano essi attori, formatori, strumenti/risorse, lingue e discorsi. Ed è per questa particolarità che si deve spingere fino all'exasperazione il rovesciamento critico di ogni elemento attraverso lo sguardo dell'altro, ovvero l'alterità riconosciuta nello stesso spazio formativo.

Ritorniamo sugli spazi formativi (forum) analizzati per spiegare meglio queste tre conclusioni.

Il primo forum analizzato (NTD) introduce le prime caratteristiche di ciò che può diventare un contesto culturale allargato poiché composto da un gruppo multiculturale e multilinguistico.

Le prime interazioni indicano la volontà di un riconoscimento delle multi appartenenze; tuttavia, la conoscenza ricontestualizzata all'interno del dispositivo pedagogico-formativo viene introdotta in modo acritico, meccanico, passando al compito immediatamente. A ciò si viene a sommare l'arbitraria separazione per appartenenze linguistiche per lo svolgimento "efficace" di tale compito. Lo stesso setting formativo consente l'uscita da tale irrigidimenti, producendosi l'operazione di transizione espansiva nel momento in cui una corsista –isolata–denuncia la propria condizione ed interviene un team docente che aggiunge complessità al modo di vedere le coordinate delle interazioni.

Il secondo forum analizzato (ST) introduce sia un gruppo internazionale (corsisti) sia un impianto di scaffolding complesso (MOD), sia la libertà di rivisitazione della conoscenza insegnata attraverso la riflessione all'interno della comunità di apprendimento, puntando a riconoscere le multi appartenenze come componente essenziale del processo di apprendimento (e quindi offrendo tutte le condizioni per il processo di allargamento del contesto). Tuttavia, la componente di "realtà" esterna di pratica potrebbe essere trascurata, operandosi una rischiosa chiusura sulla comunità di apprendimento stesso che non restituisce in pratica il proprio cambiamento all'interno del CCA.

Il terzo forum analizzato (LYL) presenta tutte le caratteristiche mancate negli esempi che lo precedono. Ma vi è una tensione massima alla costruzione del contesto attraverso gli elementi che vengono dalla pratica professionale, e ciò si verifica nelle ricchissime sequenze di rivisitazione ed integrazione del sapere insegnato attraverso i propri esempi, in una vera "polifonia"; caratteristica che diventa poi il potere trasformativo del gruppo nel vedere (e dialogare) con la propria realtà di pratica. Così l'allargamento integra la pratica e quindi il processo di *interpensare* termina nell'*innovazione* (didattica), nella transizione espansiva identitaria agita.

Prima di spingermi in ulteriori riformulazioni di queste conclusioni, verso la modellizzazione del CCA come nuovo dispositivo formativo, farò un passaggio di triangolazione dei dati qualitativi con l'analisi di contenuto (quindi analisi quantitativo) che ci consente di studiare la densità semantica dei codici esplorati in questa sezioni. Spero così di riuscire a ricavare ulteriore materiale per dare supporto agli elementi emersi attraverso il processo di codificazione.

9.3.7. Analisi quantitativa - Il processo di analisi di contenuto per la saturazione del dato

Come ho indicato a paragrafo 9.3.1. di questo capitolo, nella sesta fase di elaborazione dei dati, ho lavorato al conteggio delle frequenze di comparsa di codici, per generare una rappresentazione statistica della *densità semantica* di certe unità di analisi (*Primary Documents*), nonché per un confronto con aspetti qualitativi emersi.

Le frequenze sono state ottenute attraverso l'uso dello strumento di rapporto (output), che opera sui Codici nel corpus testuale –realizzato dal software di analisi testuale ATLAS.ti, attraverso un banale conteggio di presenze del codice in segmenti testuali–.

Il rapporto è stato poi riconvertito in matrice di analisi statistica, che ha consentito la rappresentazione grafica.

In alcuni casi, le frequenze ottenute sono state percentualizzate, ovvero, comparate attraverso la conversione in valore percentuale.

Quando è risultato necessario, data la diversa composizione quantitativa di parole dei forum, è stata utilizzata la ponderazione delle frequenze tenendo conto della relazione fra codice e n° totale di parole del corpus.

L'obiettivo della quantificazione era quello di portare alla saturazione certi concetti emersi durante il processo di analisi qualitativa, verificandone la coerenza nel confronto fra forum.

Sono state rispettate le categorie considerate nella scheda di analisi (cfr. Nota Metodologica N° 7), a partire dalle quali sono stati organizzati i paragrafi successivi.

Tipo di Intervento su Forum

Schema 9.13 Tipo di Intervento – Tabella Dati Base e Ponderazioni

Tipi di Intervento - Tabella Dati Base				
	ST	NTD	LYL	MI
Aggiuntivo	15	42	33	14
Creativo	1	1	10	12
Direttivo	2	7	13	2
Disruptivo	2	2	5	4
Generativo	5	3	2	6
Interattivo	29	30	108	43
Ricapitolativo	4	3	4	3
Numero di Post su Forum analizzato	58	88	175	84
Numero di Parole x Corpus	13097	34262	34228	12183
Ponderazione	3	1	1	3

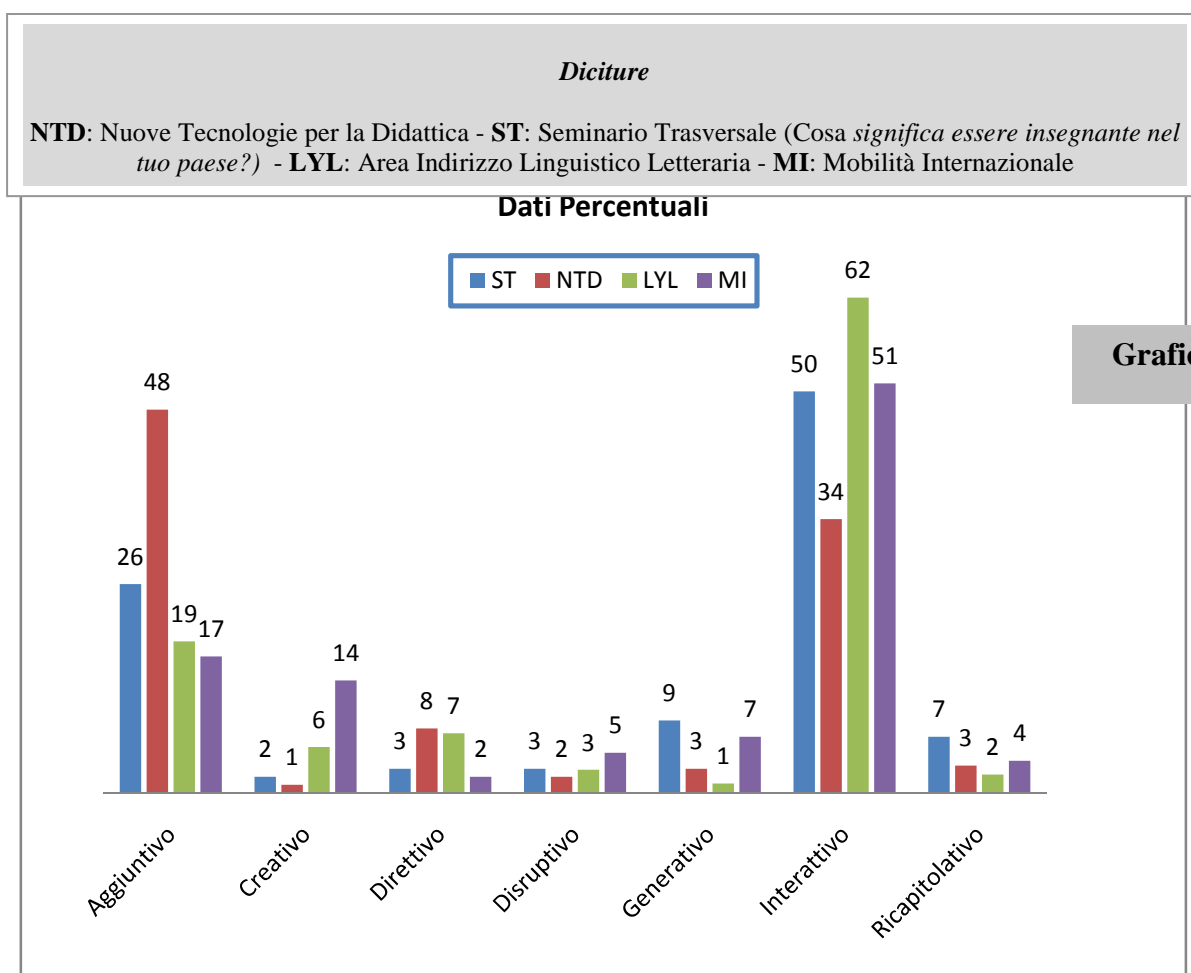


Grafico X

In questo primo grafico si osserva la quantità di interventi per tipo di intervento; cfr. classificazione spiegata nella Nota Metodologica IV (pp.72-74 di questo capitolo).

Come è stato accennato in quella prima sede, i tipi di intervento consentono di realizzare una precisa mappatura dei processi comunicativi all'interno di un Forum online (Constantino, 2002) Avevamo indicato l'importanza degli interventi interattivi come espressione di un possibile alto livello di collaborazione all'interno di un compito o attività formativa, sia essa una riflessione su tematiche trattate come conoscenza di base, sia la risoluzione di problemi di apprendimento (per esempio la creazione di una mappa concettuale sullo stato dell'arte dell'e-learning, come era stato proposto ai partecipanti del corso NTD). Tuttavia, in sede di analisi qualitativa, avevo

sottolineato la diversa qualità delle interazioni, focalizzate semplicemente sul concludere un compito assegnato (operazioni meccaniche, come quelle osservate nel forum NTD) oppure di tipo riflessivo, che si orientano a costruire nuova conoscenza (forum ST) e addirittura hanno rapido impatto sulla pratica professionale (forum LYL). Tutti i forum mostrano un buon livello di partecipazioni interattive con 50 % del forum ST, 34% NTD, 62% del forum LYL, e 51% del forum MI; ricordiamo che quest'ultimo ha una natura molto particolare in quanto è stato uno degli spazi *blended* dove la presenza virtuale ha superato la presenza reale, in una esperienza di alto impatto emotivo quale quella della mobilità (della quale parlerò in modo integrato nel capitolo successivo). Per rafforzare l'idea di interazioni semplicemente meccaniche, che non provocano transizioni espansive, osserviamo, per quanto riguarda gli interventi Creativi e Generativi, che si colloca in primo luogo il forum ST con un 9% di interventi Generativi, e il Forum MI con un 14% di interventi Creativi seguito dal forum LYL con il 6%, che confermano i processi creativi in corso all'interno di questi forum, e quindi, la tensione massima alla transizione espansiva e l'allargamento del contesto culturale.

Consideriamo adesso due tipi di intervento che possono essere abbinati, ovvero quelli aggiuntivi e direttivi. Il primo tipo di intervento è frequente nelle comunità appena avviate all'attività, dove vi è una forte dipendenza dalla consegna di lavoro data dal tutor (Constantino, 2002), ed i corsisti tendono a reagire in modo individuale - adempimento del dovere di "risposta" ad un dato compito-. Tale situazione potrebbe essere paragonabile alla situazione in classe dove il docente formula una domanda e gli studenti, uno per uno, rispondono direttamente alla domanda senza mai opinare, commentare o addirittura integrare il proprio pensiero a quello dei compagni. Come possiamo immaginare, un dispositivo pedagogico rigidamente strutturato, dove il discorso ufficiale gioca un importante ruolo nel processo di ricontestualizzazione del sapere insegnato, tende alla ripetizione di nozioni, provocando di conseguenza l'occupazione del tempo quasi completo dal discorso docente, e gli interventi, se ce ne sono, di tipo aggiuntivo.

Nel forum, la situazione di "occupazione del tempo di discorso" da parte del docente è pressoché impossibile, data la struttura stessa delle comunicazioni. Tuttavia, gli interventi aggiuntivi, e soprattutto quelli direttivi (ovvero il docente che indica una *direzione* al flusso delle conversazioni online) è -stando alle mie analisi qualitative- un indicatore potenziale di un contesto culturale ristretto. Chiaramente, più ricerca dovrà essere portata avanti per poter dare maggiore affidabilità a questi concetti, affinando i modi di identificazione dei discorsi online che possono essere definiti come uno o altro tipo di intervento (una delle maggiori difficoltà incontrate in questa ricerca).

Osserviamo, giustamente, che il forum NTD è quello che mostra un maggiore numero di interventi aggiuntivi e direttivi, con quasi la metà degli interventi di tipo aggiuntivo, e l'8% di interventi direttivi. Supera così in modo consistente gli altri spazi formativi, che rimangono sempre al di sotto di un terzo degli interventi aggiuntivi.

Notiamo adesso che sia il Forum ST che quello MI avevano una caratteristica di libero intervento, il cui obiettivo didattico era il far conoscenza di altre realtà e quindi rielaborare la propria visione di professionalità, avendo tutti i corsisti la maggiore libertà nelle interazioni, e minore costrizione nella consegna di un compito; ovviamente, questo è un fattore di peso nel riscontrare tipi di intervento generativi ed interattivi, ed in grado molto minore direttivi ed aggiuntivi (osserviamo che il forum LYL, dedicato all'attività didattica con scadenze di consegna di prodotti, hanno un numero consistente per quanto riguarda gli interventi direttivi -7%- , tuttavia, più basso del forum NTD e soprattutto, bilanciato con una buona dose di interventi creativi).

Gli interventi riepilogativi sono una via di mezzo fra quel tipo di intervento mirante alla costruzione di conoscenza -creativi, generativi, interattivi- e quelli che si soffermano alla ripetizione/strutturazione del sapere - direttivi, aggiuntivi-; e cioè, l'azione di riepilogare -di norma portata avanti dal docente, ma non raramente realizzata dagli stessi corsisti- è un modo di integrare le conoscenze, di riconsiderare il pensiero altrui per renderlo parte di un flusso riflessivo -proprio o gruppale-. Se portato avanti dal tutor, può essere semplicemente strategia per tentare di organizzare la dispersione del discorso, di riportare le discussioni alle necessità del processo di apprendimento. Ma può, nel migliore dei casi, essere strategia per rilanciare la partecipazione o per valutare un processo di costruzione di conoscenza; in effetti, è momento di *reficazione* in quanto "ordina" o razionalizza la conoscenza, fino ad un certo punto, del flusso delle interazioni generatasi. Se portato avanti dagli stessi corsisti, è sforzo di *meticciamento* di idee, di sintesi integrativa per dare continuità ad un processo di *interpensare*.

L'intervento critico-disruptivo, raro in sé, può indicare disordine, mancanza di volontà di dare continuità ad un discorso, non riconoscimento della figura del tutor come facilitatore/coordinatore di un percorso riflessivo, o semplicemente disorientamento. In effetti, osserviamo un maggiore numero di interventi critico-disruptivi (seppur resta minimo, fra il 2-3% degli interventi) nei casi dove vi era una maggiore libertà per l'interazione -Forum ST e MI- e quindi alcuni corsisti chiedevano informazioni per capire dove inserire il proprio contributo, o, senza maggiori premesse, intervenivano a "scatti", senza rispettare lo sviluppo delle conversazioni.

Ho analizzato ulteriormente i tipi di intervento, utilizzando il *radar chart* che consente di realizzare una rappresentazione ad "aree" generate dalle dinamiche discorsive all'interno del forum. Ma il raggruppamento delle categorie secondo la logica "Processo di Apprendimento nel Contesto Culturale Allargato" -Composto maggiormente da interventi interattivi, creativi, generativi-, che colloco sul lato destro della rappresentazione grafica; e "Processo di Apprendimento nel Contesto Culturale Ristretto" -composto maggiormente da interventi

direttivi ed aggiuntivi-, che colloco sul lato sinistro della rappresentazione, ci consente di avere una fotografia rapida della natura delle interazioni per capire se il setting formativo si orienta verso l'uno o l'altro modello di contestualizzazione dell'apprendimento.

Osserviamo i risultati di questa operazione:

Grafico XI

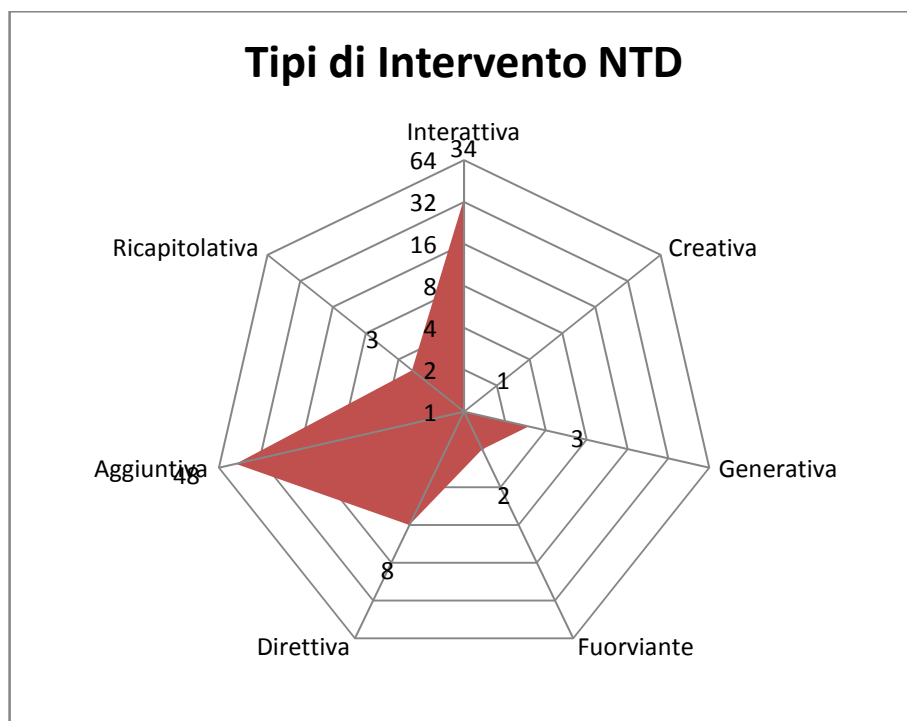
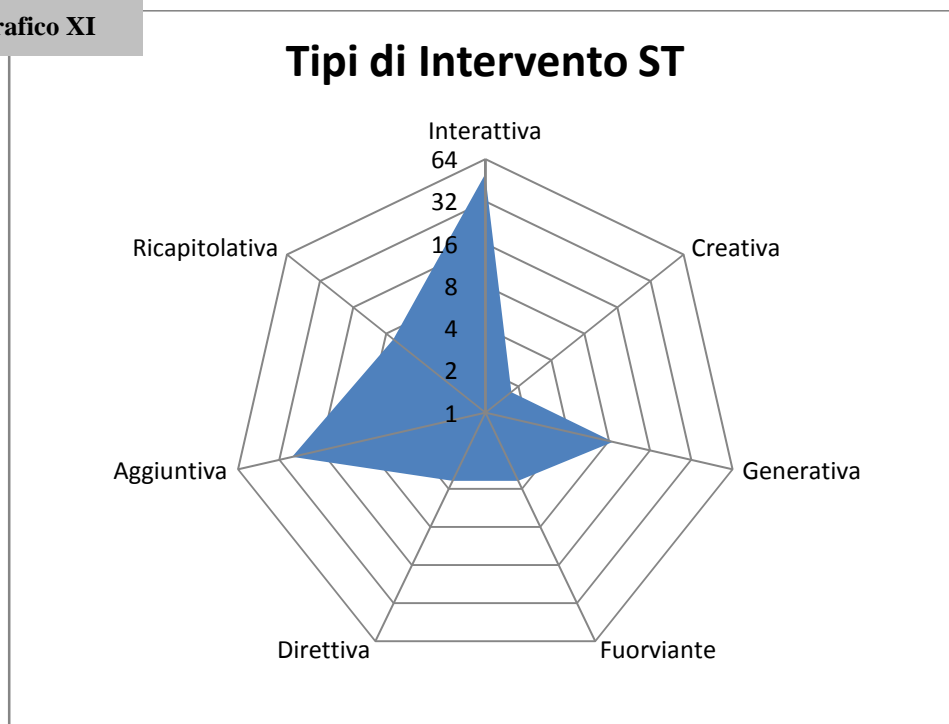


Grafico XII

Grafico XIII

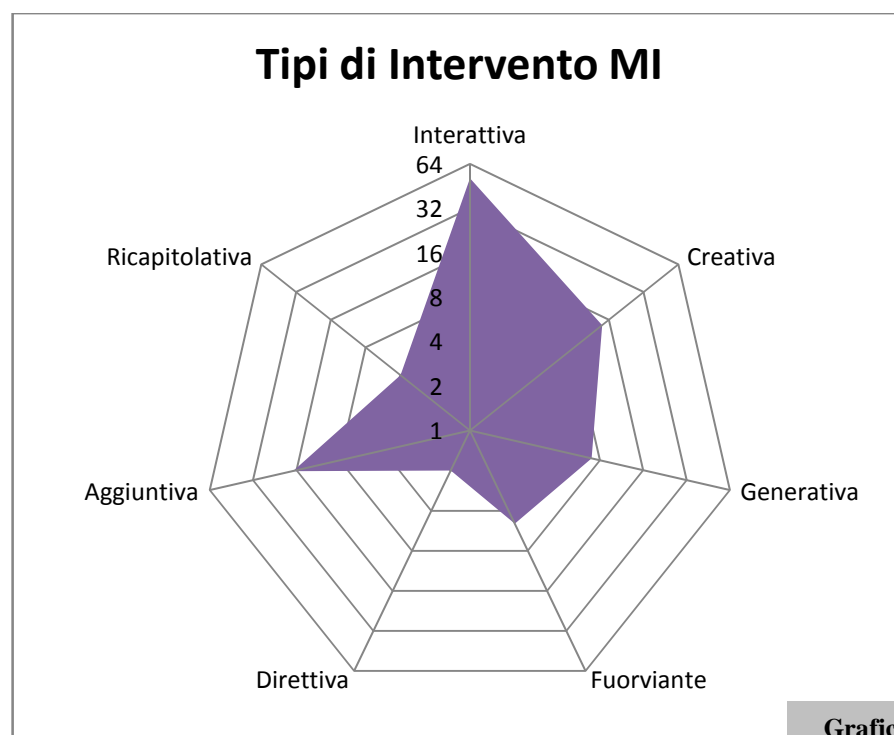
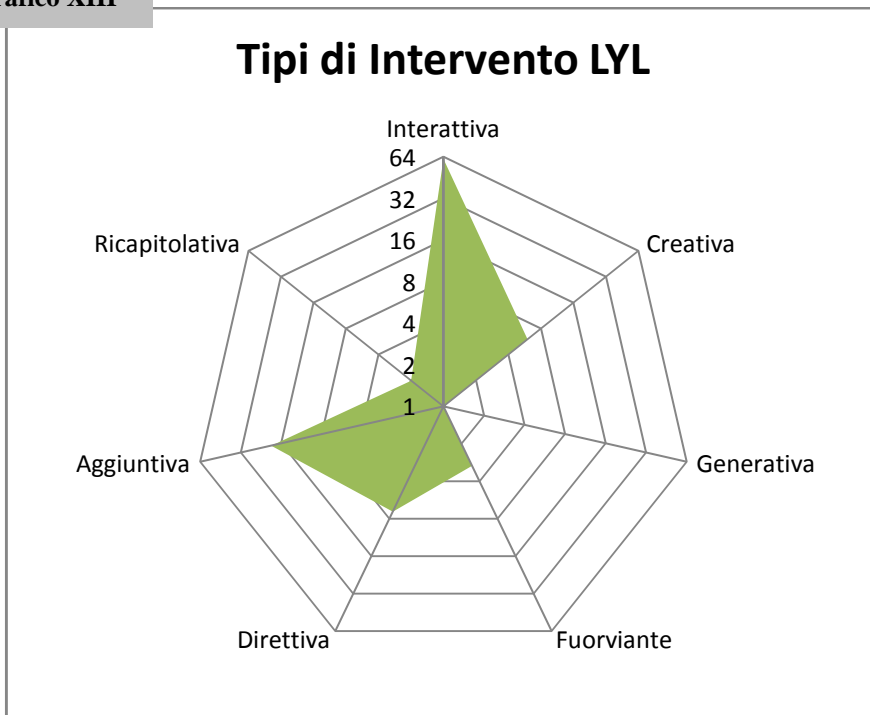


Grafico XIV

A conferma di quanto avevo considerato nei paragrafi precedenti, osserviamo il bilanciamento degli interventi verso il lato sinistro, in basso, dei forum di natura più orientata al compito, come NTD e LYL. E come il Forum NTD –quello che ricordiamo, attraverso l’analisi qualitativa, dalla presenza dell’incident di “isolamento linguistico” denunciato da una corsista-, è quasi interamente rappresentato nei quadranti sinistro e in basso, come contesto di apprendimento più ristretto (dove soltanto l’incident lo porta ad affrontare criticamente le relazioni al suo interno).

Apprezziamo invece la importante presenza a destra in alto delle “aree di interazione” dei forum LYL ed MI, in quanto, come abbiamo indicato, sono spazi formativi che diventano con chiarezza contesti culturali allargati per la natura di rivisitazione della conoscenza insegnata (processo di ricontestualizzazione), per le relazioni umane che si intessono al loro interno con valorizzazione delle multi appartenenze. I processi di transizione espansiva che abbiamo analizzato accuratamente attraverso l’analisi qualitativa, vengono semplicemente resi manifesti attraverso queste aree.

Una nota particolare la merita il forum ST, dove sono presenti gli elementi necessari per il progressivo allargamento, ma dove la mancanza di una adeguata mediazione –una assoluta libertà nella composizione delle discussioni- ha portato ad una certa confusione, con uno sforzo sostenuto da tutor e corsisti di “fare il punto” attraverso interventi riepilogativi.

Potremmo considerare questo modo di rappresentazione grafica per l'analisi di un contesto di apprendimento una proposta viabile per la futura ricerca di quelli che possono essere definiti contesti culturali allargati.

B- ANALISI DI CONTENUTO DELLE NOTE

B-1 Comunità di Apprendimento Glocal

Come avevamo indicato nella Nota Metodologica I, l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze richiede infatti dei prerequisiti in termini di abilità, motivazione, nozioni, che raggiungono il necessario livello di sviluppo solo nell'occasione specifica dell'azione come *azione integrata ad una comunità di senso, che riesce a superare contraddizioni emergenti in ognuno degli aspetti della propria relazionalità (ruoli, divisione del lavoro), e dei simboli che da essa emergono (regole, strumenti, soggetti dell'attività)*, stando al modello della Teoria dell'Attività. Nella comunità di apprendimento il senso di costruzione della propria identità attraverso la pratica deve essere forte (come lo è nella comunità di pratica), ma esiste una chiara tensione dalla *esperienza* (quindi, la pratica situata) alla reificazione che la fa diventare *competenza* (quindi apprendimento riconosciuto dal sistema formale che accoglie l'approccio CoA). Ciò nonostante, i margini della partecipazione debbono essere sufficientemente elastici da consentire ai partecipanti di *mettere in gioco*, attraverso l'esperienza, aspetti della propria identità.

Nel Contesto Culturale Allargato, è la comunità di apprendimento il dispositivo grupppale che, costituitosi nell'attraversare i confini del curriculum, dell'aula, dei gruppi di coetanei, porta alla *riformulazione della propria identità. Comunità di Apprendimento*, poichè l'intera attività portata avanti dal gruppo è prevista all'interno di un percorso formativo controllato; dove vi è una tensione a *dare forma* ad un certo profilo professionale, fondato su *skills* trasversali che consentano la *trasformazione* della propria pratica professionale. Tensione dunque operata sulla base di un forte coinvolgimento e condivisione/riformulazione di saperi alla base della propria identità professionale, che si gioca lungo l'interno arco del percorso formativo.

Abbiamo osservato come il tipo di interventi sia in grado di mappare i processi di costruzione del contesto di apprendimento (ovvero processi di allargamento, quelli che ci interessano in questa particolare analisi).

Adesso, isoliamo più specificatamente alcuni codici che, raggruppati attraverso codificazione assiale nel concetto *Dinamiche della Comunità di Apprendimento Glocal*, fanno nuova luce su alcuni degli elementi determinanti del CCA.

Stando a quanto elaborato durante la fase di analisi qualitativa, avevamo individuato come elementi (codici) componenti di tale concetto:

- a) La **presenza virtuale**: come primo elemento di “tuning” del canale comunicativo, ovvero sforzo di rappresentazione simbolica del *luogo* che il virtuale fornisce, un *trompe l'oeil* che diventa sempre più reale nella realtà simbolica costruita fra i partecipanti, facente parte del *contesto negoziato*. (*Dimensione Meta-Comunicativa*)
- b) **L'uso di Emoticon**, associato alle **espressioni di emozione intensa**, ci consentono di avere una vera e propria radiografia della forza energetica vitale dei processi innovativi/creativi alla base di un processo di allargamento culturale, ovvero, le emozioni. Sia che i partecipanti dichiarino con entusiasmo –talvolta euforia- la scoperta della conoscenza, la relazionalità costruttiva fra le diverse appartenenze, i *métissage*; sia che essi si sentano scossi da situazioni di isolamento, da incapacità di comprendere pienamente l'alterità, dalla rigidità dei propri pregiudizi; l'emozione è motore fondamentale delle transizioni espansive –come lo è, per l'altro, nella cognizione umana individuale-. (*Dimensione Emotiva*)
- c) Le **espressioni esplorative**, come aspetti della conversazione online che mettono in evidenza le operazioni cognitive miranti ad *interpensare*, e che quindi sottolineano una intelligenza distribuita all'interno di questa comunità di apprendimento. (*Dimensione Cognitiva*)
- d) Il **gruppo eterogeneo**, concetto finale che sta ad indicare tutte le espressioni che fanno riferimento a questa realtà di convivenza complessa, composta da diverse appartenenze culturali e linguistiche, sia dal punto di vista dell'esaltazione che del rifiuto. Interdiscorsività che si costituisce, a mano a mano che si

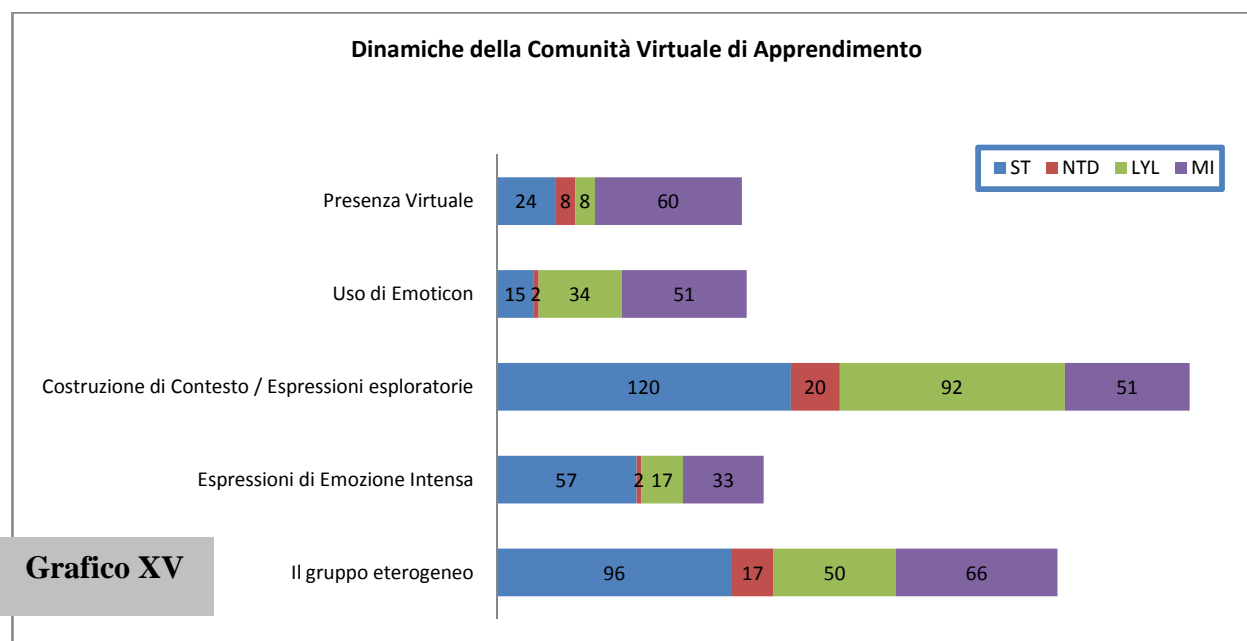
avanza nella collaborazione, come un vero e proprio senso di comunità *meticcia*. (*Dimensione psico-sociale*)

Assodato che uno dei contesti risultante più “ristretto” in questo ambito di ricerca è stato quello NTD, nonostante la propria costituzione multiculturale; e considerato che uno dei gruppi dove il processo di allargamento del contesto culturale di apprendimento risulta più compiuto è quello analizzato nel forum LYL, osserviamo che le dinamiche comunicative e meta comunicative, emotive, cognitive e psicosociali che danno vita alla Comunità di Apprendimento *glocal*, si organizzano per arricchire la nostra descrizione e comprensione del CCA.

Andiamo subito ad analizzare i dati del grafico B.1.

B.1- Dinamiche della Comunità di Apprendimento *Glocal* *

* I Dati sono stati Ponderati considerando la relazione Densità Semantica / N° di Parole x Corpus; in tale modo, i forum NTD e LYL avevano un peso 3 volte maggiore dei forum MI / ST, cifra sulla quale è stata fatta la ponderazione del dato netto, cfr. **tabella 9.13**



Osserviamo che nel corpus analizzato, la densità semantica del codice presenza virtuale è più alta nei gruppi ST(24) e MI(60); si può concludere che questi gruppi fanno un effettivo richiamo alla presenza virtuale come punto di forza della relazionalità, menzionando di continuo l'importanza dell'incontro nell' *Agorà* virtuale, parte presente del processo di costruzione del contesto. Va ricordato che questi gruppi avevano uno spazio di maggiore libertà per le interazioni, in quanto il compito era centrato proprio sulla riflessione piuttosto che sulla consegna di “prodotti” (compito).

A conferma di questa supposizione, la densità semantica nel corpus di riferimenti a stati emotivi, è più alta nei suddetti gruppi. Di particolare rilevanza in questo senso il forum ST, che come avevamo appuntato in sede di analisi qualitativa, aveva particolare rilevanza per quanto riguarda il racconto del sé (la propria identità professionale della quale si parla nel contesto di questo forum); il forum MI, le cui caratteristiche sono diverse dai precedenti (ST, NTD, LYL) ha valori significativi per due motivi, ovvero il fatto di stabilire una relazione in presenza vitale, e la mobilità geografica effettivamente accaduta; in effetti, moltissimi riferimenti sono a luoghi e vicende accadute durante il viaggio. Da non trascurare però la presenza di emoticon nel forum LYL, che assieme ad una discreta presenza di espressioni di emozione intensa, spiegano la forte tensione creativa generatrice di transizioni espansive –documentate nella fase di analisi qualitativa-.

Alla sintonizzazione del canale comunicativo e alla forte emozione associata all'esplorazione/costruzione di contesto, si aggiunge la dimensione cognitiva. In fatti, vediamo che le espressioni esplorative, indicatore di operazioni miranti ad *interpensare*, sono presenti in modo consistente nei forum ST (120!) e LYL (92), ed in modo anche significativo nel forum MI (51), essendo molto basse nel forum NTD (20). Questo ci conferma la forte tensione in questi forum verso l'elaborazione di conoscenze che sono un precipitato dell'interazione con la conoscenza insegnata, la conoscenza apportata dai partecipanti, e la conoscenza negoziata e creata nello spazio formativo. I dati minori nel forum NTD ci confermano la natura ripetitiva del contesto culturale più ristretto.

Per ultimo, la dimensione psico-sociale, letta attraverso il concetto di *gruppo eterogeneo*, ci conferma le tendenze suaccennate: una forte densità semantica –quindi presenza di riferimenti alle multi appartenenze- nei gruppi MI (66), ST (102), dove l'aspetto relazionale prende il sopravvento; una densità medio/alta nel gruppo LYL (50) e bassa nel forum NTD (17). In effetti, se ricordiamo i risultati dell'analisi qualitativa, il gruppo NTD era partito dal riconoscimento e valorizzazione della diversità presente nel gruppo, ma dopo aver dichiarato questa condizione, non se ne è fatto più caso, occasionando l'*incident* di "isolamento linguistico" (cfr. analisi qualitativa forum). Dobbiamo considerare, ancora una volta, la natura aperta dei forum MI e ST, che ha evidentemente generato la valorizzazione delle multi appartenenze, provocando così il fluire dell'emotività. La natura più orientata al compito (dei forum LYL e NTD) costringe ad alcune mosse "tecniche" che ovviamente possono generare "pause" in questo continuo riferimento alle emozioni e relazioni (la risoluzione di problemi operativi e tecnici, nonché l'acquisizione di conoscenze specifiche della discussione disciplinare, è una base necessaria alla esplorazione e costruzione di ulteriore conoscenza). Tuttavia, risulta evidente che l'esplorazione delle conoscenze, e lo sforzo di costruzione di conoscenza attraverso la negoziazione del bagaglio di ogni partecipante, emerge come aspetto fondante del contesto culturale allargato, che, ancora una volta confermiamoci come presente nei forum ST e LYL.

A questo punto, quanto finora appreso attraverso l'analisi qualitativa, ci consente di affermare la presenza di una tensione all'allargamento del contesto culturale soprattutto nei forum ST e LYL, dinnanzi alla difficoltà presente nel forum NTD in tale senso.

Ciò ci spinge inoltre a considerare le dimensioni relative alle dinamiche di gruppo nella comunità glocal come aspetti che definiscono il CCA, ovvero, il forte riferimento allo spazio condiviso o *luogo di frequentazione formativa* (in questo caso la presenza virtuale); le espressioni di emozione associate ai processi di apprendimento; le operazioni di negoziazione di senso, di interscambio simbolico fra i partecipanti; e soprattutto il riconoscimento delle multi appartenenze come tesoro della comunità di apprendimento. Particolarmente questo ultimo elemento, mi preme sottolineare, non è mai stato messo in rilievo nelle diverse teorie sulle comunità di apprendimento che spesso hanno lavorato con gruppi monoculturali (oggi più l'eccezione che la regola).

B.2- Fenomeni Discorsivi

Come ho indicato nella Nota Metodologica III, *la Comunità di Apprendimento Glocal sollecita particolari forme di interazione che divengono più intense in momenti sia di crisi che di superamento di "paradigmi di pensiero"*; così facendo, *attraversa confini* in una spirale espansiva che può essere meglio letta, oltre le dinamiche di gruppo, attraverso i fenomeni discorsivi. In effetti, avevamo indicato come indicatori di queste transizioni:

- a) l'intertestualità concettuale, che aiuta la Comunità a "riverberare" su un dato problema, a riconoscerne i limiti di pensiero/conoscenza attualmente generata;
- b) l'intertestualità relazionale, che porta al gruppo ad introdurre una dimensione di riverberazione collettiva, a un processo di lavorazione di un "impasto" concettuale che viene plasmato a mano a mano che le componenti del gruppo si danno il permesso di prendere, ritoccare, togliere elementi delle idee proposte dall'altro;
- c) la metafora, che accompagna nella forma di rappresentazione del sé come elemento originale, come segnale all'altro di ciò che si è e si può apportare nel processo costruttivo;
- d) la metafora di relazionalità, che rielabora aspetti di legame del gruppo, che ripropone le relazioni per poter identificarsi meglio come gruppo focalizzato in una data attività;
- f) la metafora disciplinare, che parla di una rappresentazione accomunante innovativa, di una progettualità possibile intuita nei mille nomi dell'oggetto di attività (ciò di cui gli attori si occupano nel momento nel quale si trovano).

Ho identificato queste componenti come parte essenziale del processo di costruzione, formulando l'ipotesi che maggiore è la libertà di *ricontestualizzazione* della *conoscenza potenzialmente insegnabile nel dispositivo pedagogico* (nozioni che ricordiamo aver trattato a capitolo IV, sul modello di Bernstein, 1996), maggiore è la presenza dell'intertestualità relazionale e la metafora come elementi di un processo di costruzione di conoscenza, ovvero, di negoziazione ed allargamento del contesto culturale.

Questa è una ipotesi che andiamo a verificare attraverso la presentazione dei dati quantitativi di seguito riportati. Osserviamo in primo luogo le dinamiche dell'intertestualità.

Fenomeni Discorsivi: Intertestualità

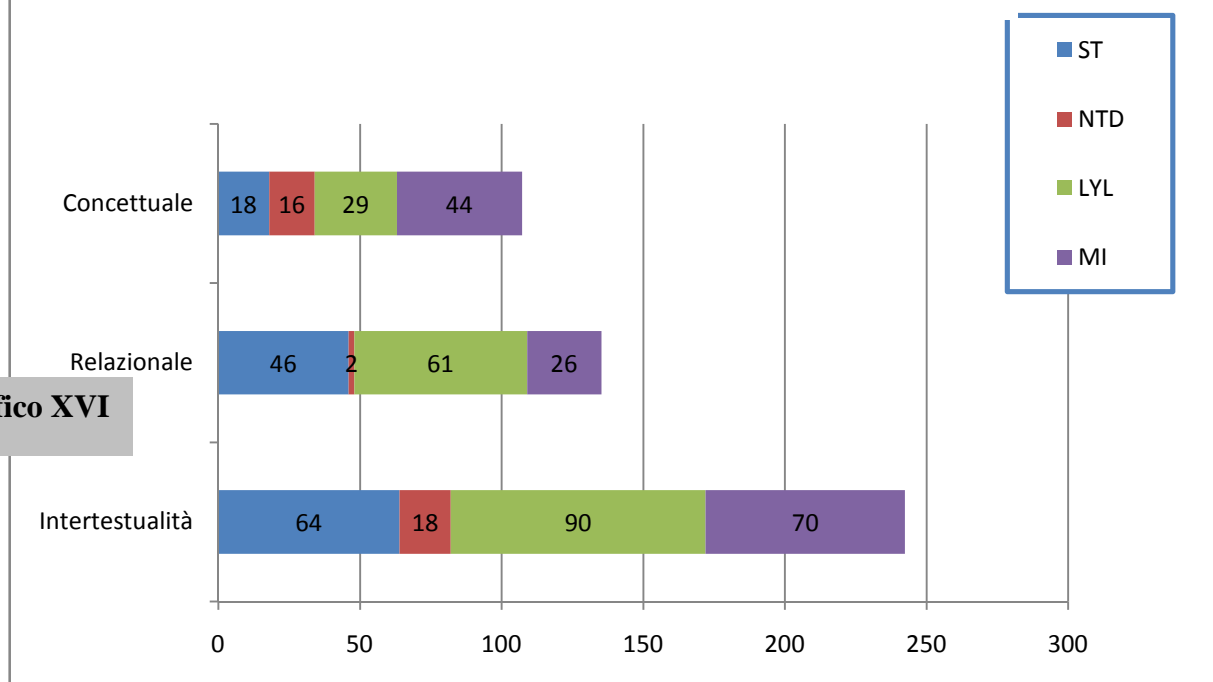


Grafico XVI

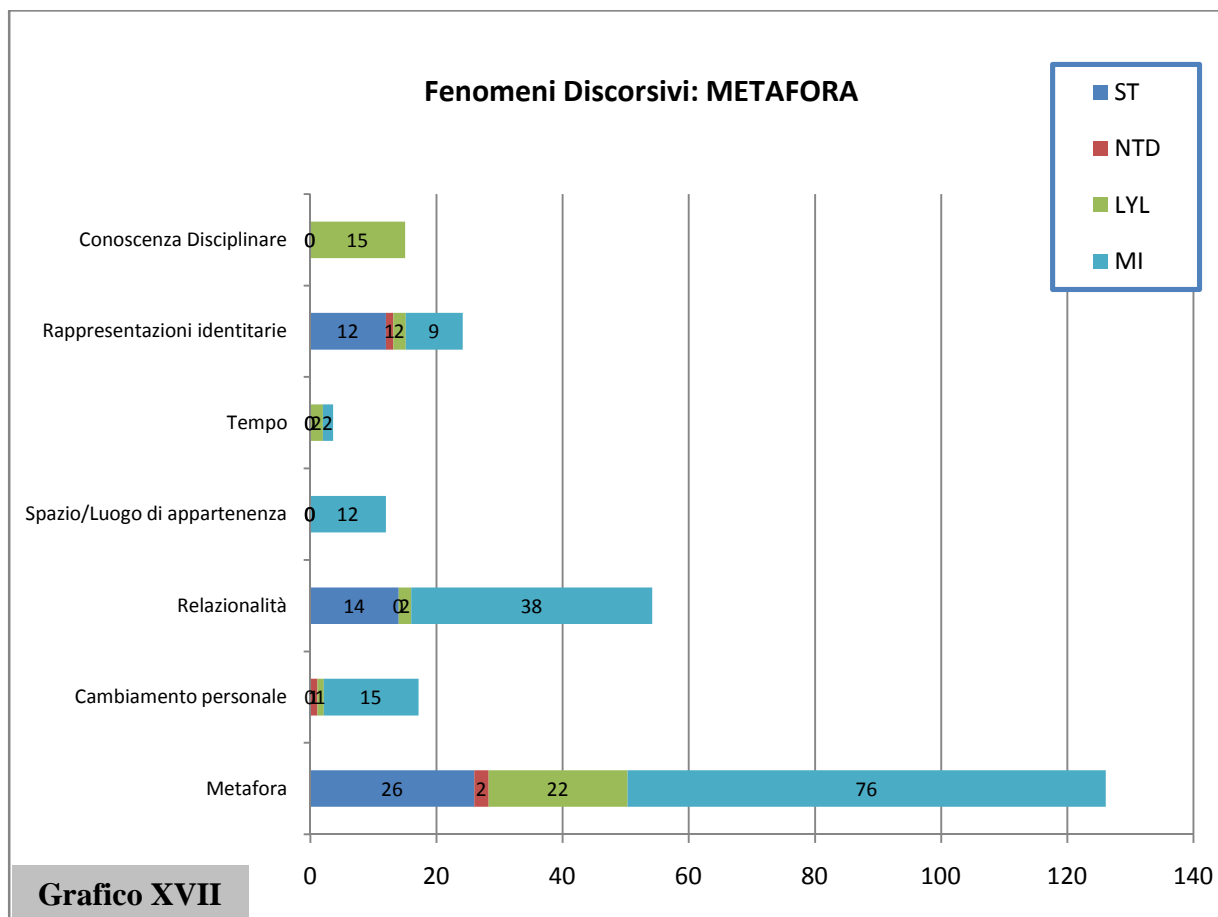
Otteniamo subito un primo dato, e cioè, l'importanza dell'intertestualità in generale nel forum dove, come avevamo considerato nella fase di analisi qualitativa, si produce la maggiore creatività come risultato dell'intreccio fra conoscenza presentata attraverso il processo di ricontestualizzazione del sapere, conoscenza apportata dai corsisti, e conoscenza negoziata: il forum LYL. Ci sorprende osservare, tuttavia, che esso diventa il contesto dove maggiormente i corsisti hanno fatto riferimento al discorso altrui; possiamo spiegare questo risultato in due modi, entrambi convenienti alle formulazioni che sto proponendo qui, ovvero sia: a) che il setting formativo è impostato in modo tale da promuovere una fitta interazione volta ad esplorare criticamente la conoscenza per ricostruirla; b) che la comunità di apprendimento opera attraverso una forza motrice conferita dal proprio senso di comunità ben assodato –non dimentichiamo che questi corsisti sono quasi al termine del secondo anno di corso online, quindi dopo più di un anno di “convivenza” nell'ambiente virtuale di apprendimento.

Effettivamente, questi due fattori che abbiamo appena ipotizzato, si manifestano ancor più chiaramente nell'alta presenza di intertestualità concettuale (quindi il riferimento alla conoscenza di base apportata attraverso il percorso formativo), che però, si arricchisce –stando ai risultati dell'analisi qualitativa- attraverso la citazione di altri autori e concetti; e l'alta presenza di intertestualità relazionale che indica i processi di scambio di idee, di ricapitolazione e soprattutto integrazione ricorsiva di una idea, una specie di “wiki” involontario fra i partecipanti che nella conversazione negoziano un senso accomunante, il quale potrebbe eventualmente girare attorno ad una possibile conoscenza nuova. Ricordiamo che l'intervento del tutor nel forum LYL non era unicamente orientativo, ma che, a momenti, si proponeva come coacher, formatore, guida, in tanto che docente esperto nella disciplina, dando vita a interazioni creative.

Sia il forum ST che quello NTD confermano tendenze nei processi di allargamento del contesto. Vediamo che ST propone una alta interazione, un focus che si concentra sulla relazionalità –ricordiamo che discutono sull'essere docenti ovvero, essere se stessi come professionisti nei propri contesti culturali di riferimento-; mentre NTD, nel focalizzarsi su un compito operativo, si limita soprattutto allo scambio di nozioni –dall'altro lato, generalmente ripetizione di nozioni senza originale integrazione da altre fonti-.

Il caso MI ci apporta un elemento particolare: la presenza di un' alta intertestualità concettuale, in uno spazio formativo mirante al supporto del corsista in mobilità internazionale, che ci fa capire il processo di profonda rivisitazione del proprio sapere. Si tratta in effetti di lunghe citazioni alle conoscenze nuove acquisite nel nuovo contesto culturale (visitato attraverso la mobilità), spesso seguite da riflessioni e momenti dedicati a pensare il proprio futuro di pratica al rientro della mobilità internazionale. Analizziamo adesso la metafora, come figura discorsiva –funzionale- che, stando a quanto abbiamo apportato durante il processo di codificazione, sembrerebbe essere un eccellente indicatore di transizioni espansive, riuscendo quindi a spiegare la presenza di processi di

allargamento del contesto culturale –ovviamente, associata a tutti gli altri fattori, mai isolata come unico indicatore-.



La mappatura della metafora all’interno del corpus testuale analizzato (i quattro forum online) ci aiuta a comprendere ulteriormente le dinamiche del CCA.

Consistentemente con quanto ipotizzato per il ruolo della metafora in processi di allargamento, essa esprime la tensione massima generativa, nei forum più “liberi”, trasversali, come ST / MI, ed in modo non trascurabile nel forum di didattica disciplinare LYL.

Il forum NTD, ancora una volta, risulta povero di “re-invenzioni” di concetti, quale è il ruolo della metafora (si veda Nota Metodologica II)

Andiamo invece ad analizzare la tipologia di metafore emerse: avvertiamo che il focus delle conversazioni ed il tipo di problematiche affrontate servono a dare forma alle trasformazioni di senso della metafora (il che è interamente logico, ma soltanto l’evidenza empirica ci aiuta a confermarlo). Tuttavia, se un gruppo producesse metafore diverse da quello che si ritiene il filo rosso del discorso, probabilmente, *egli sta parlando di un'altra cosa*. Ovvero, il focus vero dell’argomento trattato è completamente un altro da quello dichiarato, e dimostra specificamente quale senso stia negoziando tale gruppo umano.

Così, sembra naturale che il forum LYL, la cui discussione è soprattutto focalizzata sulla propria disciplina, produca un numero altissimo di metafore per dipingere la conoscenza disciplinare, il luogo della stessa fra le discipline insegnate, il luogo nella propria vita. Molto alte le metafore sulla relazionalità e la rappresentazione identitaria nel gruppo ST, che come ricordiamo, discute sulla propria professionalità nel nuovo scenario globale, ma attraverso la sofferenza quotidiana vissuta nello scenario locale.

Alte, soprattutto, le metafore di rappresentazione dello spazio/luogo di appartenenza, seguite da relazionalità e rappresentazioni identitarie, nel gruppo MI, che come ormai sappiamo, si trova nello spazio formativo a confrontare la propria pratica con il vissuto della mobilità internazionale, nonché con il gruppo di colleghi –pure questi, appartenenti a diverse culture- in mobilità.

La forte presenza di metafore in tutti e tre forum, in modo generale, ci aiuta a capire quanto questi gruppi si spingono verso la reinvenzione della propria conoscenza disciplinare, della propria pratica, della propria identità, nell’attraversare il processo di allargamento del contesto culturale di riferimento, nello spingersi per tale attraversamento di confini.

Azzardiamo una ipotesi che integra diversi risultati, a questo punto: la presenza vitale che sperimentano fortemente come dimensione formativa i corsisti della comunità MI, li porta ad una tensione massima di “invenzione” per rispiegare i contesti culturali nuovi, per affrontarli, e per incorporarli come parte facente della propria identità. In questo senso, le metafore dimostrano il forte impatto del vissuto della mobilità come momento di ricostruzione della propria identità professionale.

I fenomeni discorsivi ci hanno confermato, ancora una volta, la natura più espansiva degli spazi formativi LYL, MI, ST, a confronto delle ristrettezze iniziali del forum NTD.

B.3- Formazione dell'Identità Professionale nel CCA

Ora che abbiamo confermato l'importanza dei processi più molecolari emersi nei forum analizzati, come dinamiche di gruppo, modalità di interazione, ed infine, fenomeni discorsivi, andiamo ad analizzare come si comporta una serie di elementi, relativi soprattutto a una *linea temporale* di sviluppo personale, ovvero, la linea dell'identità professionale che parte da un dato punto nella propria traiettoria (le aspettative, le crisi di professionalità), si muove ricorsivamente (il pensare su se stesso attraverso il contatto con l'alterità, nell'interlocuzione con il gruppo eterogeneo) e raggiunge un nuovo punto di partenza nella progettualità (il pensare il futuro, immaginare scenari possibili che l'esperienza consente).

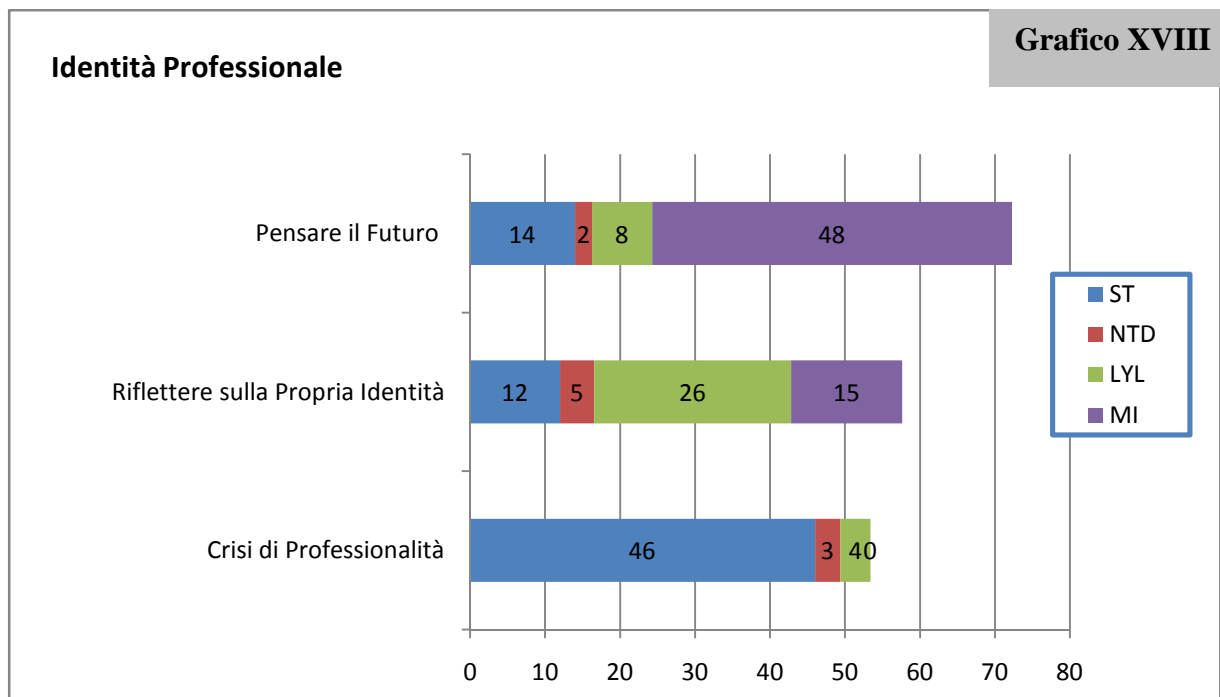
Avevamo definito questi elementi attraverso frammenti di discorso che evocano l'immagine di sé, all'interno di un progetto di vita e di professionalità che si gioca in questo spazio formativo. Ricordo che il punto di partenza di questo progetto è la formazione ad alto livello dell'insegnante, per valorizzare la propria immagine nella società. Ma vi è un salto, fra la formazione offerta, e ciò che è l'immagine di una decadenza dei sistemi dell'istruzione che trascina dietro di sé la figura e il ruolo dell'insegnante. C'eravamo domandati se il progetto formativo, nel contesto culturale allargato, potesse diventare opportunità di ripresa in mano del proprio racconto di sé, uno scenario dove “*allestire meglio*” la propria narrazione. E' evidente che la formazione nel contesto culturale allargato punta a produrre qualcosa di più profondo che il “*conoscere*”; si parla di saper essere per saper fare, e questi docenti, chiamati all'interno di questa configurazione formativa particolare –internazionale, interculturale-, non interagiscono negli spazi online soltanto per acquisire conoscenze e *skills* specifiche, ma perchè il progetto formativo diventi qualcosa di più avvolgente nella propria vita. Un progetto formativo che consenta loro di riparlare di se stessi come professionisti, del proprio ruolo sociale, delle proprie aspettative, della propria etica come attori sociali; un progetto formativo che consenta loro l'*inclusione* e l'*emancipazione*.

Consideriamo che un contesto di apprendimento che si allarga è un contesto *includente*, poiché genera l'opportunità di rinegoziazione dei saperi, la valorizzazione delle appartenenze, i processi creativi di costruzione di conoscenza nuova, fattori che abbiamo confermato sia lungo l'*excursus* di codificazione e concettualizzazione della fase qualitativa, che nel momento di analisi quantitativa.

Se esiste coerenza fra questi elementi, allora gli spazi formativi che consentono processi di allargamento del contesto culturale, daranno luogo, in primis, all'introduzione del proprio malessere, della propria situazione di crisi, che porta con sé –nel particolare caso degli insegnanti- come contraddizione da essere affrontata attraverso l'attività formativa – il cambiare se stessi per cambiare minimamente il contesto socio-culturale di riferimento-.

Potrà eventualmente seguire un lavoro di forte rivisitazione dei propri schemi concettuali ed operativi, nonché un pensarsi in prospettiva futura, come passaggi di riformulazione del sé.

Se quanto detto è vero, allora il corpus analizzato ci dovrebbe fornire conferma di questi elementi nei forum LYL, MI, ST, ed in minor livello nel forum NTD.



Osservando i risultati di densità semantica per i codici identificati come dimensioni dell'identità professionale che si gioca all'interno dello spazio formativo, riceviamo conferma di:

- a) Un forte riferimento al proprio malessere come professionisti nel forum ST, la cui tematica specifica era quella del rivedere le nuove vie di professionalità del docente; a livello molto meno significativo, il riferimento nei forum LYL e NTD. La non presenza assoluta, invece, per il forum MI, dato la cui causa potremmo far risalire alla forte "euforia" generata dall'opportunità di viaggio all'estero e dallo scambio di questa esperienza.
- b) Effettivamente, comprendiamo il dato di un forte riferimento alla proiezione di se stessi dopo l'apprendimento (Pensare il Futuro) nello stesso gruppo MI, che considera l'opportunità della mobilità un momento unico di sviluppo professionale. Da non trascurare, la densità semantica del concetto per i forum ST e LYL, in tanto che spazi di *mobilità virtuale* (di incontro con l'alterità attraverso l'ambiente virtuale di apprendimento).
- c) Lo scatto di momenti di riflessione sulla propria identità e pratiche attraverso l'esperienza formativa nei contesti culturali allargati (Riflettere sulla Propria identità), particolarmente rappresentata nel forum LYL, che attraverso la rivisitazione della propria disciplina, hanno avuto occasione di riconsiderare se stessi come esperti nell'ambito disciplinare di riferimento; seguito dal forum ST e MI, ed in misura molto minore dal forum NTD.

Possiamo per tanto concludere che quelli che abbiamo identificato come spazi formativi dove il processo di allargamento del contesto culturale è risultato significativo, consentono percorsi ugualmente significativi di cambiamento/ricostruzione dell'identità professionale.

9.4. Conclusioni: Primo Scenario di Innovazione Formativa MIFORCAL come Contesto Culturale Allargato

Tenterò adesso di fare un quadro riassuntivo di quanto finora trattato, in modo da capire quali elementi hanno caratterizzato le dinamiche e dimensioni di un nuovo dispositivo formativo, fondato sulla costruzione di un *contesto culturale allargato*. Come ho affermato in partenza, è attraverso l'analisi del caso MIFORCAL, inteso come pratica trasformativa nell'ambito dell'istruzione superiore, che ho avuto l'opportunità di partecipare al processo di costruzione di un simile dispositivo, tentando di leggere ed interpretare –considerando il mio particolare posizionamento- gli elementi più significativi.

L'accurata lettura delle teorie dell'apprendimento nei nuovi contesti –sociali-, intrapresa nel cap. III (con particolare riguardo alla linea di ricerca della Teoria dell'Attività di terza generazione), mi ha consentito di pensare i nuovi contesti di apprendimento come attivazione di interazioni fra sistemi di attività (cfr. caratterizzazione di Engeström, 1987, 2009), i quali si creano e vivono di fronte a *oggetti sfuggenti* –fluidi-, quindi condivisi tra *diversi* sistemi di attività, spesso conflittuali fra loro –. Il progetto di internazionalizzazione

formativa con la necessaria collaborazione fra sistemi di attività istituzionale ne è chiaro esempio, con le diverse interazioni tra docenti, ambienti virtuali di apprendimento e istituzioni coinvolte.

In effetti, gli oggetti sfuggenti generano aree grigie e situazioni di tensioni, di contraddizioni che alterano –sia in modo positivo che negativo- i sistemi di attività interagenti. Il dramma dell'istituzionalizzazione dell'innovazione formativa, che ho raccontato nel capitolo relativo all'analisi MACRO, dovrebbe darci un'idea precisa di quanto suaccennato, e di come nella ricerca di risoluzione delle contraddizioni fra ruoli, norme, soggetti, strumenti e divisione del lavoro, viene strutturato un nuovo paradigma formativo, un sistema complesso fondato sulla tensione di più forze istituzionali.

Il concetto di contesto culturale allargato emerge in questa prima fase, come necessità di mettere in evidenza i fenomeni differenziali negli scenari dei nuovi contesti di apprendimento come costruito che ci porta a pensare questi ultimi; più che come il mero contesto istituzionale, di trasmissione della cultura unica, emerge quindi come nuovo spazio culturale ibrido nel quale gli oggetti sfuggenti, liquidi, si presentano come scopo dell'attività umana. Nel caso di un sistema di attività mirante alla formazione della professionalità docente, come oggetto di un nuovo apprendimento: equo, sostenibile, che include tutte le culture partecipanti al progetto formativo.

Il nucleo di cambiamento, di apprendimento espansivo, all'interno di un siffatto impianto, riesce a rendere conto del contesto culturale allargato in quanto, nel superare la diversità (instabile) iniziale, fa un ulteriore passaggio di "métissage", di apprensione dell'oggetto sfuggente, senza perciò smettere di riconoscere le proprie appartenenze.

Queste teorizzazioni mi accompagnavano nel tentare di comprendere la complessità del progetto formativo MIFORCAL, come un insieme, nella prima fase di strutturazione organizzativa, di generazione del curriculum, di ambienti di apprendimento, di contenuti accessibili per la formazione.

Ma quando inizia l'interazione vera, quando il sistema inizia a vivere e pulsare attraverso le migliaia di comunicazioni fra referenti accademici, docenti, tutor, traduttori, corsisti, mi trovo dinnanzi a un corpus discorsivo, un *testo* che negozia il *contesto*, che reclama l'utilizzo di nuovi assetti concettuali, di nuova codificazione della fenomenologia che avevo dinnanzi, e che spiegava fenomeni caduti in "zone scure" della Teoria dell'Attività.

Ho così azzardato l'ipotesi dell'impossibilità di cogliere i processi espansivi che generano il contesto culturale allargato, se non attraverso lo studio della suddetta fenomenologia discorsiva particolare attivata fra i partecipanti. Considerando quindi gli apporti della socio-linguistica e dell'analisi critico del discorso per supportare questo compito di approfondimento di comprensione della costruzione di contesti culturali allargati attraverso le interazioni comunicative e la costruzione di un discorso condiviso.

In effetti, un discorso nel quale gli attori partecipanti –fondamentalmente formatori e corsisti- hanno la capacità di intervenire, di esprimersi in modo creativo per espandere il proprio contesto culturale di apprendimento, promuove la generazione di metafore, che sono condensazioni di processi di senso in corso fra i partecipanti, nello sforzo di "cogliere" dinamiche complesse, di risolvere "double-binds", di immaginare mondi possibili oltre il tangibile e esperibile presente. Sono simboli di un percorso di negoziazione, sono spazi di accoglienza semantica per le diversità presenti in uno stesso spazio di interazione.

A questo punto vorrei tornare alle idee di due studiosi di avanguardia nell'ambito relativo agli studi della comunicazione umana. Del primo, Austin, vorrei sottolineare la teoria degli "Atti Linguistici", la cui ipotesi fondante è quella della possibilità di "fare cose con le parole"; questa idea mi consente di pensare alle interazioni –soprattutto nella rete- come contesti culturali dinamici, che possono essere creati attraverso lo scambio comunicativo, sebbene ci sia la necessità di un lungo processo di interazione che porta alla reificazione di certi significati. Il secondo studioso che vorrei portare in questo dibattito, è McLuhan, la cui frase "il medio è il messaggio", mi apre alla possibilità di pensare il contesto culturale –e i suoi messaggi- come costruzione della comunità di apprendimento, in tanto che comunità discorsiva.

Sono stati così selezionati momenti del processo formativo che indicavano importanti transizioni del sistema, con lo scopo di esplorare meglio il concetto del contesto culturale allargato, del quale raccogliamo i risultati del primo scenario formativo, ovvero, quello dell'**Ambiente Virtuale di Apprendimento e valorizzazione della Virtual Mobility**. Ricordiamo che abbiamo considerato, come esponenti di questo scenario quattro spazi formativi, ovvero:

a) quello del **corso iniziale detto propedeutico**, che nell'ambito europeo ha preso la piega di un corso orientato fortemente all'esplorazione delle nuove tecnologie, e per tanto ribattezzato –per la migliore identificazione- **NTD** (nuove tecnologie per la didattica);

b) un **seminario internazionale** che inizia con una videoconferenza alla quale segue un acceso dibattito sulla professionalità docente, primo organizzato nell'area trasversale: *Qué significa ser profesor en tu país?*, contraddistinto poi come ST (seminario trasversale) enfatizzando la propria caratteristica di trasversalità per tutti i corsisti della rete MIFORCAL, una sorta di "open space";

c) **Un corso internazionale del 2° Anno, del gruppo di Lingua e Letteratura (LYL)**, piccolo gruppo che concentra la maggiore diversità di corsisti (paraguaiani, peruviani, colombiani, argentini) al quale si aggiunge la complessità di un'equipe docente non soltanto internazionale, ma che si impegna in una profonda esplorazione del contenuto da proporre al gruppo;

d) il **forum di supporto alla mobilità internazionale**, ovvero ambiente virtuale che accompagnava ogni azione formativa all'estero, contraddistinto con la sigla **MI**, spazio libero per l'interazione e condivisione di materiali formativi della mobilità.

Il processo di interpretazione progressiva attraverso l'analisi di questi quattro spazi (con un'ampia analisi qualitativa nel caso dei primi tre spazi formativi, poiché il quarto verrà particolarmente affrontato in un secondo momento di analisi), **e di ricorsiva concettualizzazione mi ha portato a queste prime conclusioni:**

La prima conclusione è che la *cultura di apprendimento*, ovvero quella che viene indicata come contesto socio-culturale, *va definita non soltanto attraverso il sapere insegnato, ma anche attraverso la didattica implementata, il gruppo configurato come comunità di apprendimento, ed infine, l'identità* (il modo nel quale essa si modifica attraverso l'esperienza formativa) di ogni singolo corsista. Per ciò, il processo di allargamento del contesto culturale di apprendimento non può accadere attraverso soltanto uno di questi elementi: risulta necessario un intervento a tutto tondo, che riformuli le coordinate dello spazio formativo, attraverso il processo di negoziazione, per *generare* un contesto più ampio di quello di partenza dove l'apprendimento è effettivamente *situato*.

Ne consegue **una seconda, necessaria conclusione**, e cioè *che l'apprendimento è situato in un contesto dinamico*, un contesto che necessita di essere costruito, tessuto e spesso inventato nella società fluida. Ribadisco, a questo punto, che la nozione di apprendimento in contesto (*situated learning*) è molto battuta⁽²³²⁾; ma ciò che ho appuntato come innovativo in questa discussione, e mi sono sforzata di apportare più di un elemento empirico, è la tensione massima dell'attività di negoziazione di simboli e significati, ovvero, "costruzione" del contesto, in gruppi che vengono da *diversi contesti storico-culturali*. Questo ci supporta nel pensare i contesti come elemento dinamico, che *attraversa* il sistema di attività, piuttosto che come elemento statico – come contenitore-. Dobbiamo tenere conto del fatto che la società fluida odierna ci spinge a realizzare questa riformulazione del concetto di contesto. E gli spazi formativi ibridi generati da processi di internazionalizzazione, da flussi migratori che rovesciano le appartenenze nelle classi, e soprattutto, i territori virtuali che configurano una nuova geografia delle appartenenze, disegnando un terzo spazio fatto di interazioni elettroniche, ci forniscono validi esempi di come la denominazione di *contesto* come *contenitore*, come appiglio dal quale le persone si tengono per partecipare in uno spazio formativo, inizia a perdere forza esplicativa su molti dei fattori che veicolano i processi di apprendimento. Dov'è il contesto? Di quali elementi storico-culturali mi devo servire per capire i processi di apprendimento? Avremo bisogno di capire e studiare le interazioni comunicative fra partecipanti a livello discorsivo, per concepire i passaggi di *costruzione* del contesto di apprendimento. Perché *fluidità* vuol dire cambiamento continuo dei punti di riferimento esterni.

Il contesto non può che essere negoziato e costruito dagli stessi attori, le coordinate storico-culturali messe in evidenza per intrecciarle, ricomporle, e capire i punti di incidenza sui processi di apprendimento, che diventano processi di trasformazione delle dimensioni storico-culturali della propria identità. E' soltanto così che si riesce a cogliere l'oggetto sfuggente –di un'attività formativa, in questo caso-.

A conferma di quanto suaccennato troviamo le dinamiche di gruppo della comunità di apprendimento *glocal*, ovvero la propria scoperta come gruppo eterogeneo, la valorizzazione delle multi appartenenze come ricchezza; ed inoltre, il concetto di presenza virtuale, come continuo riferimento al "luogo" nuovo dove le interazioni accadono, ad un contesto che è situato in quel luogo che non è né dell' uno né dell' altro, ma è *terzo spazio*.

Ora, questo sforzo di negoziazione si dimostra alquanto complesso ed entropico: può addirittura consumarsi nella tensione ad esistere, ad essere definito contesto culturale allargato, perdendo di vista obiettivi formativi, ed autodistruggendosi nella ricerca degli elementi accomunanti, nonché la distinzione del "giusto posto" per le diversità. Pensiamo per esempio a quei progetti transazionali che non decollano mai perché l'impianto di negoziazione è talmente complesso che una volta realizzato un prodotto, esso diventa impraticabile per ogni identità componente al progetto: mi viene subito in mente il caso della creazione dell'*esperanto*, la lingua del mondo. E questo ci aiuta a pensare la **terza conclusione: la costruzione del CCA non è prodotto di un evolversi naturale, deve essere invece facilitata e sostenuta (scaffolded) da azioni specifiche e senza un risultato positivo garantito**. Dall'altro lato, lo sforzo è ormai pressoché imprescindibile: pena la mancanza di *giustizia curricolare* e potenzialità *inclusiva* dell'impianto formativo proposto (e fondamentalmente nei processi di internazionalizzazione!), che lo porti a spazio di vera trasformazione del sé verso l'emancipazione. Per ciò, associato allo sforzo di costruzione, spesso otteniamo un forte coinvolgimento emotivo –le espressioni di emozione intensa che abbiamo riscontrato nei diversi corpus finora analizzati esemplificano questa affermazione-; una considerevole attività di esplorazione congiunta dei presupposti che guidano l'attività –espressioni esplorative, studiate nel corpus; ed infine, diversi *incident* che caratterizzano le transizioni espansive –si veda particolarmente l'esempio NTD-.

La **quarta conclusione**, in stretto collegamento con quest'ultima, per la quale mi sono servita del linguaggio fornitomi dalla teoria critica e dalla socio-linguistica, è che **tale sforzo di costruzione si consuma attraverso l'uso del linguaggio, ovvero di una ricontestualizzazione equa ed inclusiva del discorso pedagogico**, che crea

232

Come abbiamo accennato in sede di apertura della discussione sui contesti di apprendimento, al terzo capitolo.

l'opportunità di una rivisitazione critica di ruoli, strumenti, discorsi ed identità degli attori coinvolti nella comunità che porta avanti una data attività (formativa).

La particolarità che distingue il CCA da un qualsiasi impianto formativo è la natura meticcica, ibrida, degli elementi (culturali) che lo compongono, siano essi attori, formatori, strumenti/risorse, lingue e discorsi. Ed è per questa particolarità che si deve spingere fino all'esasperazione nel rovesciamento critico di ogni elemento attraverso lo sguardo dell'altro, ovvero alterità riconosciuta nello stesso spazio formativo.

Ho particolarmente osservato alcuni dei fenomeni discorsivi che possono indicare questa libertà di esplorazione e ricostruzione del sapere, in particolare, l'intertestualità –ovvero il tessere il proprio discorso usando i fili del discorso altrui- e la metafora –ovvero quella capacità di re-inventare il senso delle parole, per dire qualcosa di nuovo, per spiegarsi meglio, attraverso un percorso di negoziazione di senso-.

Infine, la **quinta conclusione**, che ci apre un universo di problemi oltre il contesto di apprendimento, è quella dell'**impatto che genera la partecipazione nei CCA**: impatto che non possiamo misurare come mera acquisizione di *skills* e conoscenze, ma **come complesso processo di coinvolgimento emotivo e psico-sociale che porta alla ricostruzione dell'identità**.

In effetti, ho parlato di un "attraversamento" dello spazio formativo dal contesto culturale, piuttosto che usare la metafora del contesto come contenitore. Se pensiamo lo spazio formativo, giustamente, usando la metafora spaziale, non ci basta la stessa metafora spaziale per definire il contesto (come contenitore). Dobbiamo invece attivare le *linee temporali* di sviluppo personale, ovvero, linee dell'identità professionale che partono da un dato punto nella propria traiettoria (le aspettative, le crisi di professionalità), si muovono ricorsivamente (il pensare su se stesso attraverso il contatto con l'alterità, nell'interlocuzione con il gruppo eterogeneo) e raggiungono un nuovo punto di partenza nella progettualità (il pensare il futuro, immaginare scenari possibili che l'esperienza consente). Queste sono, in effetti, le linee temporali che *attraversano* lo spazio formativo, creandone la dimensione complessa che vogliamo assegnargli, la dimensione di *eterocronia* che è quella che compone il contesto culturale allargato.

Avevamo definito questi elementi attraverso frammenti di discorso che evocano l'immagine di sé, all'interno di un progetto di vita e di professionalità che si gioca in questo spazio formativo. Consideriamo che, un contesto di apprendimento che si allarga è un contesto *includente*, poiché genera l'opportunità di rinegoziazione dei saperi, la valorizzazione delle appartenenze, i processi creativi di costruzione di conoscenza nuova, fattori che abbiamo confermato sia lungo l'*e cursus* di codificazione e concettualizzazione della fase qualitativa, che momento di analisi quantitativa. Come abbiamo osservato particolarmente nello spazio formativo ST, per esempio, è l'introduzione del proprio malessere, della propria situazione di crisi, come contraddizione da affrontare attraverso l'attività formativa –cambiare se stessi per cambiare minimamente il contesto socio-culturale di riferimento-, che costituisce il primo elemento di negoziazione. Le esperienze si sommano, si intrecciano, si scambiano, vengono valorizzate; ed ecco che segue un lavoro di forte rivisitazione dei propri schemi concettuali ed operativi, nonché un pensarsi in prospettiva futura, come passaggi di riformulazione del sé. Quest'attività genera l'allargamento del contesto, e nel contempo, modifica profondamente il sé dei corsisti partecipanti.

Il concetto di **identità glocal** promossa dal progetto formativo MIFORCAL, in effetti illustra chiaramente come tutti gli attori coinvolti cominciano a valorizzare le multiappartenenze, per pensarsi in una scala espansa con riguardo ai propri luoghi di pratica. Scala che valorizza e conferisce nuova vitalità al proprio progetto identitario. Una forte limitazione di questo dispositivo è, senza ombra di dubbio, la forte autoselezione –aspetto che consegue, chiaramente, alla "leggerezza" denunciata nella terza conclusione-: raggiungono la fine del percorso formativo soltanto coloro che hanno una visione di cambiamento personale/professionale, e quindi delle proprie pratiche, che attraverso l'attività formativa viene coadiuvata.

Inoltre, dalla dimensione di soddisfazione per quanto sperimentato nell'ambito formativo, si riscontra una distanza non trascurabile verso la pratica professionale ed il coinvolgimento trasformativo. Non è sempre vero che il dispositivo formativo diviene pratica trasformativa, con impatto sociale/economico/innovativo: come abbiamo riscontrato nell'analisi dei diversi spazi formativi, soltanto LYL raggiunge in modo consistente ed esplicito questa condizione. Tutto ciò pone delle specifiche domande sulla valutazione, aspetto che non ho minimamente affrontato in questo ambito. Una valutazione operata attraverso metodi tradizionali – con focus su *skills* e conoscenze conseguite; alla quale si aggiunge la soddisfazione/opinione personale su quanto ottenuto attraverso la partecipazione nel corso-, non può che raccogliere una visione incompleta dell'impatto sull'identità professionale dei partecipanti. E quindi la metodologia valutativa applicata ad un dispositivo formativo che punta a processi di allargamento del contesto culturale, deve per necessità raggiungere la comprensione –partecipata- del cambiamento di competenze (che si esprimono infine come dimensioni operative/trasformative della realtà, derivate dall'identità professionale in sviluppo), ovvero ad una nuova dimensione di progettualità aperta dal corsista a partire dall'esperienza formativa. E soprattutto, dallo sconvolgimento di schemi concettuali ed operativi in entrata, che contrassegnavano una identità culturale specifica: le contraddizioni debbono essere state tali da portare il corsista alle necessarie transizioni espansive. Per il momento, lascerò questo punto aperto, poiché ci attende l'analisi del secondo scenario formativo, quello della formazione in **Mobilità internazionale**. Tuttavia, credo di essere in grado di formulare in modo sistematico quelli che possono essere gli elementi costitutivi del

Contesto Culturale Allargato, per contrapporlo al Contesto Culturale ristretto –ipotizzando che quest’ultimo sia presente nella maggior parte delle esperienze formative-.

Tabella 9.14 Dimensioni Componenti del Contesto Culturale Allargato – Confronto CCR/ CCA

Dimensioni	Contesto Culturale Ristretto	Contesto Culturale Allargato
LIVELLO MACRO DEL PROCESSO FORMATIVO		
Strutturazione del Dispositivo Formativo	Top down, dal centro alla periferia, dall’insegnante allo studente.	Bottom-up, Dialogico e reciproco, dalla comunità locale alla scuola.
Filosofia Soggiacente	Potere di un gruppo dominante che impone normative e valori attraverso la didattica. Consenso “sottinteso”, etnocentrismo	Conflitto, posizionamento storico-critico (Bachelard), critica delle discipline e valorizzazione delle culture locali per la contestualizzazione dei saperi
Tipo d'intervento formativo	<ul style="list-style-type: none"> - Trasmissione della conoscenza a persone in modo che sappiano consumare le cose “giuste, riciclare, produrre meno rifiuti. Si apprende ad essere un “buon” consumatore. - Nasconde o non promuove la visibilità dei rapporti Nord-Sud, tutti hanno la stessa possibilità di accesso all'informazione. - L'intervento educativo promuove la passività, il “<i>disempowering</i>” 	<ul style="list-style-type: none"> - Coinvolgere le persone in un'azione collettiva di cambiamento e comprensione dei rapporti socio-economici planetari, delle relazioni di produzione Nord-Sud del mondo, dei poteri politici. - Promuove la competenza per la partecipazione allo sviluppo di sistemi/comunità con l'abilità di riconoscersi nella propria identità ambientale e culturale, ed ha quindi valenza di “<i>empowerment</i>”
Dinamiche Istituzionali	Si parla di istruzione, come modello concepito per trasmettere valori al centro di un discorso di potere, preservandolo sotto la veste di una Cultura. Società e Istituzioni, in questa cultura, sono elementi statici e chiusi.	Si parla di formazione, come modello complesso concepito per negoziare i valori necessari per uno sviluppo eco-sociale, ovvero sostenibile per la propria natura inclusiva di tutti i portatori di interessi (attori coinvolti). Spesso si tratta di modelli interistituzionali
Conoscenza Insegnata / Curriculum (Sapere ricontestualizzato)	<ul style="list-style-type: none"> - Strutturazione del curriculum per discipline come compartimenti stagni - Sapere strutturato da esperti, trasmesso dall’insegnante come tecnico, “appreso” attraverso memorizzazione di concetti nodali. - Alto carico di contenuto del sapere trasmesso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Strutturazione del curriculum in modo interdisciplinare. - Sapere strutturato da esperti, ricontestualizzato dal docente/formatore attraverso la propria identità professionale e coinvolgimento deontologico con la propria pratica trasformativa, viene discusso e considerato criticamente dagli studenti. Il percorso formativo potenzia la generazione di nuova conoscenza. - Minore carico di contenuto a favore di nuclei consistenti ed aggiornati che consentono le complesse operazioni di negoziazione della conoscenza.
LIVELLO MICRO DEL PROCESSO FORMATIVO		
Ambienti di Apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> - L’ambiente di apprendimento è strutturato all’interno dell’istituzione, quindi l’aula, classe, cattedra, testo di riferimento, sono gli elementi di norma presenti. - Il web può essere adottato, attraverso un’ottica di alto controllo dei movimenti nello stesso (si ripete la logica di controllo istituzionale). Ne è un esempio l’uso di piattaforme e-learning proprietario. 	<ul style="list-style-type: none"> - L’ambiente di apprendimento è flessibile e viene arricchito dagli elementi che consentono la migliore partecipazione di tutti gli attori coinvolti, per il processo di “allargamento”. Così, l’ambiente di apprendimento può essere “misto”, composto da situazioni dentro e fuori dall’aula –in contesti sociali-; - Il web viene adottato come ambiente principe dove creare “nuovi luoghi” culturali. Ne è chiaro esempio il Web 2.0.

Didattica (Processi di Scaffolding)	<ul style="list-style-type: none"> - Docente Unico, logica didattica unica. - La modalità didattica che prevale è quella frontale, in quanto un maggiore carico di contenuto può essere così affrontato dal docente e studenti. - Ma possono talvolta essere adottati modelli alternativi –come il <i>cooperative learning</i>– senza mai affrontare criticamente la conoscenza insegnata, ma centrandosi sul risultato di <i>consolidamento</i> delle conoscenze principali nel curriculum strutturato <i>ex-ante</i>. - Metodologie che promuovono competenze “standard” o “migliori”, accentuando l’individualismo e la competizione. 	<ul style="list-style-type: none"> - MOD (modelli di organizzazione docente), logica didattica rivisitata ed integrata. - Vengono adottati metodi didattici che consentono il <i>fading</i> ovvero una sempre maggiore partecipazione dello studente. - Ad ogni intervento, il docente valuta l’equilibrio di partecipazione –conoscenze proposte, conoscenze previe- in modo da consentire un posizionamento critico da parte degli studenti/corsisti. - Metodologie che promuovono lo sviluppo di un progetto identitario che non riesce ad esprimersi se non attraverso l’interdipendenza.
Processi di Apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendimento meccanico, operativo, che non consente il ridisegno o cambiamento di un sistema. - Nei termini della classificazione di Bateson, vengono promossi processi di apprendimento del secondo livello. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendimento riflessivo, che può portare avanti una esperienza pratica ma riesce ad operare in più piani attraverso processi metacognitivi che portano a transizioni espansive. - Nei termini della classificazione di Bateson, vengono promossi processi di apprendimento del terzo livello.
Dinamiche di Gruppo	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppo come classe, gruppo di coetanei, somma di parti che condividono un ambiente di apprendimento. - Non valorizzazione delle multi appartenenze, che comporta un elemento di disturbo al processo di apprendimento - Capitalizzazione del tempo/spazio di intervento da parte del docente/autorità, che promuove a sua volta interventi di tipo ripetitivo, ai quali seguono “aggiustamenti” ovvero feed-back correttivo da parte del docente (esistendo parametri del contenuto corretto / sbagliato). Gli interventi interattivi fra corsisti sono rivolti a ricostruire un sapere precisamente delimitato. - Difficilmente vengono fatte manifeste emozioni o relazioni come parte del processo di condivisione dell’esperienza formativa, e di relazionalità che oltre a non essere stimolata può distogliere dall’attività centrale di ripetizione e memorizzazione. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppo come Comunità di Apprendimento, che negozia valori e simboli nel processo di attività formativa. - Gruppo che scopre la propria eterogeneità e la considera un elemento di grande valore (gruppo eterogeneo, espressione di emozione intensa) - Distribuzione equa dei tempi/spazi di intervento da parte di docenti e studenti, essendo così stimolati interventi di tipo interattivo/creativo/generativo, rivolti a costruire nuova conoscenza. - Emerge con forza una relazionalità che consente spazi creativi, accompagnata quindi da emozione intensa che può essere positiva (scoperta, interesse, curiosità), o negativa (blocco, incomprensione), ma che serve come punto saliente per la generazione di una transizione espansiva.

Dimensioni	Contesto Culturale Ristretto	Contesto Culturale Allargato
IMPATTO DEL PROCESSO FORMATIVO		
Fenomeni Discorsivi	Ricontestualizzazione del Sapere (potenzialmente insegnabile) secondo logiche di potere tacite, che creano una terminologia tecnica da riprodurre. Riproduzione del discorso pedagogico Eventuale Intertestualità Concettuale	Ricontestualizzazione del Sapere (potenzialmente insegnabile) secondo equipie docenti che ripropongono una terminologia di base per la negoziazione del contesto socio-culturale (nodi storico-epistemologici della disciplina). Riverberazione sul discorso pedagogico Intertestualità Concettuale Intertestualità Relazionale Linguaggio creativo: Uso di Metafore
Identità Professionale	<ul style="list-style-type: none"> - Locale, centrata nel passato (sapere umanistico tradizionale di elite). - Locale, centrata nel presente (skills necessarie per la riproduzione di un sistema di sviluppo socio-economico vincente) - Internazionale, centrata nel futuro (competenze manageriali per un modello di sviluppo globalizzato) - Valore della professionalità codificato, esterno, introdotto dal mercato. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Glocal</i>, centrata in una linea temporale di sviluppo di un progetto personale che punta alla generazione di una pratica trasformativa, posizionamento etico che riconosce la propria iscrizione/memoria locale, ma trascende verso la sfera planetaria (global). - Valori della professionalità <i>embedded</i>, ovvero interni ad uno spazio socio-culturale esterno che segue un proprio percorso di sviluppo sostenibile.
Ruolo personale e sociale	Passivo; accettazione di chi si è e della propria posizione in un mondo non del tutto compresso.	Attivo; emancipazione per cambiare se stessi, in una "cittadinanza planetaria"
Stato della società, l'ambiente e gli attori istituzionali/ individuali	Statico, punto esterno da raggiungere, o dove inserirsi.	Dinamico, in evoluzione, dove inserire la propria storia personale per coadiuvare il suddetto percorso evolutivo.

Ho fatto uno sforzo ricapitolativo che sicuramente potrà risultare esageratamente articolato; è in effetti impossibile trovare situazioni formative i cui contesti culturali possano essere considerati nettamente ristretti o allargati.

Mi propongo dunque di mettere in evidenza criticità e i fattori cruciali di successo, oltre che le contingenze per la generazione di contesti culturali allargati, operazione che, come ho precedentemente accennato, reputo alquanto difficile.

Tabella 9.15 CCA: Aspetti Positivi, Negativi, e Fattori Critici per il Successo

Aspetti Positivi	Aspetti Negativi	Fattori Critici per il Successo
Valorizzazione di diversi contesti di apprendimento, integrati attraverso <i>eterocronie</i> , ovvero traiettorie individuali dei soggetti coinvolti nell'esperienza formativa	Eccessiva complessità dell'impianto formativo data una grande distanza di interessi apportati dai soggetti in momenti evolutivi troppo dispari	Impostazione di un Progetto Formativo strategicamente coerente con un quadro di sviluppo socio-culturale che venga adottato come punto d'incontro delle eterocronie (fissazione di un punto nello spazio per l'attraversamento temporale)
Creazione di Sinergie socio-culturali Polifonia - Multiappartenenze	Culture in conflitto troppo acuto per poter accettare simboli/valori della cultura altra.	Momento preliminare di "prova" di processi di negoziazione/dialogo, per l'analisi di obiettivi di collaborazione e rispettiva "misurazione" di mutua aderenza ad un comune progetto formativo
Condivisione della Conoscenza	Saturazione di Conoscenza / Puzzle di conoscenze non riconducibili ad un prodotto utile in un percorso di sviluppo	Interventi di coordinamento che ripropongono i "limiti" dello spazio formativo e riepilogano i processi di costruzione/negoziazione di senso in corso.
Capacità di generazione/innovazione, Sviluppo ricorsivo e fluido della Conoscenza	Dispersione nella complessità delle relazioni e conoscenze apportate	
Promozione della Collaborazione, ottenendo "insights" da altri partecipanti, dalla diversità che compone lo spazio formativo	Eccesso di Interazioni non sempre collaborative	Interventi di coordinamento che valorizzano le emozioni/relazionalità come parte del percorso di costruzione/negoziazione di senso, ma

Relazionalità che stimola la sensazione di una progettualità congiunta, complessa, integrata, inclusiva	Eccessivo enfasi sulla relazionalità, emotività non conducente a fini operativamente utili allo sviluppo del sistema di attività	che raccordano tali elementi ad una progettualità (congiunta)
Promozione di una progettualità individuale attraverso la quale si giocano costellazioni identitarie	Fissazione su progetti individuali precedenti l'impianto formativo che non consentono l'attraversamento di nuove logiche istituzionali/ relazionali miranti all'apertura di nuove logiche identitarie.	Interventi di coordinamento che analizzano accuratamente le progettualità individuali in gioco, proponendone ambiti/spazi di sviluppo, personalizzando risorse, ma riconducendo processi di apprendimento ad uno spazio condiviso della comunità di apprendimento (necessaria interdipendenza della progettualità individuale)

Come si evince dalla sistematizzazione di punti critici del dispositivo formativo che desidero promuovere, il grado di difficoltà nella generazione di un CCA è altissimo. A conferma di ciò, ci serva come valido esempio il progetto MIFORCAL, ma anche moltissimi progetti fondati su logiche di cooperazione transnazionale (ho in mente la recente progettualità aperta dal *Lifelong Learning Programme*, nell'ambito europeo, come ulteriore esempio).

Mi piacerebbe adesso, riflettere su alcune precisazioni concettuali che mi sembra opportuno fare in sede di chiusura di questo capitolo, e per aprire con maggiore chiarezza quello successivo.

La prima è relativa alla differenziazione fra ambiente di apprendimento, spazio formativo, contesto di apprendimento, che più volte ho adottato attraverso l'analisi del caso.

La seconda è relativa allo sviluppo dello studio dei fenomeni discorsivi nel contesto culturale allargato, come cellule germinali di cambiamento, mettendo in linea i concetti di apprendimento/dispositivo formativo/sviluppo; e puntando a considerare il ruolo che il dispositivo formativo del Contesto Culturale Allargato potrebbe giocare.

Consideriamo il primo concetto, "ambiente di apprendimento". Il termine ambiente fa chiaramente riferimento alla metafora dell'ecosistema, in quanto ambito nel quale si trovano risorse, strumenti, soggetti, che a partire della loro interazione generano relazioni (fra le risorse e strumenti, nonché fra i soggetti stessi) miranti all'esistenza del sistema orientato all'apprendimento. Come si evince da questa definizione, è evidente che il concetto è legato al socio-costruttivismo vygotskiano; curiosamente, però, attraverso gli studi dell'apprendimento situato, e della psicologia culturale in ambito anglosassone, il termine si sviluppa soprattutto attraverso linee di ricerca in USA e più tardi in Europa.

Secondo Calvani (2000) l'ambiente di apprendimento può essere definito come *luogo* in cui coloro che apprendono collaborano attivamente, avvalendosi di una varietà di risorse e di strumenti informativi, di attività di apprendimento guidato o di problem solving. Essi dovrebbero, per essere considerati tali, a) offrire rappresentazioni multiple della realtà, b) evidenziare le relazioni e fornire così rappresentazioni che si modellano sulla complessità del reale, c) focalizzare sulla produzione e non sulla riproduzione.

Per Varisco (2002), gli elementi primari e fondamentali che definiscono un ambiente d'apprendimento sono: a) lo studente; b) un setting o *spazio* dove l'allievo agisce usando *strumenti*, raccogliendo e interpretando *informazioni*, interagendo eventualmente con *altri* (Wilson, 1996b, citato in Varisco, ivi), fattori che non vanno considerati isolatamente, bensì come un insieme di elementi correlati, per cui la totalità dell'ambiente diventerebbe sempre qualcosa di diverso della pura somma delle sue parti.

L'espressione "ambiente di apprendimento" è oggi molto usata nel lessico delle scienze dell'educazione, diffusione avvenuta in concomitanza con il cambiamento di prospettiva centrata sull'apprendimento piuttosto che sull'insegnamento. In effetti, nel passare da una visione incentrata sull'insegnamento alla prospettiva focalizzata sul soggetto che apprende, inizia ad essere posta particolare attenzione sul *contesto* di supporto all'apprendimento (*come facilitare, come guidare, come accompagnare* gli allievi nella costruzione dei loro saperi, e perciò quali *situazioni* organizzare per favorire l'apprendimento).

Come possiamo osservare, tutte queste definizioni pongono particolare accento sullo spazio, luogo, ambiente come contenitore del processo di apprendimento; l'ecosistema di apprendimento determinato dalle relazioni fra soggetto/risorse, sarebbe quindi una risultante.

L'uso del termine si fa estensivo, soprattutto, agli ambienti *virtuali* di apprendimento, in tanto che vi è la necessità di enfatizzare il senso di luogo d'incontro, di punto di riferimento simbolico. In effetti, lo studio europeo "*Study on Innovative Learning Environments in School Education*" (2004)²³³ mette in evidenza che il concetto si è

²³³ "*Study on Innovative Learning Environments in School Education*", European Commission, DG Education and Culture. Final Report, September 2004 (accesso 29 Ottobre 2009)

affermato partendo dagli studi socio-costruttivisti sull'apprendimento ma si è esteso, con l'uso emergente delle tecnologie informazione per fini educativi, agli ambiti di ricerca sull'apprendimento in rete.

Ma l'uso corrente del termine, spesso trascura la ricchezza di questa metafora, per concentrarsi soprattutto sull'elemento spazio e risorse, in una visione riduzionista. Ciò vale particolarmente per l'ambito dell'apprendimento in rete, dove frequentemente vi è l'assimilazione del *virtual learning environment* allo spazio (banalmente, la pagina web) repository di risorse, accompagnata da forum o altri strumenti per la comunicazione a distanza con tutor e compagni dell'attività di apprendimento in rete; ne consegue che il focus è centrato più sull'editing, l'instructional design, l'elaborazione multimediale dei *learning object* che sui processi discorsivi ed interattivi online, parte essenziale della metafora di ambiente come ecosistema di apprendimento.

Il rischio è chiaramente quello denunciato ben presto da Frau, Midoro e Pedemonte (1992), ovvero il gap di skills informatiche che consenta la buona fruizione di qualsiasi contenuto/attività online collocata a disposizione, perché, secondo gli autori, *"In realtà è stato dimostrato che una logica puramente ipertestuale ha il limite di lasciare abbandonato a sé stesso chi non ha sufficienti maturità, conoscenze disciplinari e metacapacità cognitive, per costruirsi una adeguata struttura concettuale nel corso del processo di navigazione"*

L'interfaccia in un ambiente didattico interattivo non può quindi più essere indipendente dai contenuti, ma deve ricalcarne intelligentemente struttura, processi e priorità e diventa quindi un elemento centrale della progettazione didattica.

La nozione di "Ambiente Virtuale di Apprendimento" diventa in questa ricerca centrale per individuare, banalmente, le interfacce virtuali che fungono come "luoghi" di ricongiungimento delle Comunità di Apprendimento, luoghi che, attraverso le relazioni attivate all'interno degli stessi, diventano veri e propri ecosistemi di apprendimento.

Ma il contesto, in sé, come abbiamo più volte enfatizzato, va oltre il luogo, e nel contempo è parte componente essenziale dell'ecosistema. Il passaggio fondamentale a questo punto è che il concetto di contesto trascende quello di ambiente per quanto il primo richiama una metafora "naturalistica", mentre il contesto fa chiaramente riferimento a relazioni socio-culturali alla base dei processi innescati all'interno dell'ambiente.

Per tale motivo, il termine "ambiente di apprendimento" viene utilizzato all'interno di questa ricerca, ma ad esso viene dato un ruolo subordinato al concetto di contesto, ruolo che chiariremo in seguito.

Dato che abbiamo parlato di "luogo", concetto che richiama la nozione di *localizzazione*, essa riferisce, senz'alcun dubbio, ad una dimensione spaziale, al concetto di *spazio formativo*, utilizzata anch'essa all'interno di questa ricerca.

La metafora dello spazio formativo, particolarmente utilizzata nella ricerca delle scienze della formazione e l'andragogia di origine francofona (Honoré, 1977; Barbier, 1977; Lesne, 1977), è complessa e fa riferimento al concetto di punto topologico dove congiungono le forze –in continua interazione dinamica- sociali, economiche, culturali, per la generazione di una progettualità nella quale l'individuo (adulto) partecipa, in modo intelligente, autonomo e determinato. Secondo Margiotta (1997a), riprendendo queste linee di ricerca, lo spazio formativo è lo spazio dell'apertura di sempre nuove possibilità per i soggetti, possibilità di azione e di evoluzione che si dà solo in quanto c'è uno spazio sociale negoziato, complesso; processo di complessificazione delle società contemporanee, che ha radicalizzato il problema della "riduzione" di tale complessità, cioè la questione del "senso" data l'eccedenza delle possibilità esperibili dai soggetti ed i molteplici mondi possibili che attendono loro in modo fluido, continuamente cangiante. Ciò costituisce l'orizzonte della propria esperienza conoscitiva, ma insieme il limite di essa: di qui il carattere paradossale della mediazione, come "riduzione di complessità", e insieme come rinvio ad altro da sé, al possibile. Il simbolico tende infatti a "ridurre" il vissuto, come "ordine differenziante" (una identità costituisce sempre anche una differenza) e a ricomporlo in una "totalità integrata", a risolverlo cioè in razionalità. Lo spazio sociale resta tuttavia irriducibile alle interpretazioni che intendono "risolvere" le differenze. Per Margiotta quindi lo spazio formativo è trasversale allo spazio sociale: trasversalità che può essere intesa come "ordine emergente" dalla complessità stessa dei sistemi sociali. Lo spazio formativo, proprio perché trasversale, non è solo funzionale all'ordine sociale, ma lo è soprattutto per il soggetto che si costituisce al proprio interno, aspetto che è necessario tenere presente, considerando che le pratiche formative hanno storicamente oscillato tra funzionalità all'economico e funzionalità ai saperi sociali.

Ecco però l'elemento più importante, che dobbiamo ricordare con particolare attenzione: lo spazio formativo è dimensione di cambiamento, in quanto la formazione può essere occasione di nuove dislocazioni di senso, covando o facendo promuovere creatività, conflitti, cioè riapertura di possibilità (Margiotta, 2006) Per questo, l'esperienza formativa e lo spazio da essa aperto alimentano anche la differenza, l'irriducibilità dei soggetti cioè la prevedibilità dei saperi e l'adattamento sociale. Ciò allude ad una "eccedenza" del vissuto, alla sua non codificabilità rispetto alla mediazione simbolica o alle istanze tecnologiche. Nello stesso tempo in esse, quali pratiche riflessive, il senso si presenta come "riserva simbolica", di possibilità non esperite, condizione di ogni innovazione, di ogni poter essere anche diversamente. Lo spazio formativo testimonia questa oscillazione che da

un lato ne precisa l'ambivalenza (più volte segnalata), dall'altro ne valorizza la dimensione di "contingenza" (di "disordine") che esso immette nel processo sociale e nella "continuità" personale.

Ora, il concetto di spazio formativo richiama la complessità di una teoria formativa, come microsistema sociale che è intersezione di spazi di produzione sociale, diventando quindi spazio-nodo, vortice di cambiamento, e quindi spazio che non richiama il luogo ma soprattutto le relazioni determinate socialmente.

In tale senso, ho usato il concetto di spazio formativo, il cui significato supera quello di ambiente di apprendimento, poiché propone la visione di progettualità, assente nel primo concetto.

Tuttavia lo spazio formativo, determinato socialmente, può soltanto realizzarsi in un contesto, poichè attraversato dalle logiche storico-culturali che consentono una determinata progettualità. Ricordiamo però lo sforzo fatto per definire il contesto non come contenitore, bensì come complesso sfondo storico-culturale, memoria della quale i partecipanti da uno spazio formativo sono portatori, talvolta diventa forma, in quanto senso negoziato per il compimento di una determinata attività formativa. In termini molto semplici, il contesto non è, soprattutto nella società fluida, qualcosa che sta attorno allo spazio formativo, ma qualcosa che determina in modo fondamentale gli atti e il senso attribuito a tali atti, non sempre in sintonia fra partecipanti che provengono da trame culturali diverse.

Ecco che la nozione di "contesto culturale allargato" richiama il processo di negoziazione dei saperi/memoria che definiscono le identità entranti nello spazio formativo. Ecco che l'aggettivo "allargato" è volutamente metaforico con relazione ad un processo di espansione non colonizzatrice, ma invece, di negoziazione di sensi dei quali le costellazioni identitarie dei soggetti, coinvolti in una trama formativa, sono portatori. Una negoziazione che ha come scopo la riscoperta critica di ogni elemento della progettualità formativa, per ricreare un contesto alla formazione i cui confini possono dare accoglienza alla differenza. Contesto che, insomma, accoglie, include, spiega, ridefinisce la fluidità delle identità coinvolte, e che pertanto, non è più un dato fisso al di fuori dello spazio formativo, ma un dato dinamico, una costruzione semiotica nuova, generata attraverso transizioni espansive. Il contesto culturale allargato è *humus* dello spazio formativo mentre gli elementi simbolici attraversano l'azione formativa, e così da contenitore diventa sfondo, nel senso gestaltico, che si confonde con la forma, poiché ne è parte costitutiva.

Il contesto culturale è presente attraverso il senso del sapere che circola all'interno di uno spazio formativo; e può essere allargato attraverso successive transizioni espansive che operano gli attori stessi nel superare le contraddizioni di un processo di apprendimento: nel metacomunicare, il contesto si allarga, per diventare *inclusivo*.

Come ho tentato di mettere in evidenza nell'analisi empirica, i processi comunicativi sono centrali per un tale dispositivo formativo.

E' qui che ritengo utile confrontare alcuni dei risultati esplorati attraverso la ricerca empirica finora presentata e la linea di ricerca che Constantino (2003, 2005) ha portato avanti integrando concetti di Linguistica Sistemico-Funzionale e Geometria Frattale.

Gli studi pionieri sulle sequenze dialogiche predominanti in aula, e la cioè sequenza triadica contraddistinta con la sigla IRF -Initiation, Response, Feed-back- (Sinclair & Coulthard, 1975), oppure IRE (Mehan, 1979) -Initiation, Response, Evaluation-, indicano modelli tradizionali dove l'insegnante inizia una sequenza dialogica (di norma attraverso una domanda), alla quale segue la risposta dello studente, e immediatamente una risposta dello stesso insegnante che può essere correttiva o confermativa, diventando quindi un giudizio valutativo sul tipo di intervento dello studente.

La sequenza può ripetersi all'infinito, stando ai numerosi casi studiati in interazioni in aula (per esempio, Cazden, 2001)

Constantino afferma che la nozione di macro-discorso in aula, concepita come la costruzione tematico discorsiva prevalente attraverso una attività didattica, viene comunemente iniziata e sostenuta dal discorso del docente (Constantino, 2000, 2001, 2002)

Fondandosi su questa struttura di carattere ripetitivo, Constantino ha sviluppato un modello di analisi del plesso di sequenze interattive in classe tramite una analogia di grande potenziale interpretativo, motivata, secondo l'autore, dal lavoro di J. Martin (1995, citato in Constantino, op.cit) sul concetto di periodicità nei testi (Martin & Rose, 2003, citato in Constantino, op.cit). Il modello che propone quindi Constantino è quello della "dimensione frattale" del discorso didattico, considerando la geometria dei frattali sviluppata da Mandelbrot (2000).

Dice Constantino:

Il termine frattale è derivato dal latino fractus, che significa frammentato, interrotto, irregolare. Gli oggetti frattali sono oggetti naturali e risulta utile rappresentarli come insieme frattale -ovverosia, insieme la cui dimensione frattale risulta maggiore o uguale che la sua dimensione ordinaria o topologica-. Una caratteristica importante dei frattali è l'omotecnia interna, concetto che descrive l'auto-somiglianza, come somiglianza di impronte generiche (di generazione, di evoluzione o sviluppo)... (Constantino, 2006:35).

L'Autore indica il potenziale di questa metafora per l'analisi di sequenze discorsive in ambito educativo, per quanto questa forma può ripetersi *ad infinitum*, disegnando nuove forme che emergono dall'insieme di ripetizioni; e mostrando altre peculiarità interessanti quali il concetto di *dimensione frattale*, che può essere definita come il

grado di irregolarità dell'oggetto, la quale per esempio, implica salti dimensionali non discreti, come linee talmente dense da poter essere considerate superfici, e superfici che possono diventare volumi.

Ma consente quest'analogia di spingersi oltre, per pensare veramente il discorso didattico come oggetto frattale?

Il modello proposto da Constantino promuove una risposta positiva a tale quesito, indicando che le dimensioni di topologia irregolare delle dimensioni frattali possono rappresentare diverse evoluzioni del discorso in classe, generando corrispondenze a livello interpersonale ed ideativo.

Così, alla non attività o "silenzio", viene associata una dimensione topologica 0 (punto o insieme finito di punti dispersi, detti "polvere" frattale)

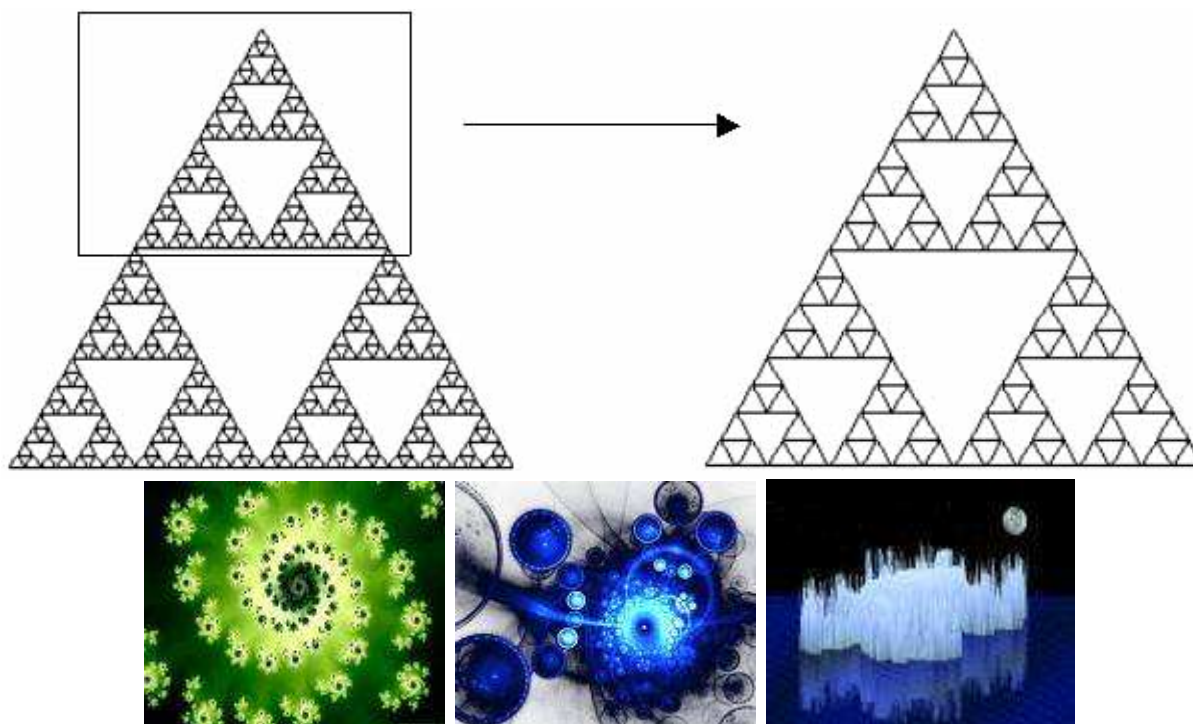
Ad un livello basso di attività cognitiva/ideativa, identificabile in un discorso didattico unidirezionale, tematico, una sequenza logico-temporale dove l'esposizione docente occupa predominantemente il tempo dell'attività, corrisponderebbe una dimensione topologica 1 (linea o curva euclidea)

Ad un livello medio di attività cognitiva/ideativa, identificabile in un discorso didattico unidirezionale, con "blocchi" tematici dove si chiede l'intervento dei discenti corrisponderebbe una dimensione topologica 2 (piano o superficie bidimensionale)

Mentre invece, ad un alto livello di attività cognitiva/ideativa, identificabile in un discorso didattico che stimola la partecipazione alla discussione, all'introduzione di molteplici prospettive ed alla costruzione di conoscenza, si associa una dimensione topologica 3 (corpo geometrico tridimensionale).

Illustrazione 9.16. Frattali

Nota: Si veda come il frattale si compone di una figura base, semplice, che si ripete creando forme complesse. In particolare, la prima figura geometrica dimostra la natura frattale dei Sistemi di Attività.



Ora, dobbiamo estrapolare questo modello nell'ambito formativo -con particolare incidenza sui processi formativi *blended*, con integrazione di comunicazioni *net-based*-, la cui strutturazione delle sequenze dialogiche è evidentemente non tradizionale. Ritengo, inoltre, che le sequenze analizzate all'interno degli esempi formativi in questo percorso di ricerca possano essere considerate esemplificazioni di dimensioni frattali tridimensionali, spingendosi il disegno frattale verso l'allargamento del corpo risultante, attraverso successivi movimenti espansivi di costruzione di conoscenza. Tali movimenti erano chiaramente osservabili attraverso la fitta intertestualità, e la comparsa di metafore, quali "salti" nella dimensione frattale.

La rappresentazione grafica delle interazioni nello spazio formativo "forum", potrebbe inoltre, generare nuova luce sulle forme e figure da un macro-discorso che si costituisce spingendosi verso processi di allargamento del contesto culturale (per esempio il caso LYL).

Ma il modello del discorso come oggetto frattale ci aiuta a pensare, ulteriormente, il complesso problema del rapporto apprendimento/formazione/sviluppo, collocando al centro di tale triade la questione dell'interazione discorsiva, a conferma di quanto ho finora tentato di dimostrare (e cioè, la centralità della mediazione simbolico-linguistica nel processo di allargamento del contesto culturale)

Se è vero che il dispositivo formativo si colloca al centro di un sistema sociale in cambiamento, diversamente dal dispositivo pedagogico dell'istruzione formale che spinge la riproduzione sociale, allora esso non può che essere sostenuto da una dimensione comunicativa come quella che abbiamo esplorato attraverso il processo di analisi empirica finora proposto. E cioè, un discorso che non si contrappone alla conoscenza tradizionale, ma che la esplora, la scopre come memoria, e ricostruisce sulla stessa. Un modello che non richiede la distruzione del passato/diverso per l'affermazione.

I processi di sviluppo quindi, non possono che dipendere da un dispositivo formativo che affondi le proprie radici in un contesto culturale allargato: esso promuove le micro-interazioni che, come oggetto frattale minimo, possono generare movimenti ricorsivi di espansione verso una dimensione superiore (e quindi, dal micro-livello sociale, portare al livello sociale meso, di sistema -organizzativo/di comunità-, ed opportunamente, al livello macro-sociale, istituzionale, o addirittura a rete globale).

Vale la pena a questo punto ricordare uno dei punti nodali che la Teoria dell'Attività di Terza generazione ha affrontato attraverso il contributo centrale di Y. Engeström.

Egli aveva individuato tre modi di sviluppo principali, ovvero, lo sviluppo come distruzione e rifiuto del passato, lo sviluppo come trasformazione collettiva, e lo sviluppo come intreccio dialettico di movimenti verticali (potere e contro-potere) ed orizzontali (comunità creative).

Valga questa citazione dell'autore sull'attività di gioco dei bambini, per capire la complessità dei processi di sviluppo, all'interno dei quali l'apprendimento possiede un ruolo cruciale:

Old and new, regressive and expansive forms of the same activity exist simultaneously in the society. Children may play in a reproductive and repetitive manner, but they do also invent and construct new forms and structures of play, new tools and models for play activity. Their playing seems to become increasingly consumptive and pre-fabricated, the exchange-value aspect seems to dominate it more and more as the toys and games have become big business. But is it so simple and unidirectional? What are the inner contradictions and historical perspectives of the play activity of our children? Once in a while parents are astonished as they find their children playing something which does not seem to fit any preconceived canons: something new has been produced "from below". Sometimes these inventions from below become breakthroughs that significantly change the structures of play activity. (1987, pp.173-174, citato in Sannino, Daniels, Gutiérrez, 2009)

Questo il nucleo fondamentale dei processi formativi che promuovono la scoperta/negoziazione di un contesto culturale allargato, come cellula germinale, micro-sistema di attività che può riprodurre dinamiche di cambiamento all'infinito.

Percorso di costruzione mirato che si muove nelle direzioni verticali (esplorando discorsi e simboli di potere che incidono nella propria dimensione comunicativa), ed in direzioni orizzontali (esplorando le appartenenze, reinventando i modi di dire/agire –come abbiamo visto attraverso l'uso della metafora).

Ora che ho realizzato queste ultime considerazioni, non mi resta che introdurre il prossimo scenario di innovazione formativa analizzato nel corso di questa ricerca, ovvero, la mobilità internazionale in presenza, come esempio di processo di costruzione di un contesto culturale allargato per l'apprendimento.

Capitolo Decimo

Livello di Analisi dei Processi Formativi MICRO: La formazione dell'Identità Professionale nel Contesto Culturale Allargato

10.1. L'ipotesi di innovazione formativa (II): mobilità accademica internazionale UE/AL

Intraprendiamo adesso il secondo processo di analisi, alla ricerca della saturazione dei concetti studiati attraverso il processo di codificazione *grounded*, lungo il primo scenario di innovazione formativa.

Vale la pena ricordare che il primo scenario analizzato riguardava il primo processo di strutturazione del modello formativo, ovvero l'impianto online che avrebbe consentito lo svolgimento dell'offerta formativa internazionale, che avremmo potuto qualificare come *mobilità virtuale* in quanto incoraggiava processi di partecipazione in contesti culturali "meticci", situati nella rete

L'analisi di questi spazi formativi ci ha consentito di qualificarli come Contesti Culturali Allargati, in quanto riunivano una serie di elementi cruciali, che abbiamo considerato essere innovativi per una differenziazione significativa dell'impianto formativo con riguardo ad altri percorsi di internazionalizzazione.

Ora, dobbiamo sottolineare che il programma ALFA incoraggiava la mobilità AL/UE, come punto nodale della strategia di cooperazione, coerentemente con una percezione di centralità della mobilità come strumento di *institutional building* per le istituzioni universitarie o HEI (Higher Education Institutions).

All'interno del Progetto MIFORCAL, l'attuazione di un percorso formativo personalizzato all'estero voleva, in prima battuta, incidere sul riconoscimento dei principi portanti del progetto. In effetti, l'èquipe di progetto decide, dinnanzi alle strategie formative che si andavano sviluppando, di formulare un micro-progetto formativo all'interno dell'impianto generale, dove si sperimentasse un modello nuovo per la formazione in mobilità internazionale.

Il modello doveva consentire, giustamente, la valorizzazione del viaggio come strumento di conoscenza della cultura altra, in uno scenario di integrazione di saperi ai quali il corsista partecipava sin dal primo giorno, ma non sempre in modo consapevole –nonostante gli sforzi delle èquipe docenti, molti studenti rimanevano legati all'acquisizione di conoscenza specifica tradizionale. Obiettivo che doveva essere di doppia natura, considerando che il Comitato Scientifico di Progetto considerava la mobilità internazionale all'interno della rete MIFORCAL un nuovo spazio di progettualità fra i corsisti in mobilità, con impatto diretto nei propri ambiti di pratica.

Il percorso di analisi che intraprendiamo in questa sede si basa sullo studio di un *corpus* significativo di racconto dell'esperienza di viaggio, raccolto attraverso lo strumento principe della micro-sperimentazione formativa: il "diario di bordo", ovvero l'attività proposta durante la mobilità, dove il corsista raccoglieva, attraverso una operazione di *storytelling*, la narrazione del viaggio come metafora formativa.

La presentazione di questo materiale di analisi ha uno scopo fondamentale all'interno di questa ricerca, e cioè mostrare come l'operazione di allargamento del contesto culturale di apprendimento avviene non soltanto attraverso un setting formativo più o meno tradizionale, ma anche in diversi spazi, momenti e situazioni sociali che spronano situazioni formative, raccolte nella autobiografia personale con evidente impatto sull'identità professionale. E' il *viaggio*, come primo input, a provocare un movimento di transizione espansiva, ma sarà la riflessione autoformativa raccolta dal corsista che promuoverà la dimensione di vero attraversamento di confini del sé, della propria matrice culturale, in una spirale ricorsiva dove le costellazioni identitarie vengono negoziate nell'incontro con l'alterità.

Viene così predisposto nell'ambiente virtuale di apprendimento uno strumento utile a tale scopo: approfittando dell'*expertise* oramai maturata dai corsisti MIFORCAL sull'ambiente virtuale di apprendimento, si presenta lo stesso come esercizio di scrittura auto-formativa nello spazio online. Tale esercitazione doveva enfaticamente la linea di sviluppo temporale dell'esperienza formativa come processo riflessivo e di racconto del sé. Organizzerò l'analisi seguendo questo iter procedurale: a) introduzione alla micro-sperimentazione formativa "apprendimento in mobilità internazionale", come parte fondamentale del dispositivo formativo; b) analisi qualitativa dei diari di bordo, verso la saturazione dei concetti studiati nel primo scenario formativo; c) analisi quantitativa, verso la triangolazione di elementi nodali.

In questa fase di analisi punterò non soltanto a descrivere e a questo punto tentare di confermare quelli che sono gli elementi che definiscono il processo di costruzione del contesto culturale allargato, ma soprattutto, cercherò di individuare come tali processi plasmano cambiamenti significativi nell'identità professionale dei soggetti coinvolti in esperienze di apprendimento nel CCA.

10.1.1. I principi del progetto di mobilità internazionale AL-UE MIFORCAL

Nel contesto di internazionalizzazione della formazione post-lauream e di cooperazione educativa internazionale che inquadra il progetto MIFORCAL –ampiamente descritto nel cap.7-, il momento della mobilità viene considerato uno spazio che può produrre elementi di cambiamento consistenti nella professionalità docente.

In particolare, si sosteneva che “...il contatto con realtà di attuazione professionale diverse (sia dentro il proprio MERCOSUR che all'interno dell'UE) può promuovere la trasformazione della rappresentazione sulla propria disciplina insegnata, nonché una rivisitazione delle metodologie didattiche in ottica interculturale. La mobilità, (...) è opportunità di allargamento delle dimensioni culturali che attraversano il modello educativo in generale, e dell'ambiente di apprendimento in particolare...” (Comitato Scientifico Accademico di Progetto, Verbale di Riunione di Programmazione, Aprile 2008)

Risalendo agli elementi considerati innovativi dal modello formativo MIFORCAL, possiamo dire che l'apprendimento in mobilità, sia essa virtuale che in presenza vitale, si collocava in un luogo centrale. In breve, gli elementi più importanti in questo senso, sarebbero:

1. **E-learning / m-learning:** Formazione a distanza che non si concentra unicamente nel “delivery” di materiali didattici con uso di ambienti virtuali di apprendimento, ma che incorpora la dimensione di mediazione pedagogica e culturale data dal modello di organizzazione docente con presenza di tutor e docenti di matrici culturali e di pratica eterogenee; *cooperative learning* in gruppi di lavoro che attraverso la stabilizzazione dell'interazione in uno spazio virtuale si costituiscono in comunità di apprendimento online; apprendimento mobile come partecipazione a diversi contesti di pratica e apprendimento, attraverso diversi dispositivi virtuali, con valorizzazione delle pratiche docenti (apprendimento informale e non formale in rete).
2. **Formazione degli insegnanti in percorsi internazionali:** sulla base di una discussione internazionale sulla formazione degli insegnanti, senza trascurare i sistemi di formazione e reclutamento in ogni Paese, ma puntando a generare percorsi internazionali che siano fondanti per una nuova professionalità, tenendo conto di tre criteri centrali per il programma formativo in generale e l'offerta di mobilità in particolare
3. **Formazione di e per la qualità:** (Cfr. modello di Margiotta, 1997 “*L'insegnante di qualità*”) la qualità è soltanto indicatore per il controllo di processi produttivi e di materiali e prodotti. Senza possedere la stessa natura né forma di determinazione, la qualità della formazione è un prerequisito fondamentale per una buona riuscita di un progetto formativo. I contenuti del suddetto sistema sono il che cosa e come dei processi, mentre la qualità viene determinata dal come, il perché, il quando, elementi del sistema di didattica nonché, soprattutto, dai programmi di ricerca universitaria a supporto dell'offerta formativa.
 - a. **Formazione del docente come comunicatore:** Il docente di qualità non è soltanto un trasmettitore di conoscenze. Egli deve impegnarsi nel diventare un comunicatore, in quanto lo strumento principe dell'intervento pedagogico è il discorso. Le tecniche di comunicazioni orali e scritte, oltreché la padronanza di strumenti e tecnologie didattiche, sono elementi essenziali di qualità, poiché migliorano l'efficacia della propria azione comunicativa, con particolare riguardo alle nuove tecnologie.
 - b. **Formazione docente per l'educazione planetaria:** nel contesto di apprendimento globale, vanno recuperati valori essenziali della persona umana, poiché globale non deve essere assimilato alla distruzione delle culture, ma all'interazione nella diversità di un contesto sempre più ampio. Il docente dovrà possedere le capacità che consentano l'esercizio di una professionalità nel contesto cangiante, puntando ad adattarsi alle realtà ibride dove presupposti istituzionali nazionali e transazionali si incrociano con elementi culturali locali. La dimensione di qualità si esprime quindi nella tensione inclusiva del modello formativo che il docente sa implementare nella propria pratica professionale.

Il programma di mobilità si era proposto per tanto di enfatizzare questi tre criteri, attraverso un dispositivo formativo che portasse i partecipanti alla revisione ed analisi critico-riflessivo della propria professionalità. Operativamente, tale obiettivo sarebbe stato raggiunto attraverso il confronto del curriculum e realtà di pratica professionale propria con quella delle istituzioni visitate.

La meta cercata era stata, per tanto un forte impatto culturale attraverso la mobilità, tale che potesse provocare meccanismi di apprendimento basati sulla riflessione generata dal contatto interculturale in una dimensione di sviluppo della professionalità docente (*teachers' professionalism*) internazionale.

Pertanto, se in una prima fase il progetto aveva tentato di risolvere le questioni relative alla programmazione del curriculum e la metodologia didattica che apriva al modello formativo, nella seconda fase, il progetto si era

trovato ad affrontare la questione sperimentale della mobilità (reale e virtuale) fra gli insegnanti come strategia di internazionalizzazione. Attraverso lo scenario (I) abbiamo analizzato i percorsi di “mobilità virtuale”; lo scenario (II) ci presenta quindi i percorsi di mobilità in presenza vitale, dove i presupposti formativi vengono approfonditi.

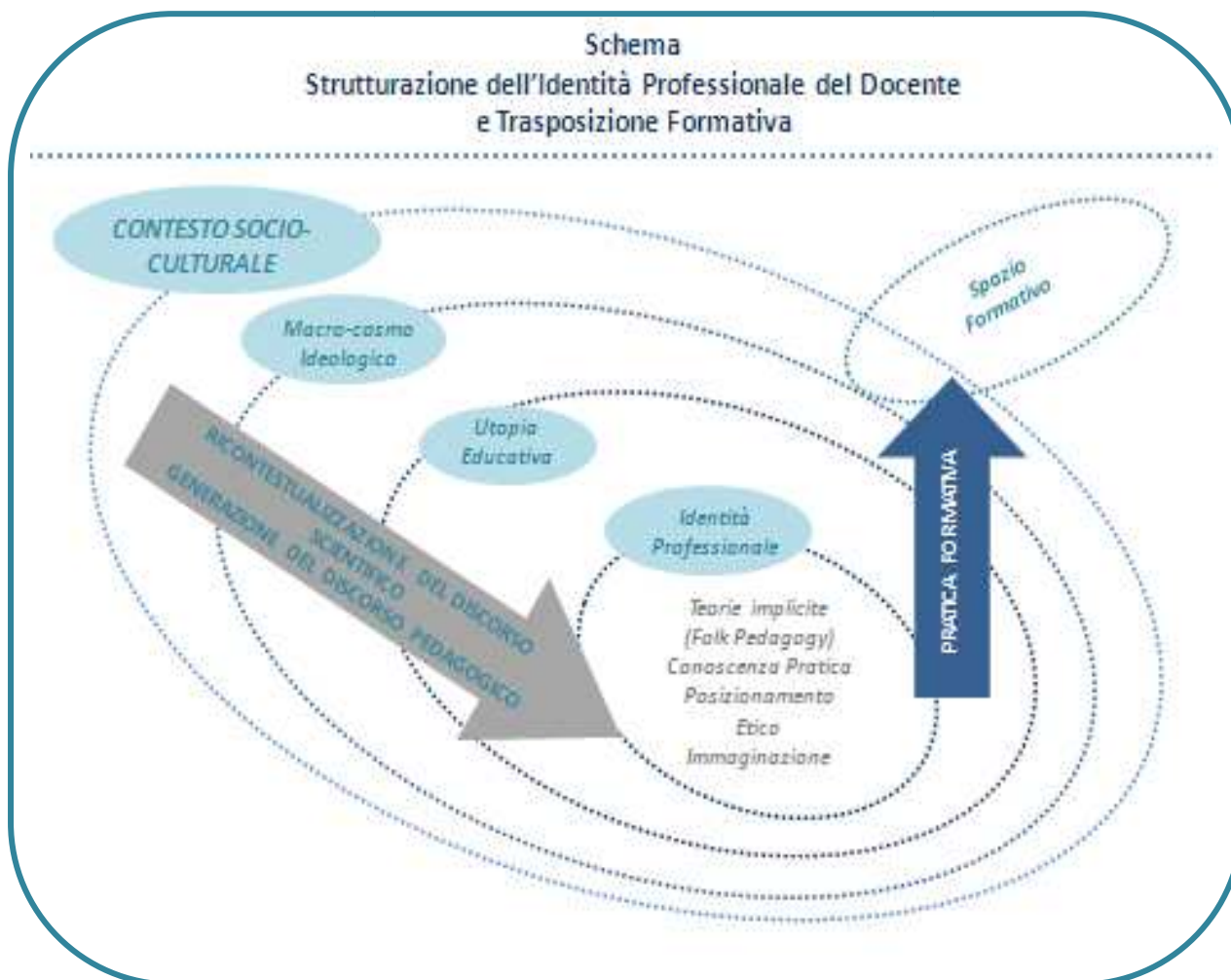
Ho realizzato gli schemi 10.1 e 10.2 per mostrare, in breve, alcuni degli assunti alla base dell’ipotesi formativa della mobilità, discussa all’interno del Comitato Scientifico Accademico.

Si parte dalla nozione di una strutturazione dell’identità professionale del docente, della quale esso è portatore all’entrata dell’esperienza di mobilità (9.16). Il docente, in effetti, è posizionato nell’ambito sociale (storico-culturale) a partire dal quale egli si conforma ad una ideologia e genera la propria “utopia educativa”, ovvero, il motore del proprio essere docente.

L’identità professionale si configura, così, attraversata da queste dimensioni, plasmando teorie implicite (folk pedagogy, assunti teorici ma anche intuitivi sui processi di insegnamento/apprendimento); un pool di conoscenze pratiche alle quali egli attinge nel pianificare l’attività formativa; un posizionamento etico, che lo porta a considerare certi valori durante l’attuazione professionale; l’immaginazione, che porta il docente a pensare scenari futuri, possibili o desiderabili per gli esiti della propria attività.

Quindi la pratica professionale, nel contesto *formativo* viene fortemente strutturata dalla propria identità professionale, da chi il docente è, pensa di essere, ed immagina di poter essere.

Schema 10.1 Strutturazione dell’Identità Professionale Docente e Trasposizione Formativa



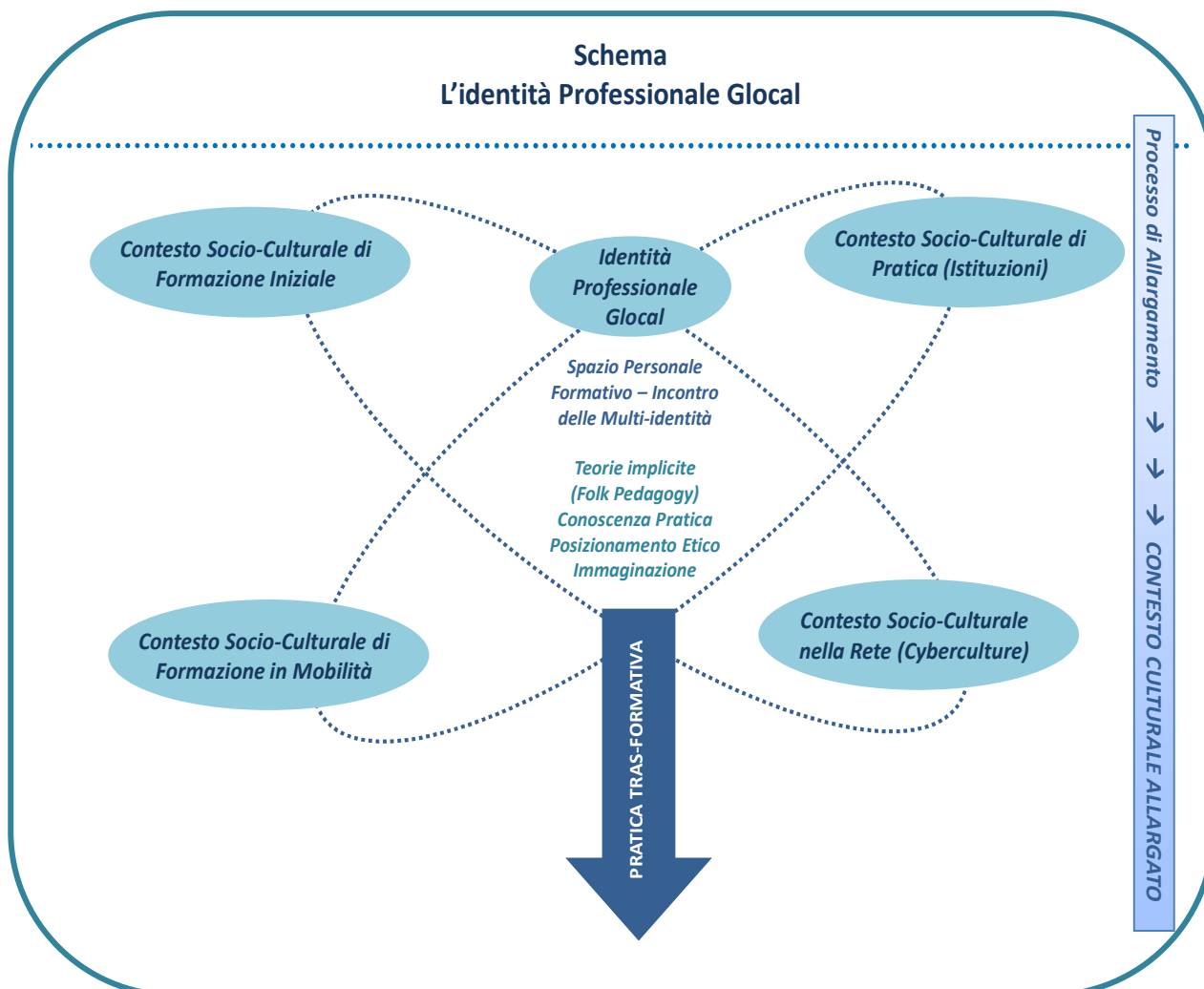
Ora, questo schema così configurato non è statico, acquisito, ma dinamico, cangiante. L’ipotesi del valore formativo aggiunto del percorso di mobilità internazionale, diviene, giustamente, la possibilità offerta dall’immissione, attraverso il percorso in mobilità, ad un contesto sociale e storico culturale diverso, nonché al confronto con altre “storie” professionali, dove vengono messe in evidenza altri modi di concepire teorie, conoscenze pratiche, posizionamenti etici, e la propria immaginazione sul futuro, insomma, schemi valoriali che si plasmano in un contesto socio-culturale *diverso*.

Possiamo così affermare che il processo **di allargamento del contesto culturale** viene a provocare un forte impatto sull'identità professionale del docente, in quanto potrebbe generare:

- a. La revisione delle pratiche formative (le metodologie didattiche)
- b. La revisione della conoscenza insegnata, degli assunti storico-epistemologici della propria disciplina (i nodi critici del curriculum)
- c. La revisione delle relazioni fra cultura insegnata e culture intervenenti nella realtà formativa (le appartenenze etnico-culturali delle persone coinvolte in un intervento formativo)
- d. La creazione di una comunità di pratica *across frontiers*, ovvero uno spazio dove vi è la possibilità di ripetere più volte l'esperienza di confronto interculturale dei propri schemi concettuali ed operativi di riferimento.

Ma il processo di espansione del contesto socio-culturale di riferimento, implica anche l'espansione dei propri valori, conoscenze, modelli operativi; ecco che l'identità professionale può essere chiamata *glocal*, poiché transita dallo spazio locale, attraverso il *disembedding*, ad uno spazio globale, ma torna nel proprio spazio di pratica attraverso un processo di *ri-embedding* identitario.

Schema 10.2 Ri-strutturazione dell'Identità Professionale in Contesti Culturali Allargati. Verso la Formazione dell'Identità Professionale Glocal



Il gruppo di lavoro, successivamente, affrontò alcune questioni operative essenziali per l'impostazione del dispositivo formativo in mobilità, che riporto nella tabella **10.3, in risposta a domande emergenti dalla discussione sull'implementazione definitiva.**

Tabella 10.3 – Assi per la costruzione del modello di mobilità internazionale secondo il CSA

<i>Sulla Mobilità in processi di Internazionalizzazione</i>	
<i>Come costruire reti efficaci per promuovere la mobilità?</i>	I fattori: Periodo all'estero, esistenza di reti di accoglienza, qualità degli orientamenti e tutoring, accesso a perfezionamento nella lingua straniera, tipo di disciplina scelta ²³⁴
<i>Quale l'apporto della virtual mobility?</i>	Costruzione di un inquadramento efficace per sperimentare l'internazionalizzazione e l'intercultura ²³⁵ .

Sull'intreccio fra *virtual mobility* e mobilità in presenza vitale, un punto polemico risultò essere il tipo di "mobilità culturale" che poteva fornire lo spazio formativo in rete: gli e-learners creano una nuova cultura con codici comuni (cybercultura) e molti aspetti di comunicazione interculturale vengono persi nel medium elettronico.

Introduco successivamente gli obiettivi del dispositivo formativo in mobilità, nonché alcuni dettagli di inquadramento operativo a supporto del trasferimento all'estero dei borsisti.

Il quadro generale sarebbe stato valutato dagli stessi corsisti in modo ottimale, in quanto la rete a supporto dell'attività avrebbe funzionato puntualmente dinnanzi alle diverse situazioni linguistico-culturali presentate dai borsisti.

Obiettivi del Progetto di Formazione in Mobilità Internazionale

- Promuovere la professionalità docente attraverso l'allargamento del contesto culturale di apprendimento basato nella conoscenza di sistemi educativi all'estero, pratiche docenti e concezioni della disciplina insegnata in contesti culturali diversi da quello di appartenenza.
- Dotare il futuro docente di risorse tecnologiche, didattiche, psicologiche e comunicative che contribuiscano all'espansione della dimensione culturale soggiacente a pratiche pedagogiche in contesti di integrazione ALC-UE
- Promuovere la definizione ed acquisizione di elementi per una competenza interculturale che consenta il riconoscimento della diversità e l'insegnamento in contesti sempre più diversificati e multiculturali
- Incoraggiare l'uso efficiente delle nuove tecnologie (web semantico, piattaforme virtuali, strumenti di scrittura collaborativa, reti sociali) per la costruzione di ambienti di apprendimento che consentano l'interattività all'interno del processo di insegnamento-apprendimento, favorendo la comunicazione globale e la cooperazione internazionale negli stessi contesti di insegnamento locali e la collaborazione fra docenti al di là dei confini nazionali.
- Stimolare la formazione di reti di collaborazione internazionale fra docenti dell'insegnamento secondario, formatori e ricercatori nell'ambito della formazione degli insegnanti.

Modalità di attivazione del Progetto di Mobilità

Il Piano di mobilità, attraverso l'azione di cooperazione internazionale UE, è stato interamente sovvenzionato da fondi europei, integrati da personale accademico e di supporto degli enti locali. Tuttavia, la libertà di azione è stata massima, senza far pesare il finanziamento sul tipo di materiale e contenuto proposto al borsista.

I borsisti furono selezionati per merito, profilo socio-emotivo e culturale, ed esperienza professionale nel proprio ambito educativo di riferimento per attivare in modo immediato il trasferimento di apprendimenti nelle proprie pratiche professionali.

²³⁴ Il Comitato Scientifico Accademico si basò in questa discussione sul documento di lavoro *Higher Education Crossing Borders: A Guide to the Implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for Cross-border Education, A Report Prepared for the Commonwealth of Learning and UNESCO* - Jane Knight - Consultabile online <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147363E.pdf>

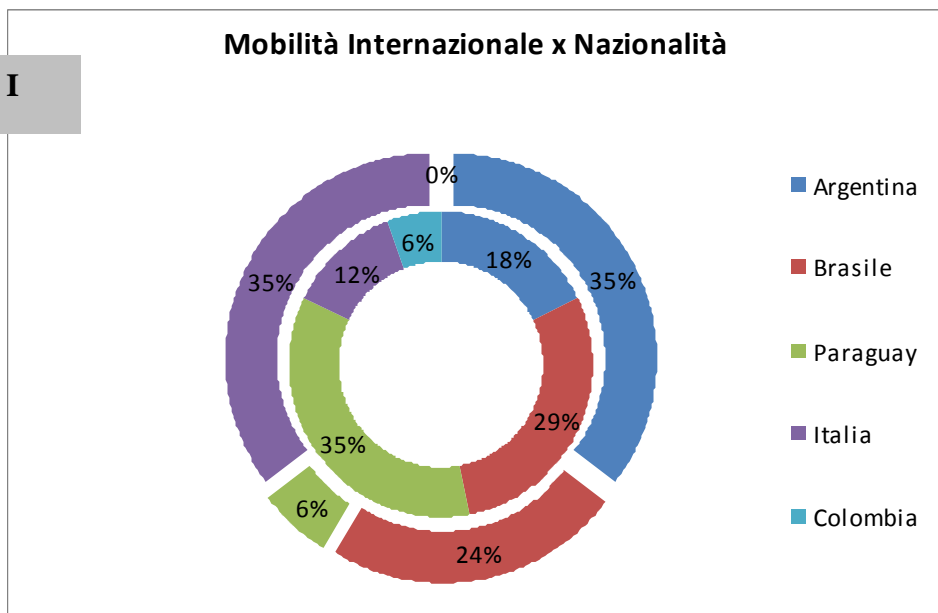
²³⁵ Il Comitato Scientifico Accademico considerò le definizioni su "Virtual Mobility" reperibili sui siti dedicati alla tematica: <http://www.being-mobile.net/> ; <http://www.online-educa.com/>

A supporto logistico ed organizzativo dei borsisti, onde consentire la partecipazione al programma di persone in situazioni economico-finanziarie svantaggiate (i borsisti provenivano dall'Amazzonia ed il Nord-Brasile, nonché da province del Paraguay, la Colombia, ed infine da zone della periferia urbana del Grand Buenos Aires) che potessero partecipare senza dover affrontare alcuna spesa. Le istruzioni di viaggio, indicazioni logistiche e piano dell'attività formativa fu consegnato in lingua originale, anticipato tramite l'ambiente virtuale di apprendimento per borsisti in Mobilità Internazionale.

I supporti locali a livello didattico consistevano in personale esperto di ricerca, formatori, tutor linguistici, personale tecnico addetto a funzioni specifiche nelle istituzioni visitate. Un coordinatore didattico per l'attività in mobilità internazionale gestiva l'intero impianto dalla mattina (inizio dell'attività) a sera (attività sociale programmata).

Le caratteristiche del gruppo partecipante e distribuzione per istituzione di riferimento risultò così configurato:

Grafico I



Nota: l'anello esterno rappresenta i luoghi di appartenenza delle istituzioni ospitanti, mentre l'anello interno rappresenta i luoghi di appartenenza dei corsisti in mobilità.

Come si può osservare, la mappatura della rete offerente i percorsi di mobilità può essere definita "equa", in quanto vi è un bilanciamento fra i luoghi di appartenenza delle istituzioni ospitanti e le appartenenze dei corsisti. Unica eccezione fatta per il Paraguay, che rifiuta sin dall'inizio di aprire troppi percorsi di mobilità dichiarando minore capacità istituzionale per la gestione dei borsisti, e preferisce mandare più persone all'estero (6% di *incoming* contro il 35% di *outgoing*)

Esperienze Pregresse di Mobilità

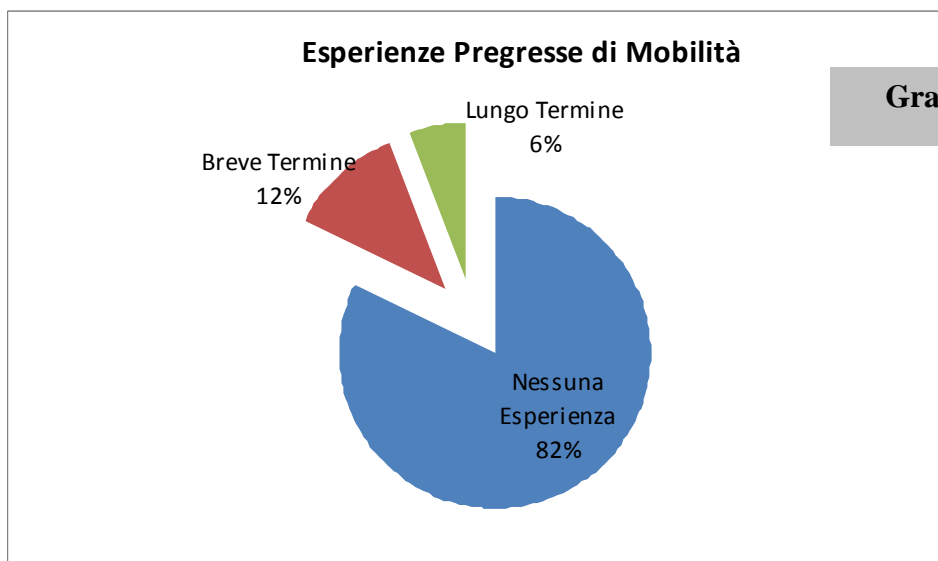


Grafico II

Le caratteristiche anagrafiche del gruppo possono essere definite in linea con i gruppi partecipanti al primo scenario di innovazione formativa (*virtual mobility*), se non che questo gruppo risulta uno dei più esperti, ampiamente coinvolto nel ruolo di formatore, con una età più alta in generale (cfr grafico I cap 9).

Un altro dato importante, ovvero le esperienze pregresse in progetti di mobilità accademica, in questo particolare gruppo, considerando anche la variabile temporale –ovvero i periodi all'estero-.

Come si può osservare, il gruppo in generale non ha avuto esperienze di studio/lavoro all'estero (82%), il che può considerarsi una situazione piuttosto rappresentativa della condizione docente in America Latina. Soltanto un 12% ha avuto esperienze di corta durata, e un 6% a lungo termine. Fra questi docenti, si trovano alcuni corsisti che sono stati coinvolti in progetti mirati di cooperazione educativa. Presso un centro culturale italo-argentino, e di conseguenza hanno viaggiato. Questi dati rendono l'idea di quanta strada ci sia ancora da percorrere per la generazione di opportunità di internazionalizzazione della professionalità docente in America Latina.

Piano Formativo della Mobilità

Attività Propedeutica: Ambiente Virtuale di Apprendimento per corsisti in Mobilità

Considerando fattori di criticità e di successo del programma di formazione di ricercatori in mobilità internazionale tenutosi a Venezia (Settembre-Ottobre 2005) il Comitato Scientifico decide di integrare al piano di mobilità in presenza, un Ambiente Virtuale di Apprendimento e Collaborazione (AVAC) che si apre un mese prima del viaggio. Lo scopo di tale Ambiente è fornire un supporto ed integrazione all'ambiente di apprendimento in presenza, per ogni Università/Paese di accoglienza. Ma diventa uno spazio formativo unico, che ha un significato in più, nell'essere integrato con lo strumento "Diario di Bordo" che il corsista compila giorno per giorno prima, durante e dopo il viaggio; senza dimenticare lo spazio forum, frequentato da tutti i corsisti in mobilità indipendentemente dal *luogo* reale, consentendo così il confronto fra le diverse esperienze, trasversalmente, fra corsisti della stessa nazionalità (potenziare reti locali) che si incontrano prima e dopo la mobilità; e corsisti di diversa nazionalità (potenziare reti internazionali) che si incontrano durante la mobilità.

Così l'ambiente virtuale genera uno spazio condiviso di re-significazione e riflessione sull'esperienza di apprendimento in mobilità, e dinamiche di gruppo che portano alla generazione di comunità di pratica, che aprono linee di progettualità molto oltre l'esperienza formativa.

Osserviamo in dettaglio quali sono gli obiettivi dell'AVAC²³⁶, con riguardo ai momenti di sviluppo della Mobilità

Tabella 10.4 –Strategia Formativa – Programma di Formazione in Mobilità

Fase Formativa	Obiettivi della Fase	Descrizione Generale dell'Attività
Ex-Ante	<ul style="list-style-type: none"> – Conoscere aspetti di Ospitalità e caratteristiche culturali del luogo al quale si recherà il borsista – Conoscere i profili di altri corsisti di diversa nazionalità, che convergono nella sede visitata – Conoscere i tutor che guideranno le attività in loco – Rivisitare il proprio piano di attività formativa organizzando spazi di personalizzazione prima dalla partenza – Presentare aspettative sull'apprendimento attraverso il viaggio – Realizzare un minimo supporto linguistico italiano-portoghese-spagnolo attraverso la presentazione di terminologia tecnica in scienze dell'educazione con relazione alla realtà nella quale ci si reca. 	<p>Le attività previste in questa fase vengono ritenute "semplici", poiché fondamentalmente orientate alla contestualizzazione del progetto formativo individuale in mobilità. I corsisti dovevano qui rispondere ad alcuni "inputs" lanciati nell'AVAC – attraverso forum, analizzato in fase del primo scenario di innovazione formativa-, come:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) presentazione del corsista e confezione di una breve scheda personale, dove si indicano le dimensioni dell'esperienza personale e progetto di tesi; b) esercizi per conoscere la cultura e lingua locale c) preparazione della propria agenda di viaggio d) presentazione delle aspettative personali e professionali attraverso documenti di lavoro online

²³⁶ Cfr. Documento di Lavoro "Programa de Formación en Movilidad Internacional MIFORCAL, Luglio 2008, pp. 9-10

In itinere	<ul style="list-style-type: none"> - Registrare caratteristiche culturali del luogo visitato - Registrare impressioni ed interazioni nella comunità di apprendimento, con tutor e compagni, nonché altro personale istituzionale del luogo visitato. - Registrare impressioni sulle diverse attività didattiche (ambito formale), individuando dimensioni della propria professionalità dove tali attività potrebbero avere un impatto maggiore - Registrare processi di apprendimento linguistico-culturale in ambiti informali. - Generare dati relativi all'organizzazione della didattica e la concezione della propria disciplina insegnata nelle realtà visitate 	In questa fase le attività si orientano soprattutto alla confezione del diario di bordo, documento nel quale il corsista appunta informazioni, impressioni e vissuti <i>in loco</i> . Il forum resta aperto, ed è guidato alla riflessione su critical incident, nonché per condividere impressioni su aspetti linguistico-culturali e tecnici delle attività proposte in loco.
Ex-post	<ul style="list-style-type: none"> - Riflettere sulle caratteristiche culturali del luogo conosciuto attraverso il viaggio - Riflettere sulle interazioni nella comunità e con altri corsisti e tutor di diversa nazionalità, in mobilità, convergenti nella sede visitata. - Analizzare le diverse attività didattiche (ambito formale) ed individuarne l'impatto formativo, nella costruzione della propria professionalità - Analizzare i processi di apprendimento linguistico-culturale in ambiti informali, individuandone l'impatto formativo, nella costruzione della propria professionalità. - Analizzare aspetti di organizzazione didattica e della concezione della disciplina nel paese visitato, riflettendo sui punti di divergenza e convergenza con la cultura locale. 	In questa fase l'attività si orienta alla costruzione di un Report del borsista, documento nel quale viene realizzata una valutazione quantitativa e qualitativa del percorso di mobilità.

Il corsista trovava nell'AVAC, principalmente:

- a) Indicazioni per lo svolgimento delle attività, fase per fase
- b) Materiali di Lavoro (Learning Objects, Documenti)
- c) Orientamenti Logistici (Mappe, Video sui diversi luoghi)
- d) Diario di Bordo
- e) Formulario: Report del Corsista

Nel piano dell'attività formativa, viene introdotta ulteriormente una microprogettazione, che ogni istituzione, considerando le proprie competenze, rispetta puntualmente.

In tutti i casi, i borsisti ebbero l'opportunità di conoscere sia la struttura dei sistemi educativi nazionali, che puntuali istituzioni con pratiche di eccellenza; sono state realizzate visite a istituti scolastici del livello secondario, nonché incontri con centri di ricerca (Laboratorio di Instructional Design –UNISUL-; Dipartimento Nuove Tecnologie e studi sul Discorso Didattico –CIAFIC-; Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata –Università di Venezia-)

Le attività sono state così scandite:²³⁷

14 Tabella 10.5 – Microprogettazione Formativa – Programma di Formazione in Mobilità

Giornata	Attività Proposta
1 [^]	<p>A) Ospitalità, riconoscimento delle installazioni, storia dell'istituzione visitata, aspetti di cultura locale.</p> <p>B) Riunione di Studio Gruppo Borsisti: Il Progetto MIFORCAL, suo impatto locale – aspetti del corso nella sede ospitante, conoscenza del team locale.</p>

²³⁷ Cfr. Documento di Lavoro "Programa de Formación en Movilidad Internacional MIFORCAL, Luglio 2008, pp. 11-12

2 ^	A) Studio personalizzato – Attività online (completamento diario di bordo) B) Riunione e Studio di Gruppo, con presenza di tutoring locale – Presentazione di lavori di tesi in corso, discussione congiunta e costruzione di schede di bibliografia locale.
3 ^	A) Riunione e Studio di Gruppo, Il sistema educativo in ogni paese di riferimento – Politiche Educative, aspetti di convergenza e divergenza nelle pratiche pedagogiche nell’insegnamento secondario e superiore. B) Studio Personalizzato – Attività online (completamento diario di bordo)
4 ^	A) Riunione e Studio di Gruppo: Aspetti di Professionalità Docente/formatore nel paese ospitante – La formazione dei Formatori B) Studio personalizzato in Biblioteca Locale, con indicazioni di bibliografia nazionale/locale significativa, relativamente alla tesi in elaborazione del borsista.
5 ^	A) Riunione e Studio di Gruppo: Costruzione di scheda guidata su didattiche specifiche e concezioni che guidano la didattica paese ospitante. B) Studio personalizzato in Biblioteca Locale, con indicazioni di bibliografia nazionale/locale significativa, relativamente alla tesi in elaborazione del borsista.
6 ^	A) Visita di studio – Organizzazione Scolastica, contesto educativo e pratiche pedagogiche nel sistema locale visitato B) Osservazione dell’attività in aula, eventuale programmazione di attività pedagogica da parte del corsista.
7 ^	A) Studio personalizzato online: schede di osservazione – sistematizzazione dell’esperienza della 6 giornata, costruzione di traccia di intervista/osservazione per l’8^ giornata B) Esposizione e socializzazione con il gruppo di borsisti: traccia intervista/osservazione 8^ giornata – Metodologia di lavoro sul campo
8 ^	Interviste/Focus Group con attori sociali privilegiati nella formazione di Docenti nel livello universitario (Accademici, Dirigenti Scolastici, Formatori degli Insegnanti). Interscambio di alcuni punti di vista con docenti locali.
9 ^	A) Studio personalizzato. Sistematizzazione di materiali – Predisposizione di Presentazione con Risultati del percorso di apprendimento (integrati al proprio progetto di tesi) B) Visite di studio a Musei Biblioteche o ambiti di importanza culturale del Paese visitato
10 ^	Valutazione congiunta dell’esperienza con Equipe Locale: identificazione di <i>critical incidents</i> di valore formativo, riflessione sull’esperienza e prospettive di progettualità congiunta/individuale, con impatto locale.

Sebbene il borsista avesse più tempo libero a disposizione, sono totalizzate 10 giornate di lavoro guidato. I weekend sono stati lasciati interamente a disposizione per la visita libera delle città e luoghi d’interesse culturale secondo i criteri del borsista e la guida dei tutor/coordinatori locali.

A chiusura delle attività, come risulta evidente, il report, compilato per scritto nell’AVAC, viene integrato con un feed-back del corsista in gruppo. In alcune realtà, sono state realizzate interviste individuali, considerate parte del corpus in questa ricerca.

I tutor, intanto, avrebbero condiviso non soltanto le ipotesi iniziali sugli obiettivi progettuali della mobilità ed indicazioni sulla scansione dell’attività formativa, ma anche un modello formativo di base, fornito dal Centro Interateneo per la Ricerca Didattica, e riadattato per la formazione in mobilità, processo al quale partecipo attivamente: ancora una volta, un modello viene studiato e riadattato alle necessità del gruppo progettuale.

Nella tabella che riporto successivamente, indico le dimensioni del Modello Quadrifoglio (Margiotta, 2006), con le rispettive indicazioni di adattamento nella specifica situazione di Formazione in Mobilità.

15 Tabella 10.6 – Concertazione di un Modello Formativo di Riferimento in Mobilità – Aspetti di contestualizzazione del Modello Quadrifoglio.

Dimensioni di Caratterizzazione e del Modello	Modello Originale	Adattamento: Formazione in Mobilità Internazionale
<p>Assunti Pedagogici alla Base</p>	<p>Il modello “Quadrifoglio” si fonda nel costruttivismo sociale (Vygotskij) e la psicologia culturale dell’apprendimento di Bruner, coniugando, nel caso delle esperienze e-learning, gli assunti di FaD di terza generazione (Banzato & Midoro, 2005); si cerca in effetti il superamento della distanza socio-cognitiva attraverso l’apprendimento collaborativo, e l’impostazione di un apprendimento contestualizzato che promuove una conoscenza situata e distribuita, ottenuta attraverso la collaborazione e la negoziazione dei significati.</p> <p>Il modello sottende una concezione epistemologica di interpretazione e costruzione della realtà e della conoscenza. Il discente è inserito in una relazione circolare virtuosa in cui tutti gli attori partecipano alla costruzione di una conoscenza intersoggettiva. Il modello permette quindi allo studente di acquisire nuove conoscenze e competenze grazie ai propri schemi cognitivi, che vengono valorizzati e condivisi nel momento di “opening knowledge”, e tramite l’interazione con gli altri - “knowledge sharing”.</p>	<p>Seguendo questi assunti, si punta all’interazione critica nei processi di costruzione della conoscenza.</p> <p>L’immissione nella cultura altra diventa la leva strategica per l’interrogazione dei propri saperi (processo di allargamento del contesto culturale) per un nuovo inquadramento della contestualizzazione.</p> <p>La dimensione intersoggettiva comprende –con particolare enfasi- il riconoscimento delle multi appartenenze e la rivisitazione delle pratiche professionali.</p> <p>L’interlinguismo e la valorizzazione dell’eteroglossia promuove il momento di apertura della conoscenza ed una negoziazione che porta alla generazione creativa di fenomeni discorsivi nel contesto di apprendimento.</p>
<p>Strategia Formativa</p>	<p><i>Learned centered</i>: in quanto il sapere è una strategia complessa che rispetta le esigenze del discente, coinvolgendolo e motivandolo;</p> <p><i>Knowledge oriented</i>: in quanto l’esperienza di apprendimento viene costruita mediante l’attraversamento di più spazi della conoscenza, che permettono la personalizzazione e la valorizzazione dei diversi campi di critica e costruzione della conoscenza.</p>	<p>Centrato nel soggetto in formazione, con particolare accento nella linea di sviluppo di una progettualità formativa personale.</p> <p>Orientato alla conoscenza, con particolare valorizzazione del confronto costruttivo di modelli culturali diversi.</p> <p>La conoscenza viene creata nel <i>terzo spazio</i>, nell’attraversamento di confini della conoscenza insegnata, pregressa, verso la costruzione <i>ibrida</i>.</p>
<p>Indicazioni per la Micro-Progettazione (Stadi della Formazione)</p>	<p>E’ articolato in quattro stadi (Informazione, Laboratorio [interazione], Verifica, Personalizzazione) e 18 funzioni formative</p> <p>Nella metafora del “quadrifoglio” i petali sono gli stadi e le “nervature” le funzioni formative. Come in un mosaico, ogni funzione formativa è strettamente legata all’altra e il processo formativo, pur valorizzando la specificità di ogni momento formativo e di ogni singolo contenuto, riesce a ricondurre ad unità tutti i vari momenti della conoscenza fornendo al discente non solo il know-how ma anche gli strumenti per porsi in un’ottica di apprendimento permanente.</p>	<p>Nel caso della formazione in mobilità, il modello va applicato riconoscendo negli stadi ambiti/momenti di sviluppo di attività che consentono al soggetto in formazione di entrare a contatto con la realtà locale e di riconoscere i punti di divergenza e convergenza dalla propria matrice culturale, in un processo mediatizzato di contatto con la cultura organizzativa e sociale della realtà che si conosce.</p> <p>Ciò implica l’attivazione di un processo di <i>scaffolding</i> che progressivamente porta all’individuo a comprendere gli elementi più familiari (le <i>somiglianze con la cultura locale, il progetto formativo generale</i>) passando ad aspetti trasversali della pratica professionale che possono essere, in modo più immediato, afferrati ed adottati dal borsista in una visione comparata con la propria realtà; così fino ad arrivare all’incorporazione di elementi completamente estranei in quanto a variabili socio-culturali. Questo processo di “allargamento” genera un apprendimento (interculturale) espresso nella costruzione di nuove narrative sulla propria professionalità</p> <p>L’impalcatura” prodotta dal modello Quadrifoglio in una serie di stadi ordinati, dove si passa</p>

		<p>dall'informazione all'azione e da lì alla riflessione valutativa e all'incorporazione di elementi specifici (personalizzazione), promuove un processo armonioso di apprendimento in contesti di internazionalizzazione, evitando soprattutto il "cultural clash" (Landis, Bennet & Bennet, 2007), situazione che potrebbe alterare, per sotto/sovradimensionamento, l'effetto delle opportunità di apprendimento in culture diverse dalla propria.</p>
	<p>Gi stadi</p> <p><u>Informazione</u> L'informazione è il primo stadio del modello. Al suo interno troviamo sette funzioni formative: dalla esplicitazione degli obiettivi della lezione alla redazione del vero e proprio contenuto formativo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Esplicitare gli obiettivi 2. Definire i tempi 3. Fornire un breve abstract 4. Fornire gli organizzatori anticipati (glossario, schede, tavole sinottiche) 5. Contestualizzare 6. Fornire la mappa concettuale 7. Fornire il contenuto (diretto, scritto, audio, video) 	<p>Gli stadi (adattamento alla situazione di mobilità)</p> <p>Esplicitazione di obiettivi di lavoro con contestualizzazione dei modi di contatto con la cultura locale. La definizione di tempi deve essere con indicazione esplicita delle diversità organizzative nella cultura locale.</p> <p>Per quanto riguarda la presentazione delle attività, gli anticipatori debbono essere prodotti con particolare attenzione alle diversità terminologiche (esplicitazione etimologica di termini che possono differire), nonché supporti informatici per la traduzione di materiali.</p> <p>E' conveniente la produzione di materiale in lingua inglese (abstract e mappa concettuale) per l'orientamento alla navigazione di materiali, mentre materiali multimediali possono essere forniti in lingua con indicazioni in lingua originale.</p> <p>Per quanto riguarda la contestualizzazione, l'elemento di orientamento sul territorio risulta fondamentale: mappe ed elementi culturali e sociali che indicano trend e caratteristiche della realtà, per quanto banali per i locali, possono risultare di cruciale importanza per il soggetto immerso in una realtà diversa</p> <p>Non debbono mai essere trascurate dimensioni di cultura di lavoro, ambiente, orari, che risultano cruciali nella relazione comunicativa di apprendimento.</p>

	<p><u>Laboratorio (interazione)</u> Il laboratorio è il secondo stadio del modello: quello predisposto per l'interazione sociale. Al suo interno troviamo cinque funzioni formative: dalle domande sui concetti chiave ai feedback forniti dal docente. Il laboratorio come laboratorio di "attività" online ma anche laboratorio come conduzione di esperienze quando tale stadio è condotto in presenza (corsi blended).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Porre domande sui concetti chiave 2. Proporre temi per la discussione 3. Proporre un caso 4. Proporre un problema 5. Fornire i feedback alle domande, alle discussioni, ai casi, ai problemi <p><u>Verifica</u> La verifica è il terzo stadio del modello. Al suo interno troviamo tre funzioni formative: dalle verifiche delle conoscenze alla verifica di abilità di problem solving.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Verificare conoscenze (conoscenze dichiarative) e fornire risposte compensative 2. Verificare competenze (conoscenze procedurali) e fornire procedure compensative 3. Verificare abilità di problem solving (conoscenze immaginative) e fornire scenari di soluzione <p><u>Personalizzazione</u> La personalizzazione è il quarto stadio del modello. Al suo interno troviamo tre funzioni formative: dalla bibliografia ragionata alla creazione di documenti integrativi. La filosofia della personalizzazione non è tanto quella di spingere materiali "push" verso i soggetti che ne hanno bisogno, piuttosto quella di far richiamare i materiali (pull) dagli stessi soggetti una volta che hanno raggiunto le soglie cognitive necessarie per comprendere appieno i materiali integrativi. Nella personalizzazione c'è un netto cambio di prospettiva: si passa dal modello centrato sull'insegnamento (push dell'informazione) ad un modello centrato sull'apprendimento (pull dell'informazione). Sulla base dei risultati ottenuti alle prove di verifica il docente personalizza il percorso formativo di ogni allievo attraverso le seguenti funzioni formative:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fornire una bibliografia ragionata 2. Indicare itinerari alternativi 3. Creare una documentazione di integrazione o di sostegno 	<p>Le funzioni di questo stadio portano alla esposizione guidata e controllata del borsista alle pratiche e problemi che caratterizzano la cultura di lavoro e relazioni sociali, basate nel consenso su valori che appartengono ad una società in un dato tempo e spazio.</p> <p>I casi, onde possibile, debbono essere configurati per il riconoscimento dell'identità socio-culturale dell'ambito di pratica professionale conosciuta, mentre le domande del corsista debbono essere orientate al confronto critico, considerando le proprie esperienze (diverse).</p> <p>In questo particolare modello di lavoro, il momento di laboratorio comporta una esposizione fuori dal setting formativo aula, ovvero, si realizza attraverso visite di studio, interviste, pratiche in situ.</p> <p>Le "verifiche" all'interno del progetto di mobilità non saranno, ovviamente, valutazioni correttive, ma un feed-back su conoscenze, competenze e skills maturate attraverso la modalità di esposizione comparativa (stadi informazione e laboratorio)</p> <p>Il feed-back, viene operato attraverso tre canali:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) il docente/tutor b) Colleghi di formazione in mobilità, attraverso dispositivo focus-group, in una riflessione condivisa sulla propria identità professionale in una comunità di apprendimento allargata c) Auto-riflessione (auto-verifica) su apprendimenti formali ed informali che modificano sensibilmente la concezione di pratica e di disciplina insegnata. <p>Il momento di personalizzazione diventa centrale poiché viene riorganizzata la conoscenza/rappresentazioni sulla propria professionalità, riprendendo un proprio itinerario di narrazione autobiografica che l'esperienza di contatto con la diversità ha stimolato; ciò consente l'incorporazione effettiva di elementi che risulteranno cruciali nella ridefinizione dell'identità professionale, strettamente collegata (secondo l'ipotesi formulata in partenza) alla modificazione di pratiche pedagogiche.</p>
--	---	---

Il modello "Quadrifoglio", Margiotta 2006

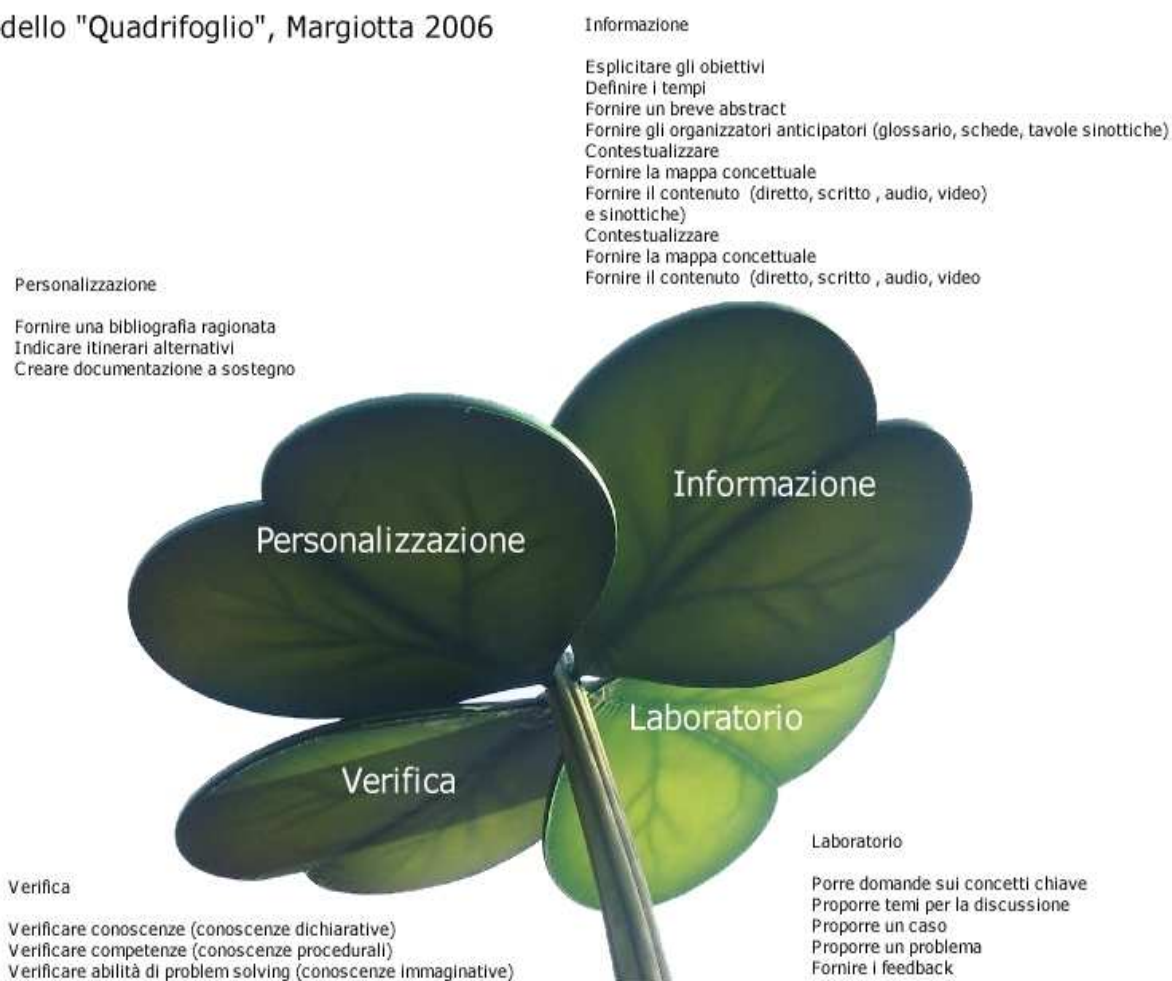


Illustrazione 10.7 – “Il Modello Quadrifoglio”

Quindi il piano dell’offerta formativa in mobilità risultava negoziato in ogni una delle situazioni dal modello formativo di riferimento, alla macro e micro-progettazione.

A tale impianto formativo corrispondeva, come vedremo in seguito, la certificazione dell’attività svolta all’estero, facendo riferimento al sistema di trasferibilità di crediti “European Credit Transfer System” –ECTS-. Ciò risultava in un ulteriore sforzo istituzionale per la verifica e certificazione dell’attività particolarmente svolta da ogni corsista, in modo tale che le conoscenze e competenze sviluppate potessero essere riconosciute in altri ambiti di istruzione superiore europei –coinvolti nel Processo di Bologna, e cioè, in grado di analizzare e valorizzare la struttura di accreditamento ECTS-. L’impianto di riconoscimento di crediti viene strutturato attraverso la tabella **10.8**

Tabella 10.8 – Schema di Assegnazione di Crediti Universitari (ECTS) per il Riconoscimento della Formazione in Mobilità

Fattori di Workload per studente	FORMAZIONE ASSISTITA (HS)	FATTORE DI LAVORO SUL CAMPO (HS)	FATTORE DI STUDIO PERSONALIZZATO (HS)	TOTALE HS	TOTALE ECTS
Descrizione dell'Attività					
Contenuti Specifici e Tematici del Corso	16	12	12	40 HS	1,6 ECTS
1 Seminari	10				
2 Lettura ed organizzazione di materiali	2		12		
3 Analisi Riflessivo attraverso Questionario (Compito)	2	2			
4 Visite di Studio	2	10			
Costruzione del Progetto Personale di Ricerca	10	5	20	33 HS	1,4 ECTS
1 Costruzione e Presentazione del Progetto: in presenza	6	2	8		
2 Presentazione del Progetto:online			2		
3 Ri-elaborazione e Sviluppo del Progetto attraverso le attività di Mobilità	4	3	10		
Analisi Critico e Comparativo	12	2	24	38 HS	1,52 ECTS
1 Forum	4		8		
2 Diario di Bordo	6		12		
3 Gruppi di Discussione ONLINE	2		4		
4 Visite di Studio		2			
Valutazione	4		8	12 HS	0,48 ECTS
1 Analisi Riflessivo dell'Esperienza attraverso Report (Compito)	4		8		
TOTALE	42	19	64	125	5

10.1.2. I risultati Generali del Programma di Mobilità

Il programma di mobilità viene portato avanti fra i mesi di settembre ed ottobre 2008, e considerato per le équipes costituenti la rete MIFORCAL, una sperimentazione di successo, che incoraggia nuove partnership: *“...En un contexto de internacionalización de los sistemas educativos nacionales, el grupo de la Red MIFORCAL quiere experimentar la ampliación de horizontes, la vivencia de otros discursos educativos, otras narrativas sobre el ser profesor y profesional de la educación, como un efecto de ampliación de dimensiones culturales que atraviesan el modelo educativo en general y el ambiente de aprendizaje, en particular ...”*²³⁸

In questo epilogo viene sottolineato come una formazione degli insegnanti in mobilità all'estero vada realizzata attraverso uno sforzo congiunto in rete, per promuovere elementi di cambiamento ed arricchimento consistente sulla concezione della disciplina, nonché sulle metodologie di insegnamento.

“...Un proyecto de turismo académico? Curiosidad por los nuevos espacios y personas a conocer? Oportunidad de estudio? Turismo enogastronómico?...”

L'apprendimento in contesti culturali diversi è tutto ciò, per lo staff di coordinamento, in quanto rappresenta una esperienza integrale di formazione, che si realizza in tutte le direzioni, i sensi, le emozioni e parole –dette anche in diverse lingue- dell'esperienza umana di contatto con la cultura altrà. L'apprendimento formale, nel contesto offerto dalle istituzioni coinvolte nell'ospitalità; ma anche la valorizzazione di componenti di apprendimento informale e non formale sono elementi che generano un impatto nella memoria emotiva, motore di ristrutturazione di costellazioni identitarie sulla propria professionalità (l'essere professionista piuttosto che l'agire come tale).

Un secondo risultato riguarda i nuovi spazi di azione e ricerca, stabiliti per il 2009²³⁹. Gli obiettivi di apprendimento in Mobilità, abbozzati nel Piano suaccennato, sarebbero stati raggiunti, stando alle diverse attività effettuate, nonché il rapporto completato dai borsisti.

Indico in modo generale alcuni di questi risultati, considerando in primis le attività realizzate:

- Tutte le esperienze hanno generato spazi di “allargamento” culturale fondato nel riconoscimento di sistemi educativi nel paese accogliente, pratiche docenti e concezioni della disciplina ed insegnamento in contesti culturali diversi da quello di appartenenza. I borsisti hanno avuto l'opportunità di confrontarsi e riflettere sugli aspetti di differenza fra le proprie realtà di pratica.

- I borsisti avrebbero partecipato a momenti di apprendimento per l'acquisizione di risorse tecnologiche, didattiche psicologiche e comunicative contribuenti ad ampliare la dimensione culturale soggiacente alle pratiche pedagogiche in contesti di integrazione regionale latinoamericana / europea. In tale senso, ogni istituzione ha scelto una traiettoria formativa a seconda delle proprie competenze / ambito di ricerca & sviluppo istituzionale. Così, il programma offerto da CIAFIC Argentina, è stato maggiormente orientato allo studio dell'Analisi del Discorso in ambito educativo, strategie di organizzazione spaziale della conoscenza, Nuove Tecnologie per la Didattica; mentre il programma UCNSA (Paraguay) e del CIRD_FA / SSIS (Italia) si sono concentrato nella presentazione in modo preciso degli scenari educativi e di politica educativa in generale (Università, Formazione degli Insegnanti, Sistema di Istruzione Secondario). L'esperienza del Brasile si è orientata verso l'approfondimento di strategie di introduzione dell'e-learning mirante all'inclusione sociale; Università Virtuale, partecipazione nell'educazione superiore come strategia di sviluppo socio-culturale di un paese emergente come il Brasile.

- E' stata promossa la definizione ed acquisizione di elementi di competenza interculturale che secondo il gruppo avrebbe consentito il riconoscimento della diversità in aule multiculturali, con l'implementazione di strategie di insegnamento specifiche: in tutte le realtà sono state realizzate visite di studio e analisi sul campo, con momenti di ulteriore riflessione. In particolare, ogni settimana è stato dedicato uno spazio a interviste e focus group per il ripensamento delle proprie esperienze, non soltanto a livello formale, ma anche a livello informale di contatto con la cultura locale, come elemento trasversale dell'apprendimento in mobilità. In tutti i casi, sono stati generati momenti di riflessione sulla convivenza stessa dei borsisti di diversa nazionalità.

- Si è stimolato l'uso efficiente delle nuove tecnologie (web sociale, piattaforme virtuali, uso del blog, etc.) attraverso ambienti di apprendimento virtuale, promuovendo la sperimentazione dell'interattività nel processo di

²³⁸ News del sito, “Resultados de una Experiencia de Aprendizaje” - mercoledì, 17 dicembre 2008, 14:03 - <http://www.univirtualcooperation.org/fad/mod/forum/discuss.php?d=365>

²³⁹ E realizzati, come nel caso del progetto e-twinning AULAS GEMELAS "ALUNOS DO MUNDO" - <http://miforcalalfayoung.wordpress.com/>, nonché un Evento di Disseminazione di Buone Pratiche a Rio de Janeiro 2009

insegnamento/apprendimento e favorendo la comunicazione globale, nonché la cooperazione internazionale nei diversi contesti di insegnamento locali e nella collaborazione docente. A dimostrazione di ciò, i blog aperti dagli stessi partecipanti, nonché l'esperienza nata da tale incontro nel virtuale (Alunos do Mundo", sperimentazione inventata dai docenti in mobilità virtuale, e riconosciuta con crediti universitari dal CIRD-FA). Il dato che produce maggiore stupore, è quello di alcuni docenti partecipanti che, non avendo avuto l'opportunità di conoscersi in presenza, cercavano l'incontro attraverso l'uso dell'ambiente virtuale di apprendimento fornito ai borsisti, in modo trasversale. A tutta questa attività può essere assegnato un ulteriore senso: la mobilità internazionale avrebbe generato effettivamente reti di collaborazione internazionale di docenti del livello secondario e di formatori / ricercatori universitari sulla formazione degli insegnanti²⁴⁰

Si osservi di seguito la valutazione realizzata dai corsisti in risposta al Formulario "Report del Borsista", che comprendeva aspetti di feed-back qualitativo e quantitativo.

Analisi Quantitativa

Il formulario "Report del Borsista", si componeva di domande a risposta chiusa su scala Likert (1-5) e aree descrittive dove le risposte dovevano essere approfondite.

Il formulario riportava una prima parte dove il borsista doveva descrivere l'attività formativa (ed auto formativa) portata avanti, e una seconda parte che poneva maggiore enfasi sull'autovalutazione dell'esperienza, dal punto di vista di un feed-back all'istituzione sulle seguenti dimensioni:

Tabella 10.9 – Declinazione Operativa di Dimensioni di Ricerca nella Valutazione di Qualità, Efficacia ed Impatto del Programma di Formazione in Mobilità

Dimensione	Definizione fornita sul Formulario	Domande / Scala Likert adottata
Qualità ed Efficacia delle Attività Sviluppate in Loco.	<p><i>Essendo l'obiettivo principale della mobilità l'allargamento del contesto di apprendimento/sviluppo professionale del docente, per la riflessione sulle proprie pratiche e concezioni della disciplina insegnata, le definizioni di Qualità (1) ed Efficacia(2), le proposte sono:</i></p> <p>(1) <i>Risposta a necessità formative del borsista adottando i criteri di massimo livello di disimpegno delle èquipe locali</i></p> <p>(2) <i>Risposta alle necessità formative individuali in quanto a criteri ed obiettivi della strategia formativa del Progetto MIFORCAL (Promuovere la dimensione "teachers' professionalism in un contesto internazionale euro latinoamericano)</i></p>	<p>1=per niente d'accordo, 2=poco d'accordo, 3=indifferente, 4=d'accordo parzialmente, 5= pienamente d'accordo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le attività che Lei ha svolto, in modo generale, hanno risposto alle aspettative di apprendimento indicate ex-ante • Le attività sviluppate erano chiaramente delimitate, e Lei ha avuto modo di trovare, con semplicità, risorse e materiali durante e dopo le stesse. • I materiali ed esperienze di lavoro offerte dall'equipe locale sono state organizzate con eccellente livello didattico, promuovendo la formazione su linee di sviluppo scientifico originali dell'istituzione visitata. • Le attività che Lei ha svolto Le hanno consentito di avere opportunità di sperimentare il lavoro cooperativo fra docenti locali, personale istituzionale, ed altri colleghi stranieri coinvolti nella esperienza di mobilità. • Come professionista in formazione, Lei si ha avuto momenti per l'arricchimento e la personalizzazione dei processi di apprendimento personali. • Come persona in formazione, Lei ha avuto momenti di apprendimento al di là degli spazi formalmente organizzati, per entrare in contatto con la cultura e luogo visitato. • Come persona straniera, Lei è stato supportato dall'equipe locale ed internazionale MIFORCAL nell'organizzazione logistica della mobilità.

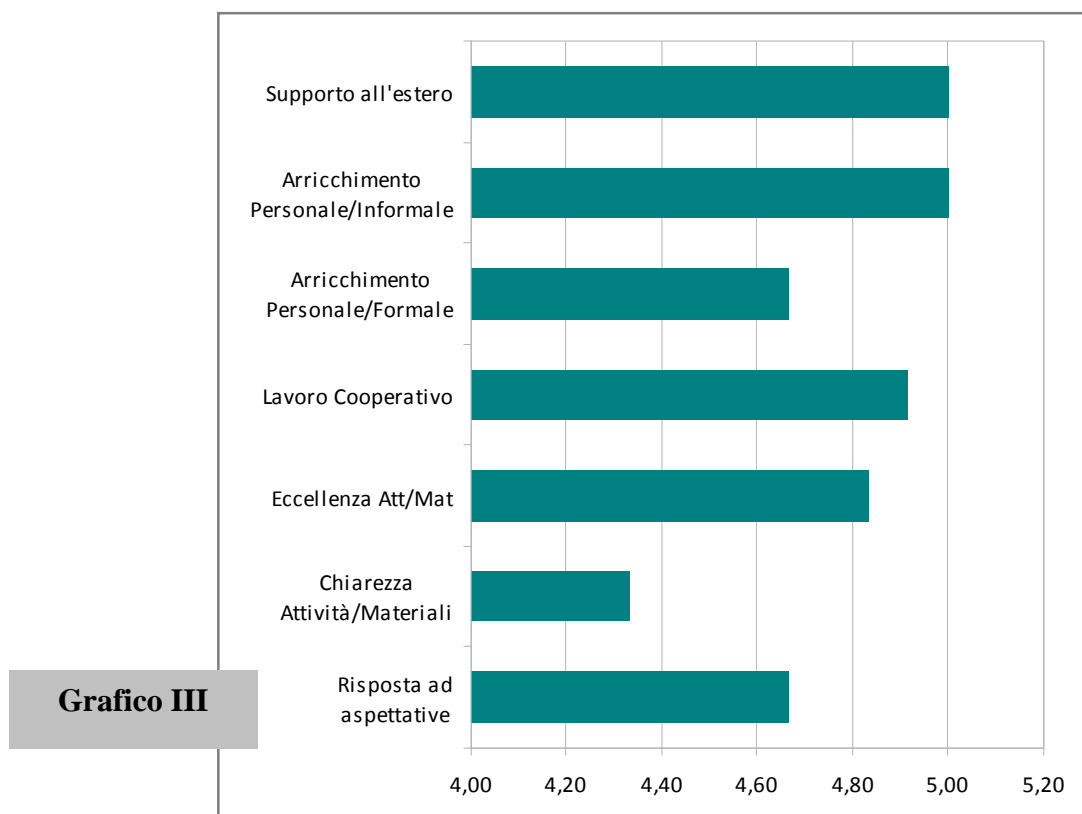
²⁴⁰ A 4 mesi dalla conclusione dell'attività sei docenti partecipanti a questa rete decidono di realizzare una sperimentazione di creazione di blog "intrecciati" fra loro che si è conclusa con la realizzazione di un "Workshop" in Videoconferenza su sistema Flash-Meeting (Venezia -Italia-, Indaiatuba -Brasile-, Rio Cuarto -Argentina-, La Plata -Argentina-), consultabile su: <http://fm-openlearn.open.ac.uk/fm/519b96-7375>

Qualità ed Efficacia delle Attività Sviluppate nell'AVAC	Medesima definizione di qualità, ma raccordata alla piattaforma come ambiente (virtuale) di apprendimento	<p><i>1=per niente d'accordo, 2=poco d'accordo, 3=indifferente, 4=d'accordo parzialmente, 5= pienamente d'accordo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Lei ha ricevuto supporto ed indicazioni adeguate, per l'uso delle diverse risorse e spazi proposti nell'AVAC. L'AVAC ha generato migliori opportunità per un maggiore sviluppo delle comunicazioni fra studenti e docenti, con riguardo agli obiettivi di apprendimento. Gli spazi di apprendimento erano chiaramente delimitati e Lei ha avuto modo di reperire i materiali e risorse proposte durante l'attività didattica, con semplicità. I materiali rispondevano alle necessità del processo formativo.
Personalizzazione degli Apprendimenti	La personalizzazione è stata definita come momento di approfondimento riflessivo guidato che consente il collegamento della nuova situazione di contatto interculturale con un percorso di sviluppo personale.	<p>Si chiedeva al corsista di indicare per ogni categoria (di sotto riportata), il livello di sperimentazione della stessa, considerando la seguente scala Likert:</p> <p><i>1=livello nullo della dimensione valutata 2= Livello basso, 3=livello regolare, 4=Livello alto, 5= Livello molto alto</i></p> <p>Le categorie considerate erano: Grado di Partecipazione all'attività proposta. Motivazione ed Interesse all'attività proposta. Risultati di Apprendimento osservabili dal local team, riferiti al corsista, in un piano di sviluppo personale.</p>
Impatto Personale Percepito	L'impatto personale riferito è stato definito come risultato del bilancio personale del corsista sugli apprendimenti all'interno della Comunità di apprendimento, ovvero: Relazionalità allargata nella Comunità di Apprendimento e riconsiderazione delle pratiche professionali Relazionalità allargata nella Comunità di Apprendimento e concezione della propria disciplina insegnata /sapere fondante della pratica formativa.	<p><i>1=per niente d'accordo, 2=poco d'accordo, 3=indifferente, 4=d'accordo parzialmente, 5= pienamente d'accordo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> La relazione con altri borsisti e docenti di diversa appartenenza culturale, ha avuto in Lei un impatto generale positivo, a livello personale e professionale La relazione con i borsisti e i docenti di diversa appartenenza culturale, ha generato in Lei come professionista in formazione, una riconsiderazione delle proprie pratiche formative. La relazione con altri borsisti e studenti di altre nazionalità ha generato in Lei come professionista in formazione un impatto significativo sulla concezione della propria disciplina / sapere fondante della pratica formativa

Introduciamo di seguito i risultati dell'implementazione del questionario su illustrato.

Dimensione: Qualità ed Efficacia delle Attività Sviluppate in Loco

Dimensione I: Qualità ed Efficacia delle Attività Sviluppate in loco	
Risposta ad aspettative	4,67
Chiarezza Attività/Materiali	4,33
Eccellenza Att/Mat	4,83
Lavoro Cooperativo	4,92
Arricchimento Personale/Formale	4,67
Arricchimento Personale/Informale	5,00
Supporto all'estero	5,00



Osserviamo in questo primo grafico, come la qualità e l'efficacia siano state considerate alte (tutti gli indicatori segnano risultati fra 4 e 5 –d'accordo e molto d'accordo con la presenza della categoria indicata, nella propria esperienza formativa-). Tuttavia, il supporto -ovvero il lato emotivo del lavoro di scaffolding-, e l'arricchimento personale informale –i momenti non ristretti alla situazione in aula, vissuti assieme a colleghi e tutor-, hanno mostrato il punteggio più alto, seguito dalle opportunità di lavoro cooperativo, il che sottolinea l'importanza della dimensione di contatto umano e soprattutto di supporto in una realtà nella quale ci si trova in situazione di estraneità e di vulnerabilità –probabilmente associata ad una intensa emozione-, come elemento portante di apprendimenti significativi nello sviluppo della propria identità professionale. Sempre alti, ma in grado minore, i valori relativi all'apprendimento in sede formale, strettamente collegato ad attività e materiali forniti (ritenuti meno chiari che eccellenti, come si osserva). Questo supporta l'ipotesi dell'importanza dei processi emotivi e sociali nei processi di apprendimento in mobilità, a scapito di specifici contenuti e materiali, sebbene questi giochino un ruolo fondamentale nell'attivare i primi. L'esperienza, soprattutto, si scosta da quanto anticipato, poiché, chiaramente, quanto immaginato non poteva rendere conto di una realtà completamente diversa, aventi tratti positivi e negativi per il borsista.

Quando andiamo ad analizzare i risultati di Efficacia e Qualità dell'AVAC, ci sorprende trovare un lieve scostamento fra i risultati in presenza vitale e quelli in presenza virtuale. Viene assegnata maggiore qualità ed efficacia percepita ai processi di tutoring (coerentemente con i processi in presenza vitale). Ma acquisiscono centrale importanza i materiali/risorse forniti nell'AVAC per l'esperienza maturata all'estero, nonostante si faccia notare che la chiarezza dei materiali non è sempre del tutto presente. L'efficacia formativa/comunicativa, che è stata un punto di forza per la qualità/efficacia dell'offerta formativa in loco, viene meno nell'esperienza "virtuale".

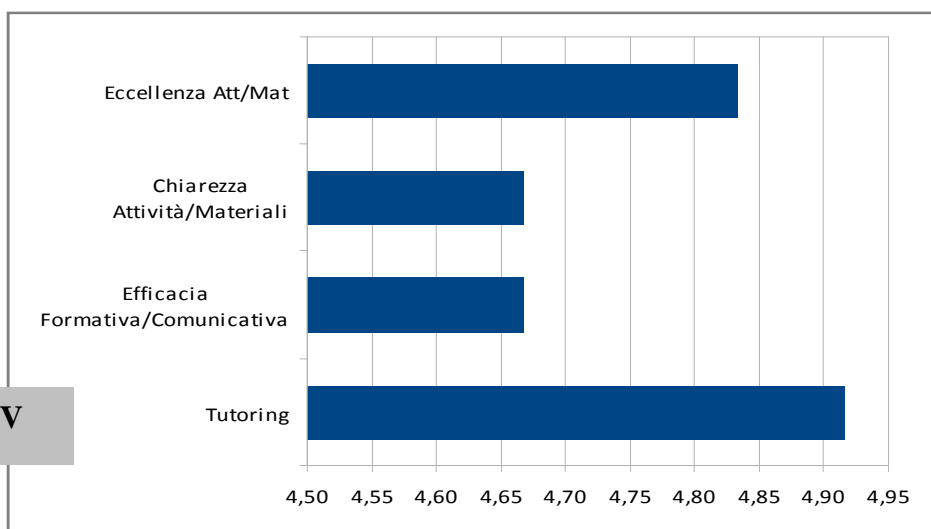
Una possibile spiegazione a questo fenomeno è : a) la natura dei contenuti, volti in primo luogo ad orientare sul territorio, a fornire un supporto iniziale per immergersi nella situazione di mobilità, ed in secondo luogo a complemento delle diverse attività in presenza, che può aver causato l'impressione di "confusione" con riguardo alla struttura di presentazione di materiali di un tipico corso e-learning; b) la libertà data alla navigazione dello spazio, con la conseguente apertura di molte conversazioni simultanee fra i corsisti, a seconda dei loro interessi nel momento stesso di svolgimento dell'attività all'estero; c) la situazione di interlinguismo e di consegna di materiali in diverse lingue.

In tale modo, un aspetto sottolineato dell'AVAC è stato proprio quello di fornire adeguato supporto all'immissione nel contesto culturale nuovo, ma di essere stato più oscuro come strumento per i successivi processi comunicativi e di relazionalità attivati.

Dimensione: *Qualità ed Efficacia delle Attività Sviluppate nell'AVAC*

Dimensione II: Ambiente Virtual di Apprendimento	
Tutoring	4,92
Efficacia Formativa/Comunicativa	4,67
Chiarezza Attività/Materiali	4,67
Eccellenza Att/Mat	4,83

Grafico IV



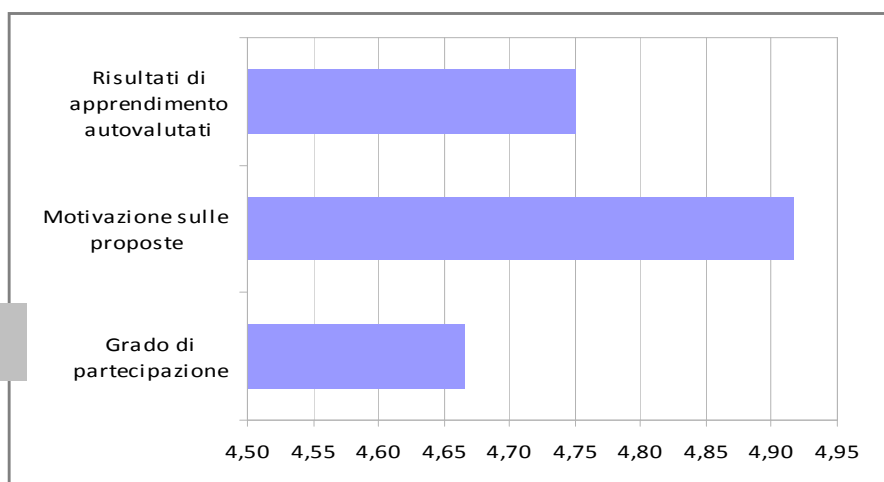
La dimensione “*Personalizzazione degli Apprendimenti*” mostra chiaramente l’alta componente motivazionale che accompagna l’apprendimento in mobilità, come espressione prima del processo di costruzione di conoscenza (individuale) attivato attraverso il viaggio. Tale motivazione viene poi corroborata dai risultati di apprendimento auto valutati, che indicano, attraverso la propria riflessione, come si compiono gli obiettivi di apprendimento che la stessa persona si attribuisce nella fase di partenza dell’esperienza formativa in mobilità.

Il grado di partecipazione (seppur sempre alto) resta un elemento perfezionabile, in quanto spesso i corsisti non si “buttano” in alcune situazioni di pratica o di esposizione linguistica nella realtà visitata, per la propria paura all’esposizione e la vulnerabilità in un contesto diverso.

Dimensione: *Personalizzazione degli Apprendimenti*

Dimensione III: Personalizzazione degli apprendimenti	
Grado di partecipazione	4,67
Motivazione sulle proposte	4,92
Risultati di apprendimento autovalutati	4,75

Grafico V

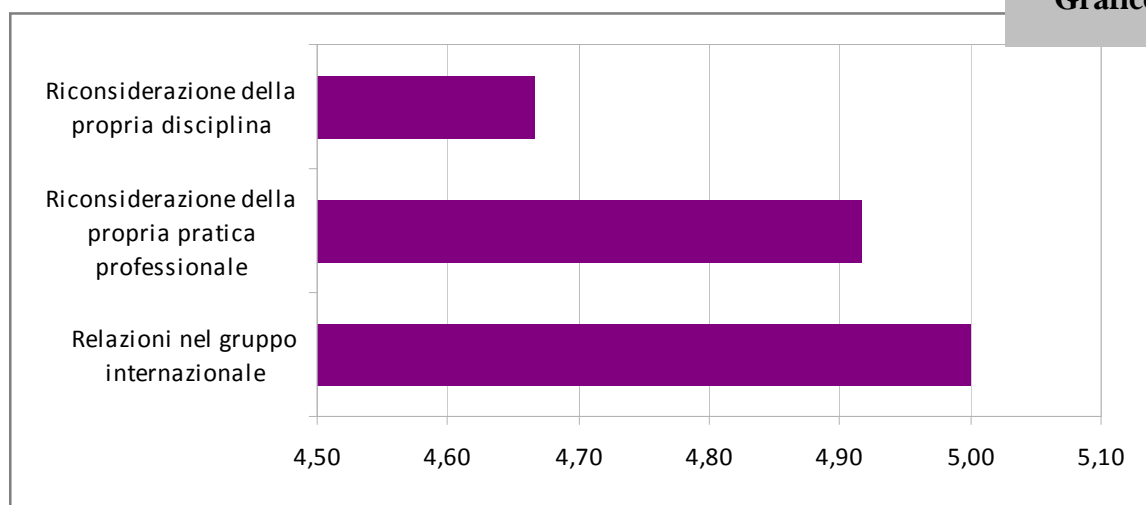


Per ultimo, la dimensione di impatto personale percepito, ci consente di capire la forza con la quale la formazione in mobilità può plasmare l'identità professionale, attraverso la partecipazione in una Comunità di apprendimento allargata.

Dimensione: Impatto Personale Percepito

Dimensione IV: Impatto Personale percepito dal Borsista	
Relazioni nel gruppo internazionale	5,00
Riconsiderazione della propria pratica professionale	4,92
Riconsiderazione della propria disciplina	4,67

Grafico VI



Osserviamo che, in primo luogo, è di forte impatto –e coerentemente con quanto rilevato nella prima dimensione di efficacia/qualità- la relazionalità nella Comunità di Apprendimento internazionale, il gruppo che viene a crearsi come parte delle interazioni nel contesto culturale nuovo, Comunità che quindi, nel negoziare i sensi delle proprie appartenenze –cfr. il modello formativo proposto- procede nell'*allargamento del contesto culturale di riferimento per la propria pratica e definizione di professionalità*.

Con una leggera minore convinzione si accenna all'importanza della riconsiderazione della propria pratica professionale, restando comunque un fattore centrale della situazione di esposizione alla cultura altra, seguito, per ultimo, dalla ristrutturazione cognitiva che provoca il contatto con altri modi/metodologie/concezioni possibilmente presenti nella produzione di sapere al centro delle proprie pratiche formative. Potrebbe interpretarsi questo dato considerando che questi sono i nuclei più resistenti della professionalità ; sembrerebbe che la/le conoscenze alla base della propria disciplina, sono gli aspetti che con minore convinzione si negoziano/espongono.

Passiamo adesso a verificare alcuni dei risultati di natura qualitativa, che ampliano alcune delle nostre interpretazioni sui processi formativi (e quindi di cambiamento della propria identità professionale) in mobilità.

Analisi Qualitativa

1) ...Me voy a mi país con unas ganas inmensas de mejorar aquellos aspectos que necesitan cambiarse. Trabajar con los colegas para compartir experiencias e instar a capacitarse, será mi tarea de hoy en más, y tratar de fundamentar mi práctica en teorías cognitivistas que ayuden a los estudiantes a encontrar aprendizajes significativos... (Borsista AL in Argentina)

2) ...Uma semana depois de meu regresso (...) as experiência se torna mais sólida e com isso amplia-se meu compromisso como educadora. Parafaseando Sócrates, não sou amazonense nem brasileira, sou cidadã do mundo. Luto em favor das pessoas que sofrem e carecem da educação como instrumento de transformação social. Por elas vou continuar estudando para compreender melhor os diversos mundos: acadêmicos, econômicos, culturais e sociais e tornar-me, a cada dia, intelectual orgânica, emprestando as palavras e a idéia de Gramsci. Conto com a Universidade Ca'Foscari, com a Unisul e seus profissionais comprometidos com a educação para a transformação social. Da mesma forma conto com meus colegas (...) da Argentina, (...) do Paraguai, (...)do Brasil. (Borsista AL in Italia)

3) ...En cuanto a este proceso de movilidad, creo que en lo que más ha influido es en mostrarme que si bien es importante conocer el idioma del otro (la enseñanza del portugués en Argentina no está tan difundida como quisiéramos y debiera ser), si uno está verdaderamente interesado se pueden superar las dificultades lingüísticas y se enriquece uno con la cultura, el modo de leer la realidad y las vivencias del otro. (Borsista AL in Brasile)

4) En mi contexto particular, Modena, con la cantidad de culturas y lenguas que se encuentran en el aula, valorar la comunión entre personas y la riqueza de la diversidad es fundamental para el crecimiento personal. También poder transmitirle esto a mis alumnos y lograr este clima de comunión no solo en el aula sino también fuera de ella es una meta a lograr... (Borsista UE in Argentina)

5) ...Credo che il valore della mobilità risieda nella possibilità di staccare dalla quotidianità della propria professione, per riscoprirne alcuni aspetti sia positivi che negativi, attraverso l'incontro e il confronto con altre realtà più o meno simili o anche molto diverse dalla propria. Ci sono stati dei momenti (una visita ad un'istituzione piuttosto che una presentazione ufficiale o una chiacchierata) in cui mi sono resa conto di osservare la mia realtà lavorativa dall'alto. Ho capito che nel rapportarsi al "nuovo" con cui si entra in contatto attraverso un'esperienza di mobilità, è inevitabile mediare tutto attraverso la propria esperienza e il proprio contesto professionale di riferimento. Questa che inizialmente era una sensazione, nei giorni è diventata una certezza. E più realizzavo più mi cimentavo in questo esercizio di stile...(Borsista UE in Brasile)

Come si può apprezzare da questi estratti del discorso conclusivo sul programma di mobilità (Report del Borsista, Focus Group), i focus sull'esperienza, che spronano la riflessione, sono diversi ma consistenti e riguardano il rovesciamento dei propri modelli di riferimento, con l'allargamento della rete istituzionale, delle conoscenze e dei modelli di pratica.

Nel primo caso, si parla di una intensa motivazione per il cambiamento nella propria realtà di appartenenza, attraverso gli elementi ottenuti nel percorso formativo in mobilità, il che dimostra un maggiore orientamento a pensare il futuro attraverso l'esperienza.

Nel secondo caso, si accenna al rafforzamento di un posizionamento etico, che però si fonda ora su una nuova rete, allargata, di relazioni e conoscenze, orientamento che indica un posizionamento sul passato (tradizione), riflettendo sulla propria pratica/identità professionale.

Nel terzo caso, si fa riferimento al processo comunicativo complesso nel gruppo eterogeneo, con la scoperta dell'interlinguismo, attraverso una forte motivazione iniziale a riconoscere l'alterità, per arricchirsi con la cultura, il modo di leggere la realtà ed i vissuti dell'altro. Questo tipo di posizionamento con riguardo all'esperienza di mobilità si presenta fondamentalmente centrato sul presente, vissuto attraverso l'aspetto relazionale, matrice nella quale la propria pratica ed identità professionale viene modificata e modifica (nel contempo) quella delle altre persone con le quali si è a contatto.

Il quarto caso si allinea con il terzo in quanto al tipo di espressione e di posizionamento (presente, aspetti relazionali) ma indica una forte vocazione al cambiamento personale (piuttosto che di aree di competenza, come le lingue, indicate nel caso precedente) come leva per la trasformazione della pratica professionale.

Il quinto caso indica un posizionamento con riguardo all'esperienza di mobilità che è più centrato sul sé, ma in una dimensione temporale che integra passato, presente, futuro, in quanto osserva i cambiamenti come processo nel quale vi è lo spazio per osservare se stessi e la propria pratica lavorativa, da fuori, generandone una nuova immagine in prospettiva futura.

Risulta evidente che il contatto con la cultura altra, mediatizzato dal modello formativo concertato fra le diverse istituzioni ospitanti, genera, come ipotizzato, elementi di ristrutturazione dell'identità narrativa, più centrati sul racconto del sé in una linea di sviluppo temporale (caso 1, 2, 5); oppure su uno spazio di relazionalità (3,4).

Queste conclusioni possono risultare a questo punto premature, in quanto è necessario ricordarle all'analisi più minuziosa portata avanti attraverso lo studio dei risultati ottenuti con l'implementazione dello strumento "Diario di Bordo".

10.2. Introduzione al Corpus analizzato e background metodologico (specifico per questa sezione)

Per l'analisi del secondo scenario di innovazione formativa, procederò ricalcando le fasi di analisi discorsiva del Forum online –ovvero il 1° scenario di innovazione formativa–, quindi attraverso la triangolazione di analisi quali-quantitativa.

L'approccio qualitativo in questo scenario si è servito in modo centrale della prospettiva di analisi narrativa (Connelly & Clandinin, 1999; Corbin & Strauss, 2008), considerando in questo caso la particolare strutturazione narrativa del discorso raccolto sul corpus (Diario di Bordo). In effetti, i Diari di Bordo hanno consentito un campionamento sistematico e profondo dell'esperienza di mobilità raccontata dagli stessi partecipanti, a partire dalla quale raccolgo la situazione formativa, leggendo i particolari elementi che portano alla ricostruzione dello scenario formativo, e quindi del dispositivo CCA.

I Diari di Bordo erano stati proposti come attività formativa per la raccolta autobiografica dell'esperienza formativa, come particolare strumento di riflessione sul processo di apprendimento e nel contempo di valutazione per l'accreditamento formativo (prospettiva soggettiva che porta al riconoscimento degli apprendimenti).

Ma lo strumento "Diario di Bordo", ritenuto un'attività fondamentale della formazione in mobilità, diventa uno strumento di ricerca cruciale per comprendere il processo di apprendimento in sé; è inoltre uno strumento meno intrusivo poiché i partecipanti sono lasciati liberamente alla 'narrazione' di quanto avvenuto durante la linea temporale di sviluppo del percorso formativo in mobilità, senza alcuna costrizione. In effetti, l'unica indicazione è quella di completare questa sorta di resoconto, quando il corsista lo sente adeguato, e cioè, sia alla fine di una giornata intensa (riflessione sull'attività passata); sia durante una particolare attività formativa o informale (appunti durante una visita di studio, con centratura sul momento presente); sia prima di iniziare l'attività formativa (per esempio, i racconti prima della partenza, con focus quindi sul momento futuro). Una seconda indicazione è quella di narrare liberamente i fatti centrali del proprio percorso di apprendimento, quelli che risultano di particolare rilevanza per il corsista, sia nel senso personale che professionale.

Questa metodologia consente di esplorare il posizionamento della persona (e quindi della propria identità) con riguardo all'esperienza di viaggio: così, sono stati rilevati aspetti trasversali, convergenti, del processo di costruzione dell'identità professionale, quanto aspetti non riconducibili a costanti, ovvero, caratterizzabili come fenomeno individuale.

Vale la pena ricordare a questo punto che la ricerca narrativa è un approccio qualitativo che mira, appunto attraverso il 'raccontarsi', a descrivere e comprendere il significato e il valore attribuito da particolari individui o gruppi sociali agli eventi o situazioni che costituiscono l'oggetto della ricerca. Questo metodo, da tempo utilizzato nelle discipline storiografiche ed etnografiche, ha ormai fatto il suo ingresso a pieno titolo anche nelle scienze psicologiche, pedagogiche e formative, e nell'ambito di questa particolare ricerca, è stato considerato adeguato, poiché strettamente collegato alla *Grounded Theory* sin dalla nascita di questo approccio. L'analisi delle narrative mi avrebbe consentito di derivare per via induttiva aspetti di convergenza e di novità con riguardo al modello teorico del Contesto Culturale Allargato; portandomi alla comprensione, al controllo e alla generalizzazione di alcuni fenomeni emersi durante il processo di negoziazione del contesto; in particolare dei cambiamenti conseguenti all'implementazione di un tale dispositivo formativo come quello che ci occupa, sulla costruzione dell'identità professionale (*global*).

Proprio il metodo biografico, come quello scelto nel caso dello strumento "Diario di Bordo", è esempio tipico di approccio 'olistico' e non riduttivo all'induzione di una risposta, sia tramite intervista che questionario, sul processo di apprendimento che mobilita la propria costellazione identitaria²⁴¹.

²⁴¹ Nonostante la significatività del corpus raccolto (tutti i diari di bordo del gruppo in mobilità, coprenti tutto il periodo all'estero), è bene mettere in evidenza che, nella ricerca qualitativa di tipo narrativo, il concetto di "campionamento delle osservazioni", tipico della ricerca sperimentale, non può basarsi sulla tradizionale ricerca del gruppo 'statisticamente rappresentativo', ma sull'uso dei casi singoli, attraverso i quali si procede ad un campionamento 'teoretico' (Strauss e Corbin, 1990; Patton 1990), che si avvale di una progressiva ed intensiva strutturazione di concetti emergenti dal corpus, e della successiva "saturazione" del concetto. Questo processo, denominato "codificazione", parte in modo "libero" o aperto, e attraverso la saturazione genera concetti che a livello semantico possono essere considerati ad un livello superiore, ovvero, comprensivo di diversi concetti di base (codificazione assiale).

In secondo luogo, la sistematizzazione del processo di codificazione, emergente per ogni paragrafo del Diario di Bordo, ha portato alla generazione di frequenze (o densità semantica dei concetti), che hanno consentito l'Analisi di Contenuto - Berelson, 1971; Holsti, 1969; Neuendorf, 2002; Losito, 2002-, puntando a verificare il peso di alcuni fattori considerati nelle analisi qualitative attraverso il processo di *Theoretical Sampling*, e quindi, come operazione di triangolazione sequenziale di metodi (cfr la *Grounded Theory* che ho esplicitato a cap. 7).

Ricordiamo (come menzionato a paragrafo 9.3.1) che questo tipo di approccio misto (*Mixed Methods*) segue una filosofia pragmatica (Cresswell, 2004; Creswell & Garrett, 2008), focalizzata nel raccogliere, analizzare e connettere dati generati

Introduco di seguito, nella tabella 10.9, un riassunto delle caratteristiche del corpus analizzato in questa sezione

Tabella 10.9 – Riassunto corpus analizzato per ipotesi innovazione didattica (II) Formazione in Mobilità Internazionale

Elemento dell’Inquadramento Metodologico	Descrizione																																				
Costituzione Specifica del Corpus / “Hermeneutic Unit” come Unità di Senso.	<p>16 Diari di Bordo + 16 Report a chiusura della Mobilità, attività/compito proposto all’interno del Programma di Mobilità Internazionale del “Master Interuniversitario di Formazione di Qualità per l’Insegnamento Secondario” MIFORCAL</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left;">Unità di Analisi</th> <th style="text-align: left;">N° di Parole</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1. ACT</td><td>6389</td></tr> <tr><td>2. AT</td><td>5488</td></tr> <tr><td>3. AZ</td><td>3164</td></tr> <tr><td>4. CFRT</td><td>1626</td></tr> <tr><td>5. CLFS</td><td>7186</td></tr> <tr><td>6. CS</td><td>3573</td></tr> <tr><td>7. ELJ</td><td>8872</td></tr> <tr><td>8. EGR</td><td>6062</td></tr> <tr><td>9. GGF</td><td>3223</td></tr> <tr><td>10. GF</td><td>7155</td></tr> <tr><td>11. MBA</td><td>2337</td></tr> <tr><td>12. MALP</td><td>2641</td></tr> <tr><td>13. MCMS</td><td>6641</td></tr> <tr><td>14. RKH</td><td>5427</td></tr> <tr><td>15. SR</td><td>6972</td></tr> <tr><td>16. VSP</td><td>5375</td></tr> <tr style="background-color: #e0e0e0;"><td>TOTALE CORPUS</td><td>82131</td></tr> </tbody> </table> <p><i>Appunti Metodologici per l’autenticità/validità dei Dati: il lavoro di codificazione è stato realizzato considerando il precedente processo di intercoding nella fase di Analisi del Primo Scenario di Innovazione Formativa</i></p>	Unità di Analisi	N° di Parole	1. ACT	6389	2. AT	5488	3. AZ	3164	4. CFRT	1626	5. CLFS	7186	6. CS	3573	7. ELJ	8872	8. EGR	6062	9. GGF	3223	10. GF	7155	11. MBA	2337	12. MALP	2641	13. MCMS	6641	14. RKH	5427	15. SR	6972	16. VSP	5375	TOTALE CORPUS	82131
Unità di Analisi	N° di Parole																																				
1. ACT	6389																																				
2. AT	5488																																				
3. AZ	3164																																				
4. CFRT	1626																																				
5. CLFS	7186																																				
6. CS	3573																																				
7. ELJ	8872																																				
8. EGR	6062																																				
9. GGF	3223																																				
10. GF	7155																																				
11. MBA	2337																																				
12. MALP	2641																																				
13. MCMS	6641																																				
14. RKH	5427																																				
15. SR	6972																																				
16. VSP	5375																																				
TOTALE CORPUS	82131																																				
Partecipanti	16 corsisti + 3 coordinatori didattici																																				
Contestualizzazione	Le esperienze discusse in questa sezione sono un estratto del progetto di cooperazione internazionale accademica ALFA-MIFORCAL, i cui elementi di strategia istituzionale ho trattato nel capitolo 8 e la cui struttura organizzativa ed ipotesi formativa ho esplorato previamente in questo capitolo, a modo di contestualizzazione.																																				
Significatività del corpus	I Diari di Bordo rappresentano il totale delle Unità di Analisi relativo alla esperienza di mobilità, generati dai 16 corsisti prima, durante l’intero soggiorno di mobilità e dopo lo stesso, puntando a generare dati sull’immissione nel Contesto di apprendimento, la scoperta della diversità e la negoziazione di senso, l’allargamento del contesto e l’espansione della propria identità narrativa/professionale)																																				
Posizionamento del Ricercatore	Ricercatore partecipante in qualità di Coordinatore Didattico e Instructional Designer (contatto con docenti in tutte le fasi di progettazione, erogazione e valutazione formativa)																																				
Metodo di Analisi	Fase Qualitativa: Analisi Semantico-Categoriale, Codificazione Libera, Codificazione Assiale, Creazione di Reti Concettuali Fase Quantitativa: Analisi di Contenuto (Frequenze Associate a Codici) Triangolazione di Metodi e Risultati																																				
Strumenti e Supporti Metodologici	Uso di Software ATLAS.ti versione 6.1.4. Formazione metodologica e Supporto analisi dati – Gruppo di Ricerca CIAFIC-CONICET (Buenos Aires, Argentina)																																				

attraverso metodi quantitativi e qualitativi in uno stesso studio, considerando che la combinazione di metodi porta a fornire una migliore *comprensione* di un problema di norma complesso, che non può essere esplorato in modo complessivo da un unico metodo.

Considerando l'approccio *Mixed Methods* adottato:

- nella prima fase ho lavorato alla creazione di un setting formativo che potesse rispondere al dispositivo "Contesto Culturale Allargato", considerando quanto emerso nel Primo Scenario di Innovazione Formativa (attraverso interazioni in presenza vitale e virtuale); è stato così strutturato l'AVAC dei corsisti in mobilità, con l'introduzione specifica dello strumento "Diario di Bordo" (si veda Illustrazione 9.26)
- in una seconda fase ho raccolto i "corpus" e realizzata una pulizia di dati
- in una terza fase ho proceduto all'analisi del testo (codificazione libera, assiale e costruzione di *network view*)
- In una quarta fase mi sono confrontata con gli attori ed altri ricercatori per aggiustare processi e codificazione adoperata (*intercoding process*), nonché integrare i dati con interviste e focus group realizzati durante la mobilità.
- In una quinta fase, ho lavorato nel conteggio delle frequenze di presenza di codici, per generare una rappresentazione statistica della *densità semantica* di certe unità di analisi (*Primary Documents*), nonché per un confronto con aspetti qualitativi emersi.

La fase finale è stata quella dell'interpretazione definitiva del dato, per approfondire il problema studiato attraverso il Primo Scenario di Innovazione Formativa; quindi le domande del Primo Scenario -Che cosa succede quando persone di diverse culture interagiscono in uno spazio formativo comune? Ci sono voci non ascoltate? E' possibile costruire un *setting* formativo *includente*, e nel contempo, generativo di nuova conoscenza? Quali sono gli elementi di un siffatto *setting*?- sono state finalmente completate dall'esplorazione che dà risposta alla più complessa domanda: *Potrebbe questo impianto agire sulla concezione della propria identità professionale?* Se così fosse, l'impianto potrebbe portare le persone coinvolte a concepirsi in un contesto culturale allargato, non più quello di appartenenza, non solo quello globale, ma un contesto glocal, più sostenibile per i nuovi modelli identitari e di professionalità, avente la capacità di far reagire contro la frammentazione della post-modernità e le crisi di professionalità ad essa legate.

Illustrazione 10.10 – Interfaccia grafica e comunicativa dello strumento “Diario di Bordo”

UniVirtual
e-learning technologies

Vai a...

fad ► MBMIF ► Compiti ► Diario de a Bordo Aggiorna! Vedi 6 compiti c

En este diario, se invita al becario a realizar una descripción progresiva de impresiones y momentos de aprendizaje. La modalidad de escritura es libre, y debe ser narrativa y personal, considerando los siguientes aspectos:

Descripción de actividades del Día
Apuntes de utilidad en el proceso "ampliación" del contexto cultural de desarrollo profesional (datos, bibliografía, informaciones dadas por profesionales, etc. y como se relacionan con la tesis en construcción del becario)
Descripción de momentos significativos que "enseñan", es decir, de los cuales el becario siente de poder recabar aprendizajes como profesional y como persona (considerando momentos dentro y fuera de la institución educativa anfitriona)
Pensamientos y reflexiones del becario sobre incidentes críticos, momentos, relaciones humanas y profesionales.

Con esta llave de lectura de la experiencia, cada día puede ser interpretado por el becario para el mejor aprovechamiento del proceso de trabajo "en movilidad".

Disponibile dal: lunedì, 25 agosto 2008, 17:00
 Data di scadenza: sabato, 20 settembre 2008, 17:00

Non avete ancora inviato niente

[Modifica il mio compito](#)

fad ► MBMIF ► Compiti ► Diario de a Bordo ► Consegne

[Salva tutte le mie risposte](#)

Nome : Tutto ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ
 Cognome : Tutto ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ

Nome / Cognome	Valutazione	Commento	Ultime modifiche (Studente)	Ultime modifiche (Docente)
	Nessuna valutazione	Hola Buen inicio! Ahora te pido un	DIARIO DE ABORDO ... martedì, 23 settembre 2008, 05:28	giovedì, 11 settembre 2008, 00:21
	Nessuna valutazione			
	Nessuna valutazione			
	Nessuna valutazione	Hola Excelente y preciso relato (muy puntual	Buenos Aires, 08 ... sabato, 20 settembre 2008, 06:49	giovedì, 11 settembre 2008, 00:26
	Nessuna valutazione			
	Nessuna valutazione		Diario de Bordo 15 ... lunedì, 22 settembre 2008, 23:57	

Diario de a Bordo - Mozilla Firefox

http://www.univirtualcooperation.org/fad/mod/assignment/type/online/file.php?id=202&userid=77

Data di scadenza: sabato, 20 settembre 2008, 17:00
 Ultima modifica: martedì, 23 settembre 2008, 05:28 (2486 parole)

DIARIO DE ABORDO

DE LAS EXPECTATIVAS A LA CONCRECIÓN INICIAL

La noticia de movilidad, la selección y confirmación de la Beca, seguida de la organización del aula virtual y las interacciones entre becarios y entre los becarios y profesores de la sede de movilidad han activado expectativas, elevado las motivaciones y estimulado los conocimientos previos.

Esta expectativa comenzó a concretarse con el primer encuentro en la Sede CIAFIC, el día sábado 6, con una amena recepción y presentación de los BECARIOS a miembros del EQUIPO MIFORCAL – CIAFIC; la exposición de expectativas e impresiones de cada uno, seguida de actividades de integración e intercambio cultural y la coordinación de los aspectos operativos del plan de actividades presentado por los miembros de CIAFIC para el periodo de pasantías.

Estas acciones preparatorias e iniciales, informaciones, orientaciones y foros en la plataforma virtual, y la recepción preparada por el Dr Constantino y el equipo de investigadores, han permitido dimensionar el alcance y el valor de la MOVILIDAD, y a la vez causado una muy grata sensación de que la misma será significativa para el proceso de aprendizaje constructivo que se viene enfocando.

La amena acogida y la reciedumbre en la organización y propuestas de tareas elevaron aún más las expectativas: que se encuentran sentido el día lunes con el primer becario.

Completato

10.2.1. Caratteristiche del Gruppo Partecipante

Il gruppo è stato descritto nella sezione 9.3.2, identificato come MI (partecipante al forum di Mobilità Internazionale), e quindi introdotto in analisi comparativa con gli altri gruppi; ulteriori indicazioni sono state date nella sezione “Modalità di Attivazione del Progetto di Mobilità”.

Tuttavia, è bene ricordare che questo gruppo risulta avere una età medio/alta, confermando l’ipotesi di professionisti maturi alla ricerca di un riposizionamento della propria identità professionale, che inizia dalla partecipazione ad un corso di formazione post-lauream (65% dei partecipanti risultano avere fra 40 e 55 anni). Dall’altro lato, si osserva un gruppo consistente di persone molto giovani (23%), all’inizio della propria carriera, e alla ricerca di opportunità formative che allarghino il proprio orizzonte di inserimento professionale.

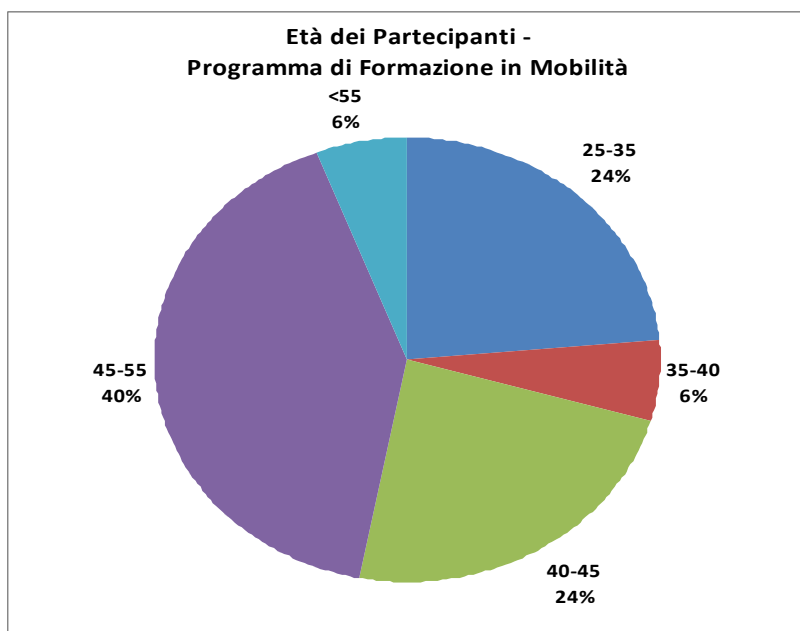


Grafico VII

Questo gruppo si presenta “molto esperto” in quanto possiede molti anni di esperienza ed è frequentemente coinvolto in progetti di formazione degli insegnanti e di formazione sul territorio.

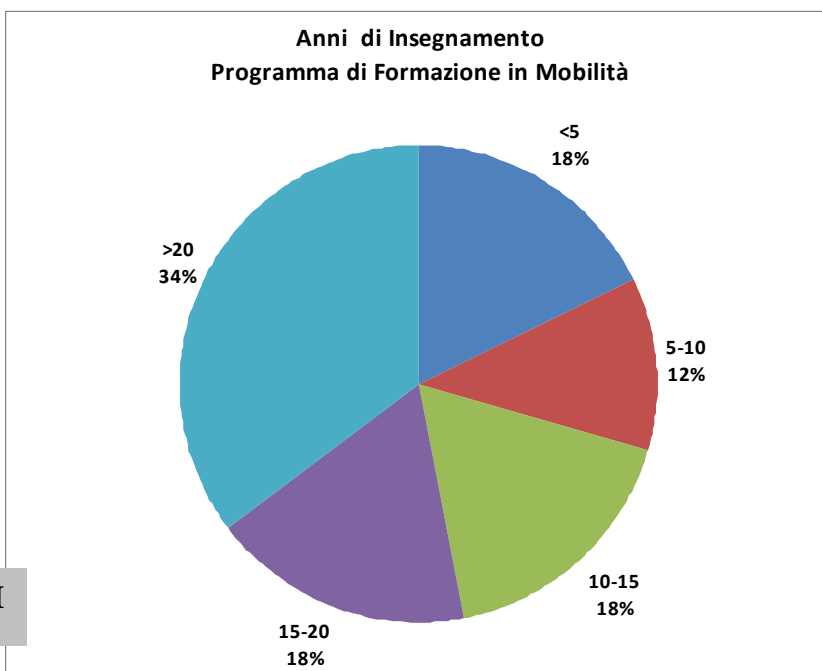
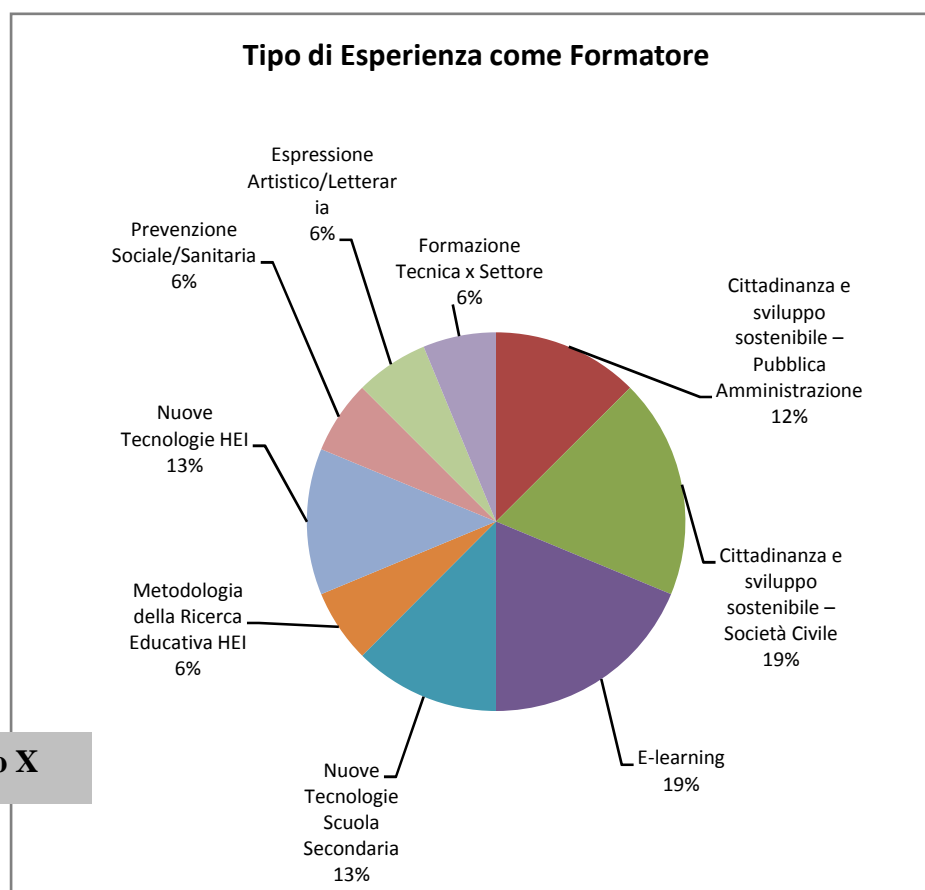
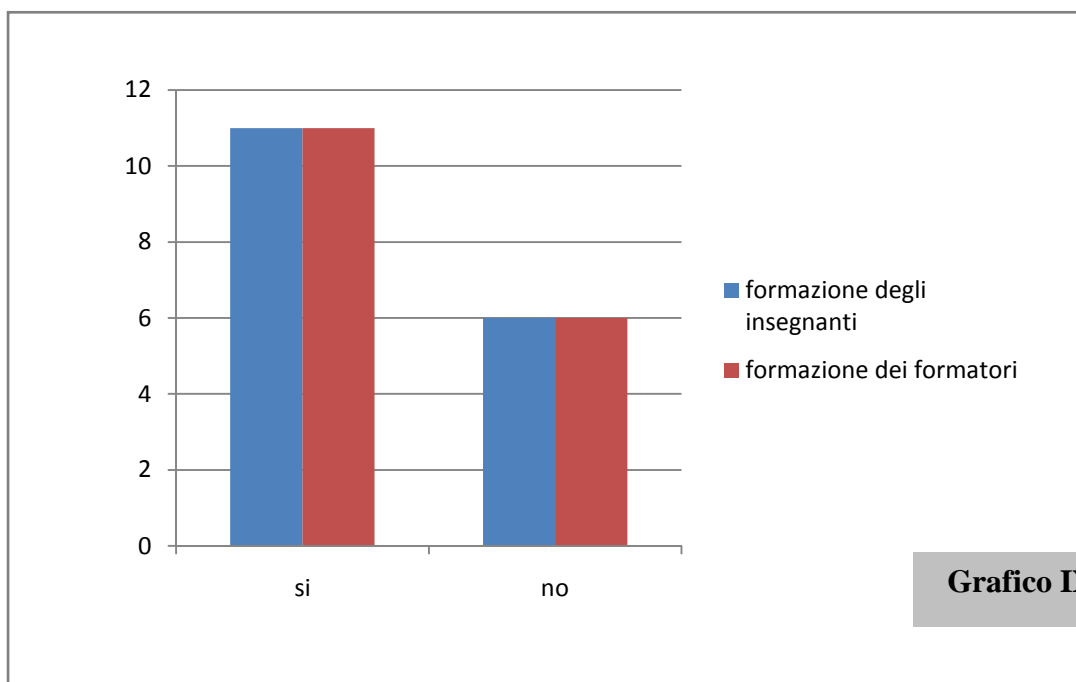


Grafico VIII



Come nel gruppo generale, le esperienze di formazione sono relative, fondamentalmente, alle aree di sviluppo sostenibile (sia attraverso interventi Scuola-Territorio, che attraverso interventi di Formazione di Adulti nell'ambito della Pubblica Amministrazione). Questo tipo di progetto viene legato anche all'uso delle tecnologie (processi di e-government), nonché alla gestione del cambiamento organizzativo attraverso l'uso di nuove tecnologie.

Alcuni di loro, ricoprendo ruoli come docente universitario, sono promotori dell'introduzione delle nuove tecnologie nell'ambito dell'Istruzione Superiore (HEI – Higher Education Institutions).

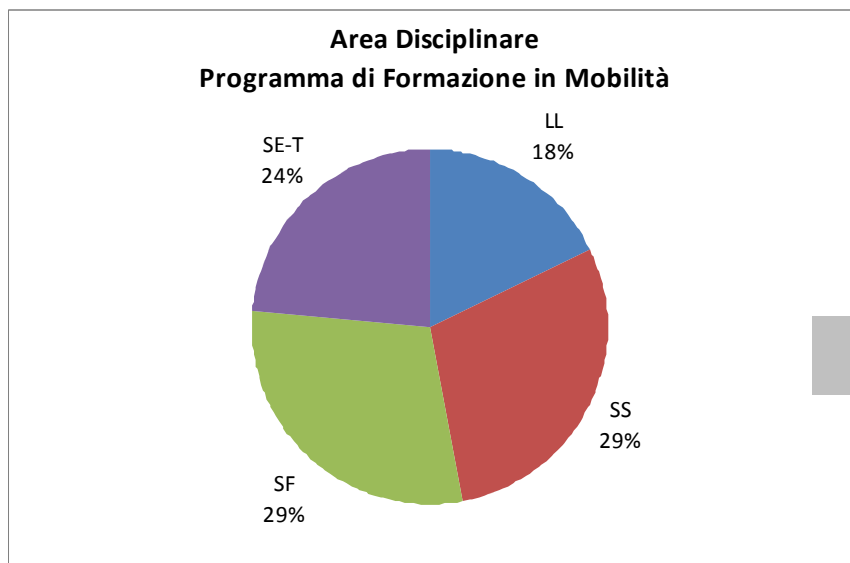


Grafico XI

Come si evince da questi dati, questi docenti sono profondamente coinvolti in processi di cambiamento e sviluppo socio-culturale ed economico nei luoghi di appartenenza.

Per ultimo, una classificazione dei soggetti partecipanti per disciplina insegnata ci consente di vedere la equa distribuzione di borse di studio fra le diverse aree di indirizzo del progetto MIFORCAL, con un leggero sbilanciamento verso le aree di Scienze della Formazione e Scienze Sociali, dovuto alla stessa auto-selezione dei corsisti con riguardo al progetto.

Sembra che l'offerta formativa abbia in effetti attirato chi è più orientato alla professionalità formativa –in generale- che esperti di area disciplinare. Questo dato, però, era già emerso con il gruppo di "Mobilità Virtuale" (Primo Scenario di Innovazione Formativa)

10.3. Analisi Qualitativa – Il Processo di Campionamento Teoretico

Come accaduto nel Primo scenario di innovazione formativa, la strutturazione dei successivi materiali di analisi seguiranno il modello di lavoro della Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967, Strauss & Corbin, 1990, Corbin & Strauss, 2008), attraverso la raccolta sistematica di MEMO e Note metodologiche che consentono la progressiva strutturazione di concetti (si veda, inoltre, il paragrafo 9.6.2, dove viene esplicitata la procedura). In questo secondo caso, il punto di partenza sono i concetti generati attraverso l'analisi del primo scenario: effettivamente, l'analisi dei Forum online (Primo Scenario di innovazione formativa) mi ha consentito di esplorare alcuni concetti che ho poi riaccolto al più generale costrutto di "Contesto Culturale Allargato", come nuovo contesto di apprendimento all'interno di processi di internazionalizzazione, non un dato di fatto, soggiacente, ma un dispositivo formativo (pedagogico), che va costruito per il raggiungimento di una situazione formativa inclusiva e sostenibile.

Mi preme ricordare che la comprensione di questo materiale di analisi richiede l'affidamento ad un modo di lettura simile al dispositivo analitico dell'attenzione liberamente fluttuante. La strutturazione del dato si raggiunge verso la fine del capitolo ma i passaggi iniziali si presentano come un *bricolage*, una serie di materiali di analisi sparsi che collego sia attraverso la Nota Metodologica che attraverso operazioni diagrammatiche come le "Network View". Eventualmente, *intreccio* con riferimenti bibliografici provenienti dai settori disciplinari scelti per questa ricerca formativa: psicologia sociale e culturale, socio-linguistica e analisi critico del discorso, utili per il processo di concettualizzazione progressiva. ***Il file rouge è, ricordo, l'analisi del contesto di apprendimento come esso viene vissuto e ricreato da parte degli attori coinvolti.***

MEMO XII. Punto di Partenza: i Concetti emergenti dal Primo Scenario di Innovazione Formativa

25 Agosto 2009

Ho stabilito l'importanza di tre Concetti Assiali, componenti del dispositivo CCA:

Tabella 9.27 Riassunto Concetti portanti ottenuti attraverso campionamento teoretico / Primo scenario di innovazione formativa

<p><i>Processo di Apprendimento nel CCA, livello meso : Comunità di Apprendimento Glocal</i></p>	<p><i>Comunità che si esprime, facendo ricorso ad un continuo sforzo di sintonizzazione del canale comunicativo, dal punto di vista psico-emotivo, cognitivo e sociale, essendo questi processi più acuti data la “ubiquità” del luogo di riferimento (glocal, nella rete, nello spazio formativo); e data, inoltre, la diversità delle appartenenze che impone una continua negoziazione di sensi –processo di costruzione del contesto-.</i></p> <p>Relativamente al primo aspetto, comprende il carico emotivo (definito in questa ricerca come “espressione di emozione intensa / uso di emoticon”) che si presenta nelle particolari situazioni di confronto/valorizzazione delle diversità componenti questa formazione grupale particolare -il gruppo eterogeneo-, sottostante, come fenomeno psichico, la Comunità di Apprendimento.</p> <p>Relativamente al secondo aspetto, sono di particolare importanza i fenomeni discorsivi che indicano un alto carico cognitivo (processi di negoziazione di senso)</p> <p>Con riguardo al terzo aspetto, il concetto presenza virtuale richiama la nozione di partecipazione, come sforzo dei corsisti per costruire discorsivamente un “luogo” formativo che va aldilà della presenza vitale, un <i>trompe l’oeil</i> che porta a considerare lo spazio virtuale una continuità della propria presenza vitale</p>
<p><i>Processo di Apprendimento nel CCA, livello micro: Fenomeni Discorsivi</i></p>	<p><i>Specificata adozione di risorse discorsive per impostare processi comunicativi particolari, interazioni che dimostrano le operazioni di costruzione del contesto, lo sforzo di adozione di un linguaggio proprio attorno agli oggetti di conoscenza ma anche intorno a se stessi.</i></p> <p>Sono stati individuati particolarmente:</p> <p>L’interstualità (concettuale e relazionale), che esprime puntualmente la dimensione di negoziazione di conoscenza (partendo dalla conoscenza originale e “riverberando” sulla conoscenza interattiva)</p> <p>Metafore (spazio, tempo, relazionalità, disciplina, identità)</p>
<p><i>Impatto del Processo di Apprendimento nel CCA: Costruzione dell'identità professionale Glocal</i></p>	<p><i>Precipitato dal percorso di partecipazione nel Contesto Culturale Allargato.</i></p> <p>Percorso che parte dall'espressione di una situazione di crisi (rottura dell'equilibrio, doppio vincolo del sistema di attività); per passare alla riflessione sulle pratiche che rispecchiano la propria identità ed infine al pensiero sul futuro attraverso il confronto nel forum, inteso come luogo e spazio formativo.</p>

Mi sono concentrata in modo incisivo sulla definizione del Contesto Culturale Allargato come dispositivo formativo; tuttavia due problemi restavano aperti.

In primo luogo, pensare un siffatto dispositivo in una situazione di apprendimento diversa da quella accaduta in ambiente virtuale (*e-learning*); e quindi comprendere la formulazione del contesto culturale allargato in percorsi di apprendimento in presenza vitale.

In secondo luogo, il costrutto di *identità professionale Glocal*, doveva essere caratterizzato in modo più specifico, analizzandone le sfaccettature, ovvero *forme* prese dalle identità professionali uscenti dal dispositivo CCA.

Il secondo scenario, quindi, punterà a coprire, ove possibile, questi due punti aperti, attraverso l’esplorazione del corpus generato dai Diari di Bordo dei corsisti in mobilità internazionale; integrati, ove necessario, da interviste e focus group.

Inoltre, attraverso l’esplorazione di nuovo materiale, alcuni concetti potrebbero essere precisati, ridefiniti, oppure ricollocati all’interno della precedente caratterizzazione. In particolare, cercherò attraverso il secondo scenario, di raggiungere il livello più alto di concettualizzazione portante alla formulazione di teoria: la definizione del CCA come dispositivo possibilmente trasferibile ad altre situazioni di internazionalizzazione educativa.

Cercherò adesso le convergenze con i concetti esplorati attraverso la grounded codification nella prima fase di analisi (primo scenario di innovazione formativa)

MEMO XIII. Convergenza di Concetti tra i due scenari - “Mobilità in Presenza Virtuale” e “Mobilità in Presenza Vitale”-: Comunità Glocal

26 Agosto 2009

Il Diario di Bordo mi offre una prospettiva nuova sul processo di apprendimento e di negoziazione del contesto. La lettura è ricchissima, stimolante, e sorprendente: osservo quanto piacevole risulta per le persone coinvolte il racconto del viaggio, quasi come se esso potesse divenire un esercizio naturale. Ci sono stili di scrittura più dettagliati, più razionali, più centrati sulle relazioni oppure più centrati sulla descrizione degli ambienti. A questo punto, lo strumento attraverso il quale osservo i processi di costruzione del contesto, crea dinnanzi a me una nuova prospettiva, più concentrata sulla dimensione temporale, senza per ciò impedirmi l’osservazione di aspetti trasversali. Questo mi obbliga ad un esercizio di ripensamento dei codici utilizzati nella sede di analisi dei forum, ma, essendo la convergenza massima, sarei in grado di affermare che i concetti selezionati possono essere definiti : dalla prima lettura, sembra che l’apprendimento in un Contesto Culturale Allargato (che sia esso definito in un setting formativo in rete o più tradizionale, in aula) passi attraverso una serie di dimensioni convergenti, che abbiamo introdotto a conclusione del Primo Scenario.

La prima questione è quella dell’attività di comunità di apprendimento ibride (glocal) *disembedded*, dove la valorizzazione dell’eterogeneità e la forte emozione vengono associate ad una intensa attività di negoziazione/costruzione del contesto comunicativo –attività meta comunicativa, visibile soprattutto nel richiamo alla presenza virtuale-; avendo quindi bisogno di particolari interventi di scaffolding e del rafforzamento di tutti i canali comunicativi (da qui l’insistenza sull’importanza della presenza virtuale) per migliorare la difficile avventura di “allargamento” del contesto e quindi la costruzione di nuova conoscenza (transizione espansiva).

Emozione Intensa

Questa è una prima dimensione che, come potevamo immaginare, si presenta in modo insistente durante tutta l’esperienza di mobilità.

Nel primo momento, è osservabile nel contatto con la cultura diversa, con gli innumerevoli stimoli che essa offre, a partire in primo luogo dalla relazionalità nuova e dalle lingue diverse.

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>a- P 2: Diario ACT-Arg/Bra - 2:1 [Inauguro mi Diario muy moviliz..] (5:5) (Juliana) Codes: [Emozione Intensa - Family: Costruzione di Contesto: Immissione]</p>	<p><i>Inauguro mi Diario muy movilizada. Realmente la experiencia de encontrarme con culturas diferentes pero voluntades orientadas hacia un mismo rumbo me emociona, en lo personal, y me estimula en lo profesional. Todo el grupo con el que me encuentro en Florianópolis es "Fabuloso", Y nuestra anfitriona es "de Lujo". La manera en que nos estamos descubriendo provoca risas y reflexiones a cada instante. Las charlas son en italiano-portugués-castellano de Argentina y castellano de Paraguay, anche en Guaraní !!</i></p>
<p>b- P 4: Diario AZ Ita/Bra - 4:4 [che prima di partire mi ha ent..] (5:5) (Juliana) Codes: [Emozione Intensa - Family: Costruzione di Contesto: Immissione]</p>	<p><i>Partita. Nel momento in cui ho messo piede nell’aereo che da Venezia mi ha portato prima a Parigi, poi a San Paolo e poi ancora a Florianopolis, ho sentito di essere finalmente dentro questa esperienza, che prima di partire mi ha entusiasmato e allo stesso tempo un po’ spaventato.</i></p>
<p>c- P 4: Diario AZ Ita/Bra - 4:5 [La tensione per il viaggio era..] (6:6) (Juliana) Codes: [Emozione Intensa - Family: Costruzione di Contesto: Immissione]</p>	<p><i>La tensione per il viaggio era solo una parte di questo stato d’animo...all’origine delle mie emozioni erano soprattutto l’idea di andare in un altro paese, la prospettiva di dovermi confrontare con altre persone, lingue, culture, esperienze e in generale, una forte curiosità verso quello che mi aspettava. Come sottovalutare poi il timore di non essere all’altezza delle aspettative che implicitamente accompagnano questa mia missione all’estero?</i></p>
<p>d- P 8: Diario CS Arg/Bra - 8:9 [Me movilicé con soltura, absol..] (10:10) (Super) Codes: [Emozione Intensa - Family: Costruzione di Contesto: Immissione]</p>	<p><i>Me movilicé con soltura, absoluta tranquilidad y seguridad. También con FELICIDAD Y ALEGRÍA. Sabía que me trasladaba para una experiencia valiosa, única, inigualable</i></p>

Ma l'emozione si sviluppa e presenta in altri modi, seguendo il percorso tracciato dall'esperienza di apprendimento: in primo luogo, nella scoperta della possibilità di interagire collaborativamente nonostante la grande difficoltà posta dalla diversità linguistica; in secondo luogo, dinnanzi alle scoperte che attraverso la riflessività, portano ad uno stato di "insight" di introspezione narrativa che implica la consapevolezza di una transizione espansiva, di superamento di ostacoli cognitivi.

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>e- P16: Diario RKH Bra/Arg - 16:78 [Muito interessantes ambos os e..] (63:63) (Super) Codes: [Emozione Intensa - Family: Costruzione di Contesto:Immissione]</p>	<p><i>Muito interessantes ambos os eventos. Pude constatar, tanto por parte dos professores envolvidos quanto por parte dos alunos, um interesse sui generis no desenvolvimento das atividades propostas. Na saída da sala onde estavam os alunos da 4ª série observei algo que, posso dizer, deixou-me contente e emocionado: no computador bem próximo à saída da sala estavam duas alunas. Uma delas com Síndrome de Down. Não confundam emoção com pena. Foi emoção por ver aquela criança ali juntamente com outras que não estão na mesma situação trabalhando alegre e satisfeita.</i></p>
<p>f- P17: Diario SR Ita/Arg - 17:30 [Con Ricardo y Ma. Victoria no ..] (18:19) (Super) Codes: [Emozione Intensa - Family: Costruzione di Contesto:Immissione] [il gruppo eterogeneo] [scoperta dell'interlinguismo]</p>	<p><i>Con RKH y MALP no es tan facil comunicar por el tema de la lengua: no he tenido jamás contacto con personas de lengua portuguesa y tampoco la he estudiado, pero de a poco nos hacemos entender, ellos son muy capaces y comprenden todo, la limitación es mía... TUTOR, por suerte, oficia de intérprete en los casos más difíciles. Realmente un muy buen comienzo!!! Ahora sí, todos a bordo que se parte!!</i></p>
<p>g- P15: Diario MCMS Par/Ita - 15:92 [ésta gama de experiencias que ..] (118:118) (Super) Codes: [Emozione Intensa - Family: Costruzione di Contesto:Immissione] [il gruppo eterogeneo]</p>	<p><i>ésta gama de experiencias que calan muy hondo en mis sentimientos, explicitado en la posibilidad de dialogar con mis profesores, de compartir ideas y sueños con los compañeros de diferentes lugares con sus respectivas culturas,</i></p>

Le espressioni di emozione intensa sembrano segnare, quindi, momenti di passaggio, di attraversamento di confini nella propria esperienza di apprendimento, sia perché accompagnano il contatto, la novità del nuovo contesto culturale, sia perché seguono momenti di scoperta che il viaggio sembra promuovere, fondamentalemente collegati alla relazionalità nuova.

In tale senso, queste emozioni possono essere strettamente collegate al concetto esplorato nella prima fase (analisi dei forum) ma possiamo spingerci oltre per far notare che l'emozione intensa risulta essere componente centrale dell' apprendimento in mobilità.

Non ci sfugge, a questo punto, che tale stato emotivo sia la leva strategica di una più profonda impronta di contenuti ed esperienze che si verificano durante il viaggio.

Questo ci fa pensare quindi che uno dei fattori critici di successo dell'apprendimento in mobilità sia giustamente l'altissima concentrazione di esperienze che hanno un forte impatto emotivo.

Ma qual è il motivo di tale impatto? Perché l'emozione emerge come parte dell'esperienza di viaggio? Ebbene, possiamo congetturare (sperando di far nuova luce attraverso altri concetti che esploreremo) che sia giustamente il contatto con l'alterità, con la diversità, a scuotere fortemente la propria dimensione identità, poiché il confronto obbliga alla rivisitazione del sé.

Basta osservare l'esempio (b), dove tale riflessione viene fatta esplicitamente, quando la persona indica che "... all'origine delle mie emozioni erano soprattutto l'idea di andare in un altro paese, la prospettiva di dovermi confrontare con altre persone, lingue, culture, esperienze e in generale, una forte curiosità verso quello che mi aspettava"...; seguita dall'esempio (c), dove cogliamo ulteriormente questo tipo di riflessione, che parte dalla difficoltà "...Con RKH e MALP non è facile comunicare per il discorso della lingua: non ho mai avuto contatto con persone di lingua portoghese e non l'ho mai studiato... ma poco a poco ci facciamo capire, loro sono molto capaci e capiscono tutto..." espressioni che portano allo sguardo sul sé, in modo critico "ma la limitazione è mia". Ecco la valorizzazione dello scaffolding, in un processo di apprendimento che viene così messo in atto "...Tutor, per fortuna, fa da interprete nei casi più difficili..." , e l'emozione che segue per la capacità di andare oltre la difficoltà "Veramente un buon inizio!!!! Adesso sì, tutti a bordo che si parte!!"

Presenza Virtuale

Un secondo elemento, studiato nel primo scenario (analisi Forum) era quello della presenza virtuale, come elemento di sintonizzazione del canale comunicativo, e di rafforzamento di una situazione sociale accaduta in un contesto estraneo alla quotidianità. Nel secondo scenario formativo, la “**presenza virtuale**” viene menzionata come aspetto di puntuale importanza, primo elemento di una relazionalità in costruzione, immersa in un contesto culturale diverso da quello di appartenenza.

Emerge con chiarezza in questo gruppo come l'impronta di partecipazione in una comunità allargata (MIFORCAL) generi un senso accomunante, che è il primo fattore reso manifesto nell'incontro; la mobilità consente uno spazio di approfondimento di questa presenza virtuale che si sviluppa lungo un percorso di due anni di collaborazione.

Mi sorprende, in questo spazio di contatto in presenza vitale, come la presenza virtuale componga un elemento importantissimo di immissione nel contesto diverso; inoltre la propria “vita sullo schermo”, per parafrasare la Turkle,²⁴² risulta particolarmente intensa nello stesso periodo di mobilità, quasi come se si cercasse un luogo familiare nella rete, dove tornare dopo l'intensità dei vissuti nella realtà diversa.

La virtualità costituisce per queste persone all'estero quindi uno spazio del sé irrinunciabile, un fortissimo supporto nella situazione di ansia, di emozione intensa, di saturazione cognitiva che provoca il contatto con la cultura e lingua diversa.

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>a- P 3: Diario AT Arg/Ita - 3:2 [Y es cierto hemos estado conec..] (4:4) (Juliana) Codes: [Presenza Virtuale - Family: Costruzione di Contesto:Immissione]</p>	<p><i>Y es cierto hemos estado conectados a través de los foros de la plataforma. Este fue uno de los temas que salieron en la charla de la tarde: la influencia de las nuevas tecnologías en la forma de relacionarse de los seres humanos y su posible colaboración en la superación de problemas de apertura, convivencia o sociabilidad que se pueden presentar en ámbitos presenciales. Es como si ciertas etapas propias del conocimiento del otro, en nosotros ya aparecieran como “superadas”. Ni el más tímido se intimida, ni el más cerrado se encierra. ¿Acaso porque ya hubo un apertura facilitada por la virtualidad? Planteábamos este tema como uno a seguir desarrollando.</i></p>
<p>b- P 7: Diario CLFS Par/Ita - 7:30 [Es indudable que el encuentro ..] (30:30) (Super) Codes: [Presenza Virtuale - Family: Costruzione di Contesto:Immissione]</p>	<p><i>Es indudable que el encuentro virtual es una rica modalidad de interacción humana y que la tecnología nos ofrece enormes posibilidades de comunicación y cooperación intelectual</i></p>
<p>c- P10: Diario EGR Par/Ita - 10:9 [A dos días, las tareas que que..] (41:41) (Super) Codes: [agenda sovraccarica -] [Presenza Virtuale - Family: Costruzione di Contesto:Immissione]</p>	<p><i>A dos días, las tareas que quedan ya están planificadas, he delegado muchas, pero no podré evadir la responsabilidad de ninguna de ellas, habrá que controlar a distancia.</i></p>
<p>d- P12: Diario GF Par/Bra - 12:52 [Estoy un poco atrasada porque ..] (23:23) (Super) Codes: [difficoltà imposta dal luogo - Family: Costruzione di Contesto:Immissione] [mancanza di accesso alla rete]</p>	<p><i>Estoy un poco atrasada porque salimos temprano y regresamos muy tarde, cuando ya apenas nos restan fuerzas para movilizar las piernas. Hace días que no tengo Internet a la noche y de día estamos muy ocupadas.</i></p>
<p>e- P21: reoirt_mob_mif_MCMS - 21:18 [- Las dificultades de acceso a..] (131:131) (Super)</p>	<p><i>Las dificultades de acceso a la red ya en el país anfitrión, situación que no ha favorecido una efectiva interacción entre los participantes de la movilidad.</i></p>

²⁴² Sherry Turkle, (1996) *La vita sullo schermo, Nuove identità e relazioni nell'epoca di Internet*, . La Turkle compie un'analisi approfondita e sistematica sul mondo digitale, sulle ripercussioni psicologiche e sociologiche che i mezzi informatici possono sviluppare nell'individuo, in rapporto alla percezione di se stesso e alla società che lo circonda. 'L'antropologa del cyberspazio', così come è stata definita, propone l'idea di un “io frammentato”, ossia la suddivisione di se stessi all'interno di esperienze virtuali o di contatti online, per dare luogo ai molteplici aspetti che costituiscono ogni singola personalità, aspetti psicologici simbolicamente paragonabili alle tante finestre che costituiscono l'interfaccia grafica di ogni computer. Secondo Turkle, l'avvento della comunicazione di rete aiuterà sempre di più a concepire l'identità umana in maniera più fluida e completa, sarà la naturale percezione che emergerà dall'insieme dei tanti sé che coesistono all'interno dell'uno, secondo la prospettiva post- moderna alla quale la ricercatrice fa ampiamente riferimento.

Codes: [difficoltà imposta dal luogo - Family: Costruzione di Contesto: Immissione]	
f- P23: report_mob_mif_becario_CLFS - 23:7 [Un aspecto que ha influido neg..] (88:88) (Super) Codes: [mancanza di accesso alla rete]	<i>Un aspecto que ha influido negativamente con relación a mis expectativas ha sido la dificultad de contar con un servicio de acceso a la red Internet fuera del ámbito de la institución hospedante.</i>

Le citazioni (a,b) qui riportate, indicano l'euforia dell'incontro in presenza seguita dalla sorpresa di una sensazione di vecchia conoscenza degli altri, di aver condiviso qualcosa che non si riesce a spiegare poiché ci sono volti visti per la prima volta, mentre (c) indica la necessità di dare continuità al contatto con la propria realtà durante il processo di mobilità.

Le citazioni (d,e,f) fanno riferimento ad una necessità sentita fortemente da tutti i corsisti, relativamente a situazioni di mancanza di accesso alla rete. Ciò è stato uno dei primi "impatti negativi" del luogo, codificato poi come "difficoltà imposta dal luogo", situazione che può essere rimediata successivamente, e nonostante possa generare una grande ansia (e angoscia) diventa leva di comprensione del luogo. Tornerò su questo concetto, ma adesso riprendo la questione della presenza virtuale.

Un'altra osservazione importante è la centralità dell'attività diario, in tanto che nuovo modo di presenza virtuale, un modo di "esserci" nello spazio simbolico della rete, già avviato attraverso la comunità di apprendimento, quindi in linea con l'importanza assegnata alla dimensione nel proprio spazio identitario. L'uso fatto di questo strumento diario mette in evidenza il legame di ogni corsista con quella matrice simbolica di rappresentazione di una realtà condivisa che va aldilà della presenza vitale. Per esempio le entrate di EGR (g,h), che vengono organizzate come un ipertesto, indicano come lo spazio virtuale serva a costituire e ricostruire l'esperienza vitale. Sembrano dire "sono stato qui -in viaggio- perchè sono stato QUI -nello spazio virtuale-". Le entrate di GGF (i), minuziose e riflessive, si focalizzano in più punti sull'importanza dell'AVAC (Ambiente di Virtuale Apprendimento Collaborativo)

Posizione nel Corpus	Citazione
g- P10: Diario EGR Par/Ita - 10:50 [Para más información sobre la ..] (163:163) (Super) Codes: [Presenza Virtuale - Family: Costruzione di Contesto:Immissione]	<i>También y para finalizar esta visita, la Profesora AVG nos ha presentado como se implementa en Italia la enseñanza de lenguas extranjeras. Este es un punto crucial para la Unión Europea, teniendo en cuenta que cada país miembro tiene al menos un idioma distinto. Notamos claramente que el idioma extranjero privilegiado es el inglés, teniendo este una aplicación de horas que varía conforme al grado académico de los alumnos. También se da énfasis a una segunda lengua extranjera, esta debe ser de uno de los países miembros, generalmente, dependiendo de la región se optan por las de los países limítrofes. Para más información sobre la institución <http://gramsci.provincia.venezia.it/></i>
h- P10: Diario EGR Par/Ita - 10:59 [A la tarde aprovechando la pre..] (202:202) (Super) Codes: [Presenza Virtuale - - Family: Costruzione di Contesto:Immissione]	<i>A la tarde aprovechando la presencia del profesor AG <http://www.univirtualcooperation.org/fjad/user/view.php?id=38&course=1></i>
i- P11: Diario GGF Bra/Ita - 11:2 [1° dia: Que bom que começamos ..] (2:2) (Super) Codes: [Emozione Intensa] [Presenza Virtuale] [Prospettive sulla mobilità: prima della partenza - Family: Costruzione di Contesto:Immissione]	<i>1° dia: Que bom que começamos as atividades do AVAC - ambiente virtual de aprendizagem colaborativo. Conversei on-line com a Edilza a respeito das informações para aviação e com a abertura do AVAC, muitas das nossas temeridades vão ser dissipadas. Estava verificando as atividades e vou dentro em breve fazer o perfil para ser publicado. Fui um dos primeiros alunos a entrar no ambiente. Espero dar conta de tudo o que se programa e conciliar com minhas atividades de retorno às aulas e escrita da monografia.</i>

Il diario diventa così la trascrizione di un processo conversazionale che integra il dialogo nell'ambiente virtuale di apprendimento, processo conversazionale interno, nel quale il borsista realizza un viaggio attraverso la zona di sviluppo prossimale, attraverso le contraddizioni che il nuovo sistema di attività gli impone.

Osservo, per ultimo, una di linea di continuità fra la propria comunità di apprendimento online, che ha tessuto una rete di rapporti lungo l'arco dei due anni progettuali, e i processi di gruppo che si verificano nel contesto della

mobilità in presenza vitale. Nei gruppi misti Paraguay / Argentina/ Colombia, le cui Comunità di Apprendimento collaboravano nello stesso ambiente virtuale di apprendimento, la questione di conoscersi o ri-conoscersi ed interagire in rete è centrale: in effetti, il “ritrovarsi” viene segnalato come grande aspettativa dell’attività di mobilità internazionale.

Il gruppo Brasiliano, che ha interagito in un altro ambiente virtuale di apprendimento, si riconosce inizialmente nel forum e all’arrivo nelle realtà di accoglienza all’estero come comunità diversa; queste dinamiche sono evidenti nel momento della presenza vitale, indicando come la presenza virtuale possa incidere nei processi di relazionalità –fortemente racciordata con l’apprendimento-.

Ciò nonostante, il tipo di attività e l’impatto dell’immissione nella cultura altra nel percorso formativo in mobilità internazionale, provocano lo scioglimento di queste prime dinamiche per il rafforzamento di senso di Comunità del gruppo allargato e bilingue.

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>j- P17: Diario SR Ita/Arg - 17:35 [El trabajo on line hizo posibl..] (25:25) (Super) Codes: [Presenza Virtuale - Family: Costruzione di Contesto: Emergere]</p>	<p><i>El trabajo on line y en presencia hizo posible que CFRT, VSP, MALP, MBA, RKH, yo y los tutores y profesores nos hayamos podido encontrar, y que establecièramos vínculos y un contacto importante.</i> Nota di Contestualizzazione: CFRT=Colombia, VSP=Paraguay, MALP=Brasile, MBA=Paraguay, RKH=Brasile, SR (chi scrive)=Italia/Argentina</p>

Ma la presenza virtuale può anche essere letta come un modo di espandere la propria presenza attraverso diversi sistemi di attività, componendosi come nesso che riesce ad osservare da dentro e da fuori. E' possibile che la partecipazione ad un sistema di attività in presenza possa essere potenziata dalla presenza virtuale in un altro? Che succede? I *double bind* vengono affrontati attraverso lo sguardo che consente l'essere partecipante in una e nell'altra comunità di senso? La citazione (k), molto breve ma significativa, indica questo tipo di posizionamento fra un sistema di attività e l'altro, fra una comunità e l'altra, in un processo di ibridazione dell'identità che non appartiene ad un luogo né all'altro, ma allo spazio fra entrambi.

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>k- P10: Diario EGR Par/Ita - 10:8 [Durante las dos semanas que du..] (39:39) (Super) Codes: [il gruppo eterogeneo] [Presenza Virtuale - Family: Costruzione di Contesto: Emergere]</p>	<p><i>Durante las dos semanas que duró la movilidad en América Latina, estuvimos acompañando virtual y físicamente a los compañeros.</i></p>

Si raccoglie in generale la centralità di questa dimensione, ancora una volta, nel contesto di apprendimento che si costruisce, poiché situato in una dimensione ibrida, non localizzata, ma *glocal*, come dimensione che supporta tale processo di costruzione, sia perché è essenziale nel “tuning” o aggiustamento di canale comunicativo (come abbiamo osservato nell’analisi dei Forum del primo scenario, e nel caso della costruzione del senso di comunità, ovvero enfasi nella relazionalità); sia perché risulta spazio di costituzione del sé, di supporto per evitare la frammentazione nel contatto con la realtà diversa.

Il gruppo eterogeneo

Avevo dato centrale importanza ad un secondo elemento componente della Comunità di Apprendimento Glocal, ovvero, quello di “*gruppo eterogeneo*”.

Questa dimensione si presenta con una forza chiaramente maggiore, poiché non soltanto il contatto in presenza, ma anche la convivenza continua con colleghi di diverse nazionalità, genera una forte curiosità, seguita dalla scoperta della possibilità di mutua comprensione, nonostante lo sforzo sostenuto per attivare tali processi.

E' evidente, a mano a mano che leggo i diari di bordo, come il gruppo si configuri come uno spazio di *meticciamiento* dove si costruisce il nuovo, per sé e per gli altri.

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>a- P 2: Diario ACT-Arg/Bra - 2:7 [."Reconocer las diferencias....] (11:11) (Juliana) Codes: [il gruppo eterogeneo] [scoperta dell'interlinguismo]</p>	<p><i>Retomo mi Diario, sin dejar de pensar en el comentario de Juliana... "Reconocer las diferencias..." que importante resulta como reflexión que da paso enseguida a buscar las similitudes que permitan construir un proyecto cooperativo de acción ...El día de hoy fue un paso más hacia el logro de los objetivos que cada una nos hemos planteado y que van tomando forma a través de las interesantísimas charlas en el auto, en el almuerzo, mientras caminamos...todo ámbito resulta aprovechable cuando el</i></p>

	<i>intercambio es rico !! me siento "esponja" que incorpora ideas, una más valiosa que la otra, provenientes tanto de nuestra Coordinadora como de mis colegas y de AZ que aporta muchísimo desde su posición de especialista. El marco es inmejorable y nos dispone a una búsqueda permanente de respuestas que dan lugar a nuevas preguntas...todo como ya dije, en el idioma de cada una, más el idioma que vamos inventando al mezclar palabras de todas las lenguas en una misma frase !!!</i>
b- P 4: Diario AZ Ita/Bra - 4:15 [si rilevano momenti molto feco..] (12:12) (Juliana) Codes: [il gruppo eterogeneo]	<i>si rilevano momenti molto fecondi per la conversazione e la reciproca conoscenza...Il solo fatto di osservare la vetrina di un negozio diventa un'occasione per mettere in moto un confronto tra paesi, culture, stili di vita, modi di fare e di dire.</i>
c- P15: Diario MCMS Par/Ita - 15:23 [Durante el traslado, la conver..] (21:21) (Super) Codes: [il gruppo eterogeneo] [scoperta dell'interlinguismo]	<i>Durante el traslado, la conversación es intensa, pues en un lenguaje común (el español y algo de portugués) nos entendíamos todos.</i>
d- P16: Diario RKH Bra/Arg - 16:28 [Digo isso não só em relação ao..] (24:24) (Super) Codes: [il gruppo eterogeneo]	<i>Digo isso não só em relação aos professores do CIAFIC, mas também em relação aos meus colegas professores CFRT, MBA, VSP, MALP e SR. Tenho aprendido muito com eles. Conversas sobre a realidade cultural dos seus países tem me aberto horizontes que não havia percebido que existiam. Limitamo-nos aos nossos afazeres e aos nossos limites geográficos e não percebemos o que está acontecendo fora deles</i>

Queste “confessioni” ci consentono di confermare il concetto di “gruppo eterogeneo” come indicatore della situazione di apprendimento in Comunità Glocal, e soprattutto, di poterlo considerare elemento portante del processo di negoziazione di senso all’interno del processo di allargamento del contesto di apprendimento. Effettivamente, in questo gruppo esiste una *polifonia* di significati portati da ogni attore, che, nella libertà di interazione e nella ricerca di un equo coinvolgimento, proposto dal setting formativo, consente la scoperta, esplorazione ed uso per la crescita come gruppo e come persone in formazione.

Interpreto ciò come un quasi perfetto isomorfismo con i processi rilevati nella situazione in rete, nel primo scenario. L’unica differenza è data dalla dimensione emotiva presente nel gruppo eterogeneo in presenza, che come ho sottolineato nell’analizzare il concetto di emozione intensa, genera la sensazione di una “condensazione” di processi che accadono, in uguale modo, nella situazione di Contesto Culturale Allargato mediato dalla rete (in presenza vitale).

MEMO XIV. Convergenza di Concetti tra i due scenari - “Mobilità in Presenza Virtuale” e “Mobilità in Presenza Vitale”-: Fenomeni Discorsivi

3 Settembre 2009

Nel primo scenario avevo descritto i fenomeni discorsivi come elementi di particolare centralità, in un livello quasi “molecolare” di analisi dei processi di allargamento del contesto culturale di apprendimento. In particolare, avevo indicato come i processi di negoziazione all’interno della Comunità di Apprendimento Glocal generano la presenza di un alto numero di partecipazioni interattive e generative, che si fondano su fenomeni discorsivi come l’intertestualità (soprattutto relazionale) e la produzione di metafore. Tutto ciò implica un elevato carico cognitivo delle interazioni e quindi del discorso pedagogico, struttura che potrebbe espandersi e riprodursi seguendo la dimensione di crescita e “salto” frattale.

Osservando questo nuovo spazio formativo, aperto dalla esperienza di mobilità internazionale, mi domando se sarà possibile tale presenza, in un discorso che non introduce più le interazioni –accadute *in vivo*- ma registra un racconto personale sui vissuti durante il percorso di apprendimento, e nelle più svariate situazioni che rappresentano questo secondo scenario di innovazione formativa.

Intertestualità

Analizziamo *in primis* il caso dell’intertestualità, ricordando che essa rappresenta l’intreccio di voci nella polifonia che caratterizza la Comunità di Apprendimento Glocal; e cioè, operazione visibile di “riverberazione” sulla conoscenza inizialmente portata –contenuto della formazione- e soprattutto sulla conoscenza introdotta dagli altri, in un processo di continua ricostruzione di concetti e relazioni.

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>a- P 7: Diario CLFS Par/Ita - 7:60 [A partir de este punto, el iti..] (130:130) (Super) Codes: [intertestualità] [intertestualità-concettuale]</p>	<p><i>A partir de este punto, el itinerario previsto por el Prof. C. para la presentación se fue modificando en base a las preguntas de los participantes, lo que da lugar a una interesante explicación sobre la estructura económica de acuerdo a las regiones en Italia.</i></p>
<p>b- P18: Diario VTS Par/Arg - 18:31 [Él abrió el seminario presenta..] (18:18) (Super) Codes: [intertestualità] [intertestualità-concettuale]</p>	<p><i>Él abrió el seminario presentando el tema "Representación del conocimiento" desde la Teoría Cognitiva: Cómo se almacena la información en la memoria, cómo se procesa y ... y las estrategias espaciales de aprendizaje. En realidad estos temas no eran para nada desconocidos, pues ya lo tratamos en su módulo en el área común del curso, pero aquí la situación fue diferente porque inmediatamente todos esos procedimientos los aplicamos: leímos un material, lo sometimos a un análisis y utilizamos un organizador gráfico para representar la información, luego hemos visto la cantidad de conceptos trabajados en el material (el profesor presentó un lista y la fuimos comparando con los conceptos que nosotros identificamos en el texto). Luego hicimos lo mismo, pero con las proposiciones encontradas en el texto. Así llegamos a la metacognición de la tarea en un proceso donde revisamos los conceptos de hipótesis en la lectura, síntesis o proceso de reducción de la información. Aquí se nombró a Teun Van Dijk y sus libros "La ciencia del texto" y "Texto y contexto". Hablamos de los enfoques de comprensión textual: Enfoque proposicional y Enfoque funcional pragmático</i></p>
<p>c- P 9: Diario ELJ Bra/Ita - 9:50 [per tutto un giorno.] (139:139) (Super) Codes: [intertestualità] [intertestualità-relazionale]</p>	<p><i>per tutto un giorno.</i></p>
<p>d- P 2: Diario ACT-Arg/Bra - 2:56 [Jueves, Giovedì, llueve, joven..] (54:54) (Juliana) Codes: [intertestualità] [intertestualità-relazionale]</p>	<p><i>Jueves, Giovedì, llueve, joven, chove, gioco, juego....11...la insalata di lingüe</i></p>
<p>e- P17: Diario SR Ita/Arg - 17:55 [-Tengo que aclarar que el "che"..] (60:60) (Super) Codes: [intertestualità] [intertestualità-relazionale]</p>	<p><i>-Tengo que aclarar que el "che" y el yeismo son mis rasgos y nos reimos todos diciendo: "Shovia, shovia y cuando sheguè, parò /opi -en guaraní-. El marido de Victoria, antes de venir le dijo: "No te vas a volver con acento porteño, eh?" -</i></p>
<p>f- P12: Diario GF Par/Bra - 12:89 [En la planta baja, se encuentr..] (47:47) (Super) Codes: [intertestualità] [intertestualità-concettuale]</p>	<p><i>En la planta baja, se encuentra la biografía y versos del poeta Cruz y Souza, quien fuera hijo de esclavos, poeta muy pobre, quien conociera la miseria, el preconceito del color, sentimientos que los tradujo posteriormente en sus poemas: " ¡ Senhor, meu Deus! Concédame la graça de producir algunos belos verços que provem a mim mesmo que eu não sou o últimos dos homens, que eu não sou inferior a aqueles que eu desprezo.</i></p>
<p>g- P 4: Diario AZ Ita/Bra - 4:33 [Sono Uno, Nessuno Centomila....] (42:42) (Juliana) Codes: [intertestualità] [intertestualità-concettuale]</p>	<p><i>Sono Uno, Nessuno Centomila...e non per un processo di identificazione con il personaggio pirandelliano, ma perchè sento di attraversare un periodo di transizione accompagnato da numerose incertezze ...</i></p>

Le prime due citazioni (a,b) indicano situazioni di apprendimento formale, dove l'attività portata avanti in aula sprona un dibattito che si rifà ampiamente (e con grande precisione, come osserviamo nel secondo esempio) ai concetti introdotti dal docente. I corsisti "ricamano" sulla terminologia attraverso la propria esperienza, ed interagiscono con i docenti con lo scopo di trarre dall'esperienza formativa i concetti utili alla personalizzazione degli apprendimenti, ma lo fanno sempre in situazione di interazione collaborativa, come si evince dalle situazioni rappresentate.

Le situazioni (c,d,e), riportano al centro del racconto la citazione testuale di questo linguaggio ibrido, costruito da frammenti dell'una e dell'altra lingua; in tale sforzo, indicano l'apprendimento e la riflessione in chiave interculturale, su elementi caratterizzanti la cultura altra, che però interrogano il proprio posizionamento

identitario. Tale operazione può essere indicata come aspetto più superficiale –ma in ogni caso significativo- di apprendimento informale, parte dell'esperienza di mobilità internazionale, inquadrabile, probabilmente, nella sfera delle competenze trasversali come una crescente flessibilità di comprensione dell'alterità.

Le citazioni (f,g) vanno un passo, in quanto, lo sviluppo della esperienza di contatto-confronto con la diversità offerta dal nuovo contesto culturale, rappresentato come testo del quale ci si appropria, creano un'opportunità di profonda riflessione e riposizionamento del sé. Nel caso (f), la borsista, che viene dal Paraguay, parla della dignità che l'educazione può ridare al proprio paese, e come il proprio agire (come formatore) possa diventare una risorsa strategica. Risulta evidente l'identificazione con il poeta citato.

Mi soffermo particolarmente sulla significativa citazione (g), che può essere definita, oltre che come intertestualità concettuale (uso di un concetto citato), riferimento metaforico al particolare posizionamento soggettivo nel momento della esperienza. In effetti l'opera di Pirandello, "Uno, Nessuno, Centomila", rappresenta in modo eloquente la concezione di realtà come perpetuo movimento vitale, inteso come eterno divenire, incessante trasformazione da uno stato all'altro; idea pressante nell'opera pirandelliana. E' evidente che la borsista si rispecchia nella vita del protagonista²⁴³ di questo romanzo, pieno di autoconsapevolezza di questo mondo, in quella forte inclinazione al monologo riflessivo, che nel contempo è conversazione, poiché esso rivolge al lettore interrogativi e problemi di portata universale, coinvolgendo questo altro fantomatico. Da quest'operazione deriva l'impossibilità di conoscere l'io profondo, l'essenza stessa di sé, se non attraverso la ricerca continua negli altri; mentre gli altri offrono immagini che si avvicinano più o meno a quell'Uno iniziale e fondante, racconto strutturato di sofferenza ed evoluzione attraverso il confronto. Confronto, che, come abbiamo afferrato, diventa più pungente e profondo quando gli schemi socio-culturali di riferimento vengono travolti dall'esperienza formativa in mobilità.

Il protagonista dell'opera arriverà alla follia, stato che viene considerato come positivo in quanto, sospesi tutti i comportamenti prima *automatici*, la facoltà percettiva *riesce ad allargarsi e vedere il mondo con "altri occhi"*, perché finalmente libera dalle regole consuete. In un certo senso, questo stato di smarrimento e ricerca del sé è visibile nella borsista.

Metafora

L'ossessione pirandelliana per la *denominazione* delle cose –e gli atteggiamenti- come etichettatura sociale che genera *la morte* della cosa in sé (o peggio, della persona che viene etichettata), mi sembra più che opportuna per il passaggio alla questione della metafora, sulla quale mi sono dilungata nel Memo VI (*Metafora*) e VII (*Le trame della Metafora*), e nella Nota Metodologica II (*E' la metafora un filo rosso per comprendere i nuovi contesti formativi?*). Basti ricordare in questo ambito la metafora come processo inventivo, come cambiamento dell'orientamento del senso delle parole testuali, per ricavarne nuovo significato.

Il tipo di testo attraverso il quale leggo il percorso formativo sicuramente creerà figure diverse, ma il punto è capire se esse compaiono nel discorso, e su quale tipo di fenomeno all'interno del processo di apprendimento in mobilità si concentrano le stesse.

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>a- P 2: Diario ACT-Arg/Bra - 2:78 [Compro una carpeta típica teji..] (81:81) (Juliana) Codes: [metafora] [metafore-cambiamento personale]</p>	<p>Compro una carpeta típica tejida por las mujeres del lugar, busco algo que me recuerde estos lindos momentos...ya estoy pensando en cuantas cosas aprendí que quedan en mi como un tejido que sostendrá mi práctica profesional....suena cursi pero es lo que siento....</p>
<p>b- P 3: Diario AT Arg/Ita - 3:52 [ritmo peatón] (111:111) (Juliana) Codes: [metafora] [metafore-tempo]</p>	<p>Los primeros días noté que me movía en un ritmo muy distinto al porteño: manejaba tranquila (sin importarme los retrasos), hablaba pausada (aunque no mucho.. no puedo evitarlo!), ordené mis cosas con calma (pero las ordené pronto igual!)... yo me sentía distinta. Pensé mucho en este training de 15 días que me dio Venecia de</p>

²⁴³ Il protagonista di questa vicenda, Vitangelo Moscarda, è una persona ordinaria, che ha ereditato da giovane la banca del padre e vive di rendita affidando a due fidi collaboratori la gestione dell'impresa. Un giorno, tuttavia, in seguito alla rivelazione da parte della moglie di un suo difetto fisico (il naso leggermente storto), inizia a scoprire che le persone intorno a lui hanno un'immagine della sua persona completamente diversa da quella che lui ha di sé. Quella di Vitangelo Moscarda è la storia di una consapevolezza che si va man mano formando. La consapevolezza che l'uomo non è Uno, e che la realtà non è oggettiva. Il protagonista passa dal considerarsi unico per tutti (Uno) a concepire che egli è un nulla, (Nessuno), passando alla consapevolezza di se stesso che l'individuo assume nel suo rapporto con gli altri (Centomila). In questo modo, la realtà perde la sua oggettività e si sgretola nell'infinito vortice del relativismo. Nel suo tentativo di distruggere i centomila estranei che vivono negli altri, le centomila concezioni che gli altri hanno di lui, viene preso per pazzo dalla gente, che non vuole accettare che il mondo sia diverso da come lo immagina. Vitangelo Moscarda è il "forestiere della vita", colui che ha capito che le persone sono "schiave" degli altri e di se stesse.

	<i>"vivir a otro ritmo", vivir a un ritmo peatón... y a un ritmo laberíntico, donde lo que importa es llegar a la salida y disfrutar los recovecos donde nos vamos metiendo.</i>
c- P 7: Diario CLFS Par/Ita - 7:47 [estructura fría, inanimada, im..] (106:106) (Super) Codes: [metafora] [metafore-spazio]	<i>estructura fría, inanimada, impersonal. Si tuviera que buscar una metáfora para describirla diría que la percibo como una especie de desierto arquitectónico, sin vida.</i>
d- P 8: Diario CS Arg/Bra - 8:25 [Hemos logrado una amalgama int..] (27:27) (Super) Codes: [metafora] [metafore-relazionalità]	<i>Hemos logrado una amalgama inteligible lingüística y nos entendemos perfectamente. Nos hemos transformado, además, en diccionarios de idioma portátiles de consulta permanente.</i>
e- P 9: Diario ELJ Bra/Ita - 9:18 [O formato de mapa de Veneza (f..)] (39:39) (Super) Codes: [metafora] [metafore-relazionalità]	<i>O formato de mapa de Veneza (foto 2) pode ser percebido sob vários aspectos, dependendo do olhar de quem o vê. A mim parecem duas mãos que se unem, uma por cima e outra por baixo. São as mãos que pessoas de países, nacionalidades e identidades culturais que se unem em busca de objetivos comuns. Estes objetivos são olhados com e para as pessoas, como o Projeto Alfa-Miforcal.</i>
f- P10: Diario EGR Par/Ita - 10:25 [el e-teacher debe ser una espe..] (94:94) (Super) Codes: [metafora condivisa]	<i>el e-teacher debe ser una especie de super héroe</i>
g- P 4: Diario AZ Ita/Bra - 4:55 ["mobilitante"] (64:64) (Juliana) Codes: [metafora condivisa]	<i>Sono soddisfatta...e mi sento un nodo allo stomaco se penso che tra due giorni questa esperienza volgerà al termine. Ecco un aspetto negativo della mobilità...può succedere di affezionarsi al "paese mobile" o "mobilitante" (che ha un'accezione più attivante) e farsi irrimediabilmente prendere dalla sindrome "Costa Crociere". Ma la nostalgia, si sa, un pò alla volta si supera...i vissuti invece...beh quelli restano!</i>

Trovo nel secondo scenario di innovazione formativa una caratterizzazione diversa delle metafore. Curiosamente non vi è alcun focus sulla disciplina, mentre invece le metafore riguardano diversi aspetti dell'esperienza di contatto con la cultura diversa: risulta evidente, a questo punto, che la metafora prende il contenuto delle interazioni, cogliendone giustamente il punto nodale della negoziazione di senso. Ne consegue che la presenza di metafore nel testo può indicare la ricchezza del processo di negoziazione/creazione di senso, mentre il contenuto spiega il tema attorno al quale si produce tale negoziazione.

Il caso (a) introduce un tipo di metafora molto presente nel racconto, e cioè indica un processo di cambiamento personale in atto, che la persona in situazione formativa tenta di spiegare attraverso la metafora. In questo caso la persona realizza una analogia fra un oggetto che possa fungere come ricordo del luogo ("...compro un centrino artigianale..."), ma che nel contempo, divenga simbolo forte di questa nuova rete di relazioni (.il .cui tessuto mi fa pensare alla rete professionale che al mio rientro mi supporterà). Sebbene questa metafora possa essere intesa come metafora di relazionalità, il focus sulla percezione di sé in un momento di passaggio dall'esperienza presente all'esperienza futura (il rientro) ci consente di definirla come metafora di *cambiamento personale*.

Il caso (b) indica, come la prima metafora, aspetti di cambiamento personale, che però si focalizzano su una dimensione particolare, e cioè, la concezione del tempo diversa fra esperienza formativa e pratica professionale. Per tale motivo, queste metafore (invero, sono assai poche in tutto il corpus), sono state contrassegnate come "metafore di tempo". Ho scelto questo particolare esempio, poiché in esso la borsista, in modo inconsapevole, fa un paragone fra il tempo formativo (momento nel quale rallenta la percezione di fatti, ci si sofferma ad aspetti puntuali del contesto per afferrare nuovi elementi) ed il tempo della vita professionale (di ritmo incalzante). Così, essa parla da un "ritmo da pedone" che a Venezia diventa "ritmo labirintico"; e che si contrappone alla pressione quotidiana del tempo lavorativo.

Il caso (c), invece presenta una metafora esterna alla persona, dove essa si posiziona come osservatore acuto della realtà che vive, nel tempo presente; descrive un luogo: che sia quello osservato o luogo raccontato, questo tipo di metafore è assai più frequente nel corpus e si relaziona con lo sforzo di introdurre e contrapporre i luoghi di appartenenza. Ciò che si osserva è in effetti la descrizione del luogo -in questo caso estraneo- "...struttura fredda, inanimata, impersonale...", al quale segue il tentativo di spiegazione "...se dovessi cercare una metafora per descriverla direi che la percepisco come una specie di deserto architettonico, senza vita". Risulta interessante sottolineare che questo borsista, di origini paraguaiani, descrive se stesso come appartenente ad una cultura che offre un grande calore umano, valore che si contrappone allo scarso sviluppo tecnologico che egli stesso indica

nel proprio Paese di appartenenza. Il descrivere i luoghi attraverso metafore è caricarli da una dimensione emotiva che parla del confronto culturale dal quale il borsista apprende che, nonostante le situazioni di diverso sviluppo, alcune dimensioni della propria cultura possono essere altamente valorizzate.

Ma perché vengono prodotte tante metafore sulla dimensione spaziale –definita quindi come menzione ai luoghi, descrizione, confronto aperto o inconscio-? La metafora che rappresenta il concetto di spazio e di luogo, è profondamente legata all'appartenenza, come potevamo cogliere nell'esempio appena riportato. Queste persone in mobilità, vengono da luoghi diversi –persino parlando la stessa lingua- che definiscono tratti specifici della propria identità, i quali vengono messi in risalto –anche in modo esagerato- dinnanzi alla cultura nuova. Insomma, il luogo parla di sé, e nel processo di negoziazione di un nuovo contesto di apprendimento, le appartenenze vengono ristrutturare, riposizionate, per dare luogo alla condivisione, in questo spazio formativo che è diverso ma proprio. Per tanto, si fa continuo riferimento ai luoghi, perché inoltre i luoghi spiegano poi tratti della propria personalità, modi di agire, modi di dire.

Ma il tipo più numeroso di metafore, in questo scenario formativo, sono quelle relative a quel tipo che ho contraddistinto come “metafore di relazionalità”; e cioè, come il termine indica, giochi di parole che tentano di abbracciare il senso di questi nuovi legami nella Comunità di Apprendimento Glocal, questo gruppo nel quale è necessario un *plus* di energia personale per riuscire a comunicarsi, ma che nel contempo offre supporto dinnanzi alla diversità offerta dal nuovo contesto culturale. Risulta quasi spontaneo il riferimento al gruppo, dal quale e con il quale si apprende, e cioè si genera un nuovo contesto, si procede nella negoziazione di senso tipica dell'interpensare, che porta all'allargamento del contesto culturale.

Non risulta affatto enigmatico il trovare nel discorso di queste persone in mobilità tali metafore: l'esperienza di contatto con la cultura altra in presenza pone al centro dell'attenzione il rivedere sé in relazione all'alterità, ma una alterità che si compone come nuova, che rifiuta i luoghi comuni o sensi comunque acquisiti nel proprio contesto culturale di riferimento.

E' inoltre, da questa relazione, che si traggono i principali apprendimenti. La metafora di relazionalità si presenta pertanto, come sforzo di costruzione di un senso di comunità, di nuova appartenenza. In effetti, nel caso (d) viene messa in risalto la capacità del gruppo di intendersi nonostante la differenza linguistica, poiché ognuno dei partecipanti “...*si è convertito ad una specie di dizionario ambulante*”; mentre nel caso (e), si osserva la bella riflessione di una borsista sul concetto di incontro prodotto da questo spazio formativo: *il formato della mappa di Venezia può essere percepito in diversi sensi, ma dipende da chi lo guarda. A me sembrano due mani che si uniscono, una sull'altra. Sono le mani di persone di paesi, nazionalità ed identità culturali che si uniscono alla ricerca di obiettivi comuni. Questi sono gli obiettivi cercati dal Progetto ALFA-MIFORCAL.*

E' inoltre interessantissimo capire il perché del riferimento a quest'immagine della mappa di Venezia: nel corso online propedeutico alla mobilità, viene introdotto un link al sito di Tiziano Scarpa ed il suo famoso libro “Venezia è un Pesce”, come risorsa poetica per iniziare a capire la cultura locale del luogo che si visiterà. La borsista, proveniente dall'Amazzonia brasiliana, più volte fa riferimento all'acqua come elemento che unisce le identità di Venezia e Manaus, si sente a casa. Ma la metafora di Venezia come pesce, non prende, poiché non abbraccia il senso che la persona dà all'incontro, al momento che vive. Ecco che essa vede nell'immagine, due mani, piuttosto che un pesce.

Per ultimo la metafora presentata nella citazione (g) rivela l'acquisizione di un senso condiviso da tutto il gruppo: una metafora che viene creata da un ignoto partecipante, ed inizia a circolare in più di un diario di Bordo, senso appropriato dalla comunità di apprendimento. Queste metafore sono quelle più potenti, quelle che indicano con maggiore forza la costruzione compiuta di una nuova appartenenza. Nella citazione selezionata, la corsista utilizza la espressione “*Paese mobilitante*”, che viene ulteriormente acquisita da altri come “*la mobilità è mobilitante*”; e cioè, il percorso di apprendimento all'estero sconvolge completamente gli schemi di riferimento, aprendo l'opportunità di creazione di nuovi. Questo è il senso che i borsisti hanno dato alla esperienza di mobilità.

Quest'ultima metafora sembra adeguata per passare al terzo tema trattato nel primo scenario di innovazione formativa, ovvero, la costruzione dell'identità professionale, che passo adesso ad analizzare in modalità comparata con il secondo scenario (mobilità in presenza vitale).

MEMO XV. Convergenza di Concetti tra i due scenari - “Mobilità in Presenza Virtuale” e “Mobilità in Presenza Vitale”-: Costruzione dell'Identità Professionale

6 Settembre 2009

Ho indicato nel primo scenario formativo il concetto “Costruzione dell'Identità Professionale” come impatto profondo dal processo di negoziazione di senso che impone la partecipazione nel Contesto Culturale Allargato. In effetti, quanto emerso in quella prima fase mi ha consentito di affermare che esiste un processo che inizia con l'esplorazione profonda della propria identità professionale in una sequenza di *disembedding – embedding – reembedding* (dal contesto locale al contesto globale – dal contesto globale al nuovo contesto di apprendimento generato dalla comunità glocal – dal contesto di apprendimento costruito alla trasformazione del contesto locale).

Consideriamo il suddetto concetto in questo nuovo scenario formativo: come reagiscono i partecipanti, quale senso danno al progetto formativo nel quale si trovano coinvolti, quali aspettative di professionalizzazione mettono in gioco, sono fattori che consentono di comprendere l'impatto individuale (sulla professionalità) del processo di costruzione del contesto culturale allargato.

Tale concetto "assiale" era stato suddiviso in tre concetti fondanti, elaborati attraverso la codificazione aperta (free): a) Crisi di professionalità, b) Riflettere/rivedere la propria identità pratica nel forum, c) Pensare il futuro attraverso il forum (come spazio formativo),

Il punto di partenza definito come crisi della propria immagine professionale, aspetto di conflitto, muoveva i partecipanti di tale spazio formativo alla ricerca della comunità e quindi alla ricerca di senso accomunante: il processo di allargamento del contesto culturale.

La prima osservazione da fare è la mancanza di riferimenti a tale concetto per questo gruppo: si osserva un atteggiamento positivo (quasi euforico) che molto probabilmente deve essere associato al viaggio percepito come opportunità unica di sviluppo di una professionalità che, nel momento preciso in cui consente tale opportunità, non può che essere valorizzata. Inoltre, va ricordato che questi docenti sono formatori, fortemente coinvolti in diverse aree di sviluppo e di innovazione educativa –e per questa stessa motivazione sono stati selezionati per la mobilità-

Non trovando gli stessi riferimenti in questo gruppo, come avevo accennato poco addietro, *mi domando comunque quale possa essere il punto di partenza per la transizione espansiva che il processo formativo porterà a generare in queste persone.*

Intuisco la risposta: è il viaggio stesso, quel momento di distacco dalla propria realtà di pratica, segnato dall'euforia. *Ma dove sono le contraddizioni che spingono la transizione espansiva personale, quella che diventa nel gruppo processo di allargamento del contesto di apprendimento?* Anche su questo punto non trovo subito le risposte, quindi rioriento il processo di campionamento teorico in questo secondo scenario. Azzardo una prima interpretazione: le contraddizioni al processo di apprendimento in mobilità internazionale verranno date dall'impatto che l'immissione nella cultura altra potrà generare sulla persona. Dovrò lasciare in sospenso questo presupposto, per poter concentrarmi su due codici che si ripetono con la stessa intensità che nel primo scenario.

Riflettere/rivedere la propria identità/pratica attraverso la mobilità

Avevo indicato questo concetto come punto del "loop" ricorsivo, dove il singolo interroga se stesso, dove si ripropone davanti a sé le "carte presenti" e le confronta con quelle passate, per capire la prossima mossa a giocare nella propria vita professionale. Si potrebbe dire che a questo punto la contraddizione o conflitto che anima il primo movimento di esplorazione porta al soggetto a voler meta-comunicare, in modo particolare: una meta-comunicazione con se stesso, con il proprio passato. Le citazioni di seguito riportate esemplificano questo processo nel secondo scenario di innovazione formativa

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>a- P15: Diario MCMS Par/Ita - 15:39 [Me llama la atención algunos d..] (54:59) (Super) Codes: [Rivedere il passato/identità/pratica alla luce della mobilità]</p>	<p><i>Me llama la atención algunos datos como por ejemplo: - que muchas de las características de la Educación Europea señaladas por la profesora son también realidades de Latinoamérica...Paraguay tampoco está ajeno a dicho contexto.</i> <i>-La crisis de identidad del docente: en mi país se da con mucha fuerza, quizá por la falta de una política de estado que trabaje por la formación profesional...las que se han desarrollado hasta ahora están manipuladas por intereses políticos partidarios... no funciona.</i></p>
<p>b- P12: Diario GF Par/Bra - 12:76 [El conocer las características..] (43:43) (Super) Codes: [Rivedere il passato/identità/pratica alla luce della mobilità]</p>	<p><i>El conocer las características de funcionamiento, las perspectivas de futuro que depara al EAD, teniendo en cuenta su crecimiento ascendente en cuanto a matriculación y graduación en el Brasil, me permiten reflexionar acerca de la realidad de mi país, Paraguay, muy ajeno a la Educación Virtual...</i></p>
<p>c- P 3: Diario AT Arg/Ita - 3:7 [Evidentemente hay cosas que no..] (8:8) (Juliana) Codes: [Rivedere il passato/identità/pratica alla luce della mobilità]</p>	<p><i>Evidentemente hay cosas que no se pueden transmitir de boca en boca ni por videos sino que hay que vivirlo: la parte española la he vivido porque provengo directamente de ellos pero esta parte italiana del argentino la había escuchado pero recién ahora la vivencio.. cuando miro la burocracia, las reacciones o la realidad italiana y veo el origen de aquel reflejo que vemos en Argentina</i></p>

<p>d- P 4: Diario AZ Ita/Bra - 4:11 [visto da fuori, o meglio visto..] (9:9) (Juliana) Codes: [il gruppo eterogeneo] [Rivedere il passato/identità/pratica alla luce della mobilità]</p>	<p>...visto da fuori, o meglio visto all'italiana, poteva sembrare un incontro tra vecchie amiche che non si vedono da anni, visto alla sudamericana poteva sembrare quello che era: persone che fanno la reciproca conoscenza.</p>
---	--

Come si può osservare, i casi (a,b) riportano una riflessione sulla conoscenza recepita in aula (a) o attraverso una visita di studio (b), che muovono a ripensare la propria realtà di pratica in modo incisivo, predisponendosi al cambiamento. Intanto, i casi (c,d) dimostrano una rilettura più profonda del sé, nel senso di confrontarsi con abitudini e valori della cultura altra, riqualificando completamente chi si è alla luce della esperienza di contatto con l'alterità.

Si potrebbe concludere quindi che la esperienza formativa sprona diversi livelli di riflessione, che potremmo caratterizzare come un livello di riflessione sulle pratiche (livello cognitivo, più superficiale) e riflessione sulla propria identità (livello socio-emotivo, più profondo nella psicologia del soggetto). Reputo che entrambi questi livelli abbiano a che fare con un profondo processo di cambiamento che impatta a tutto tondo nella professionalità in formazione, poiché il contatto con la cultura altra genera una vera dissonanza cognitiva. Tuttavia, il rivedere il passato prepara a livello motivazionale la transizione espansiva, poiché momento di sforzo meta cognitivo per andare oltre la contraddizione posta dalla diversità.

Pensare il Futuro attraverso la Mobilità

La contraddizione o conflitto si trasforma in energia che muove la progettualità, nodo che consente la transizione espansiva individuale, ovvero, l'elemento di apprendimento L3, che stando alla teorizzazione di Bateson, "corregge" l'anomalia comunicativa del doppio vincolo, uscendo da un punto focale per *allargare* la "zona di luce", e così comprendere il perché di tale anomalia. Osservo, nella modalità di scrittura autobiografica che contraddistingue il diario, che questo tipo di situazione è densamente rappresentato ed illustrato, come si verifica nelle citazioni che riporto successivamente:

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>a- P 3: Diario AT Arg/Ita - 3:76 [Espero que, así como allá ente..] (113:113) (Juliana) Codes: [Pensare il futuro attraverso la mobilità]</p>	<p><i>Espero que, así como allá entendía lenguas que no domino captando el sentido, acá pueda también empezar a captar nuevos sentidos. Evidentemente este viaje en mi trascenderá mi ser parte del proyecto Miforcal, hacia otros ámbitos personales, que redundará, sin duda, en Miforcal, en mis demás proyectos, en mi vida...</i> (* Sottolineatura originale)</p>
<p>b- P 4: Diario AZ Ita/Bra - 4:41 [Ruoli...agiscono all'interno d..] (50:50) (Juliana) Codes: [AUTOVERIFICA_Riflessione attivata dal contatto] [Pensare il futuro attraverso la mobilità]</p>	<p>Ruoli...agiscono all'interno di un processo altamente formalizzato, quasi come in una catena di montaggio. E' tutto così sorprendentemente organizzato che sembra di stare nella Fabbrica di Cioccolato di Willy Wonka. Osservo e contemporaneamente provo già a visualizzare cosa e in che modo potrebbe essere trasferibile. Operazione non facile...numeri diversi, contesto diverso, presupposti e obiettivi diversi. I due modelli a cui le organizzazioni fanno riferimento sono diversi! Oggi ho avuto modo di riflettere anche su questo... (* Sottolineatura originale)</p>
<p>c- P 7: Diario CLFS Par/Ita - 7:104 [Inmediatamente, puedo apreciar..] (98:99) (Super) Codes: [Pensare il futuro attraverso la mobilità]</p>	<p>Inmediatamente, puedo apreciar la relevancia de este tipo de trabajos para el Mercosur puesto que la situación de nuestros países en America Latina también viene definida por una escasa "elite" de profesionales con nivel universitario y una gran masa de trabajadores que adquieren habilidades y experiencia en sus lugares de trabajo. Las probabilidades de estos trabajadores para acceder a condiciones favorables de empleo en un mercado integrado viene en buena parte determinada por la posibilidad de reconocimiento de aquellos conocimientos adquiridos por tales mecanismos. Como meta final de su trabajo, la Dr.ssa AA pretende alcanzar un Modelo de referencia para la Validación y Reconocimiento de los aprendizajes informales y no formales.</p>

<p>d- P12: Diario GF Par/Bra - 12:99 [Me gustó que agregan a su bibl..] (49:49) (Super) Codes: [Impatto Personale] [Pensare il futuro attraverso la mobilità]</p>	<p><i>Me gustó que agregan a su biblioteca virtual las monografías, proyectos de tesis que van realizando los estudiantes. Todo esto voy a ir a implementar en mi biblioteca, a partir de la presentación de un proyecto a los decanos de las facultades para iniciar una mini biblioteca virtual donde los estudiantes y profesores tendrán a la vista los materiales elaborados por los alumnos, cuyo plataforma podrá ser elaborada por los estudiantes de Informática</i></p>
<p>e- P17: Diario SR Ita/Arg - 17:45 [Veo diferencias bastante grand..] (46:46) (Super) Codes: [Pensare il futuro attraverso la mobilità]</p>	<p><i>Veo diferencias bastante grandes entre la concepción del docente en Argentina (y esto se refleja por ejemplo en el discurso de los padres) y lo poquito que he visto en Italia... Me preguntaba si se podría hacer alguna investigación de campo en escuelas de Italia... Será un tema para profundizar en otro momento ya que me interesa mucho...</i></p>

L'esempio (a) introduce una nozione di nuova appartenenza, che la persona presume (in una espressione carica di emotività) avrà un forte impatto nella propria progettualità futura, come memoria di fare, di conoscere e di essere. Gli esempi (b,c,d) propongono esempi cospicui dell'osservazione puntuale della realtà circostante, dalla quale la persona trae elementi di conoscenza che proietta nella propria realtà di pratica, risolvendo problemi specifici che la propria persona, attraverso l'azione di osservazione, riesce a definire.

L'esempio (e) rappresenta una mistura delle due tipologie suaccennate, in quanto la persona riflette su elementi di un'identità professionale in generale, all'interno della quale si sente coinvolta, e pensa ad una propria pratica trasformativa, attraverso l'introduzione di un elemento innovativo, unico, che emerge nella particolare situazione di osservazione.

Questi esempi consentono di concludere, che la proiezione della propria pratica/identità attraverso l'esperienza formativa, vengono fatte in modo graduale, non unico e compatto, e cioè: a) in modo diffuso, su una sensazione di transizione non ragionata, ma emotiva; b) in modo preciso e operativo, come trasferimento di conoscenze acquisite; c) in modo preciso, come innovazione spronata dal confronto con la realtà altra introdotta dallo scenario formativo.

Attraverso l'analisi comparata e integrata di questi due concetti nel secondo scenario formativo, ri-affermiamo la conclusione fatta sulla formazione come processo di transizione che non modifica una singola e puntuale competenza, ma che cambia la persona nel senso trasversale e più profondo, generando la condizione di *saper essere per saper fare*. In questo secondo scenario, il diario di Bordo ci permette di enfatizzare la dimensione temporale in modo individuale, che avevo intuito attraverso gli elementi discorsivi raccolti nell'analisi del primo scenario (forum); nel riportare la complessa narrativa di sviluppo professionale e personale attraverso la esperienza, si procede a *vivere e trasformare* nel contesto di apprendimento, più che un semplice "aggiornamento di competenze". La *dimensione emotiva* che attraversa queste esperienze sembra essere la dimensione che contraddistingue il processo di apprendimento come processo di negoziazione di senso e di re-interpretazione della propria realtà, estraniandosi dalla stessa nella sfera riflessiva che consente il dispositivo formativo CCA.

Ma il punto di domanda è: la formazione, percepita in questo senso, non si avvicina sempre di più agli scenari di vita quotidiana?

Forse può essere questa la chiave di lettura dell'evento formativo: una emotività potente, che sprona un processo motivazionale di ricerca di nuove situazioni, alle quali si accompagna con elementi della sfera cognitiva, che rappresentano il *contenuto* dell'attività formativa.

Se le situazioni formative non riescono a proporre elementi che riproducano questa dinamica, mi azzardo a concludere che esse non possono essere denominate *situazioni formative, ma informative* (perché agiscono sulla sola sfera della trasmissione di conoscenze).

In questo senso, possiamo dire che la formazione in mobilità si distingue da qualsiasi altro percorso formativo, unicamente per l'intensità dei vissuti e la forza del confronto che crea una profonda emotività associata all'alterazione di schemi del comprendere, del comportarsi, dell'essere.

MEMO XVI. Nuovi Concetti emergenti nello scenario formativo "Mobilità in Presenza Vitale"-

10 Settembre 2009

Come avevo indicato nel Memo XII, ho finora lavorato sui concetti convergenti, già saturati nella ricerca sul primo scenario formativo.

Ecco che la ricchezza di questo nuovo scenario implica l'esplorazione di nuovi codici, di cui sceglierò soltanto quelli più significativi per la struttura esplicativa della ricerca.

Nell'analisi di contenuto se ne osserveranno altri, sui quali eventualmente compariranno brevi note in calce alla suddetta analisi quantitativa.

Mi inoltro quindi sui nuovi elementi.

Un altro dato di notevole importanza è l'impossibilità di ridurre a una completa "omogeneità" i dati emersi dallo strumento Diario di Bordo. In effetti, ogni singola esperienza è irriducibile a invarianti, sebbene in questa ricerca io possa interpretare alcune dimensioni con le quali costruisco l'universo di senso della stessa. Letti da un altro attento osservatore, i diari potrebbero indicare mille nuove direzioni.

In particolare, mi preme sottolineare che un altro elemento che potrebbe generare la variazione nei racconti, è la differenza fra le impostazioni delle esperienze formative, data giustamente l'identità delle culture di accoglienza, le istituzioni, e la professionalità delle équipes che hanno accompagnato ogni singolo evento formativo in mobilità. Tuttavia, ribadisco, questi elementi emergono dalla lettura dei Diari di Bordo completando un percorso di campionamento teorico, nel quale cerco espressamente di spiegare processi di apprendimento dalla e nella diversità culturale, con impatto sulla formazione dell'identità professionale.

Il "Cultural Clash"

Concetto ricavato attraverso la codificazione assiale, è composto da diversi altri concetti come "Difficoltà imposta dal luogo, Saturazione emotivo-cognitiva, Giudizio/impressione negativa, Scarsa padronanza della lingua", e fa riferimento alle difficoltà che la situazione di mobilità impone al borsista, che si esprime a volte come forte tensione emotiva, ora di saturazione cognitiva, ora nel sentirsi impacciato o poco abile, ora in un vero disagio nel confronto di aspetti che contraddicono fortemente schemi di riferimento, come vediamo di seguito.

La denominazione "Cultural Clash" compare come concetto nella letteratura di ricerca su "intercultural training" (ovvero, contatti interculturali a livello aziendale), nei lavori pionieri di Hofstede (1995 [2005]), Landis, Bennet & Bennet (2004), ed indica semplicemente lo scontro di valori, pratiche, abitudini e modi di dire (quindi dal livello più profondo al livello più superficiale) tra due culture che entrano in contatto, sia per migrazione -una cultura "embedded" dentro l'altra, come nelle situazioni dove i genitori mantengono valori originali della propria cultura che si scontrano violentemente con la seconda generazione, come è il caso degli asiatici nei paesi occidentali-; per coinvolgimento in progetti congiunti (caso delle aziende multinazionali con filiali in paesi molto lontani culturalmente dalla casa madre); e negli ultimi anni, con grande enfasi, per la mobilità degli studenti internazionali -qual'è il nostro caso. Sebbene ci siano studi approfonditi sui processi di adattamento alla cultura ospitante, ciò che ci interessa in questo caso è la definizione ed interpretazione del fenomeno tale e quale come emerge nel testo del Diario di Bordo, e come elemento che si gioca attraverso il processo di apprendimento ed allargamento del contesto culturale di apprendimento.

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>a- P 7: Diario CLFS Par/Ita - 7:17 [Sorprenentemente y tras infru..] (42:42) (Super) Codes: [difficoltà imposta dal luogo]</p>	<p><i>Sorprenentemente y tras infructuosos intentos durante todo el fin de semana, nos queda la impresión que la disponibilidad de tecnología inalámbrica para acceder a internet es mucho más fácil en nuestros lugares de residencia y de trabajo en Sudamérica que en la propia Venecia</i></p>
<p>b- P10: Diario EGR Par/Ita - 10:53 [Realizamos algunas compras y l..] (170:170) (Super) Codes: [difficoltà imposta dal luogo]</p>	<p><i>Realizamos algunas compras y la hora de cerrar los negocios nos sorprende, así que habrá que volver y esperar a otro momento para recorrer otros lugares.</i></p>
<p>c- P14: Diario MALP Bra/Arg - 14:38 [Nesta terça feira em particula..] (31:31) (Super) Codes: [Difficoltà imposta dal luogo]</p>	<p><i>Nesta terça feira em particular estive muito preocupada pois fiquei sabendo que não constava o meu nome na Agencia de Viagens a qual deveria providenciar minha passagem aérea de retorno ao Brasil. Procurei fazer o possível para que o fato não interferisse no meu aproveitamento.esforço muito grande.....</i></p>
<p>d- P15: Diario MCMS Par/Ita - 15:55 [Me levanto temprano para escri..] (75:75) (Super) Codes: [saturazione emotivo-cognitiva]</p>	<p><i>Me levanto temprano para escribir mi diario...la agenda de los días anteriores no da tregua, razón por la que vuelvo muy cansada al hotel al terminar la jornada del día ... creo que a los compañeros también les pasa algo igual</i></p>
<p>e- P 4: Diario AZ Ita/Bra - 4:25 [Deficiencia Linguistica] (24:24) (Juliana) Codes: [scarsa padronanza della lingua] [metafore-cambiamento personale]</p>	<p><i>Da un lato posso dire di essere fiera della mia 'Deficiencia Linguistica' (se non altro perché é servita a 'fare gruppo') dall'altro posso dire anche che ci sono momenti in cui la vivo come deficienza punto e basta! Oggi per la prima volta mi sono sentita tagliata fuori dall'informazione, purtroppo il portoghese non é un'opinione...o meglio non assomiglia all'italiano come lo spagnolo. <i>Inutile sottolineare il mio disagio, che ha raggiunto l'apice quando durante la conferenza del Prof. Antunes Celso, tutti ridevano divertiti e io sfoggiavo un sorriso di circostanza per la non comprensione dei divertenti aneddoti che hanno accompagnato l'intervento del relatore.</i></i></p>

<p>f- P29: report_mob_mif_ELJ - 29:6 [O modo grosseiro como os venez..] (73:73) (Super) Codes: [Giudizio/Impressione Negativa] [difficultà imposta dal luogo]</p>	<p><i>O modo grosseiro como os venezianos tratam as pessoas também é um impedimento para a troca de conhecimentos e aprendizagens. Nos estabelecimentos comerciais para comprar algum objeto, para conseguir uma informação, no restaurante universitário este comportamento foi percebido. E entendido, considerando que é um aspecto cultural.</i></p>
<p>g- P 9: Diario ELJ Bra/Ita - 9:71 [Trago para o diário porque per..] (244:244) (Super) Codes: [Giudizio/Impressione Negativa]</p>	<p><i>Trago para o diário porque percebo as propostas educativas europeias sinalizando o multiculturalismo e o respeito aos diferentes. Na prática, talvez seja necessário trabalhar aceleradamente para que o ódio não cause uma segunda versão do Aushwuiith. Virei a noite sem dormir</i></p>
<p>h- P15: Diario MCMS Par/Ita - 15:123 [Me llama la atención la manera..] (195:195) (Super) Codes: [Giudizio/Impressione Negativa]</p>	<p><i>Me llama la atención la manera en que la profesora comenta ciertas situaciones que plantea el niño sin tener en cuenta la presencia del mismo..</i></p>

Le citazioni riportate indicano diversi fenomeni che integrano il concetto di “cultural clash”.

In primis, la difficoltà specifica offerta dal luogo (a,b,c), come aspetto puntuale che intralcia alcune delle attività del borsista, senza perciò arrecare un maggiore disagio, o una riflessione di profondo sconvolgimento. La citazione (d) riporta ciò che ho contraddistinto come “saturazione emotivo-cognitiva”, elemento che sebbene non sarebbe direttamente correlato ad uno scontro di culture, appartiene ad una modalità di lavorare e di relazionarsi che creano disagio nel borsista, spingendolo a comportamenti non abituali nella propria realtà. A questo può essere associata non soltanto una agenda di lavoro sovraccarica, ma soprattutto la scarsa padronanza della lingua che spinge ad uno sforzo cognitivo ed emotivo (e).

Molto più forte invece lo scontro nel concetto che ho denominato “giudizio/impressione negativa” che implica il giudicare una situazione attraverso i propri parametri culturali, considerandola disgustosa, o addirittura attenta contro la dignità umana. Puntualmente, la situazione rappresentata dalle citazioni (f,g), appartenenti alla stessa borsista, introduce uno sguardo critico dinanzi a ciò che essa interpreta sul comportamento delle persone della cultura ospitante (europei, veneziani) i quali vengono giudicati come “scortesi” o “discriminatori”, in base a situazioni osservate, nelle quali alcuni comportamenti, letti attraverso la dimensione di relazionalità brasiliana, sembrano essere terribilmente freddi.

In sintonia con quest'ultimo caso, quello della borsista paraguaiana che osserva una situazione di classe, ed il singolare comportamento della docente: “...richiama la mia attenzione il modo nel quale l'insegnante parla su certe questioni del bambino, senza considerare la presenza dello stesso....”, che reputa freddo e distante, diverso quindi da quanto da lei sperimentato nella propria cultura.

“Scaffolding”

Come nel caso del primo scenario di innovazione formativa, questo elemento può essere definito come la presenza di figure a supporto del processo di apprendimento. Se stiamo considerando l'esperienza formativa in mobilità in modo integrale, leggendo tutte le situazioni che generano una riflessione di valenza formativa, non possiamo che considerare lo *scaffolding* come un supporto articolato e complesso, operato da un team docente, a supporto non soltanto di situazioni di apprendimento formale, ma soprattutto di riflessione sulle situazioni di convivenza e relazione fra la diversità di appartenenze, nonché riorientamento verso il processo di comune costruzione di conoscenza.

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>a- P12: Diario GF Par/Bra - 12:68 [Nuestros guías tienen una agen..] (37:37) (Super) Codes: [Scaffolding_Mobilità]</p>	<p><i>Nuestros guías tienen una agenda recargada de trabajo, pero aún así se hacen de tiempo para brindarnos la máxima atención posible, con una calidez extraordinaria, para sentirnos como si fuera que estamos en nuestra propia casa.</i></p>

<p>b- P15: Diario MCMS Par/Ita - 15:37 [Empezamos el día con un rico d..] (51:52) (Super) Codes: [Scaffolding_Mobilità]</p>	<p><i>Empezamos el día con un rico desayuno en el hotel, todos reunidos alrededor de una mesa... a las 11:00 am la profe Juliana nos recoge del hotel...nos sentíamos como unos párvulos dirigidos por su profe...muy gracioso!!</i> <i>(...) durante el camino nos va explicando algunos detalles del programa y nosotros comentándole algunas anécdotas ya vividas los dos días anteriores...Llegamos a la Universidad Ca'Foscari...nos ubicamos en una de las aulas...la profe, con mucha paciencia nos presenta detalladamente el programa a ser desarrollado los días de permanencia en Venecia...una agenda muy ajustada en tiempo pero a la ves muy interesante.</i></p>
<p>c- P16: Diario RKH Bra/Arg - 16:9 [No final da jornada foram dada..] (10:10) (Super) Codes: [Scaffolding_Mobilità]</p>	<p><i>No final da jornada foram dadas orientações gerais sobre cuidados específicos a serem tomados por ocasião de deslocamentos pela cidade</i></p>
<p>d- P18: Diario VTS Par/Arg - 18:53 [pero por suerte nos dejó un ma..] (35:35) (Super) Codes: [Scaffolding_Mobilità]</p>	<p><i>un tema totalmente desconocido para mí y también para los compañeros. Él nos detalló todo un historial sobre el tema. Demasiados vocablos técnicos, y sobre todo, nuevos. Algunas cosas me costaron entender,pero por suerte nos dejó un material informativo sobre el tema para releerlo y familiarizarnos.</i></p>

Dall'esempio più generale che esprime la soddisfazione per un completo supporto, ottenuto dal borsista, progrediamo nelle diverse situazioni di *scaffolding*, e cioè, la presenza di tutor per “vivere” il luogo nuovo, le indicazioni per sapersi attegiare nella realtà altra -ambito di socializzazione, sfera informale- al supporto più tradizionale sulla terminologia tecnica che orienta l'esplorazione di una data conoscenza prodotta in una matrice culturale diversa.

Insomma, lo *scaffolding* doveva servire come operazione di sostegno di processi psico-emotivi e cognitivi durante il processo di immissione nella cultura altra. E fondamentalmente, come interfaccia a supporto della riflessione sulle situazioni che generavano uno scontro culturale (*cultural clash*).

Ampliare la conoscenza sulla Cultura Locale

Subito lo scontro culturale, ed operato il supporto locale, iniziava per il borsista un percorso di riconoscimento della cultura altra, di esplorazione critica, tendente a superare il dramma aperto dal *cultural clash*.

Così, emerge il concetto “ampliare la conoscenza sulla Cultura Locale”, per fare riferimento a processi di esplorazione della “cultura” in senso lato, ovverossia, modi di vivere, storia, icona, architettura del luogo visitato, in modo da, giustamente, aggiungere elementi tendenti a riconoscere l'alterità in modo compiuto; questa esplorazione doveva essere fondamentale agli effetti di allargamento del contesto di apprendimento.

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>a- P 7: Diario CLFS Par/Ita - 7:43 [a Dr.ssa Aiello se ofreció gen..] (101:101) (Super) Codes: [ampliare conoscenza su cultura locale - Family: Costruzione di Contesto: Emergere]</p>	<p><i>La Dr.ssa AA se ofreció gentilmente para mostrar el camino a los distraídos alumnos. Cuando ya estuvimos seguros de poder llegar, surgió la buena idea de realizar una parada en un bar cercano para conocer lo que es un “proseco” y conversar sobre las particularidades de vivir en Venecia de boca de una de sus bellas habitantes.</i></p>
<p>b- P 9: Diario ELJ Bra/Ita - 9:46 [funcionava como uma arena anti..] (125:128) (Super) Codes: [ampliare conoscenza su cultura locale]</p>	<p><i>...funcionava como uma arena antiga e local de entretenimento na Roma Antiga. Sua localização em um vale entre duas colinas possibilitou a prática de jogos e entretenimento pelos reis etruscos de Roma. Por lá passaram Tarquínio Prisco, Júlio Cesar, Tito e Trajano. Atualmente se observa poucas ruínas da sua estrutura e a extensa área é ocupada para lazer ao ar livre. Em seguida caminhamos até a Pirâmide e desta para o Palácio do Capitólio (foto), um edifício majestoso, simétrico e com arquitetura exuberante. Ao fundo sobressai a torre, no centro da qual figura o relógio. No centro da praça e frente ao palácio, foi colocada uma elegante estátua equestre do Imperador Marco Aurélio (121-180). A praça foi pensada por Michelangelo, tem linhas cruzadas. A aplicação de pedra sobre pedra evita a visualização do piso de uma só cor.</i></p>

<p>c- P10: Diario EGR Par/Ita - 10:30 [Finalmente, nos alienta aprove..] (103:103) (Super) Codes: [ampliare conoscenza su cultura locale - Family: Costruzione di Contesto: Emergere] No memos</p>	<p><i>Finalmente, nos alienta aprovechar el fin de semana para conocer algún punto de Italia, y nos alienta a llegar a Roma, y para los que llegan dice que no deben dejar de probar la pizza bianca.</i></p>
<p>d- P12: Diario GF Par/Bra - 12:84 [Por la noche participamos de u..] (47:47) (Super) Codes: [valorizzazione della cultura locale] No memos</p>	<p><i>Por la noche participamos de un show de Bosa nova, en el Teatro "Alvaro de Carvalho", ocasión para conmemorar los 50 años de vida del estilo musical, nacido en Florianópolis y difundido con mucho éxito en América Latina, a cargo de Julie Philippe, cantante muy joven, pero con su exquisita voz supo ganarse los aplausos de los brasileiros que siguieron con agrado durante todo el show, y Luis Zago en el piano, artista joven, con excelente nivel de cultura musical.</i></p>
<p>P13: Diario MBA Par/Arg - 13:41 [e 15h00 a 18h00 un brevísimo e..] (41:41) (Super) Codes: [ampliare conoscenza su cultura locale]</p>	<p><i>15h00 a 18h00 un brevísimo espacio para admirar la belleza y magnitud de la Catedral de la Ciudad y hacer un recorrido por el museo de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de la Plata.</i></p>

Come osserviamo negli esempi su riportati, l'attività volta ad "ampliare la conoscenza..." era completamente autonoma, e attivava veri percorsi autoformativi, fosse tale attività più formale, come quella di un osservatore distante, oppure più emotiva e profondamente immersa nell'interpretazione di quanto vissuto nel contatto con la cultura altra.

Apprezzare la Cultura Locale

Un passo successivo e quasi spontaneo che si compie nell'immergersi nella cultura altra (una volta superati i momenti di scontro culturale) è quello della valorizzazione. E cioè, la focalizzazione dell'attenzione su aspetti che non soltanto si guardano con compiacimento, ma che, per lo stesso piacere con il quale vengono descritti, implicano un movimento di spostamento, di ribaltamento di proprie concezioni alla luce del contatto.

E' importante realizzare una definizione differenziale di questo concetto, con riguardo a quello di "Pensare il Futuro" e "Rivedere la Pratica/Identità", precedentemente segnalati. In effetti, in questi concetti il focus è sul sé, su aspetti della pratica professionale che andranno cambiati o che si guardano retrospettivamente pensando alla necessità di cambiamento; mentre invece, nella "valorizzazione", il focus è in primis sul comportamento dell'altro, venendo legato esso al processo di cambiamento personale in modo implicito, possibilmente non consapevole, da parte del borsista.

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>a- P 4: Diario AZ Ita/Bra - 4:8 [Una volta arrivata ho sperimen..] (8:8) (Juliana) Codes: [valorizzazione della cultura locale]</p>	<p><i>Una volta arrivata ho sperimentato subito la cortesia e la disponibilità di una cultura molto aperta e ospitale... se non fosse stato per la cortesia di un ragazzo che si è offerto di aiutarmi quando in aeroporto mi sono accorta che nessuno era venuto a prendermi forse a quest' ora sarei ancora lì. Ho letto questo piccolo episodio come buon auspicio e., come volevasi dimostrare, le sorprese non sono finite in aeroporto.</i></p>
<p>b- P10: Diario EGR Par/Ita - 10:52 [Murano, muy parecida en cierto..] (170:170) (Super) Codes: [valorizzazione della cultura locale]</p>	<p><i>Murano, muy parecida en ciertos aspectos a Venecia, nos recibe con sus talleres y sus tiendas, en cada una de ellas podemos observar los diferentes trabajos y en la medida que vamos viendo más y más trabajos, una y otra tienda, aprendemos a diferenciar un trabajo del otro, quizás no con la pericia de un experto, pero sí con el "buen gusto"</i></p>
<p>c- P14: Diario MALP Bra/Arg - 14:17 [A saída da UCA fomos conhecer ..] (3:3) (Super) Codes: [valorizzazione della cultura locale]</p>	<p><i>A saída da UCA fomos conhecer Puerto Madera e um Museu Naval Argentino, num Navio. Em seguida percorremos a Av. Corrientes, e Florida. a quantidade de Livrarias que existe em Buenos Aires e com os preços muito acessíveis. Contribuindo assim para o elevado nível intelectual e cultural da cidade</i></p>

Modello Formativo

Il modello Quadrifoglio è stato ampiamente descritto nella sezione "Piano Formativo in Mobilità", Tabella riassuntiva 9.21

A questo punto non resta che illustrare, attraverso la citazione di esempi, come le diverse attività siano state rappresentate nel racconto dei borsisti, come elementi di maggiore o minore importanza, potendo ipotizzare che:

a) i momenti di informazione sarebbero stati momenti, in generale, di trasmissione di conoscenza; b) I laboratori,

con diverse attività introdotte comunque dai formatori, potrebbero essere considerati momenti di particolare valenza per i processi di negoziazione di senso ; c) e soprattutto la ridefinita “autoverifica” -operata attraverso la riflessione piuttosto che attraverso un particolare intervento di rilevamento di apprendimenti da parte delle équipe di formatori-; d) seguita dalla personalizzazione, rappresentano i momenti opportuni per generare transizioni espansive verso l'allargamento del contesto di apprendimento.

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>a- P 3: Diario AT Arg/Ita - 3:9 [A las 10:30 comenzábamos nuest..] (11:11) (Juliana) Codes: [Contatto con il luogo-INFORMAZIONE]</p>	<p><i>A las 10:30 comenzábamos nuestras actividades (tras una breve conexión a internet!! Algo que ansiábamos mucho!!! No hay duda la dependencia que hemos alcanzado) con la muestra de AZ de su experiencia en Brasil como becaria donde pudo analizar la experiencia de Unisul Virtual y realizar un estudio comparado con Univirtual. Por la tarde tuvimos la exposición de FC sobre el proyecto EMMET.</i></p>
<p>b- P 3: Diario AT Arg/Ita - 3:10 [Las grandes dificultades que a..] (14:14) (Juliana) Codes: [AUTOVERIFICA_Riflessione attivata dal contatto]</p>	<p><i>Las grandes dificultades que atraviesa Europa a la hora de plantear una tarea colaborativa para organizar un Máster para los docentes que permita lograr una identidad europea. Me sorprendió la cantidad de dificultades que aparecían: sin ir más lejos la variedad de idiomas que se manejan en ella a comparación de América. Muchas veces cuando nosotros pensamos en Europa sentimos que allá (ahora acá) está todo más o menos solucionado. Estar acá implica ver la realidad: los problemas están, algunos incluso resultan más graves que en América.</i></p>
<p>c- P 3: Diario AT Arg/Ita - 3:23 [A la mañana tempranito nos fui..] (22:22) (Juliana) Codes: [Contatto con il luogo-LABORATORIO]</p>	<p><i>A la mañana tempranito nos fuimos al Vega. Allí nos esperaban JR y ¡SR! Que venía a compartir 2 días con nosotros. Comenzamos la mañana con la presentación de AZ y RS sobre Univirtual. Y nos propusieron unas preguntas para trabajar en grupos sobre el E-teacher. El grupo estaba compuesto por EGR, CLFS, ELJ y yo. Intercambiamos opiniones y fuimos armando un pequeño powerpoint que utilizamos luego para la puesta en común</i></p>
<p>d- P 3: Diario AT Arg/Ita - 3:32 [Un balance excelente respecto ..] (35:39) (Juliana) Codes: [AUTOVERIFICA_Riflessione attivata dal contatto]</p>	<p><i>Un balance excelente respecto de la incomparabilidad de esta experiencia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de compartir más tiempo juntos: concluimos que se trata de “hacernos” esos tiempos, y darnos cuenta que acá “todo” es tiempo juntos. - Dificultad de comprensión lingüística (aunque nada insalvable) - Necesidad de escribir este diario a fin de poder meditar, reflexionar, rumiar lo que son nuestros días acá y las enseñanzas que vamos obteniendo de ellos. - Dificultad para decantar todos los nuevos conocimientos y aportes recibidos: es que estamos acá!! Ni siquiera llegamos a decantar eso por momentos!
<p>e- P 3: Diario AT Arg/Ita - 3:63 [Por la mañana fuimos al polo H..] (91:91) (Juliana) Codes: [Contatto con il luogo-PERSONALIZZAZIONE]</p>	<p><i>Por la mañana fuimos al polo Humanístico para encontrarnos con el Prof. UM y realizar la presentación de los proyectos de investigación de cada uno de nosotros. Fue un momento muy interesante porque pudimos compartir las ideas que cada uno diseñó antes y después de esta experiencia de movilidad. Y el Prof. UM nos orientó y aportó comentarios para proseguir (o comenzar, en mi caso).</i></p>

Coerentemente con quanto su esposto, la prima citazione riporta un esempio tradizionale di primo momento di **INFORMAZIONE**, spontaneamente raccontato dalla corsista, al quale segue immediatamente un momento specifico di **AUTOVERIFICA** in quanto emerge una prima riflessione su aspetti di criticità europei che essa colloca ed analizza in modo comparato con la situazione latinoamericana.

Il **LABORATORIO**, che viene citato dopo, dimostra la differenza nel racconto dell’ una e dell’ altra situazione; mentre nella prima si trascrive il contenuto o tema trattato, nel secondo viene indicato -seppur brevemente- il processo interattivo, dimostrando l’importanza che esso ha per la persona -che non lo perde di vista e lo menziona come propria attività-. La **PERSONALIZZAZIONE** indica, semplicemente, l’osservazione del borsista sull’opportunità di poter raccontare e rielaborare il proprio progetto di ricerca di Master alla luce di quanto appreso durante l’esperienza di mobilità, e con il supporto di un docente non appartenente al proprio contesto di riferimento -che l’aiuterà a ristrutturare, nell’evenienza, le idee su un proprio percorso- Riporto inoltre un secondo esempio di **AUTOVERIFICA**, in quanto secondo tipo codificato, comunque, che indica momenti di bilancio più generali con riguardo all’attività formativa.

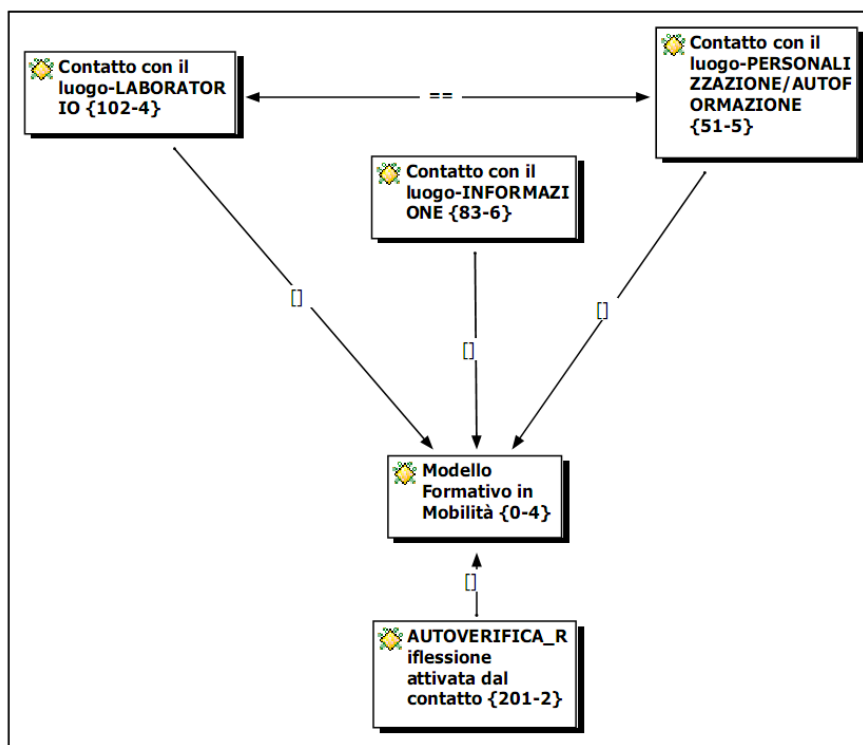
Risulta importante capire, a questo punto, la differenza fra l'enunciazione del modello (la presentazione fatta all'inizio di questo capitolo) e la codificazione di frammenti di discorso che accennano alle fasi del modello.

E' chiaro che la dichiarazione da parte del borsista nel proprio racconto, indica una attenzione particolare a elementi del vissuto; per ciò, possiamo concludere che la densità semantica relativa ad un momento, piuttosto che ad un altro, indicherà la *vera realizzazione* delle fasi, piuttosto che la semplice definizione. I dati che raccoglieremo poi a livello di analisi di contenuto, nonché questa eloquente sequenza, supporta pienamente la concezione di un percorso di autoriconoscimento e autodichiarazione sul saper essere, saper fare, sapere, altamente valevole come processo di formalizzazione di un percorso formativo. Ciò nonostante, lo scopo di raccogliere, in questa ricerca, la *rappresentazione* sul percorso formativo *formale*, ovvero impostato dall'istituzione, ha cercato di capire quali momenti della formazione hanno ricevuto maggiore attenzione nel setting formativo offerto; e attraverso la lettura analitica di questa rappresentazione, capire se il suddetto setting abbia consentito o meno processi di allargamento del contesto culturale di apprendimento. Chiaramente, un setting concentrato sulla fase dell'**INFORMAZIONE** non potrebbe mai inoltrarsi nei momenti di negoziazione di senso necessari alla costruzione di elementi del nuovo contesto di apprendimento.

La **Network View V**, che introduco a continuazione, ci consente di osservare la densità semantica di ogni elemento, come presenza nel discorso dei borsisti. Come si può osservare, i riferimenti si fanno soprattutto alle fasi più significative, e cioè, l'**AUTOVERIFICA** come momento di riflessione attivata dal contatto (201); seguita dal contatto con il luogo diretto, focalizzato sulle tematiche d'interesse professionale, e strutturato –quindi con grande importanza dello scaffolding-, ovvero, **LABORATORIO** (102). Successivamente, i corsisti fanno riferimento al contatto indiretto e strutturato con il luogo (**INFORMAZIONE** -83-) ed in minore grado alla **PERSONALIZZAZIONE** (51).

Il minore riferimento a spazi di personalizzazione può anche essere dovuto all'oggettiva minore presenza di questi momenti nel processo formativo, oppure effetto di un modo di definizione della personalizzazione in fase di codificazione (momenti di analisi del proprio piano di elaborazione della tesi di Master). Completamente in linea con l'interpretazione che sto dando al processo formativo in mobilità, l'elemento riflessivo è sicuramente centrale. Le attività formative sono state organizzate come spazi laboratoriali, ma la componente informativa precedeva sempre la componente di attività o discussione di laboratorio; tuttavia il maggiore riferimento al laboratorio non è raro, poiché nella percezione soggettiva delle persone (quindi la rappresentazione del processo di apprendimento), viene chiaramente sovradimensionata la pratica/attività, nella quale il soggetto partecipa, costruisce, e quindi apprende.

Network View V. Il Modello Formativo come rappresentazione emersa nel discorso dei soggetti coinvolti



Impatto Personale

Mi sono trovata nella necessità di definire due ultimi concetti, differenti dalle istanze già considerate di riflessione spontanea sul nuovo contesto culturale (*Rivedere la pratica/identità...* e *Pensare il Futuro...*); o di riflessione orientata dal processo formativo istituzionalmente instaurato (Autoverifica). In questo caso, si trattava di un bilancio generico sull'esperienza a tutto tondo. Così, mentre l'autoverifica avviene in relazione ad una data attività formativa, di norma collegata ad aspetti puntuali o generali di una giornata formativa, l'impatto potrebbe essere pensato come quella riflessione riassuntiva di una serie di vissuti, sui quali la persona fa "il punto della situazione".

Ho distinto ulteriormente due tipi di impatto: quello personale, di indole maggiormente emotiva, relazionale, appartenente alla sfera del sé profonda, delle affiliazioni familiari ed infantili, ma anche elementi che coinvolgevano, in modo generale, un posizionamento etico; e quello professionale, di indole maggiormente cognitiva, appartenente alla sfera del sé delle pratiche e delle affiliazioni istituzionali dell'adulthood.

Posizione nel Corpus	Citazione
a- P16: Diario RKH Bra/Arg - 16:66 [Eu diria que é um excelente lu..] (54:54) (Super) Codes: [Impatto Personale]	<i>Eu diria que é um excelente lugar para se viver, trabalhar e criar os filhos. Quem sabe no futuro</i>
b- P 9: Diario ELJ Bra/Ita - 9:77 [Foi uma experiência MARAVILHOSA..] (266:266) (Super) Codes: [Impatto Personale] [Impatto Professionale]	<i>Foi uma experiência MARAVILHOSA, com aprendizados para toda a vida. Ela me fez perceber com mais intensidade que a cidadania brasileira é uma demarcação conceitual. Brasil e Itália têm problemas e sonhos comuns: áreas subdesenvolvidas e áreas ricas, diferenças sociais e econômicas gritantes, educação e educações, como escreve Brandão. Temos projetos comuns que ultrapassam a dimensão da geograficidade e nos desafiam para dimensão mundial via educação multicultural. Parafraseando Sócrates, não sou amazonense nem brasileira, sou cidadã do mundo. Luto em favor das pessoas que sofrem e carecem da educação como instrumento de transformação social. Por elas vou continuar estudando para compreender melhor os diversos mundos: acadêmicos, econômicos, culturais e sociais e tornar-me, a cada dia, intelectual orgânica, emprestando as palavras e a idéia de Gramsci.</i>
c- P 3: Diario AT Arg/Ita - 3:14 [al conocernos nos valoramos, p..] (16:16) (Juliana) Codes: [AUTOVERIFICA_Riflessione attivata dal contatto] [Impatto Personale]	<i>al conocernos nos valoramos, podemos establecer verdaderos vínculos y dotar de otro significado estas realidades que, muchas veces, construimos sobre anécdotas, dimes y diretes, prejuicios.</i>

Questi esempi, sebbene caratterizzati come elementi del sé profondo, dimostrano i diversi posizionamenti identitari: mentre in un caso si percepisce l'impatto della mobilità sulla persona che si è a livello di un progetto di famiglia -per valori evidentemente apprezzati nel luogo di accoglienza-, il secondo e terzo caso riportano un esempio di rivisitazione di schemi dell'etica, dell'essere nel mondo in trasformazione -e al quale si tende per trasformarsi in modo attivo- (soprattutto -b-)

Impatto Professionale

I casi sotto riportati, coerentemente con quanto accennato in precedenza, introducono esempi relativi all'impatto professionale. Come si può apprezzare, il primo esempio indica come l'esperienza formativa in mobilità abbia apportato puntuali elementi per la riformulazione del proprio tema di ricerca (che si realizza sulla base di una propria pratica professionale); il secondo caso, indica una ristrutturazione cognitiva relativa all'uso di tecnologie nella propria pratica professionale, avvenuta come risultato della frequentazione dei laboratori proposti all'interno della mobilità. Il terzo caso, indica un generale ripensamento delle proprie pratiche professionali, che si fonda -anche se non menzionato in questa citazione- su puntuali esempi studiati attraverso l'attività laboratoriale e le visite di studio. Per ultimo, il quarto caso, propone in modo potente lo spostamento del focus sulla propria pratica, verso il confronto con la pratica nuova; operazione che consente il decentramento proattivo, mirante al cambiamento ed alla reinvenzione dei propri modi di concepire (e agire) la situazione lavorativa.

Posizione nel Corpus	Citazione
<p>a- P19: Discussione sulla Mobilità - 19:71 [Otro interés, es relativo al t..] (139:139) (Super) Codes: [Impatto Professionale]</p>	<p><i>Otro interés, es relativo al tema de mi tesis "Tecnologías de la Información y la comunicación, Aplicación de la Tecnología Wiki, para la generación colaborativa del conocimiento a través de las Tareas Académicas", conocer los trabajos que están realizando en esta dirección</i></p>
<p>b- P17: Diario SR Ita/Arg - 17:85 [Mi ignorancia en el tema me ha..] (97:97) (Super) Codes: [Impatto Professionale]</p>	<p><i>Mi ignorancia en el tema me hace mantener una cierta distancia respecto de las TICS...Ahora no veo la hora de llegar a casa para empezar a trabajar con algunas cositas, para proponerle al director de mi instituto encargar de otra manera el uso (casi inexistente) de la computadora en la clase.</i></p>
<p>c- P16: Diario RKH Bra/Arg - 16:25 [Após 5 días aquí em Buenos Air..] (24:24) (Super) Codes: [Impatto Professionale]</p>	<p><i>Após 5 dias aqui em Buenos Aires tenho pensado muito na experiência que estou vivendo, tanto na parte formativa acadêmica quanto na parte formativa pessoal. Em relação à primeira, após refletir sobre o que foi tratado nos seminários até então realizados constato que em muitas coisas tenho procedimentos bem similares. Em outras, estou tendo oportunidade de rever determinados pontos de vista quanto a procedimentos didáticos</i></p>
<p>d- P 4: Diario AZ Ita/Bra - 4:29 [Di questa realtà mi ha profond..] (30:31) (Juliana) Codes: [AUTOVERIFICA_Riflessione attivata dal contatto] [Impatto Personale]</p>	<p><i>Di questa realtà mi ha profondamente colpito (fatta eccezione per l'accoglienza che come ho già osservato è un minimo comune denominatore brasiliano) la dimensione umano-relazionale, che comincio a credere sia il vero punto di forza delle organizzazioni brasiliane. Quando parlo di dimensione relazionale mi riferisco ad una entità fatta dalle persone per le persone che a partire dall'interno si diffonde anche all'esterno.</i></p>

MEMO XVII: Mobilità come parentesi nella propria vita

10 Settembre 2009

Quanto analizzato nei precedenti MEMO mi porta a riportare l'enfasi sulla linea di sviluppo temporale del progetto formativo in mobilità. Osservo inoltre un importante dato convergente in tutti casi analizzati: il progetto formativo, rappresentato come viaggio, inizia prima della partenza; come dato, noto come la descrizione nel diario inizia da un punto particolare, dal tempo nel quale ci si "sgancia" dalla propria vita per introdurre una parentesi (formativa)

Ho la sensazione che questa parentesi consente l'immaginare nuovi percorsi, nuove strade per generare storie su se stessi, nuovi sensi. Apre finestre all'identità presente, staccando la stessa dalle sofferenze quotidiane per consentirle di proiettarsi nel futuro immaginato come possibile. L'emozione associata al punto di partenza è intensissima, e come avevo già messo di rilievo, accompagna il movimento di interrogazione del presente, di scoperta della contraddizione nel sé, e di esplorazione alla ricerca di risposte.

C'è chi come AZ, stacca nel momento stesso della partenza: "Partita.", una parola unica, una frase unica, che taglia il silenzio iniziale e apre alla avventura del viaggio.

Oppure chi come CLFS percorre un lento sentiero di distacco, che passa per un condividere con i cari un "Momento de Transición" -un momento di transizione-

E' AZ che immediatamente dopo questo distacco, realizza un'operazione di riassetto emotivo attraverso la riflessione: "Partire è un po' come morire". Partire sembra senz'altro, sospendere il giudizio, lasciarsi trasportare dall'esperienza che chiude -momentaneamente- la propria realtà.

CLFS racconta nei dettagli questa chiusura come momento di ricerca di un nuovo equilibrio, per il quale la vita deve restare sospesa, in perfetto ordine: "Hoy corremos para ajustar cada uno de los interminables detalles; preparar las clases que nuestros ayudantes van a dar, corregir los exámenes que no pueden esperar, hacer felices a los acreedores a quienes hemos comentado de nuestro viaje y han venido, presurosa y anticipadamente, a mostrarnos su amistad!!"

Ma l'emozione non è di saturazione, bensì dimostra uno stato d'animo positivo, proattivo, che si cerca di condividere con altre persone che riconoscono l'importanza di questo momento: quasi si potrebbe ribadire "Partire è un po' rinascere"

EGR nel proprio racconto raccoglie in effetti questo stato d'animo, come un spettatore della propria....vita: "En medio de este ajeteo nos llegan voces de aliento. Alumnos, colegas, amigos y familiares se congratulan con

nosotros. Nos desean éxitos y buen viaje. Nos manifiestan su reconocimiento por el esfuerzo realizado y nos alientan a seguir”

Insomma, con senso dell'umorismo si sta facendo riferimento a una situazione che deve chiudersi, un flusso che si interrompe, per immergersi in qualcosa di nuovo che consente di esplorare sé stessi da nuovi punti di vista. La metafora della morte/rinascita sembra poter cogliere l'essenza di questa contraddizione imposta dal luogo di partenza (il sé presente) con la propria aspettativa sul viaggio (sé immaginato).

Vediamo invece come in ELJ compare la stessa sequenza di distacco dalla propria vita presente: *A mobilidade envolve reorganização nas atividades pessoais, profissionais, familiares e econômicas. A concretização ocorreu no dia 03 de outubro, com o deslocamento físico, a correria nos aeroportos de São Paulo, a chegada em Paris para fazer conexão, tira computador da bolsa, coloca de volta... espera bagagem...*

Insomma ogni persona sceglie un punto di partenza diverso nella propria traiettoria temporale ; sempre e comunque, evento molto intenso, poiché è momento nel quale si decide di "cambiare" scenario, senza perciò lasciare quello precedente che viene ri-significato alla distanza.

Poi, nonostante questo sforzo di distacco, durante il percorso di formazione in mobilità, è possibile osservare come essa venga vissuta attraverso la lente della propria identità apparentemente abbandonata al punto di partenza: ogni attimo, ogni evento, ogni relazione viene messa sotto la luce del proprio bagaglio di vissuti; tutto quanto sorprende, e, quanto si cerca, si raccorda strettamente a quanto è fattibile vedere secondo la propria lente di analisi. Il caso di ELJ -chi viene da una realtà socialmente molto disagiata-, ne è forte testimone: ogni cosa viene "etichettata" attraverso questa sensazione del guardare i potenti, del guardare il potere egemone. Il luogo non può che essere letto attraverso la propria esperienza, a volte in modo esagerato, superlativo.

E ciò nonostante, in questa ricerca si trovano momenti e situazioni che mettono in intera difficoltà il sistema di credenze. Momenti di riflessione che aprono finestre di allargamento della propria identità personale/professionale.

Dice MBA *"Así que en lo personal puedo estar contenta porque gracias a este viaje pude reflexionar sobre momentos importantes de mi vida y que la rutina diaria no me permitía hacerlo"*

Quanto detto mi porta a pensare il viaggio come "parentesi" nella propria vita, come iato che sospende chi si è ogni giorno per mettere a repentaglio chi si è, per capire chi non si è, e per riproporre, in modo potente, chi si può essere,

al

rientro.

Nota Metodologica VIII. Nuove coordinate per l'analisi del Contesto Culturale Allargato: enfasi sulla linea di sviluppo temporale (processo di apprendimento individuale)

Dall'aula come arena di negoziazione fra la Cultura e le culture di apprendimento, fra la Narrativa (del docente) e le narrative (degli studenti), emerge il costrutto di CCA. Stando a quanto concluso nel primo scenario di innovazione formativa, tale costrutto punta a ripensare le modalità con le quali si opera una strategia di *decostruzione dei confini del sapere*, processo che avviene attraverso l'azione portante interpretativa che vede il docente come nodo intelligente di un sistema di attività, non più tecnico della riproduzione del sapere -che aliena se stesso-, ma esperto formatore impegnato nella *trasformazione* di scenari socio-culturali dove viene coinvolto. In tale spazio, perché la grammatica possa essere riscritta, è evidentemente necessaria una azione comunicativa consapevole delle proprie impronte sociali e culturali; una azione comunicativa che decostruisce e ricostruisce il discorso pedagogico, che, lungo il percorso formativo, accoglie le storie degli studenti e la storia personale del docente, verso la creazione di una narrativa accogliente.

La metafora più chiara di allargamento dei contesti di apprendimento è quella di Internet, come spazio *aldilà delle frontiere dell'apprendimento formale -ovvero dei sistemi educativi-*, anche costituito per definizione *aldilà dei contenuti delle grandi teorie della scienza e della cultura, detto anche "terza cultura", poiché conoscenza creata dal coinvolgimento degli utenti in sistemi di intelligenza collettiva.*

Il contesto quindi non è dato, ma viene costruito e negoziato, secondo anche l'ipotesi portante degli studi di Mercer (2000), attraverso la conversazione: in effetti, le dinamiche comunicative all'interno di questo processo di ri-contestualizzazione, indicano un impegno sostenuto e *dialogico*, nel quale le identità si mostrano, intrecciano, sviluppano, in transizioni espansive che dimostrano la ricerca di un nuovo senso.

Ora, la dimensione temporale, come avevo intuito inizialmente per quanto riguardava questo nuovo scenario formativo, acquisisce notevole consistenza nel nostro schema di caratterizzazione del dispositivo "Contesto Culturale Allargato".

La *Network View VI*, introduce una mappatura concettuale, nella quale intendo mostrare come avviene il processo di apprendimento individuale nel contesto culturale allargato. Mi preme ricordare che il CCA non è un dato di fatto, in partenza, ma il risultato finale di un processo partecipato e critico; il nostro focus è adesso la *transizione espansiva individuale*, vero processo di attraversamento dei confini di una *zona di sviluppo prossimale*, secondo la caratterizzazione di Engeström (1987;2009) del processo di apprendimento.

Attraverso la rappresentazione spaziale che ci offre la Network View, cogliamo gli elementi di un processo di transizione espansiva, nel quale:

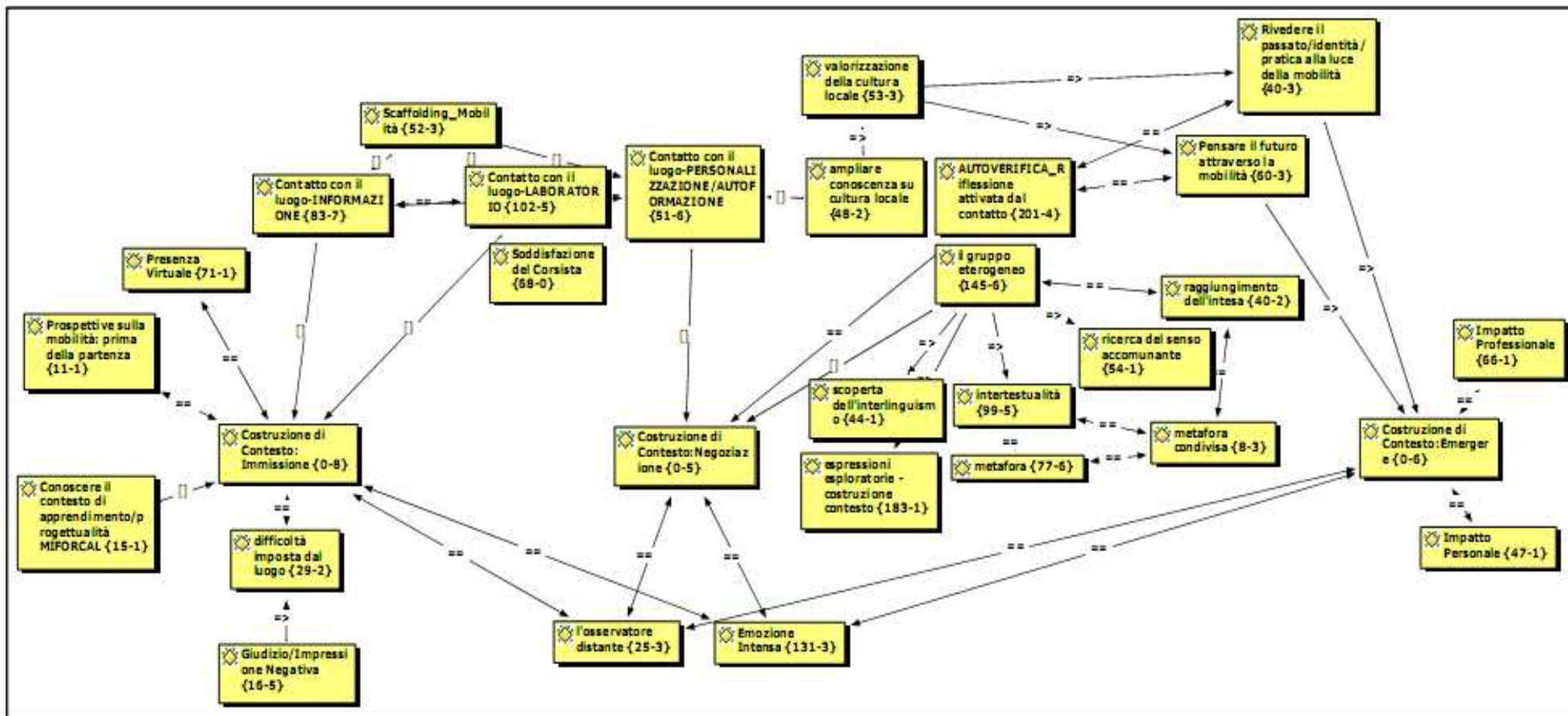
a) Vi è un primo momento di *IMMISSIONE* nel contesto culturale diverso. Osserviamo che gli elementi che lo compongono sono soprattutto supporti al processo di immissione, dove metterei in forte risalto l'elemento presenza virtuale: un primo spazio di apertura al processo di allargamento del contesto, di creazione di comunità di senso, ambito di esplorazione dell'alterità nella sicurezza della controllabilità degli stimoli ai quali si è esposto. Ma l'immissione comporta anche l'esposizione al disagio, a elementi della cultura altra che generano uno scontro più o meno profondo, più o meno violento. E' a questo punto che opera il supporto locale, e cioè, quell'azione di *scaffolding* "culturale" che opera il formatore/tutor di mobilità, in senso ampio, per permettere alla persona estranea alla cultura locale di poter immergersi in essa, senza abbandonare i propri punti di riferimento culturali. Trovo in ogni Diario di Bordo il riferimento a questo supporto, che ogni individuo cerca, in maggiore o minore grado, anche non esplicitamente.

b) Successivamente, si genera un secondo momento, che possiamo chiamare di *NEGOZIAZIONE*. Tale concetto (nodo nella mappa) è direttamente collegabile (quindi definito dai concetti grounded di seguito menzionati), al coinvolgimento in una relazionalità particolare, quella offerta dal gruppo eterogeneo che predispone a una forte consapevolezza della diversità delle appartenenze, seguita dalla valorizzazione. Collegati alla partecipazione nel gruppo eterogeneo, vi sono una serie di fenomeni che compaiono distribuiti diversamente nel discorso delle persone coinvolte nel gruppo eterogeneo, che emergono basicamente nel tentare di cogliere il senso dell'esperienza, di tutto ciò che di nuovo sta accadendo a livello di informazioni ricevute in modo più strutturato, ma soprattutto a livello di relazioni nuove, di contatto con il luogo, di scoperta dell'interlinguismo. Di notevole importanza in questa fase, la presenza di emozioni intense collegate ai momenti di convivenza nella diversità, con l'uso insistente di espressioni esplorative; nonché l'azione autonoma di contatto con il luogo, l'ampliare la conoscenza sulla cultura locale ed imparare a valorizzarla, azione che può essere intesa come un vero e proprio spazio di autoformazione

c) Sempre all'interno del processo di *NEGOZIAZIONE*, quanto appreso nella fase precedente, si traduce finalmente in una comprensione, da parte dei partecipanti, dello scopo comune che può aumentare la potenza della relazionalità, comprensione che porta a momenti di raggiungimento di intesa in situazione, temi, relazioni, i cui prodotti finali sono, nella persona, l'intertestualità (l'acquisire espressioni dell'altro, il testo dell'altro) e la metafora (individuale, che tenta di spiegare un processo significativo e complesso; o condivisa, che implica la circolazione di modi di dire che rappresentano la gruppaltà). Sebbene la riflessione compare già in questa fase (sia attraverso il rivedere se stessi ed i contesti di appartenenza prima dall'esperienza, sia nel pensare il futuro dopo l'esperienza formativa), il focus della persona risiede nella comunicazione e negli stimoli che vengono dall'ambiente. La riflessione viene a questo punto attivata dal contatto con il luogo (in senso ampio, le persone, i siti, ambienti virtuali, ecc.), che è una delle operazioni più insistenti nel tentare di collocarsi, di creare contesto, in un bilanciamento continuo fra "essi sono- io sono, sono stato, sarò"; e "essi fanno- io faccio, ho fatto, farò"

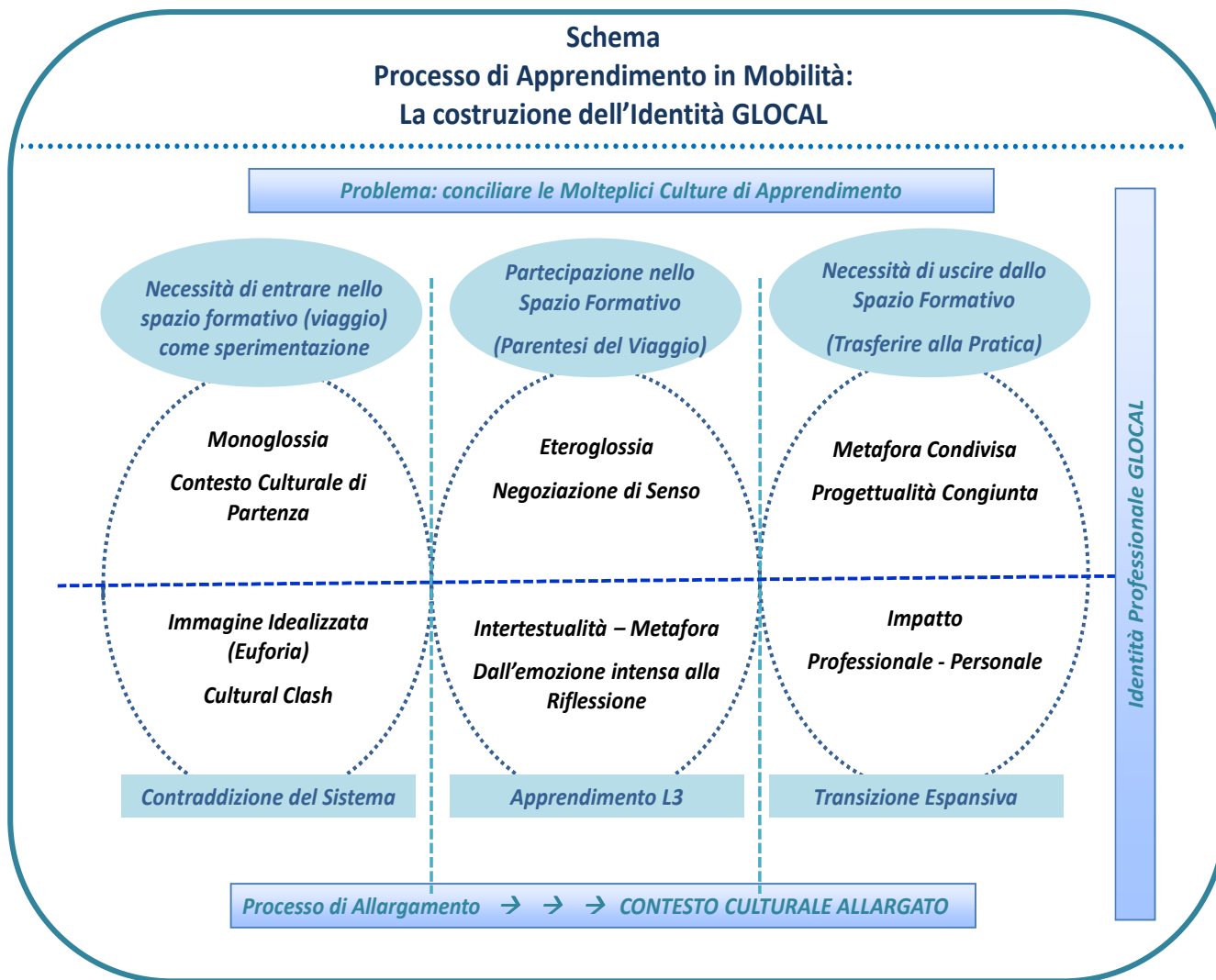
d) Ora la persona in situazione di apprendimento raggiunge un punto di riflessività che lo porta a capire l'impatto personale e professionale dell'esperienza, e quindi riconosce il valore dell'esperienza formativa, come modo nuovo di pensare se stesso (pratiche e relazioni) e una progettualità futura; i riferimenti non sono più esterni – situazioni che stimolano la riflessione- ma interni –*io sono stato/ho fatto, sono/faccio attraverso questa esperienza, sarò/farò dopo questa esperienza-*. Questo è il momento nel quale si compie, a livello di dispositivo formativo, l'allargamento del contesto di apprendimento; poiché è il momento che coincide con il coinvolgimento soggettivo di appropriazione del senso della partecipazione all'esperienza formativa, in chiave di emancipazione. E' il momento nel quale la transizione espansiva ha avuto luogo: per questo potremmo chiamare questa fase *EMERGERE* (per l'individuo) o fase di *ALLARGAMENTO*.

Network View VI. Il Processo di Apprendimento nel Contesto Culturale Allargato



Riprendendo la terminologia che la Teoria dell'Attività di 3a generazione (Engeström, 1987, 2009) ci ha fornito, possiamo dire che la prima fase (IMMISSIONE) è la fase di confronto, di scoperta delle contraddizioni, di sofferenza ed euforia per la novità; la seconda fase è la fase della tensione all' "apprendimento di terzo livello", ovvero, al superamento della contraddizione, allo spazio meta- comunicativo sulla differenza osservata al di fuori di se stesso; la terza fase è quella relativa alla transizione espansiva, dove l'apprendimento del terzo livello ha prodotto la ristrutturazione del problema, del canale comunicativo e della narrazione sul sé²⁴⁴.

Schema 10.11 Processo di Apprendimento in Mobilità: La costruzione dell'identità GLOCAL



MEMO XVIII: I profili della mobilità

16 Settembre 2009

Ma dopo aver analizzato i processi di apprendimento in modo generale, riprendo la lettura dei diversi racconti di mobilità, per realizzare un approfondimento sui percorsi di *storytelling*. Osservo così la ricchezza dei profili, i focus di apprendimento, nonostante questa caratterizzazione generale che ho fatto del processo di apprendimento

²⁴⁴ Mi preme sottolineare che né Bateson né Engeström (che riprende nella spiegazione sulle transizioni espansive la terminologia batesoniana) indicano l'elemento narrativo del sé come facente parte dei propri modelli di psicologia dell'apprendimento. Tuttavia, in interlocuzione con Vygotskij, posso evidenziare l'importanza data da questo autore al "linguaggio interno", ovvero all'atto di parlare a se stesso come introiezione di discorsi esterni. Come avevo indicato precedentemente, mi pare che l'atto meta cognitivo è atto di comunicazione con se stesso per la sistematizzazione/correzione di strategie cognitive, che portano a pensare situazioni: è quindi una meta comunicazione, operazione centrale nel modello batesoniano, e soprattutto nell'apprendimento di terzo livello. La mia assunzione qui è che, senza narrazione del sé, non esiste modo di operare le transizioni espansive, che sono alla fine una *ricerca del significato* (nel senso più vicino al pensiero di Bruner, a questo punto).

variano intensamente da una storia all'altra. Riporto successivamente una tabella con alcune delle "storie" generate attraverso il percorso di mobilità:

Diario di Mobilità <i>(Tipo di Elemento su HU: MEMO/ Comments)</i>	Osservazioni
GGF	<p>Sin dall'inizio è possibile riconoscere l'importanza data alla presenza virtuale in GGF. <i>"Ho scritto il mio messaggio di dubbi nel luogo errato: ma TUTOR mi ha salvato"</i> TUTOR è ancora qualcuno sconosciuto, appena contattato nella rete! Ma comunque un valido supporto.</p> <p>Si osserva un crescendo di coinvolgimento nel processo di mobilità, che lo porta a pensarsi e pensare la propria realtà attraverso la formazione all'estero prima ancora di partire. Il viaggio inizia <i>dentro di sé</i>.</p> <p>Il racconto del diario è molto vivo e molto dettagliato, prima della partenza. GGF indica ogni attività, e in questo racconto compaiono intrecciati i momenti dedicati a pensare il viaggio...</p>
MALP	<p>MALP è tutta tenerezza e vulnerabilità, una vulnerabilità che si esprime sin dall'inizio come paura verso la lingua sconosciuta, ricerca di supporto continuo, di aiuto nel muoversi e nel comprendere.</p> <p>Ciò nonostante l'energia messa nel vivere intensamente l'esperienza è chiara:</p> <p><i>Costumo dizer que o Brasil se divide em vários brasis, falemos aqui de instrução. Quem só conhece o sul não sabe as diferenças do norte. O sul por sua colonização européia agrega valores bem mais profundos do que o norte. Por tudo isso sinto me feliz por ter tido a oportunidade de participar, deste projeto e poder levar a minha região ensinamentos que farão a diferença em muitas cabeças e poderão ajudar a mudar a "cara do Brasil"</i></p> <p>Questa è una delle sue poche metafore per ri-significare l'esperienza, uno dei pochi momenti nei quali MALP parla di ciò che farà con questo bagaglio che raccoglie a Buenos Aires.</p> <p>Eppure, MALP riconosce il proprio cambiamento, un cambiamento intenso che genererà una differenza al proprio rientro:</p> <p><i>QUANDO ALGUEM EVOLUI, EVOLUI TUDO QUE ESTÁ À SUA VOLTA.</i> (Paulo Coelho)</p>
CS	<p>CS si presenta in modo semplice ma significativamente posizionata nella scena della mobilità, senza uno sfondo previo di partenza: <i>"...Aqui, CS, miforcalina de Buenos Aires. ..."</i></p> <p>E' lei nella propria esperienza di esplorazione del nuovo, con la propria identità che si ritaglia nello sfondo del viaggio. Descrive tutto in uno stato di contemplazione della bellezza che li si offre davanti, in estasi per tale stato, da osservatrice che "decolla" da un'altra realtà. Questo indica di nuovo, insiste, con questa necessità di aprire una parentesi nell'esperienza personale che consenta la esplorazione di sé <i>"in vitro"</i>, nel laboratorio offerto dall'esperienza di viaggio.</p> <p><i>"Bebo el viento y la lejanía..."</i></p> <p>Ecco una metafora che indica lo stato di contemplazione in estasi, ma anche la sensazione di distacco dalla propria realtà, la convinzione di vivere una specie di sogno</p>
ELJ	<p>ELJ ha una contemplazione simile a quella di CS, tuttavia diversa in quanto osserva il mondo sotto una lente razionale, informata.</p> <p>E' fortemente legata alla realtà di partenza, ha una identità che difende e sottolinea. Mi colpisce il fatto che nonostante la partenza simile ad altri, dal progetto di mobilità e dal momento del viaggio fisico in sé, non indica alcun tipo di aggancio al gruppo, mentre cerca la compagnia delle persone della stessa lingua. Può essere questo fatto un effetto della mancanza di "convivenza" in presenza virtuale con i colleghi madrelingua spagnolo? Per ELJ la realtà è rappresentata dall'Università e dalla coordinatrice che la conduce al percorso di mobilità.</p> <p>Utilizza una metafora di potente significatività per pensare il progetto:</p> <p><i>O formato de mapa de Veneza (foto 2) pode ser percebido sob vários aspectos, dependendo do olhar de quem o vê. A mim parecem duas mãos que se unem, uma por cima e outra por baixo. São as mãos que pessoas de países, nacionalidades e identidades culturais que se unem em busca de objetivos comuns. Estes objetivos são olhados com e para as pessoas, como o Projeto Alfa-Miforcal.</i></p> <p>Credo che la comparazione fra mappa, territorio visitato e obiettivo di apprendimento vengono perfettamente rappresentate attraverso questa metafora.</p> <p>Ho la sensazione che ELJ guarda Venezia dai suoi occhi pieni di Manaus, città di provenienza, città che vive sull'acqua e attraverso l'acqua. Ecco un primo passo di ricerca di senso accomunante, processo rallentato unicamente da quest'altra componente nello sguardo di ELJ, sguardo critico, contro-egemone, che per momenti potrebbe sovradimensionare situazioni e rapporti, non consentendo la lettura interculturale (o proponendola all'inverso).</p> <p>Questo si fa evidente nel modo in cui lei ritaglia la propria lettura della realtà:</p>

	<p><i>Dentre os turistas, a grande maioria é norte-americanos, chineses e coreanos. Poucos brasileiros. O turismo oferece uma leitura fantástica do nível econômico dos povos e respectivos países. Os que gozam dos serviços são os que possuem condições para tal.</i></p> <p>E quindi attraverso questa lettura il mondo viene ridotto a delle categorie, ad un manicheismo fra ricchi e poveri .</p> <p>L'aneddoto raccontato sul viaggio a Londra indica questa contraddizione evidente, continua, che vive ELJ nella lettura della realtà attraverso una lente di interpretazione troppo "barrata" soggettivamente dalla propria condizione, posizionamento che non riesce a smontare del tutto.</p> <p>Nel criticare una scena accaduta fra una madre e figlia di colore, ELJ inizia indicando il fastidio per una evidente situazione di disagio generata da una dinamica capriccio-maltrattamento, situazione non soltanto percepita dal lei ma da altri osservatori. Ma questo sguardo viene cambiato, alla fine del racconto, nel senso di uno spirito di intolleranza da parte dei passeggeri verso questa mamma e figlia, per xenofobia.</p> <p>E anche se cerca di continuo quel frammento di identità passata, quel pezzettino di Manaus nel mondo, al rientro sembra fare un giro enorme su sé stessa, chiude la parentesi con un precipitato di quanto ha forse negato durante tutto il viaggio</p> <p><i>Foi uma experiência MARAVILHOSA, com aprendizados para toda a vida. Ela me fez perceber com mais intensidade que a cidadania brasileira é uma demarcação conceitual. Brasil e Itália têm problemas e sonhos comuns: áreas subdesenvolvidas e áreas ricas, diferenças sociais e econômicas gritantes, educação e educações, como escreve Brandão. Temos projetos comuns que ultrapassam a dimensão da geograficidade e nos desafiam para dimensão mundial via educação multicultural. Parafraseando Sócrates, não sou amazonense nem brasileira, sou cidadã do mundo. Luto em favor das pessoas que sofrem e carecem da educação como instrumento de transformação social. Por elas vou continuar estudando para compreender melhor os diversos mundos: acadêmicos, econômicos, culturais e sociais e tornar-me, a cada dia, intelectual orgânica, emprestando as palavras e a idéia de Gramsci.</i></p> <p>(*) sottolineato dalla borsista</p>
MBA	<p>Con stile chiaro e cordiale racconta la propria grande ammirazione per l'organizzazione dell'attività argentina, accompagnata da un elemento umano di modestia che le fa vivere l'esperienza con piena comodità. Mette in risalto l'importanza di questa multiappartenenza vissuta nel gruppo eterogeneo, che stimola discussioni dalle quali lei impara. La metafora "<i>corsisti come fratelli</i>" insiste più volte nel suo discorso.</p> <p>Il racconto viene meno nei fatti ma è ricco di riflessioni e di un pensare il futuro e la propria pratica professionale attraverso ciò che si vede e si fa. Ricordo che non tutti vivono la mobilità in questo stesso senso</p>
SR	<p>SR fa immediatamente riferimento al gruppo. Il tempo di SR è eterocronia pura: molteplici linee di tempo convivono, sviluppandosi in modo alternato o sequenziale, si sovrappongono ed incrociano in diversi punti del racconto.</p> <p>Ciò nonostante il racconto è chiarissimo, pieno di immagini cinestesiche, sensoriali, di emozioni e di riflessioni che aiutano il lettore ad immergersi nel suo vissuto della mobilità.</p> <p>Il proprio racconto viaggia in alcuni momenti come proiezione verso il futuro, ma è evidente che SR vive un intenso presente, dove la questione identitaria ibrida, i diversi meticciami alla quale l'ha costretto la propria esperienza di migrazione in Europa, muovono il focus del racconto.</p>
MCMS	<p>MCMS ha uno stile colloquiale, sembra quasi stia parlando a chi legge, in un linguaggio ibrido, pieno di sfumature emotive intense in tutto il racconto, colorato con immagini per rappresentare ciò che in lei crea ammirazione, disagio, stimolo, allontanamento.</p> <p>Per MCMS è il primo grande viaggio, e consistentemente con quanto rappresentato dagli altri corsisti, il viaggio diventa una parentesi, un momento di osservazione, un togliersi dallo scenario per contemplare il mondo con occhi curiosi. MCMS torna a sentirsi adolescente, a godersi il clima di studio, collocandosi in una posizione di sospensione del giudizio con riguardo a ciò che sta vivendo, e del gruppo al quale si aggrappa nel tentativo di vivere più intensamente l'intera esperienza. Le emozioni intense si trasformano in riflessioni, acute nel modo di comprendere quanto viene offerto a occhi e cuore:</p> <p><i>-Valoro y admiro la manera de cómo Europa trabaja en el ámbito educativo a través de investigaciones, comparando diferentes contextos, una práctica muy poco experimentada en Latinoamérica y menos en mi país... los estudios comparativos considero de alto nivel estratégico en cuanto que va creando una cultura evaluativa muy pertinente para la proyección de mejoras en los focos mas llamativos.</i></p> <p>La sequenza più presente in MCMS è il contatto con la realtà locale attraverso la relazionalità del</p>

	<p>gruppo, valorizzazione o sorpresa, riflessione seguita da un pensarsi in futuro o rivedere le passate o presenti identità e pratiche personali.</p>
RKH	<p>RKH si presenta come una persona enormemente sensibile al contesto che lo ospita. Percepisce tutto in modo positivo, creandosi un'immagine della realtà del paese ospitante con quasi nessun intervento critico su quanto lo circonda.</p> <p>Si osserva quasi uno sforzo nel mantenere tutto in equilibrio, nel crearsi un'immagine eccellente. Ha portato con sé la famiglia, e questo lo distoglie dalle vicende di gruppo. Ci sono in effetti pochi passaggi relativi alla convivenza in gruppo, con più attenzione ai vissuti come nucleo familiare, ma è in ogni caso, una riflessione centrata sull'osservazione attenta della realtà e su se stesso. Sono questi due fattori, che si presentano attraverso tutto il discorso di RKH che creano una riflessività maggiormente concentrata nel presente, nell'intenso momento che vive e nel proprio nucleo, senza coinvolgimento maggiore con i colleghi, che menziona come elementi del contesto ma non li segnala particolarmente. Tuttavia si osserva come RKH focalizza certi elementi nel contesto e li integra nel proprio racconto con insistenza, cercando in ogni situazione tali elementi, il che rimanda ad un atteggiamento sistematico e determinato. Uno di questi elementi è l'applicazione delle TIC nell'educazione, tema di sua competenza -che sviluppa a livello professionale e di studio-; il secondo è quello dell'inclusione delle diversità in educazione, tema che gli sta semplicemente a cuore.</p> <p>Da questo emerge un forte impatto professionale (l'esperienza lo aiuta ad approfondire elementi essenziali della propria formazione) e personale (l'esperienza gli fa valorizzare aspetti che vede ancora incompiuti nella propria società), orientandolo (tacitamente) all'intervento al rientro</p>
AZ	<p>AZ ha una capacità di sistematizzazione della propria esperienza, di riflessione, che mi aiuta a pensare alla mobilità come processo in generale. In AZ si osserva una anticipazione della mobilità, un pensarsi in mobilità mirante alla sistematizzazione della propria esperienza con impatto sulla propria realtà professionale che finora non ho trovato in altri casi.</p> <p>Come indicavo nella MEMO "I profili della mobilità", il modo di anticipare il percorso formativo in mobilità è un viaggiare prima del viaggio fisico in sé, un iniziare l'esperienza di decentramento di sé prima di partire. AZ percepisce con chiarezza questo elemento: <i>"l'esperienza ha preso il posto del pensiero"</i>.</p> <p>Con l'uso delle metafore AZ esprime in modo acuto il percorso personale e di gruppo. La citazione più chiara in questo percorso è risultata essere la seguente: <i>Nel corso della giornata é emersa prepotentemente la 'questione linguistica', che da fattore inizialmente penalizzante diventa presto elemento integrante. A poco a poco mi sono resa conto di come l'identità del gruppo si stesse costruendo intorno al suo elemento più divergente 'il linguaggio'. Il gruppo risulta leva di cambiamento per AZ, acquisisce cruciale importanza attraverso la diversità linguistica regnante nello stesso. Ma si osserva inoltre una valorizzazione di processo, che risulta da un percorso di sistematizzazione e razionalizzazione dell'esperienza (l'interlinguismo come fattore che consente di costruire una nuova visione di realtà)</i></p> <p>Segue una citazione di evidente valore analitico: <i>A questo punto viene spontaneo chiedersi, come può un aspetto apparentemente critico diventare un punto di forza? La risposta che mi sono data é la seguente: da un lato vi é il desiderio e la necessità di garantire a tutti, a me in particolare, l'accesso all'informazione, dall'altro, l'ironizzare sull'inevitabile melting-pot linguistico che viene a crearsi, dà vita a momenti comici ed esilaranti che fortificano il legame del gruppo e favoriscono la costruzione della sua identità non solo per somiglianza ma anche per differenza.</i></p> <p>Ecco la citazione più forte per pensare quale sia l'impatto sull'identità professionale di AZ, riflessione che emerge attraverso questo contatto in mobilità:</p> <p><i>Identità professionale?! Mai come in questo ultimo periodo mi era pesata tanto la consapevolezza di non averne una! Sono Uno, Nessuno Centomila...e non per un processo di identificazione con il personaggio pirandelliano, ma perchè sento di attraversare un periodo di transizione accompagnato da numerose incertezze a livello lavorativo. In un certo senso è come se fossi alla ricerca dell'identità perduta...o semplicemente mai trovata. I motivi sono molteplici: un percorso di studi bello ma poco specializzato, un contesto lavorativo più in "transito" di me, la difficoltà di capire qual è la direzione giusta da prendere e le competenze sulle quali vale la pena di investire. Ieri sera a cena G., la professoressa Paraguayana, mi ha chiesto "¿Qué te gustaría ser profesionalmente?"...silenzio..."Dove ti vedi tra cinque anni?"...ancora silenzio! Ho elaborato...e improvvisato una risposta, che pur non avendo soddisfatto le sue curiosità se non altro è servita per rimettermi davanti a tutti i dubbi e in un certo senso anche alle "paure" che credevo di aver lasciato in Italia! Non importa...non ho voglia di pensare...sono nel flusso, c'è tempo per trovare risposte a domande che adesso mi sembrano impossibili.</i></p>

	<p>Quest'ultimo passaggio è di estrema forza: AZ scopre di avere una identità professionale non formata, debole, vulnerabile, ancora prospettata su ciò che il contesto le offre. E quindi passa a pensare l'identità del proprio posto di lavoro, come progetto di sviluppo della propria identità professionale: lei si colloca al centro di questa comparazione, la fa propria, e (come avrò modo di vedere quasi un anno dopo, nella stesura di un articolo di sistematizzazione dell'esperienza) AZ cerca di assorbire l'esperienza, di comprendere quanto vive alla luce del proprio problema esistenziale; per poi ripensare se stessa nel contesto della propria pratica.</p> <p>Ecco che AZ dice: <i>"giocare al confronto mi piace, perchè i punti di forza e di debolezza emergono molto chiaramente su entrambi i fronti"</i> nella piena percezione di quest'operazione di mettere a confronto due mondi, dove lei ha modo di collocarsi al centro, di poter giocare ad essere l'oggetto di un meticciamiento dal quale lei creerà, genererà, un nuovo e possibile mondo. La crisi personale, crisi di identità manifesta, diventa gioco con i sensi e i significati offerti dalla mobilità, per diventare poi oggettivazione pratiche (nuove) in un percorso di crescita personale che porterà all'innovazione organizzativa (o per lo meno all'orientamento delle pratiche in tale senso).</p> <p><i>Come mi sento? Appagata, soddisfatta, piena di stimoli e di nuova voglia di fare, soprattutto sento che questa esperienza ha avuto un senso e questa per me è la cosa più importante. A freddo mi chiedo com'è possibile che nel giro di soli 10 giorni il mio sentire sia cambiato così significativamente...</i></p> <p>E così AZ anticipa il rientro prima ancora con il pensiero, dove vuole trasformare in pratica, in fatti, l'esperienza vissuta. <i>"La parentesi brasiliana"</i> di soli 10 gg, avrà un impatto duraturo che dopo un anno ancora renderà i suoi frutti attraverso il ripensamento della propria identità professionale in sviluppo.</p> <p><i>Trovo che la mobilità sia mobilitante e non solo perchè ci si sposta fisicamente, ma perchè si attivano tutta una serie di variabili che solo una situazione di questo tipo consente di attivare (conoscenza di altre persone, contatto con altre esperienze, pratiche, culture, stili di lavoro, vissuti personali)! Lo sguardo non è più autodiretto, il focus si sposta e ritorna su se stesso solo dopo aver guardato altrove e ritorna per forza di cose arricchito.</i></p> <p>La citazione è più che eloquente, dove AZ ripensa se stessa con riguardo alla mobilità come processo formativo dentro una traiettoria di costruzione del sé.</p>
--	---

MEMO XIX. Glocal Learning Styles: Dimensioni Psico-Sociali

20 Settembre 2009

Nel ricostruire puntualmente, caso per caso, le storie dei borsisti in mobilità, attraverso la mia lettura integrale sulla formazione di un *identità professionale* piuttosto che sulla formazione di *particolari competenze*, noto che emergono aspetti rincorrenti, che mi portano a pensare alla possibile strutturazione di diversi profili dei percorsi di apprendimento in mobilità. In effetti, alcuni soggetti sono più propensi ad aggrapparsi al gruppo come unica isola di "salvezza" con riguardo ad una realtà che in ogni caso risulta estranea a loro stessi. Per costoro, la storia nella mobilità si costruisce attraverso il gruppo e con il gruppo. Intanto altri (in numero minore) si concentrano sul sé, sulla linea di racconto che prima della partenza, durante il momento della mobilità, e fino al rientro, li porta a vivere intensamente il paesaggio, le persone, i luoghi, come elementi da spostare a volontà nella propria *scacchiera*, a mano a mano che si costruisce il proprio viaggio interiore.

Questo mi porterebbe a pensare ad una dimensione di relazionalità, e cioè, a come essa viene vissuta a seconda del proprio profilo di apprendimento.

Oltre questa categorizzazione, trovo un altro elemento da prendere in considerazione: si tratta della presenza/assenza di emozioni.

Esiste un profilo (predominante) di persone che scrivono sulle esperienze di apprendimento formale e informale, che si concentrano sull'autoapprendimento; insistendo sul forte impatto emotivo di una data situazione, che fa scattare immediatamente la riflessione, ed eventualmente il pensare al futuro attraverso l'esperienza, o il rivedere identità/pratica alla luce dell'evento. In questo gruppo, la metafora compare in modo insistente, sia a livello individuale che a livello di gruppo (di metafore condivise, che circolano attraverso diversi racconti).

Un numero minore di corsisti si dedicano a descrivere attività e fatti, prendendo la posizione *dell'osservatore distante*. In questo gruppo, si osserva un minore grado di uso di metafore, mentre invece è forte la presenza, in ogni caso, di intertestualità come elemento di rappresentazione degli oggetti estranei che vengono a mano a mano incorporati nella vita del soggetto. Questa minuziosa osservazione fa eventualmente scattare la riflessione, ma in minore grado. Ho notato perfino la semplice trascrizione di *"scripts"* di discorso in aula, in questo tipo di profilo, con una totale incapacità di introdurre la propria soggettività (di attivare cioè una implicazione soggettiva con il contesto in costruzione). Altri scripts vanno invece oltre l'aula: in situazione di visita delle città

o comunque di conoscenza della cultura locale, queste persone riferiscono alla perfezione date, fatti e nomi senza esprimere la propria presenza attraverso tale informazione. Questo stile di racconto è curiosamente collegato, in tutti i casi, a profili accademici alti (i migliori studenti). Persone che, a quanto pare, non riescono a decostruire il proprio discorso, mostrando una auto-disciplina di decodificazione del sapere che è distante, assente, non si azzarda a toccare, ovvero entrare, nel sapere per essere presente soggettivamente attraverso lo stesso.

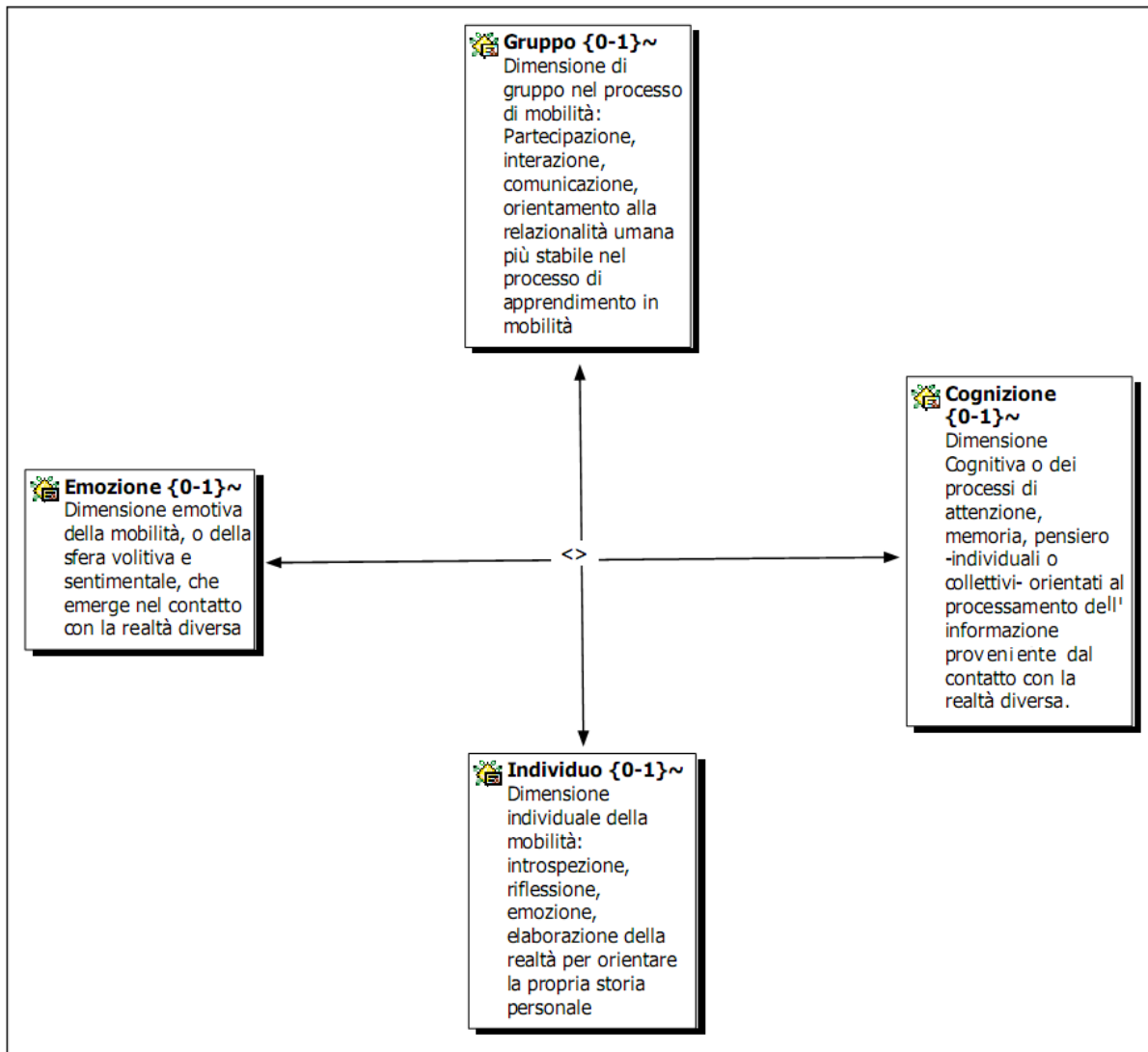
Puntando a sistematizzare teoricamente questi profili, li potrei dividere in categorie a seconda delle dimensioni che vedo raggruppate (Approccio Emotivo/Cognitivo x Individuale/di Gruppo), e che ho appena tratteggiato, generando quindi una tabella con quattro profili tratti da una matrice combinatoria 2x2.

16 Tabella 10.12 Matrice combinatoria per la definizione dei profili della Mobilità (Approccio all'esperienza formativa)

Tipo di Approccio all'esperienza formativa in mobilità (<i>Learning Style</i>)	Fenomenologia
<p>1- Approccio per Cognitivo di Gruppo (per compiti comuni) Riflessione attivata dal contatto: Focus sulla risoluzione di problemi in gruppo che possano giovare allo sviluppo professionale Impatto della Mobilità: tessere relazioni strettamente professionali per la progettualità, aldilà della propria pratica quotidiana. La diversità viene considerata, ma come elemento secondario alla potenzialità della rete con un discorso professionale condiviso. Non vi è un chiaro mettere in discussione le proprie pratiche o i discorsi disciplinari. Il nucleo identitario rimane fortemente posizionato, sebbene proiettato in ambiti più allargati di pratica professionale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Importanza della Presenza Virtuale, parte dalla relazione presente, il viaggio diventa "interruzione utile", in modo generico. b. Considerazione sistematica delle Attività Formative (INFORMAZIONE E LABORATORIO) c. Critica degli aspetti che non consentono al gruppo di funzionare alla meglio e diminuiscono la produttività d. Riconoscimento dei fenomeni di <i>interlinguismo</i> come opportunità/ riconoscimento dell'<i>eteroglossia</i> e. Rilevanza della partecipazione nel "<i>gruppo eterogeneo</i>" f. Intertestualità: citazione sia di contenuti di apprendimento quanto di espressioni emerse nell'interazione comunicativa g. Consapevolezza dell'impatto Professionale
<p>2- Approccio Cognitivo individuale Riflessione attivata dal contatto: Focus su elementi del contesto formativo e socio-culturale che possano giovare allo sviluppo professionale Impatto della Mobilità: tessere relazioni strettamente professionali per la progettualità, aldilà della propria pratica quotidiana. La diversità viene considerata, ma come elemento secondario alla potenzialità della rete tramite un discorso professionale condiviso. Non vi è un chiaro mettere in discussione le proprie pratiche o i discorsi disciplinari.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Partenza con apertura di una parentesi nella propria vita professionale. Prospettive sulla mobilità: interruzione per lo sviluppo professionale. b. Osservazione distante della realtà nuova c. Critica della qualità dell'evento formativo strutturato -informazione e comunicazione-; Fatica per la comprensione precisa del testo-contesto informativo e comunicativo d. Interesse nella conoscenza della cultura locale a livello informativo e. Intertestualità: citazione/incorporazione del linguaggio esperto docente e delle conoscenze strutturate f. Pensare il futuro attraverso il viaggio formativo g. Consapevolezza dell'Impatto Professionale
<p>3- Approccio Emotivo Individuale Riflessione attivata dal contatto: Focus sulle emozioni provate. Impatto della Mobilità: Rileggere e riscrivere se stesso alla luce del contatto interculturale. Attraverso il discorso in questo profilo è possibile cogliere il seme di un cambiamento importante nel modo di interpretare la propria prassi, e quindi puntare a cambiarla, ma sempre dentro una sfera strettamente individuale.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Partenza dalla propria emozione di intraprendere un viaggio. Prospettive sulla Mobilità: Sentimenti di sfida, emozione intensa, paura per il contatto con la diversità. Il viaggio diventa una parentesi di distacco emotivo, che porta ad una maggiore introspezione emotiva, a nuovi percorsi di interpretazione del proprio modo di sentire. b. Valorizzazione dello scaffolding lungo l'intero percorso di mobilità c. Sofferenza dovuta all'incapacità di comunicare nella lingua straniera le proprie sensazioni ed emozioni d. Intensità delle proprie emozioni al contatto con il luogo e le persone, ma non interagisce, contempla soltanto. e. Revisione del passato, la propria identità e le proprie pratiche alla luce dell'esperienza di contatto interculturale f. Propensione a generare metafore per spiegare la propria complessità emotiva, per ancorare ciò che sta cambiando intensamente dentro di sé g. Segnalazione della presenza di un forte impatto personale dal quale emerge cambiato

<p>4- Approccio Emotivo di Gruppo: Creatività, Immaginazione</p> <p>Riflessione attivata dal contatto: Focus sulle emozioni provate all'interno di un gruppo.</p> <p>Impatto della Mobilità: Partecipare in comunità allargate nelle quali si promuove la creazione, discussione, intraprendenza, con riguardo a temi cruciali. Reinterpretazione della propria prassi, verso una progettualità originale (caso Alunos do Mundo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Focus nel presente. Parte dall'importanza data alla presenza virtuale come rete di relazioni con un gruppo eterogeneo in germinazione b. Apprezzamento dello scaffolding in mobilità poichè consente di entrare in una nuova dimensione comunicativa con il contesto di apprendimento c. Riconosce e partecipa attivamente al gruppo eterogeneo come dispositivo cruciale durante il processo di apprendimento d. Esplorazione dell'interlinguismo / riconoscimento dell'eteroglossia. e. Noia con riguardo alle attività che non consentano di esplorare la comunicazione e di interagire in modo diretto con il luogo/contesto/colleghi e persone -locali o stranieri- f. Uso del senso dell'umorismo g. Ricerca del senso accomunante h. Propensione a generare metafore per esprimere e condividere la propria complessità emotiva, per dare nome a diversi modi di raccontare l'esperienza di gruppo internazionale i. Pensare il futuro attraverso l'esperienza di mobilità: reti internazionali per promuovere nuove (divertenti) idee.
---	---

Network View VII. Dimensioni psico-sociali nei Profili della Mobilità



Definiamo quindi le dimensioni che creano la nostra matrice:

Asse della Relazionalità/processi Comunicativi

- a) Dimensione Individuale della Mobilità: Introspezione, riflessione, emozione, elaborazione della realtà per orientare la propria storia personale
- b) Dimensione di Gruppo: Partecipazione, Interazione, Comunicazione, orientamento alla relazionalità umana più stabile nel processo di apprendimento in mobilità

Asse del Processamento dell'Informazione

- c) Cognizione: processi di attenzione, memoria, pensiero, individuali o collettivi orientati al processamento dell'informazione proveniente dal contatto con la realtà diversa.
- d) Emozione: processi della sfera volitiva e sentimentale, che emergono attraverso il contatto con la realtà diversa.

MEMO XX. Glocal Learning Styles: Dimensione dello Sviluppo Narrativo

20 Settembre 2009

Ho definito i profili della mobilità considerando le dimensioni microsociale e psicologiche. Osservo ulteriormente che le definizioni finora elaborate non riescono a coprire in modo adeguato tutto il processo: si tratta dell'orientamento temporale del racconto nel viaggio formativo. Tale orientamento indica in modo significativo la capacità analitica oppure operativa; riflessiva o di trasferimento sulla pratica; tradizionale o innovativa. Quindi l'orientamento temporale potrebbe essere strumento per pensare i percorsi di trasferimento degli apprendimenti in mobilità, piuttosto che delle strategie dell'affrontare in loco la mobilità.

Completiamo così il quadro dei *Learning Styles* dell'apprendimento in mobilità.

Consideriamo i profili che abbiamo generato, insieme al tipo di orientamento temporale dello stesso:

Tabella 10.13 Glocal Learning Styles . Tipi di Orientamento Psicosociale e dello Sviluppo Narrativo

Tipo di Orientamento Psicosociale	Tipo di Orientamento Temporale		
	PASSATO	PRESENTE	FUTURO
A- Gruppo-Cognitivo	--	+	++
B- Individuale-Cognitivo	--	++	++
C- Individuale-Emotivo	++	+	--
D- Gruppo-Emotivo	++	++	+

Completare ulteriormente questa descrizione nella fase di analisi quantitativa per osservare la distribuzione dei diversi profili nel gruppo in generale e, a seconda della nazionalità di appartenenza, età e anni di esperienza lavorativa, per capire quali profili si presentano più numerosi all'interno del gruppo studiato; inoltre le analisi potrebbero darci maggiori indicazioni con riguardo alle tipologie appena descritte (se ci sono associazioni significative fra età ed esperienza lavorativa e tipo di orientamento psico-sociale e temporale)

MEMO XXI. Identità Professionale Glocal

Avendo distinto le dimensioni psicosociale e di orientamento temporale degli stili di apprendimento, possiamo congetturare le caratteristiche di ogni tipologia cristallizzate come *Identità Professionale*, e cioè, "patterns" di comportamento/atteggiamento verso di sé e verso il mondo –non soltanto della propria pratica professionale ma anche come posizionamento deontologico con riguardo alla società e cultura nella quale la professionalità si inserisce:-

- Profilo Tipologia A- Professionista Connesso in reti internazionali. Con un codice professionale abbastanza delimitato/discorso professionale più strutturato, interagisce a livello internazionale per innescare il cambiamento a livello locale poichè è nettamente interessato e coinvolto nella trasformazione della propria realtà.
- Profilo Tipologia B- Professionista Consapevole. Buon livello di informazione sulle problematiche della diversità. Minore capacità di passare dal disembedding al "ri-embedding", ovvero dal global a local, agisce nel livello locale con consapevolezza di essere coinvolto in una realtà situata.

- Profilo Tipologia C- Professionista Sensibile. Sensibile alla diversità culturale, non rimane (generalmente) connesso a livello internazionale, ma riesce a ripensare la propria pratica, introducendo micro-innovazioni ricollegate al processo riflessivo attivato attraverso il contatto in mobilità. Agisce sul livello locale.
- Profilo Tipologia D- Professionista Integrato in reti internazionali. Aperto al dialogo costruttivo ed alla rinegoziazione del contesto di pratica, agisce sia a livello global -mirando a partecipare in comunità allargate per pensare a problemi in modo ampio, attraverso cerchi espansivi-, che a livello locale, dove mette in pratica -criticamente- quanto formulato nel livello globale.

L'identità glocal è quindi il risultato di una sequenza di *disembedding*²⁴⁵, di partecipazione in reti nella ricerca di un proprio senso vitale, di dislocazione nei terzi spazi di costruzione di senso; per passare ad un momento di "parentesi" di partecipazione nel CCA, dal quale si esce attraverso il riposizionamento critico con riguardo ad un punto di partenza, e cioè generando un processo inverso di "*embedding*" nel quale il soggetto incorpora nella realtà di pratica locale la conoscenza negoziata, vissuta, discussa, attraverso la *parentesi formativa*. Infine, l'identità glocal consente di vivere tale conoscenza come progettualità che fa ripartire nuovamente l'intero ciclo.

Lo sforzo di definizione dei *Glocal Learning Styles* ci consente di capire che non tutte le persone hanno la stessa capacità e predisposizione per affrontare il processo che definivamo prima; una conseguenza di questa affermazione è che non in tutti i casi l'immergersi in un contesto culturale allargato porta alla costruzione dell'identità/professionalità glocal; quest'ultima compare soprattutto se le dimensioni emotive, cognitive, sociali, predispongono la persona alla negoziazione della conoscenza quanto al coinvolgimento emotivo e riflessivo aperto con la realtà nuova. Del resto, la mancanza di un adeguato dispositivo formativo a supporto di questi processi, può generare l'impatto altamente distruttivo del confronto con la diversità culturale.

Ma che cos'è che può rendere efficace il contatto con la realtà altra, questa apertura culturale che porta alla dimensione di allargamento del contesto culturale di apprendimento?

E' giustamente la possibilità di attivare transizioni espansive, supportate dal dispositivo formativo, considerando il *double bind* al quale la diversità costringe la persona. L'adeguato supporto di tali transizioni –sia dal gruppo che dallo scaffolding più sistematico da un formatore- è ciò che porta ad un livello di *ri-embedding* della conoscenza generata, che quindi viene integrata nella propria costellazione identitaria.

La transizione espansiva provoca *in primis* lo spostamento del baricentro culturale nella propria identità, che come abbiamo esplicitato nel discutere i sistemi di attività in cui l'oggetto è "sfuggente", genera l'uscita da un dato sistema culturale, attraverso lo sforzo di partecipazione in un nuovo sistema di attività (professionale) in costruzione, allargato, che condivide l'oggetto da una nuova prospettiva. Tale "uscita", provoca numerose contraddizioni e crisi, e cioè *double bind* comunicativi fra un sistema e l'altro, che tendono a impedire la prosecuzione dell'attività; la tensione conseguente sprona la ricerca di nuovo senso, la negoziazione e il superamento di "double bind", portando quindi alla rottura dell'incapsulamento dei saperi che governano sistemi di pratica della propria professione.

In questo senso lo spazio della mobilità si configura come spazio di ricostruzione di senso, di autoformazione, di profonda riflessione sulla pratica ma principalmente di ricostruzione del contesto. Questo implica una serie di operazioni a livello socio-emotivo e cognitivo, come ho tentato di mostrare, attraverso i diversi passaggi di analisi del materiale del primo scenario di innovazione formativa (Analisi dei Forum Online) e del secondo scenario (Formazione in Mobilità Internazionale).

Un altro tipo di contraddizione è creato dai ruoli assunti fra un contesto culturale di appartenenza ed uno nuovo: l'immissione nella realtà diversa genera un conflitto, una tensione, anche se espressa in modo positivo, implica una quantum di energia che deve essere impegnata per poter ri-contestualizzare il proprio sé: il *double bind* si produce a livello del proprio ruolo fra il mondo che si lascia e quello che si apre, come parentesi nella propria vita.

Lo step successivo della negoziazione di contesto può operarsi a livello di gruppo ma anche a livello individuale, attraverso l'esteriorizzazione di quei processi di pensiero e di quelle sensazioni ed emozioni di solito quotidiane e per questo non coscienti. Lo scaffolding in questo momento diventa essenziale poichè deve consentire la generazione di processi di automonitoraggio nei "punti di contatto" con la diversità: quali emozioni e quali cognizioni sopraggiungono, e come si negozia la generazione di una base comune "accogliente" per poter sentirsi parte componente, sia di una storia personale che di una storia di gruppo.

Lo step finale, quello che ho denominato "emergere" e che indica il compimento della transizione espansiva, è indicatore di un processo nel quale è stato creato un contesto nuovo di interazione "*meticcio*", nel quale la propria identità emerge rafforzata di nuovi sensi. Si passa quindi, di quelle che potremmo definire "cerchie concentriche" di transizioni aperte dal contatto con la diversità, dal livello più superficiale a quello più centrale:

²⁴⁵ cfr. la terminologia adottata da Giddens (1991)

Tabella 10.14 Transizioni Espansive – Processo di Apprendimento nel CCA

- a. Dalla concezione sulla cultura altra superficiale, dichiarata
- b. Al riconoscimento della diversità
- c. All'osservazione e riconoscimento della propria identità in situazione
- d. Alla generazione di "scripts" discorsivi che indicano un processo di cambiamento identitario che può eventualmente portare alla progettualità ed alla pratica trasformativa.
- e. Alla generazione di uno spazio personale più ampio capace di articolare "diversi mondi" dentro di sé e attraverso di sé in modo creativo e produttivo

Quanto accennato, tradotto nello studio di caso, (e cioè sull'identità professionale dei docenti e formatori dei docenti della scuola secondaria) potrebbe essere così raffigurato:

17 Tabella 10.15 Transizioni Espansive – Processo di Apprendimento nel CCA nel caso specifico della Figura Professionale dell'Insegnante

- a. Dalla concezione sulla propria pratica in crisi
- b. Al confronto con modelli "altri" di pratica professionale
- c. Al riconoscimento dei propri deficit nella pratica professionale
- d. Alla generazione di scripts discorsivi che indicano un processo di cambiamento identitario che può eventualmente portare alla progettualità e pratica trasformativa con relazione alla concezione della propria disciplina, le relazioni di autorità e potere nell'istituzione scolastica, le relazioni con i pari, la didattica, i processi di apprendimento.
- e. Alla generazione di uno spazio personale più ampio capace di superare la crisi professionale , nell'articolare in modo creativo e produttivo le relazioni in comunità di pratica allargate, che consentono di attivare sistemi di intelligenza distribuita per far fronte alle problematiche imposte dal contesto di pratica locale.

Il risultato è, quindi, una revisione dell'attuale sistema di attività nel quale il docente si vede immerso, per ricreare un nuovo sistema di attività allargato ad una comunità internazionale, nel quale la propria identità si riconfigura, acquisisce nuovo valore.

A questo punto siamo in grado di dire che l'effetto della mobilità, come processo di partecipazione nella costruzione di un contesto culturale allargato, promuove

18 Tabella 10.16 Impatto Professionale nella del Processo di Apprendimento nel CCA - Caso specifico della Figura Professionale dell'Insegnante

- a) La revisione delle pratiche (didattica)
- b) La revisione della disciplina (critica dei fondamenti storico-epistemologici)
- c) La revisione delle relazioni (apprendimenti pregressi, conoscenza previa, con particolare riguardo alle appartenenze etnico-culturali)
- d) La creazione e partecipazione a comunità di pratica "across borders".

Alla base di tutto questo processo, come abbiamo colto nella lettura ed interpretazione dei diversi Diari di Bordo, vi è una capacità conversazionale (dialogica) che sprona l'uscita dal modello di "conoscenza statica", della quale il professionista si appropria per "essere" in relazione ad un profilo stabilito da un potere istituzionale in conflitto aperto con le dinamiche sociali; per entrare in un modello di intelligenza distribuita e di conoscenza dinamica, dove si forma l'identità *glocal*. In altre parole tale modello identitario si forma attraverso l'incorporazione (*embedding*) delle operazioni di allargamento del contesto come capacità conversazionale di negoziazione ed esplorazione verso la ricostruzione di nuovi contesti. Per questo l'identità *glocal* si può definire come spazio di dialogo interno, di "thirdness", aperto alle operazioni *intermentali*.

Nel docente, in particolare, l'identità *glocal* diventa una costruzione immaginaria e simbolica che non può più essere legata agli spazi istituzionali in crisi –che giustamente, provocano la crisi professionale-; bensì alla capacità di connettere le molteplici linee del tempo che prefigurano i percorsi identitari che confluiscono in uno spazio formativo; per integrare tali linee temporali in una progettualità nuova, sia locale (*riembedded*) che globale (*disembedded*).

Passiamo ora a considerare i risultati nodali dell'analisi quantitativa, lasciando ancora aperta questa questione, per le note conclusive dell'analisi del Secondo Scenario di Innovazione Formativa.

Nota Metodologica X: Scheda di analisi utilizzata per l'analisi di Contenuto

Considerando il processo di analisi semantico-categoriale *grounded* sul corpus del racconto narrativo, ho elaborato la seguente scheda di analisi, applicata quindi al corpus completo menzionato nella tabella 9.34:

19 Tabella 10.17 Scheda analisi contenuto

Axial Codification		
Axial Codes Concetti Composti di 3 ^a livello (<i>Fasi del Processo di Apprendimento nel CCA</i>)	Axial Codes Concetti Composti di 2 ^a Livello (<i>Componenti delle Fasi</i>)	Free Codes Concetti di 1 ^a Livello
Costruzione del Contesto: Immissione		Prospettive sulla Mobilità-Prima della Partenza
	Cultural Clash	Difficoltà Imposta dal Luogo
		Scarsa Padronanza della Lingua
		Agenda sovraccarica
		Mancanza di accesso alla Rete
		Saturazione Emotivo-Cognitiva
Supporto al processo di Apprendimento	Scaffolding Mobilità	
	Presenza Virtuale	
Costruzione del Contesto: Negoziante	Posizionamento dinnanzi al contatto con la diversità	Emozione Intensa
		L'Osservatore Distante
	Transizioni di Gruppo	Il Gruppo Eterogeneo
		Ricerca del Senso Accomunante
		Raggiungimento dell'Intesa
	Transizioni Individuali	Ampliare conoscenza su cultura locale
		Valorizzazione della Cultura Locale
		Rivedere il Passato/Identità/pratiche attraverso la Mobilità
	Fenomeni Discorsivi	Pensare il Futuro attraverso la Mobilità
		Scoperta/Valorizzazione dell'Interlinguismo
		Espressioni Esploratorie-Costruzione di Contesto
		Interestualità-Concettuale
		Interestualità-Relazionale
		Metafora-Cambiamento Personale
		Metafora-Relazionalità
Metafora-Spazio/Luogo		
Costruzione del Contesto: Allargamento		Metafora Condivisa
		Impatto Personale
		Impatto Professionale
Concetti Trasversali alle Diverse Fasi	Rappresentazione del Modello Formativo nel Discorso dei Borsisti	Contatto con il luogo- INFORMAZIONE
		Contatto con il luogo- LABORATORIO
		Riflessione Attivata dal Contatto- AUTOVERIFICA
	I profili della Mobilità	Contatto con il luogo- PERSONALIZZAZIONE/AUTOFORMAZIONE
		Gruppo-Cognitivo
		Individuale-Cognitivo
		Individuale-Emotivo
	Gruppo-Emotivo	

10.4. Analisi quantitativa – Analisi di contenuto per la saturazione del dato

Come ho indicato a paragrafo 9.6.1. di questo capitolo, nella quinta fase di elaborazione di dati, ho lavorato al conteggio delle frequenze di presenza dei codici, per generare una rappresentazione statistica della *densità semantica* di certe unità di analisi (*Primary Documents*), nonché per un confronto con aspetti qualitativi emersi.

Le frequenze sono state ottenute attraverso l'uso dello strumento di rapporto (output) sui Codici nel corpus testuale – che realizza il software di analisi testuale ATLAS.ti.

Il rapporto è stato poi riconvertito in matrice di analisi statistica, che ha consentito la rappresentazione grafica.

In alcuni casi, le frequenze ottenute sono state percentualizzate, ovvero, comparate attraverso la conversione a valore percentuale.

L'obiettivo della quantificazione era quello di portare alla saturazione certi concetti emersi durante il processo di analisi qualitativa, verificandone la coerenza nel confronto fra forum.

Sono state rispettate le categorie considerate nella scheda di analisi (cfr. Nota Metodologica N° X), e cioè le fasi del processo di apprendimento nel contesto culturale allargato.

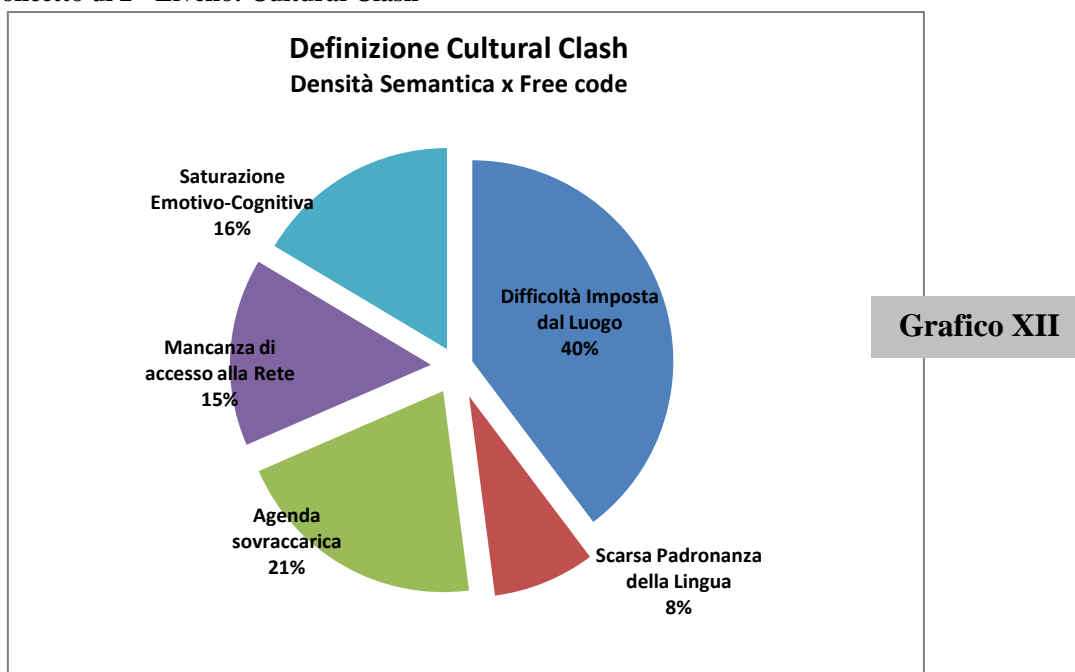
A – FASI DEL PROCESSO DI APPRENDIMENTO NEL CCA: DENSITA SEMANTICA PER CONCETTO

Prima Fase: Immissione

Come è stato indicato nella Scheda di analisi di Contenuto, la prima fase si compone dagli elementi a) Prospettive sulla Mobilità; b) Cultural Clash, c) Scaffolding d) Presenza Virtuale.

Osserviamo la densità semantica di questi concetti di primo e secondo livello per comprendere la composizione del concetto di terzo livello che stiamo tentando di analizzare.

Concetto di 2^ Livello: Cultural Clash



Il grafico XIX mostra la composizione concettuale che definisce il codice assiale “*Cultural Clash*” . Come ricordiamo, esso si presenta al primo contatto con la differenza culturale. Erano stati considerati come codici di base (raggruppati poi in questa dimensione, a) la Difficoltà imposta dal luogo (nel senso di piccoli *incident* relativi a modi di vivere e comportarsi delle persone appartenenti alla cultura altra), b) L’Agenda sovraccarica, c) la saturazione emotivo cognitiva, d) la mancanza di accesso alla rete, e) la scarsa padronanza della lingua.

Come possiamo osservare in questo grafico, la *difficoltà imposta dal luogo* ha il peso maggiore, in quanto oppone un’immagine forte di diversità che i parametri e gli schemi concettuali, che la persona immersa nella cultura altra non riescono a cogliere, generandosi disagio. Con molto minore peso, compare la questione dell’Agenda sovraccarica, e cioè, la quantità di attività imposta durante il periodo di formazione per fruire al meglio il breve periodo di soggiorno all’estero; sembra che questo fattore possa creare disagio, evidentemente legato alla saturazione emotivo-cognitiva, e cioè ad una stanchezza nel dover realizzare un complesso processamento di informazione (l’interlinguismo, l’attenzione continua sulle diverse modalità nelle relazioni e la gestione della conoscenza).

Non risulta raro (da quanto abbiamo spiegato in relazione al concetto di “presenza virtuale”, l’importanza data all’elemento “mancanza di accesso alla rete” che diventa un problema nel mantenere la comunicazione con un “luogo virtuale”, che è familiare ai borsisti).

Per ultimo, l’elemento “scarsa padronanza della lingua” compare nel discorso dei docenti, ma risulta essere uno degli elementi meno importanti; a conferma delle ipotesi di comprensione interlinguistica.

Concetto di 3^a Livello: Costruzione di Contesto - Immissione

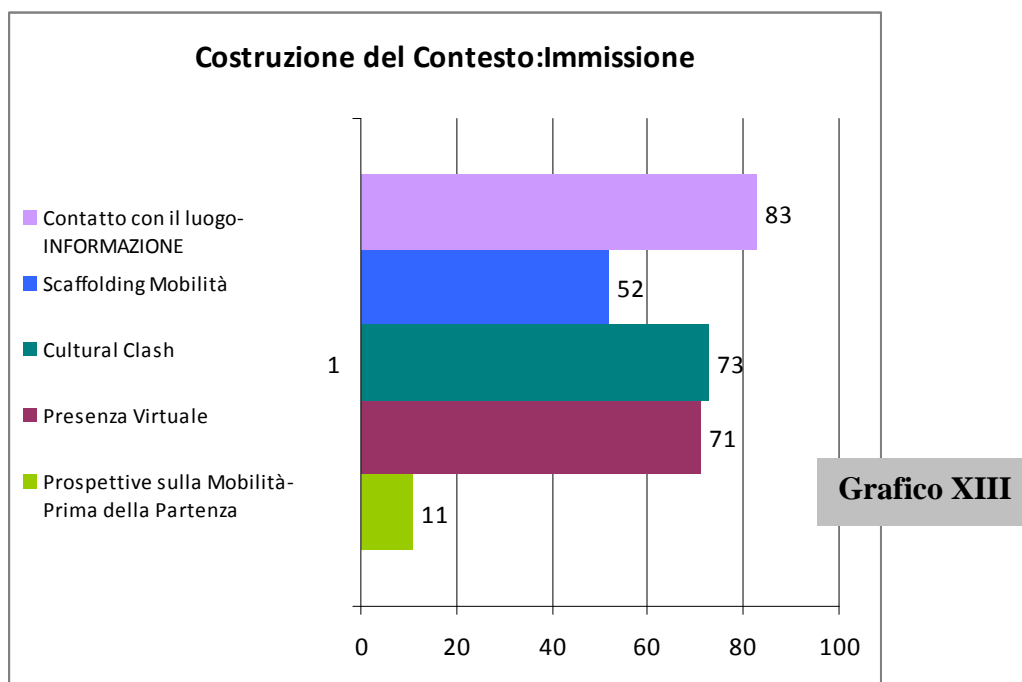


Grafico XIII

Il grafico XX ci mostra le componenti della fase definita come “Immissione” nel processo di costruzione del Contesto Culturale Allargato. Come possiamo osservare, alla densità semantica (e quindi rappresentazione nel discorso dei Diari di Bordo) del “Cultural Clash” come momento di scontro con la diversità, si oppone con grande forza a) la presenza virtuale –elemento di grande importanza per il supporto ottenuto dalle reti personali e professionali “conosciute”; e lo *scaffolding*, sia esso attuato come supporto informale (concetto di “Scaffolding Mobilità”, che attraverso l’informazione (prima componente del modello Quadrifoglio) . E’ evidente che la strutturazione di un modello formativo risulta cruciale per la possibilità di superamento della fase di ansia, angoscia, paure, o semplicemente disagio dinanzi a fattori della cultura altra che non si comprendono o addirittura sono contrari a valori della propria cultura di riferimento.

Meno significativo in questa fase, il riferimento alle prospettive sulla mobilità, questione che compare soltanto in alcuni racconti (e quindi privativa di alcuni tipi di profili / *learning styles*). Emerge che l’apertura della “parentesi” nella vita della persona che viene coinvolta nel processo formativo in mobilità, inizia soltanto per pochi come momento previo di immaginazione di ciò che avverrà; come abbiamo notato nella fase di analisi qualitativa, in generale si presenta come punto di “sospensione” di una traiettoria narrativa, che inizia nel momento esatto del distacco fisico.

Possiamo concludere, attraverso la rappresentazione nel discorso dei borsisti, che il processo di immissione è caratterizzato da uno sconvolgimento iniziale (poco preparato o atteso) dinanzi al quale si cerca il supporto nel conosciuto (presenza virtuale) e nello spazio istituzionalizzato, strutturato (formazione formale, scaffolding da parte di figure di riferimento dell’esperienza formativa). Questo ci consente di affermare ulteriormente la presenza della *contraddizione* nel sistema di attività (spazio formativo) che implica la ricerca attiva di elementi per il superamento delle stesse.

Seconda Fase: Negoziazione

Questa fase è quella più complessa, composta dai seguenti concetti di secondo e primo livello **a) Posizionamento dinanzi al contatto con la diversità** (Emozione Intensa, L’osservatore Distante); **b) Transizioni di Gruppo** (Il Gruppo Eterogeneo, Ricerca del Senso Accomunante, Raggiungimento dell’Intesa); **c) Transizioni Individuali** (Ampliare conoscenza su cultura locale, Valorizzazione della Cultura Locale, Rivedere il Passato/Identità/pratiche attraverso la Mobilità, Pensare il Futuro attraverso la Mobilità); **d) Fenomeni Discorsivi** (Scoperta/Valorizzazione dell’Interlinguismo, Espressioni Esploratorie-Costruzione di Contesto,

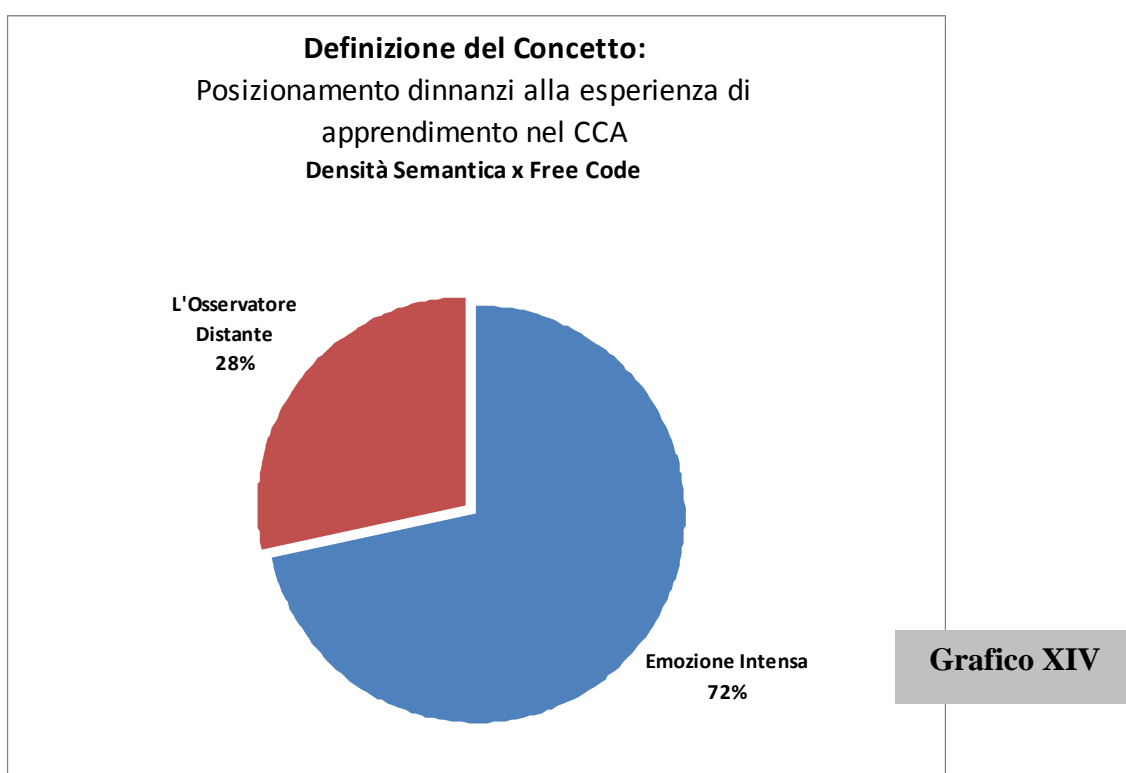
Intertestualità-Concettuale / Intertestualità Relazionale, Metafora-Cambiamento Personale/Metafora-Relazionalità/Metafora-Spazio/Luogo/Metafora-Tempo). Come emerge da questa composizione di elementi, la fase è dedicata ad un intenso processo di rivisitazione degli schemi concettuali, emotivi, relazionali delle persone coinvolte in una comunità di apprendimento glocal; tensione che determina le transizioni espansive verso il superamento delle contraddizioni. Vorrei sottolineare l’importanza dei fenomeni discorsivi come strumenti (*parole che fanno cose*) e mezzi (*il medio è il messaggio*) della generazione di un contesto culturale allargato, nel

quale si inserisce il processo di apprendimento. Osserviamo adesso i dati della densità semantica di ognuna delle componenti nel racconto delle persone coinvolte nel processo di mobilità.

a) Posizionamento dinnanzi al contatto con la diversità

Il posizionamento dinnanzi all'esperienza di apprendimento in mobilità è un fattore interessante per capire puntualmente come esistano diversi “learning styles”, e cioè modi di affrontare questo contatto con la realtà diversa, e di partecipare al processo di costruzione del nuovo contesto culturale di apprendimento (processo di allargamento).

Come possiamo osservare, la stragrande maggioranza delle persone risponde con un forte focus sull'emotività - emozioni che derivano dal contatto, poi fattori scatenanti della riflessione che muove i propri schemi di riferimento-; mentre in minore grado si presenta l'atteggiamento dell'“osservatore distante”, che tenta di allontanarsi dai fatti, li descrive senza riuscire a collegarli con propri processi interni di cambiamento.



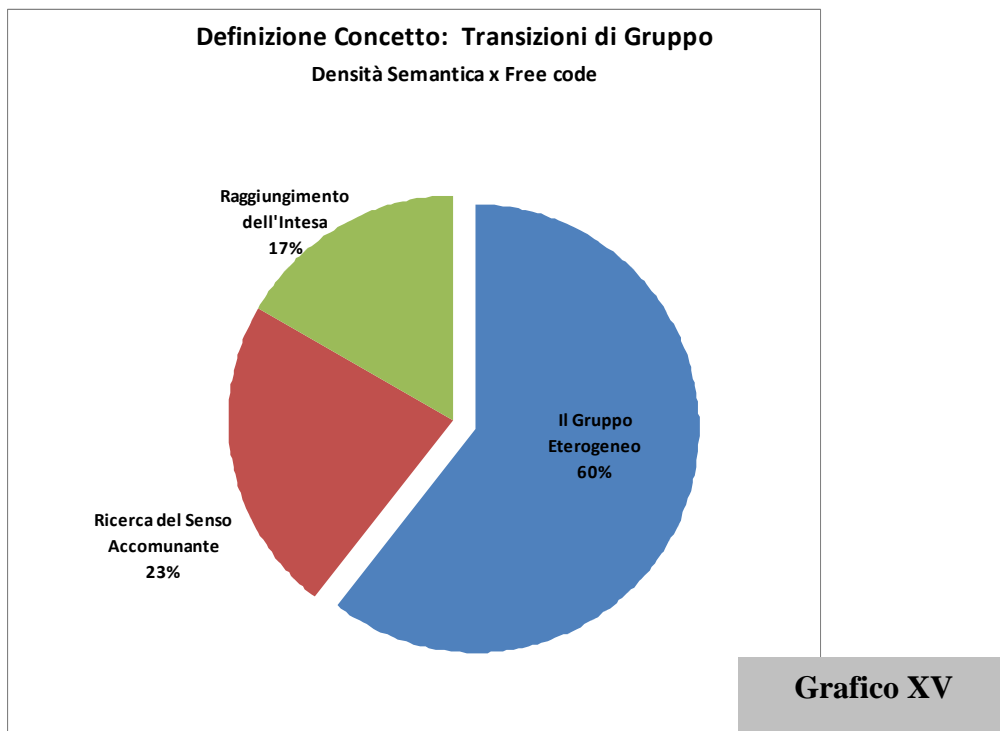
Mi preme sottolineare che l'emotività compare in tutti i casi, mentre il posizionamento come osservatore distante può essere riscontrato in alcuni pochi casi (profilo cognitivo-individuale). come avevo indicato in sede di analisi qualitativa, si tratta di quelle persone che hanno alle spalle successi accademici. Potremmo azzardare l'ipotesi di una “disciplina” di osservazione -imparata attraverso l'allenamento al discorso pedagogico ufficiale- che fa sì che si prenda distanza dalle situazioni, non incorporandole, ma analizzandole come se comportassero “oggetti di studio”. Tutto ciò richiede, ovviamente, ulteriori percorsi di ricerca per una conferma di questi “Learning Styles”

b) Transizioni di Gruppo

Alle dinamiche analizzate con riguardo al concetto di “Comunità di Apprendimento Glocal”, nel primo scenario di innovazione formativa, si aggiungono due concetti (emergenti dal corpus di Diari di Bordo) che indicano con maggiore precisione un processo di negoziazione di senso all'interno del dispositivo formativo; negoziazione che porta al processo di transizione espansiva. Questi due concetti, di importante densità semantica sono: a) la ricerca del senso accomunante; b)il raggiungimento dell'intesa, non descritti nella fase qualitativa poiché, come è indicato dalla denominazione, indicano processi di scambio, di interazione, che potrebbero molto bene essere omologati alle tipologie di *interazione* nei forum online.

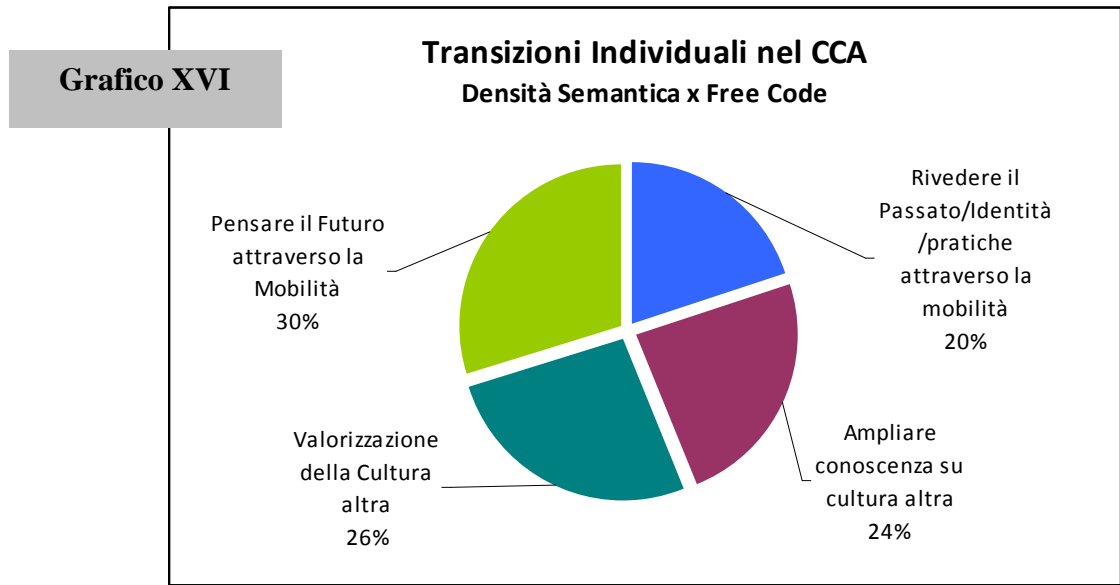
Osserviamo l'importanza del concetto “gruppo eterogeneo”, in quanto continuo riferimento alla conformazione “meticcica” del gruppo di persone coinvolte nella Comunità di Apprendimento. Di minore importanza le altre due componenti semantiche, ovverossia, ricerca del senso accomunante (i processi di negoziazione in sé che portano a un senso di comunità) e raggiungimento dell'intesa (reificazione di conoscenza, definizione di ruoli e funzioni all'interno del gruppo).

Questi risultati raggruppati stanno ad indicare un percorso nel quale vi è una intensa “riverberazione” sulla questione relazionale; che però tuttavia non ha raggiunto piena maturità delle relazioni per generare conoscenza.



c) Transizioni Individuali

Un altro concetto assiale (composto quindi da più codici “liberi” o di base) è quello delle transizioni espansive che la persona realizza nel processo di apprendimento all'interno del CCA. Come avevamo indicato nella fase di analisi qualitativa, dopo l'impatto del primo contatto con la cultura diversa, la persona affronta -secondo diversi *learning styles*- tale realtà, puntando a esplorarla e riflettendo sulla stessa.



Come possiamo apprezzare, la densità semantica del concetto “Pensare il Futuro...” è quella più alta, seguita dal concetto “Ampliare conoscenza sulla cultura altra” e dalla “valorizzazione”, con una minore presenza del

concetto “processo di riflessione attivato da questo contatto”. Ciò nonostante, si osserva una distribuzione piuttosto equilibrata del peso di ogni concetto nel racconto dei soggetti in formazione.

Risulta evidente da quanto detto che le persone cercano attivamente elementi per comprendere ed *allargare* il contesto di apprendimento, e che tale attività viene poi introiettata in una “conversazione interna” alla ricerca del senso di quanto nuovo (e non canonico) si presenta, che aiuta a pensare (immaginare scenari possibili) il futuro attraverso l’esperienza formativa.

L’equilibrio (per quanto riguarda il livello di rappresentazione nel racconto) di ogni concetto, ci consente di pensare che non vi siano differenze significative tra l’attenzione dedicata alle strategie di apprendimento iniziali (la ricerca di più informazioni, una fase di tipo esplorativa) e quelle conclusive (la riflessione e la proiezione di trasferimento degli apprendimenti).

d) Fenomeni Discorsivi

Ancora una volta, e nonostante la diversa composizione del corpus attraverso il quale si studia il presente scenario di innovazione formativa, emerge con chiarezza, dal discorso dei soggetti coinvolti, l’eteroglossia che attraverso l’interazione (menzionata vivamente nel diario di bordo) diventa appropriazione del discorso dell’altro (sia esso un discorso teorico, concettuale, sia esso il discorso dei compagni nello spazio formativo); che diventa linguaggio creativo, tensione alla spiegazione del senso nuovo emergente attraverso la metafora.

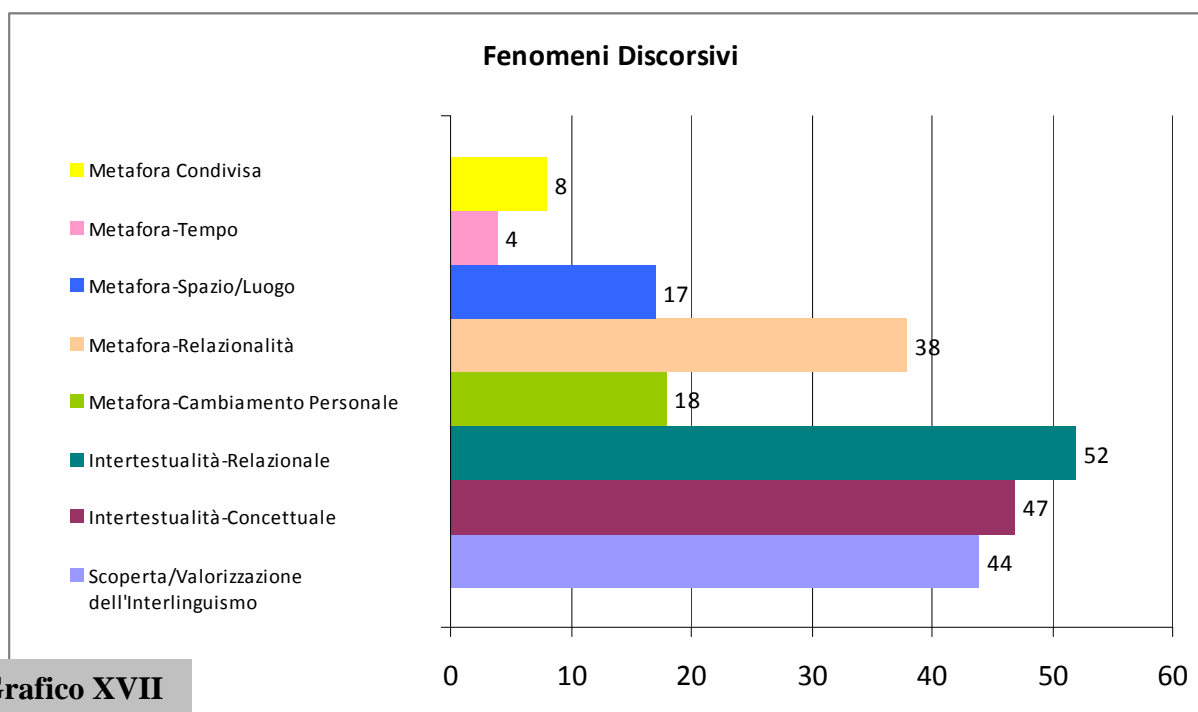


Grafico XVII

Prendo in primo luogo la densità semantica del concetto “Scoperta/valorizzazione dell’Interlinguismo”: di peso significativo in relazione agli altri concetti analizzati, che indica un primo fattore del processo di negoziazione all’interno del gruppo eterogeneo, e cioè, la capacità di capirsi nonostante una prima diversità evidente, che è quella linguistica. Questo apre il gioco ad una serie di altre menzioni al *meticciamiento* culturale, che può essere in primo luogo definito attraverso l’intertestualità (essendo l’intertestualità relazionale leggermente più presente dell’intertestualità concettuale, coerentemente con quanto riscontrato nel primo scenario di innovazione formativa).

L’intertestualità è altamente presente nel corpus; considerando che essa rappresenta l’appropriazione del discorso altro, l’incorporazione nel proprio “dire” e quindi, potrebbe dirsi, la trasformazione della “conversazione” in testo: mi avventurerei ad indicarla come fattore di libera e creativa espressione del processo di interazione fra i corsisti all’interno del dispositivo formativo CCA. Ma con riguardo alla costruzione della professionalità glocal, è evidente che tale intertestualità –presente nel racconto individuale-, è parte fondamentale del processo di transizione individuale verso il superamento delle contraddizioni opposte all’interno di un dato sistema di attività (in questo caso, formativa).

Ne consegue che, se la transizione espansiva richiede un processo di apprendimento L3 (stando alla terminologia di Bateson e alla ulteriore caratterizzazione di Engestrom) potrei ampiamente confermare l’ipotesi dell’apprendimento come conversazione: e cioè, un processo di ricostruzione di senso attraverso l’appropriazione del linguaggio altro.

Ma questo processo è ancor più evidente nella presenza consistente di metafore all'interno del racconto dei Diari di Bordo. Tali metafore, relative al cambiamento personale, alla relazionalità, al tempo e allo spazio, compaiono insistentemente nel racconto, come libera espressione della ricerca di un linguaggio nuovo per spiegare quanto di nuovo sta emergendo. Ritengo per tanto che queste metafore possano diventare potentissimi indicatori di processi di transizione nel racconto di sé.

La più insistente presenza delle metafore relative alla *relazionalità* parla di un forte coinvolgimento nella Comunità di Apprendimento, come punto di partenza per vivere la mobilità, e cioè, come processo di trasformazione dei propri schemi concettuali ed operativi.

Notiamo che il riferimento al cambiamento personale quanto alle metafore di spazio/luogo, è quasi uguale: nonostante possano sembrare due dimensioni scollegate, è evidente il riferimento alla sfera identitaria nel primo tipo di metafore, il secondo tipo può essere collegato in uguale modo all'identità attraverso una interpretazione, e cioè che il tentare di descrivere spazi/luoghi attraverso metafore rappresenta la tensione di appropriazione dei nuovi luoghi, di confronto con i luoghi di appartenenza, che indicano con chiarezza le coordinate soggettive attraverso il discorso.

La metafora di tempo non risulta in questo gruppo significativa, indicando una forte concentrazione sui processi *hic et nunc* nonostante si rifletta sul passato e sul futuro.

Ho aggiunto in questo gruppo la "metafora condivisa", che sebbene appartenga al momento dell'allargamento compiuto, all'emergere dal processo di apprendimento con un nuovo senso dato al contesto di apprendimento, pareva opportuno capire la presenza in modo comparato con riguardo agli altri tipi di metafore. La metafora condivisa è la metafora che circola nel gruppo, acquisita dalla Comunità di Apprendimento.; come tale, può essere considerata un fedele indicatore di un processo di negoziazione di senso compiuto, con l'acquisizione di un termine / frase metaforica che rappresenta la comunità di apprendimento (e discorsiva).

Osserviamo che sono molto poche le metafore di questo tipo: ciò non vuol dire che non siano importanti per il gruppo, ma che questi processi di re-invenzione, innovazione e reificazione nel modo di dire, sono assai travagliati.

Introduco per ultimo il riassunto dei concetti dove la comparazione è possibile, e cioè quelli relativi a *processi* (non a fenomeni discorsivi in sé), che nell'indicare la densità semantica di un dato concetto, spiegano la rappresentazione che esso ha nel racconto autobiografico del soggetto che attraversa un processo di formazione nel contesto culturale allargato.

Concetto di 3^a Livello: Costruzione di Contesto - Negoziazione

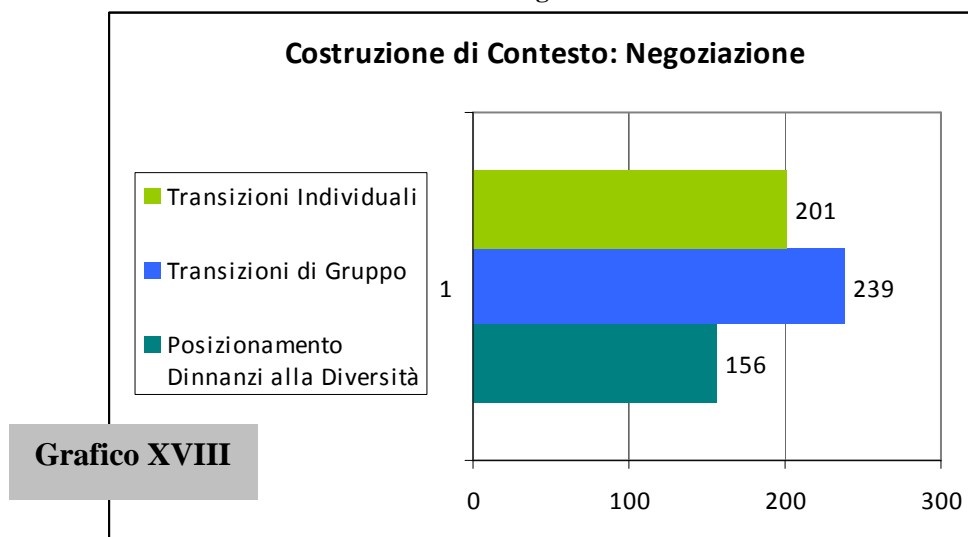


Grafico XVIII

La rappresentazione equilibrata delle componenti della fase di *negoziiazione* mostrano soprattutto il bilanciamento fra i profili diversi di apprendimento, e cioè quelli più concentrati su se stessi, e quelli più orientati al gruppo. Tuttavia, per una considerazione generale sui processi formativi in mobilità ciò pone in risalto la equa importanza delle transizioni individuali (quindi processi concentrati sulla propria sperimentazione e riflessione) quanto le transizioni di gruppo (quindi processi miranti ad una costruzione di relazionalità e comunità).

In minore grado, le persone riferiscono la dimensione psico-emotiva attraverso la quale affrontano le diverse situazioni, probabilmente perché dato *meta comunicativo* per chi legge (e perché, non lo dimentichiamo, nonostante l'enfasi, in un livello universitario, le persone tendono a raccontare più sul contenuto che sugli aspetti di inquadramento emotivo e cognitivo). Tuttavia le indicazioni sono consistenti .

A questo punto, possiamo passare alla terza ed ultima fase di apprendimento nel CCA: emergere (allargamento)

Terza Fase: Emergere

La fase nella quale si compie la transizione espansiva individuale, quella che ho denominato “Emergere”, intende segnalare l’impatto di tale processo di apprendimento. Così, essa viene definita attraverso i concetti a) Metafora condivisa, b) Impatto Personale, c) Impatto Professionale.

Ho analizzato il primo concetto nell’ambito della negoziazione poiché appartenente ai fenomeni discorsivi (e per tanto interessava la prospettiva comparativa all’interno di questa categoria). Ma terrei a sottolineare che l’acquisizione e circolazione di metafore condivise in una Comunità di Apprendimento risulta essere un forte indicatore di un processo di allargamento compiuto, di superamento di una contraddizione che nel processo di apprendimento individuale viene introiettato come nuova appartenenza (al terzo spazio generato dal contesto culturale allargato).

Guardiamo adesso come si distribuiscono Impatto Personale e Professionale nella narrativa dell’esperienza formativa da parte dei soggetti.

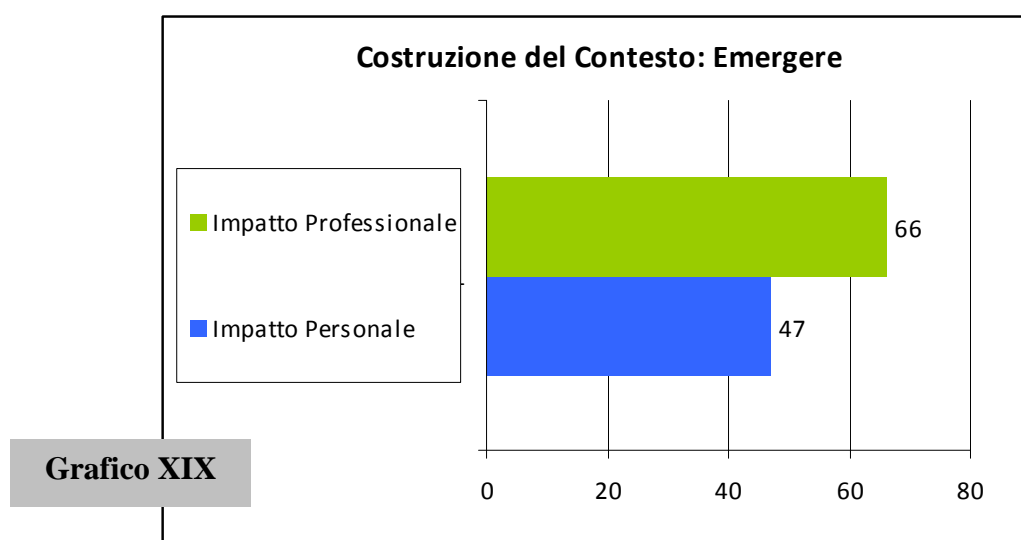


Grafico XIX

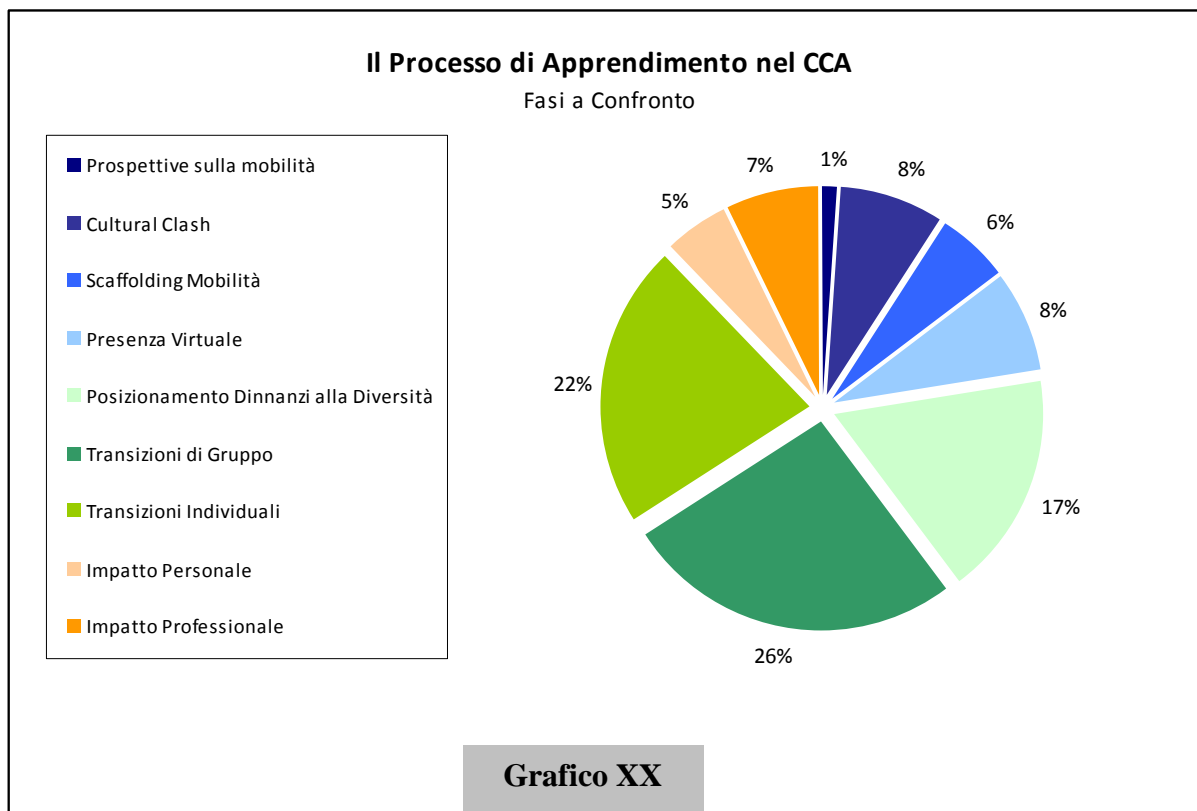
In questa fase si compie la transizione espansiva come parte di uno sforzo di superamento delle contraddizioni di un sistema di attività (che in questo caso viene rappresentato da un percorso formativo in un contesto culturale allargato). Come possiamo osservare, nel racconto sulla esperienza, emerge con puntuale importanza il riferimento all’impatto che l’esperienza ha avuto (come riassunto del vissuto e di ciò che può essere “raccontato agli altri” in modo sintetico, e cioè, bagaglio riconosciuto ed acquisito dal proprio soggetto in situazione di apprendimento). Sebbene l’indicazione di apprendimento come bagaglio personale sia importantissima, osserviamo che l’impatto professionale diventa la leva strategica per pensare il proprio vissuto. Possiamo interpretare questo fatto come indicazione dell’importanza dell’attività professionale come parte della configurazione della propria identità.

Le tre fasi a confronto

Osserviamo adesso la densità semantica per fase a confronto. Quest’operazione ci consentirà di capire come nel vissuto fatto testo, attraverso il racconto autobiografico, viene rappresentata ogni fase ed ogni elemento del processo di apprendimento, considerando che tale rappresentazione diventa, infine, il processo di costruzione di senso che l’individuo riprende come bagaglio personale e unico.

I dati di seguito riportati sono stati raggruppati e convertiti in valori percentuali, dove il 100% è il numero totale di codici estratti dal corpus analizzato, e facenti parte dei concetti di 2^a e 3^a livello (quindi componenti e fasi del processo di apprendimento nel CCA).

Tale raggruppamento mostrerà quindi la percentuale della densità semantica parziale per il codice scelto sulla densità semantica totale del corpus analizzato.



L'osservazione attenta della densità semantica integrata per comprendere la rappresentazione di ogni componente (e quindi della fase del processo di Apprendimento nel CCA in sé) consente di generare alcune conclusioni di valore per quanto finora ho tentato di dimostrare.

Se osserviamo la rappresentazione dei concetti della prima fase, Immissione (Prospettive sulla mobilità, con l'1% nel corpus; Cultural Clash, con l'8% nel corpus; Scaffolding Mobilità, con il 6%, e presenza virtuale, con l'8% del corpus analizzato), notiamo che la rappresentazione totale nel racconto autobiografico dei soggetti, non supera il 23% del totale.

La fase della negoziazione –seconda nel processo-, si presenta con la maggiore densità semantica, con il 65% sul totale (concetti raggruppati di Posizionamento Dinnanzi alla Diversità 17%; Transizioni di Gruppo, 26%; Transizioni Individuali, 22%); mentre la terza fase –Allargamento- è rappresentata con una densità semantica del 12%.

Questa differenza fondamentale può essere interpretata nel seguente modo: nei 16 racconti autobiografici raccolti, risulta evidente che mentre la fase di immissione è quasi irrilevante (nonostante il dramma del *Cultural Clash*), tutta l'attenzione si concentra sui processi di costruzione che portano alle transizioni espansive; non a caso ho detto che questo è il momento dell'apprendimento del 3° Livello nella caratterizzazione batesoniana, in quanto è la fase più complessa, più ricca di interazioni e di riflessione sul contatto, che porta al superamento della contraddizione imposta dal sistema di attività (formativa). Questa potrebbe anche essere chiamata la fase dell'apprendimento tacito, e quindi di costruzione di conoscenza, che, se non fosse stata raccolta attraverso il racconto autobiografico, sarebbe stata persa: semplicemente, ciò che resta come sintesi del percorso di apprendimento, ciò che la persona raccoglie come bagaglio "formalizzato", come transizione espansiva compiuta e conoscenza reificata, è il 12% del processo di apprendimento (ultima fase)

Devo sottolineare a questo punto che questa particolare configurazione del processo di apprendimento non è casuale: è proprio il dispositivo formativo a far scaturire in modo più acuto le dinamiche della negoziazione; nel puntare come tale all'allargamento del contesto culturale di apprendimento, questo percorso si attua nell'attraversamento dei confini istituzionali e culturali, verso la costruzione di un nuovo spazio di riferimento culturale dove è possibile l'accoglienza della diversità.

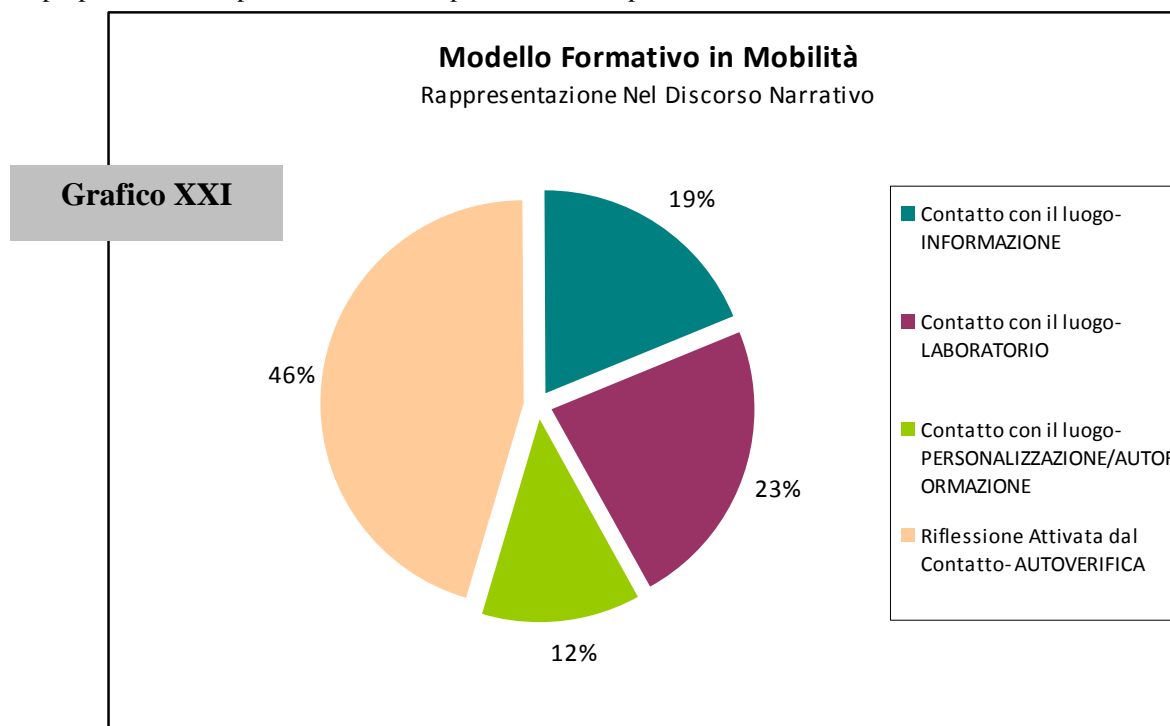
Completiamo ora questa analisi sul processo di apprendimento con la rappresentazione che i borsisti in mobilità hanno generato nel proprio racconto sul modello formativo, che ci consentirà di comprendere ulteriormente –e confermare- quanto precedentemente affermato relativamente all'importanza delle transizioni espansive come dinamica individuale all'interno di un processo di allargamento di un contesto culturale di apprendimento.

B – MODELLO FORMATIVO IN MOBILITÀ

Come abbiamo indicato in sede di analisi qualitativa, il modello formativo offerto alle persone coinvolte nel percorso formativo in mobilità, parte da una tassonomia elaborata all'interno dell'Università coordinatrice del Progetto sperimentale MIFORCAL, rivisitato dal Comitato Scientifico di Progetto. Ciò che è stato "codificato", è la rappresentazione nel discorso narrativo (all'interno del racconto autobiografico delle persone in formazione), su quelle attività che formalmente facevano parte del piano formativo in mobilità (e particolarmente a livello di microprogettazione formativa).

Avevo congetturato già in sede di analisi qualitativa, l'interesse di quest'operazione per capire quale fosse il vero impatto di "appropriazione" nel discorso delle persone di quanto proposto come *dispositivo formativo* la cui pretesa sarebbe stata quella di *promuovere il processo di allargamento del contesto culturale di apprendimento*.

Se il modello fosse stato proposto in modo coerente, dovremmo vedere una minore rappresentazione dell'informazione a favore di una forte rappresentazione dei laboratori, processi di personalizzazione, ed in particolare di quello che è stato definito come "auto-verifica", momento di riflessione sulle attività formative proposte, che comportava un bilancio personale sull'esperienza.



Sebbene la rappresentazione dello stadio "INFORMAZIONE" (del 19%) –ovvero momento della trasmissione, del discorso ricontestualizzato nell'ambito formativo e strutturato- superi la rappresentazione della "PERSONALIZZAZIONE" (del 12%) e non sia molto lontana da quella dello stadio "LABORATORIO" (rappresentata come densità semantica parziale del 23% sul totale dei codici), osserviamo che, di gran lunga, e come fosse stato ipotizzato, l'attività di riflessione sul contatto –stadio di AUTOVERIFICA, sempre a livello dell'attività formativa strutturata, e cioè, formale-, è quella che dimostra una rappresentazione maggiore nella narrazione autobiografica sull'esperienza (con il 46%)

Il dato relativo allo stadio INFORMAZIONE potrebbe essere associato alla forte importanza data al discorso pedagogico strutturato nel nuovo contesto di apprendimento, come input essenziale per "aggrapparsi" alla nuova realtà, e come finestra banale di un tale contatto.

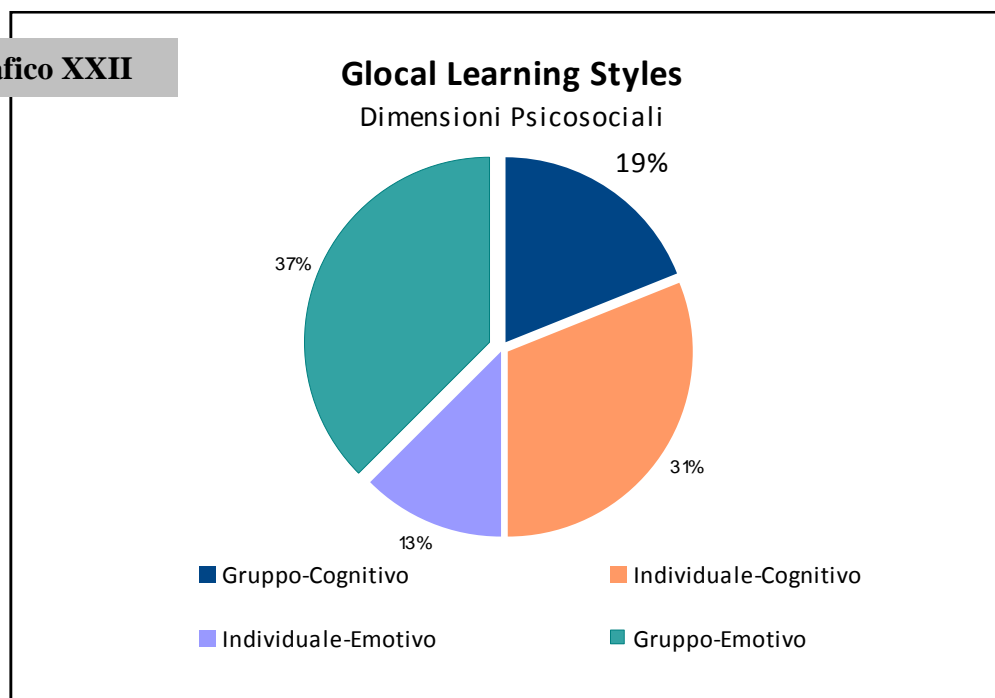
Eppure, potrebbe essere ancora fatta una critica sul focus delle attività –in tutti i casi- su una attività formativa troppo tradizionale (di norma, frontale) a scapito di più momenti di laboratorio e personalizzazione. Tuttavia, a quest'ultima affermazione potrebbe essere opposto il dubbio di un uso proficuo di spazi formativi aperti, non tradizionali, da parte di persone abituate anch'esse a concepire l'attività accademica come momenti di didattica frontale e tradizionale (discorso pedagogico strutturato, trasmissione di concetti, riproduzione di un sapere).

Il valore del dispositivo formativo in mobilità, attivato dalle istituzioni ospitanti (attraverso una forte riflessione su ciò che un tale modello avrebbe provocato come effetto di un lavoro in un gruppo multiculturale –eterogeneo-, con l'introduzione di conoscenze da essere sistematicamente decostruite attraverso la riflessione) viene messo in evidenza attraverso l'insistenza del racconto sui momenti riflessivi, che compongono lo stadio di autoverifica e bilancio di conoscenze acquisite in modo partecipato (si vedano, per esempio, le interviste di bilancio di competenze nel caso CIAFIC, e focus group realizzato sia nel caso UNISUL che CIRD-FA).

C – I PROFILI DELLA MOBILITA' (GLOCAL LEARNING STYLES)

Passiamo ora, come ultima fase di analisi quantitativa, ad analizzare i *glocal learning styles*, intesi come concetto emergente dall'analisi semantico-categoriale di 2^a livello (e cioè come *axial code*), indicante un orientamento generale della persona verso dimensioni psico-sociali (emozione e cognizione / relazionalità) e dello sviluppo narrativo (focus passato, presente o futuro del racconto di sé e degli altri)

Grafico XXII



Il grafico appena riportato mostra la maggiore presenza del tipo di stile di apprendimento più orientato alla socializzazione nel gruppo e all'espressione emotiva che supporta tale relazionalità (**Gruppo-Emotivo**, con il 37%). Questo tipo di profilo indica l'orientamento espressivo, espansivo e dipendente dalle relazioni nella comunità di apprendimento per il compimento dei propri obiettivi di lavoro; si tratta di persone ben disposte ad accettare la diversità come elemento di ricchezza in un'interazione, in grado di stringere rapporti duraturi per una progettualità congiunta "che piace". Tuttavia il forte orientamento emotivo può essere "fiamma" che non diventa calore duraturo.

La dimensione che segue per importanza è quella dell' **Individuale-Cognitivo** con il 31%. Ho indicato questo tipo di orientamento come quello più resistente ai processi di negoziazione, poiché fortemente associato al posizionamento dinnanzi all'esperienza come "Osservatore Distante", è il tipo di persona che svolge ruoli accademici e che si concentra in aspetti formali, strutturati (come l'informazione recepita all'interno formativo formale, quanto dalle strutture della "cultura" quali musei, biblioteche, monumenti nello spazio informale). Questo tipo di profilo è molto meno aperto alla diversità, poiché, non considerando essenziale la relazionalità per i propri obiettivi formativi, tollera poco gli scostamenti da "patterns" di comportamento riconosciuti attraverso propri parametri culturali. Tuttavia, risulta attento osservatore di dati e concetti dei quali –stando ai racconti sui diversi diari di bordo- gli altri si possono servire nei momenti di confronto per la risoluzione di problemi relativi al processo di allargamento del contesto culturale di apprendimento.

L'orientamento **Gruppo-Cognitivo**, con soltanto il 19% (quindi praticamente la quinta parte dei casi), è rappresentato da persone con una forte predisposizione al *problem solving*, e quindi sono rapidi osservatori dei profili cognitivi altrui con lo scopo di definire ruoli e funzioni utili a portare avanti compiti comuni e una progettualità proficua secondo i propri parametri. Spesso però, trovano maggiore difficoltà a sciogliere pregiudizi relativi alla diversità, e possono comportarsi in maniera escludente se le persone coinvolte in un'attività congiunta non dimostrano "skills" all'altezza della stessa. Nel processo di allargamento del contesto culturale, sono abili negoziatori che giungono senza problemi a capire le potenzialità dell'apprendimento dalla cultura altrà.

L'orientamento **Individuale-Emotivo** è quello meno rappresentato (con il 13%) ed è formato da persone focalizzate sulle proprie emozioni emerse dal continuo confronto con la realtà altrà ed i propri vissuti e ricordi lontani. Sono persone che realizzano descrizioni dettagliate dalla realtà nuova, colorando le stesse di note emotive ed estetiche. Non sono attivi partecipanti nei processi di negoziazione di senso, sebbene aggiungano

elementi di estetica (spesso sono autori di metafore ricche per il gruppo) ed emotività che fungono da motore nelle transizioni espansive.

Sebbene questa caratterizzazione sia stata realizzata su un numero molto piccolo di casi (i 16 consistono in mobilità internazionale) potrebbe essere ipotizzato il valore euristico di questi costrutti per pensare a futuri processi di apprendimento in un contesto culturale allargato. Il punto di domanda è se la presenza di questi profili varia (e quindi non è equilibrata, come sembrerebbe esserlo in questo caso): *è possibile pensare al successo del complesso impianto aperto che promuove l'interazione, il problem setting piuttosto che il problem solving, e la sensibilità interculturale per promuovere un dialogo aperto –conversazione- che porti alla generazione di conoscenza?*

Questa è una risposta che non può essere data in questa sede, ma dalla quale si intuisce una prospettiva di ricerca che può portare alla stessa, e soprattutto, a nuove domande di ricerca sui processi di apprendimento nei contesti culturali allargati.

10.5. La formazione dell'identità Glocal nel Contesto Culturale Allargato

Nel secondo scenario di innovazione formativa, oltre tentare di riconoscere alcuni dei concetti elaborati attraverso il primo scenario, mi sono soffermata sul tentativo di capire che cosa emerge sul piano identitario, attraverso la partecipazione in processi di negoziazione/costruzione del contesto –che eventualmente giungono alla configurazione di un contesto culturale allargato. Questo mi ha consentito di focalizzare, anziché le dimensioni costituenti del dispositivo formativo che consente *l'allargamento del contesto culturale di apprendimento*, il processo, la linea temporale di sviluppo formativo, che diventa infine costruzione della propria persona. Ho individuato alcune dimensioni chiave di tale processo: le fasi di sviluppo dello stesso, ed i profili di partecipazione in tale ambito di negoziazione di senso (i “*glocal learning styles*”). Ho inoltre esplicitato quali sono i principali cambiamenti nella sfera di rappresentazione della propria identità (livello concettuale, livello operativo, livello discorsivo). Ho sistematicamente “modellizzato” ogni una di queste fasi e componenti per la migliore comprensione e trasferibilità concettuale in una pratica formativa (e cioè, all'interno di futuri dispositivi formativi che puntino alla costruzione di un contesto culturale allargato).

Tuttavia, la questione dell'identità professionale rimane una questione interamente aperta alla futura ricerca, in quanto problema che si pone per molteplici discipline, e quindi trasversalmente per le scienze dell'educazione e della formazione, nel contesto sociale e culturale della tarda modernità.

Vorrei proporre una discussione che ci porta, ad ogni modo, al momento delle riflessioni finali.

Capitolo Undicesimo

Riflessioni finali: ripensare i contesti di formazione nella società fluida

11.1. Cambiamento sociale e tecnologico e dibattito educativo

Attraverso il caso di studio introdotto in questa ricerca è stato evidenziato come persone che non avrebbero mai avuto l'opportunità di condividere conoscenze esperte sulle proprie pratiche e di collaborare sono state in grado di farlo, creando sistemi di attività umana estesi in reti internazionali ed interculturali, attraverso l'uso del Web. Soltanto dieci anni fa, la semplicità di incontrarsi ogni giorno nella rete, sperimentare la "presenza virtuale", emotivamente coinvolgente e motivante, sarebbe stata impensabile.

Soltanto cinque anni fa la realizzazione di video o registrazioni condivisibili online, all'interno di una piattaforma online che rende possibile l'incontro di un gruppo umano, non sarebbe stata possibile per persone il cui mestiere prevalente non fosse stato quello di tecnico esperto in multimedialità, oppure di informatico.

Poiché ogni società ha generato modelli educativi dove vi è dialogo fra tecnologia ed educazione, i dibattiti che si generano all'interno delle scienze dell'educazione oggi, considerando i cambiamenti tecnologici e sociali epocali, potrebbero dar forma soltanto a pratiche educative del domani.

Mentre Vygotskij generava una teoria sui processi di apprendimento, che avrebbe sconvolto le pratiche educative 50 anni dopo, la società industriale perfezionava un modello educativo che si fondava sui principi contrastati dal socio-costruttivismo vygotkiano; modello che si addiceva meglio agli assetti sociali necessari per mantenere in piedi quelle innovazioni che facevano parte del mondo in cui viveva Vygotskij.

Qualcosa di simile forse è in essere nella ricerca educativa contemporanea.

Questa ricerca ha quindi tentato una riflessione pedagogica sui processi di internazionalizzazione –mediati dalle tecnologie - e sul loro impatto formativo, con la speranza che questo tipo di riflessione possa allinearsi a tanti altri sforzi di ricerca educativa per promuoverne un posizionamento critico che consenta la ricostruzione delle pratiche pedagogiche nei nuovi scenari internazionali ed interistituzionali, fondandosi su una maggiore consapevolezza della propria entità culturale, e cioè, insieme, del proprio *kairos* e *chronos*.

Il punto di partenza dell'indagine è stato la tematizzazione delle conseguenze che il nuovo nomadismo geografico ed elettronico della società fluida comporta per i sistemi educativi. E' stato sostenuto che questi ultimi generano costantemente nuove pratiche, per le quali spesso manca una riflessione pedagogica profonda ed integrata. Ciò che sembra mancare sono assunti pedagogici che consentano di spiegare certi fenomeni -processi di apprendimento/insegnamento nella società della tarda modernità- con termini nuovi, non estrapolati dalle vecchie realtà. E' in questo senso che la ricerca si è mossa in primo luogo verso l'analisi teorica, per poi realizzare uno studio di caso che in più punti ricalca le situazioni di cambiamento fondamentale registrate in contesti internazionali di apprendimento adulto e di formazione.

L'introduzione del costruttivismo socio-culturale, (ripreso e ripensato attraverso la psicologia culturale bruneriana e l'antropologia cognitiva del gruppo di Cole), ed il focus posto dall'indagine sulla teoria dell'attività di terza generazione che propone l'apprendimento per espansione, ha tentato di aprire una linea di riflessione sulla necessità di ripensare il contesto di apprendimento, in quanto dato fisso, generato dalle istituzioni scolastiche ed accademiche.

La successiva rivisitazione della pedagogia critica e post-critica, nonché il ripensamento dei processi di insegnamento allo scopo di renderlo sensibile alle nuove prospettive della pedagogia dell'inclusione e della giustizia sociale, hanno fornito gli strumenti concettuali per pensare la centralità dell'atto comunicativo docente nella trasposizione del sapere alla pratica formativa. L'obiettivo, che ci sembra realizzato, è consistito nel fornire uno strumento e una traccia per ripensare *i processi di insegnamento ed apprendimento nei contesti proposti dalla società moderna e dentro le istituzioni della modernità*.

Lo sforzo iniziale in questa ricerca quindi è stato quello di raccogliere e di ripensare analiticamente gli elementi che promuovono un tale ripensamento, per inoltrarsi nei *nuovi processi di apprendimento/insegnamento tipici della società fluida*: un apprendimento mobile, un apprendimento in rete e a trama di rete, un apprendimento che attraversa contesti locali e - nel dialogo con diversi attori, situazioni, spazi - negozia nuovi significati e nuovi valori *per entro contesti culturali allargati*. Insomma, un apprendimento che va oltre la relazione pedagogica classica di chi insegna e di chi apprende in un luogo topico formale, determinato da certe coordinate

socioculturali statiche, e che piuttosto promuove la nozione di *apprendimento ubiquo* facente parte di percorsi individuali di ricerca del sé, in una società *iperriflessiva* (Giddens, 1991).

Il ripensamento del contesto di apprendimento e del concetto di ambiente di apprendimento porta a considerare gli elementi fondanti una nuova teoria formativa per l'era della mobilità (oltre i dispositivi tecnologici connessi; oltre le reti internazionali connesse).

11.2. I punti di riferimento per il ripensamento

Riprendiamo ora l'excursus realizzato in questo lavoro di ricerca, per comprendere i punti di riferimento utilizzati per il ripensamento dei contesti di apprendimento ed insegnamento.

Il focus di questa ricerca si è concentrato su un percorso di sperimentazione formativa dove il contesto di apprendimento rispondeva alle caratteristiche di cambiamento dello scenario socio-educativo: e cioè, un processo di internazionalizzazione formativa dove si osservava un modo dell'attraversamento di confini simbolici (istituzionali, nazionali, di gruppo, di lingua, di ambienti di apprendimento nella rete), con la conseguente necessità di ri-co-costruire il contesto e gli ambienti di apprendimento. E' stato esplorato attraverso tale caso di studio il significato emergente dalle pratiche di dialogo interistituzionale, le metodologie formative adottate, i processi discorsivi e gli apprendimenti attivati, la generazione di nuova conoscenza; e quindi l'impatto conseguito nella trasformazione delle identità implicate in siffatto impianto formativo internazionale.

Perciò, sin dal primo capitolo si adotta una riflessione sui processi di *cooperazione educativa interistituzionale* come leva strategica per affrontare i cambiamenti degli scenari socio-culturali esaminati, in tensione continua con il processo di generazione di una *democrazia cognitiva* che risulta sempre più fondata su modelli di *identità transnazionale*, del quale quello europeo ne è difficile ma felice esempio.

Il necessario punto di partenza è costituito da un'analisi documentale che ha portato a descrivere gli scenari sociali ed educativi della società fluida che stanno generando nuovi contesti di apprendimento, attraverso l'analisi delle metafore di rottura, allargamento, attraversamento di confini dei tradizionali contesti di apprendimento (soprattutto quelli istituzionali). Si è particolarmente focalizzata la questione della mobilità studentesca a livello dell'istruzione superiore, come elemento più evidente dei processi di internazionalizzazione e quindi di attraversamento *reale* oltreché simbolico di confini-.

Ne è conseguita poi una considerazione teorica dei contesti di apprendimento generati dai processi di internazionalizzazione. In primo luogo, e partendo dalla disamina delle linee di pensiero del socio-costruttivismo e della teoria dell'attività, è stato considerato che in tali contesti interagiscono diversi sistemi di attività umana, Qui gli attori costruiscono, ricostruiscono e diffondono significati, generando, in modo continuo ed esponenziale, conoscenza pratica e concettuale, che fa riferimento a modelli culturali diversi, *ad un continuo processo di meticciamiento culturale che genera "terzi spazi simbolici" con riguardo a posizioni culturali attuali. Più che di un dialogo interculturale ed internazionale nel quale il prefisso "inter" richiama entità statiche, i processi di internazionalizzazione indicano uno spazio nel quale le culture si modificano nel momento stesso che interagiscono, per produrre innovazione. Tale tendenza costituisce sicuramente una opportunità rilevante per il ripensamento dell'intervento formativo come leva strategica dei processi di sviluppo: e a questo riguardo risulta rilevante la discussione teorica introdotta da Engeström sul ruolo del sistema di attività nella risoluzione dei problemi posti dalla diade apprendimento/sviluppo. Infatti, adottando gli elementi della "Activity Theory" e gli ultimi sviluppi del modello di apprendimento per espansione (AT di 3° generazione), è stato possibile comprendere la relazione che intercorre tra contesto, processi di apprendimento e sviluppo dei sistemi di attività umana, i quali non sono più circoscrivibili nella sola realtà locale, ma risultano dislocati in reti iperlocali. In esse, diversi sistemi di attività interagiscono nel condividere un oggetto di attività comune al quale si dà il nome di runaway object. Ne consegue che il contesto non può più restare collegato ad una realtà fisica. Esso stesso si fa realtà simbolica, che attraversa e fa da sfondo alle relazioni fra i diversi sistemi di attività.*

I sistemi di attività integrati, a questo punto, si caratterizzano come *runaway object*, e la formazione diventa una leva strategica per ripensare le relazioni interistituzionali che concorrono alla predisposizione di nuovi contesti di apprendimento, pone problemi non indifferenti alla necessità di ogni società di pianificare gli interventi educativi, affinché questi ultimi non si disperdano nel caos delle interazioni, ma invece riescano a cogliere i percorsi più virtuosi, le reti più innovative. Secondo Jay Lemke:

"En el modelo curricular el aprendizaje es cuidadosamente guiado por senderos prescritos hacia resultados prescritos; en el modelo de acceso a la información, los individuos y grupos dirigen su propio aprendizaje y cambian de dirección en modo impredecible al encontrar y asimilar nueva información. En el modelo curricular, los criterios de relevancia de la información se imponen desde afuera de acuerdo con los juicios de valor de otros, mientras que en el modelo de acceso a la información los usuarios establecen sus propios y cambiantes criterios de relevancia en base a lo que perciben como sus intereses y necesidades y al estado actual de sus conocimientos. En el modelo curricular se evalúa a los alumnos en base al

logro de metas estandarizadas que otros han establecido; en el modelo de acceso a la información, nosotros, junto con otras personas, evaluamos los resultados de nuestro trabajo sobre la base de criterios relevantes en ámbitos específicos.” Lemke (2005: 20)

Noi pensiamo che si debba ormai riconoscere come “*Contesto Culturale Ristretto*” quel tipo di contesto di apprendimento generato dal tipo di modello che Lemke indica come *curricolare*; mentre i nuovi modelli di accesso all’informazione generati dalla società fluida non possa non essere riconosciuti in altro che come “*Contesti Culturali Allargati*”. E cioè contesti dove la conoscenza si costruisce nella rivisitazione critica e partecipata delle multi-appartenenze e della conoscenza proposta e condivisa come punto di partenza negli interscambi e nelle negoziazioni di reciprocità²⁴⁶.

Per esempio, un problema evidente posto dalla formazione entro contesti culturali allargati è quello del riconoscimento degli apprendimenti e della loro valutazione, nel senso che non è ancora chiaro come sia possibile assicurare i nuclei di nuova conoscenza (*core knowledge*) effettivamente raggiunti tramite i percorsi collaborativi, evitando la loro dispersione in profili in uscita previsti dalle diverse istanze curricolari e istituzionali di apprendimento. Sembra che questa sia una pagina tutta da scrivere, attraverso lo studio di diverse esperienze di internazionalizzazione, coinvolgendo sia gli aspetti macro (dimensioni istituzionali) che gli aspetti micro (processi di insegnamento/apprendimento in diversi contesti coordinati fra sé).

Probabilmente la chiave di volta sta nel considerare quali siano i livelli e la qualità della conoscenza generata da un processo formativo che si sviluppi per entro contesti culturali allargati. A questa dimensione si lega strettamente la questione della sostenibilità educativa che si legge soprattutto attraverso l’impatto nella formazione di un’identità professionale *glocal*, in grado di pensare globale ma agire locale; una professionalità che si muove quindi fra riflessione e pratica trasformativa.

La generazione di conoscenza rappresenta, più che un problema, una opportunità per i sistemi di attività entro reti sociali interistituzionali ed internazionali. Considerando che le aule internazionali si sviluppano sostanzialmente in rete, il concetto originale di conoscenza condivisa dovrebbe essere riconsiderato e riformulato alla luce di contesti le cui frontiere sono permeabili simbolicamente: non si tratta più di un dialogo fra insegnanti e studenti, che circoscrive un luogo topico e risponde ad un curriculum. Le interazioni, invece, portano ad una co-costruzione ipertestuale e ipermediale nella quale la conoscenza si propone come un flusso continuo, caratterizzato dai molteplici luoghi nella rete, dalle trame relazionali fra le diverse posizioni nella rete, dagli attori chiave che intervengono in un sistema complesso di attività. Ciò produce, in una fenomenologia che abbiamo esplorato accuratamente, un acuirsi dei fenomeni discorsivi e dei conflitti di creatività, come l’intertestualità – di tipo relazionale o concettuale- e l’uso eccedenete di metafore, in un numero alto di interazioni che si dimostrano, in primo luogo, creative, generative, ed anche caotiche (come abbiamo riscontrato attraverso l’analisi del discorso elettronico, cfr. cap 9). In effetti, essendo l’intertestualità relazionale un discorso altrui che si inserisce nel proprio discorso – secondo Voloshinov (1992), un enunciato dentro un altro enunciato- l’intertestualità costituisce un caso esemplare di come diversi testi finiscano per integrarsi producendo un nuovo e diverso testo (Fairclough, 1992). Le comunità di apprendimento *glocal* sviluppano così la propria attività formativa costruendo macrodiscorsi di classe (Constantino, 2006), che contengono micro-discorsi di complessità diversa con riguardo alla presentazione del discorso altrui e all’intertestualità manifesta.

Il passaggio fondamentale che ci è parso di dover svelare è stato quello di spiegare come agisce l’imbricazione fra questo tipo di operazioni cognitivo-emotive all’interno del sistema di attività e le azioni discorsive e le modulazioni intertestuali associate. Soltanto un’analisi del discorso generato all’interno del processo di apprendimento può darci la sicurezza della transizione espansiva, nella misura in cui sia possibile descrivere e spiegare come i soggetti della comunità *glocal* siano in grado (o meglio *maturino la capacità di*) di generare *testi* che dimostrano la presenza di un nuovo contesto negoziato. E cioè in che modo i soggetti della suddetta comunità *interpensano*, in un processo ricorsivo di condivisione di conoscenza²⁴⁷. Tuttavia questa presa di

²⁴⁶ Ho presentato gli elementi e dimensioni di entrambi i tipi di contesti nella sede di analisi e chiusura **del capitolo 9, paragrafo 9.4, tabella 9.14** . Ho inoltre indicato le limitazioni di questo tipo di concezione , nella tabella successiva (**9.15**) sottolineando il rischio di grande entropia che questo tipo di dispositivo formativo può raggiungere, considerandolo un sistema di attività che si muove attorno ad un *oggetto sfuggente*.

²⁴⁷ Ciò apre un panorama di ricerca che va oltre il presente lavoro, con riguardo ai tipi di interazione in processi di apprendimento all’interno di questi sistemi di attività integrati che fanno riferimento ad un contesto di conoscenza e di esperienza in costruzione. E cioè, un tipo di apprendimento nel quale le interazioni provocano effetti comunicativi nei quali si riscontrano le tracce di un cambiamento concettuale, di una comprensione di senso, di una applicazione o trasposizione concettuale, ed infine, di una presa di posizione, stando agli esempi esplorati nei tre forum virtuali analizzati dal punto di vista qualitativo nel capitolo 9, paragrafi, 9.3.4, 9.3.5, 9.3.6.

posizione da parte degli attori coinvolti in un processo siffatto produce trasformazioni non solo sull'identità culturale e professionale "in vista", ma anche sulle pratiche trasformative che la rendono via via possibile. E ciò richiama necessariamente una riflessione critica sul sapere insegnato, o meglio, sul sapere al quale si ha accesso.

E' qui che ci soccorrono la pedagogia critica e le teorie socio-linguistiche nel comprendere come si produce, anche nell'interazione in rete, la *ricontestualizzazione del sapere e la trasposizione didattica*. La tesi fondante del programma di ricerca sul *Curricolo Per Soglie di Padronanza* (Margiotta, 1996,2005,2007,2008) ci ha consentito di analizzare in profondità il processo di ricontestualizzazione del sapere: essa ritiene, infatti, che ogni atto comunicativo del docente sia un atto di trasformazione del sapere per offrirlo agli studenti come sapere aperto, a partire dal quale è possibile generare nuova conoscenza. La disamina della pedagogia critica ha completato quest'analisi in quanto essa ha apportato elementi incisivi per comprendere il problema del potere dell'insegnare nella generazione del discorso formativo e pedagogico. Cosicché l'insegnamento si configura come un ripensamento ricorsivo del cosiddetto "dispositivo pedagogico", quel congegno cioè che consente la trasformazione del sapere scientifico in sapere insegnato, e che per questa via soltanto genera processi di ricontestualizzazione del sapere, a seconda delle affiliazioni socio-culturali dei docenti e delle istituzioni dove esso viene insegnato.

Sviluppando un'analisi contrastiva dei modi di insegnare in contesti culturali ristretti rispetto a quelli possibili entro contesti culturali allargati, è possibile ripensare questi ultimi come spazi flessibili di ricontestualizzazione del sapere, dove il docente possiede più "gradi di libertà" nel classificare e nel codificare il suo discorso pedagogico. Ciò gli consente una maggiore espressione di identità professionale, attraverso una comunicazione della disciplina più flessibile ed aperta all'interazione con gli studenti, i quali partecipano apertamente a siffatto processo di ricontestualizzazione del sapere. In queste condizioni le interazioni discorsive, in quanto processi di negoziazione e di ricostruzione dei contesti di apprendimento, possono essere ritenute leva strategica per comprendere i processi di generazione di conoscenza nei contesti culturali allargati²⁴⁸.

Ma prima ancora di entrare nel vivo del caso di studio, è stata tentata l'integrazione dei concetti esplorati nel terzo capitolo (il problema del contesto nei processi di apprendimento) e nel capitolo quarto (il problema del contesto nei processi di insegnamento), nella sede del quinto capitolo, puntando a realizzare una proposta per ripensare il contesto del *lifelong-lifewide learning*. Una prima idea che emerge attraverso questo capitolo è che la strategia di apprendimento lungo l'intero arco della vita propone la rivisitazione delle coordinate spazio temporali della formazione, in quanto essa si realizza *attraverso diversi spazi formativi e sulle linee temporali di sviluppo della propria storia personale*. I sistemi di attività umana, infatti, si servono, come strumento fondamentale, della mediazione simbolica del linguaggio in quanto processo (e non solo veicolo) con il quale si *viaggia da uno spazio formativo all'altro*. Ne consegue che l'interazione comunicativa *crea il contesto* attraverso la negoziazione simbolica della persona che si muove attraverso diversi spazi fisici e sociali. Essa, dunque, non è *contenuta* da elementi esterni, fissi. Pertanto il contesto di apprendimento diventa un elemento dinamico, dove si mettono in relazione tempo e spazio dell'apprendimento, ridando un nuovo valore sia alla dimensione del racconto (aspetto temporale), sia all'interazione comunicativa e alla conversazione (aspetto spaziale). Entrambi gli elementi si incrociano durante il processo di apprendimento nel generare una conoscenza distribuita fra gli attori del sistema di attività e situata nel contesto stesso generato dagli attori.

Il caso, quindi, studiato è consistito nell'analisi di una esperienza di internazionalizzazione formativa (Progetto UE/Alfa MIFORCAL) seguito per quattro anni.²⁴⁹ Il focus dello studio di caso è l'evoluzione nella formazione della figura professionale dell'insegnante, intesa come una netta traiettoria verso la considerazione

²⁴⁸ E' così che i processi di apprendimento studiati attraverso l'analisi dei forum online e diari di bordo di corsisti in mobilità (**cap 9 e 10**), all'interno del nostro caso di internazionalizzazione in tanto che spazio di sapere negoziato (**cap. 8**), si presume abbiano dato vita ad un contesto culturale allargato, mettendo in evidenza (stando al minuzioso processo di analisi delle interazioni e del discorso) i processi di ricontestualizzazione flessibile del sapere, e la successiva fattibilità di esplorazione delle contraddizioni-tensioni che esso genera nelle culture di appartenenza dei corsisti.

²⁴⁹ Riportare le linee informative essenziali del Progetto. E quindi aggiungere Lo studio di caso è stato preceduto da una analisi delle metodologie selezionate, caratterizzandosi quest'ultimo come uno studio di casi molteplici "*embedded*" ricondotti ad un caso maggiore unico (i micro-casi "*embedded*" che formalizzano fasi di sviluppo del progetto formativo, dalla contestualizzazione all'impatto formativo del suddetto progetto). Un risultato importante di questo capitolo, nonostante la propria natura tecnica di inquadramento della ricerca, è quello di discutere sulle metodologie necessarie per la comprensione di complessi eventi formativi, come insiemi integrati in una visione unitaria a seconda del problema educativo affrontato; e cioè sulla base di una epistemologia pragmatica. Questo aspetto, come concludo in questa sede, può aprire un notevole ambito di ulteriori ricerche in quanto spesso i fenomeni della ricerca educativa vengono considerati in modo molecolare, isolato, non come parte facente di un insieme di *layers* o livelli di complessità di un evento/processo educativo.

dell'importanza del soggetto come entità che interpreta e trasforma la propria realtà a partire da una determinazione soggettiva, e che risulta avere, infine, per lui il valore di una determinazione socio-politica e culturale. In sintesi, l'identità dell'insegnante in una linea di sviluppo temporale (e narrativo) diviene l'elemento centrale della ricerca sulla professionalità docente come leva strategica di miglioramento dei sistemi formativi. Il modello formativo esplorato analizza la dimensione di formazione dell'identità come unico elemento connettivo di riferimento, attraverso i diversi spazi formativi che il docente attraversa nella propria traiettoria esistenziale e professionale.

Tuttavia, viene proposto un modo diverso di osservare la professionalità docente, ed è ciò che poi si va ad analizzare nel caso studiato: e cioè che il docente non può più essere concepito come entità isolata dinanzi al gruppo classe. Il docente invece va considerato in sistemi di attività integrati, generati dalle interazioni in reti professionali che *attraversano i confini simbolici dell'istituzione, della propria comunità e nazionalità, della propria disciplina*, in uno sforzo di progettualità congiunta come unica via per *governare* le tensioni/contraddizioni (sollecitazioni dinanzi a problematiche di apprendimento, fabbisogni formativi della comunità locale, diversità in aula, ecc) imposte dal sistema di attività locale (scuola). E' così che il singolo docente traccia una linea di sviluppo propria ed unica della propria professionalità, attraverso i diversi contesti sociali, formativi, lavorativi, che possono diventare materiale di costruzione di contesti culturali allargati.

Alcuni elementi fondanti di questo ambito sono la negoziazione del curricolo verso la costruzione di un piano degli studi unificato; la concezione delle figure formative come équipes complesse; la necessità di una ricorsiva mediazione pedagogica e culturale per la contestualizzazione dell'intervento formativo. Una prima conclusione che emerge dall'analisi, è il faticoso processo di negoziazione dell'oggetto stesso dell'attività internazionale: l'implementazione e l'attivazione di un Corso di specializzazione internazionale per la formazione degli insegnanti secondari: aspetto che emerge come un vero e proprio oggetto sfuggente. Ciò mette di rilievo l'alta entropia del sistema formativo così creato. Tuttavia, il tipo di pianificazione curricolare adottato indica una tendenza verso il modello di *accesso all'informazione*, che rende possibile il raggiungimento di un modello di *curricular justice* con aderenza ai diversi modelli culturali presenti nel curricolo e nei modelli di instructional design adottati dai diversi contesti culturali coinvolti dal Progetto.

L'analisi *grounded* della mobilità virtuale, realizzata in ambiente web multiplatforma internazionale e plurilingue, fa emergere una serie di concetti di alta rilevanza per determinare come si negozia il contesto, e quali sono gli elementi portanti di tale processo di costruzione. Non sono sufficienti le multi appartenenze, la virtualità (o presenza virtuale), l'alto coinvolgimento emotivo, la proposta di materiali internazionali, l'alta interattività online ed il coinvolgimento in una comunità di apprendimento internazionale, per costruire un contesto culturale allargato. Esso emerge da un processo mirato di decostruzione critica del sapere proposto, processo che richiede un alto coinvolgimento emotivo, alta interattività creativa, e soprattutto il bilanciamento di competenze docenti nella rete internazionale che compone la comunità di apprendimento internazionale. I processi metacognitivi, che così si vengono a creare attraverso questo assetto, consentono transizioni espansive che finalmente permettono ai corsisti di comprendere il contesto culturale di apprendimento nella sua complessità di *meticcio ricorsivo e creativo*. Inoltre, in assetti che consentono la costruzione di un contesto culturale allargato, i fenomeni discorsivi indicano alta creatività e livello di interazione, attraverso figure come l'intertestualità (concettuale e relazionale) e l'uso continuo di metafore, che si fa così *topografia frattale tridimensionale del discorso* (e cioè, ad alto carico cognitivo). Inoltre, con riguardo all'impatto formativo sul piano individuale, la consapevolezza che emerge dall'essere coinvolti in un siffatto spazio formativo diventa rivisitazione della propria identità professionale e culturale.

Queste conclusioni ben si complementano con i risultati dell'analisi della mobilità studentesca in presenza virtuale. All'interno di tale intervento, viene analizzato il micro-modello formativo, la struttura organizzativa di cooperazione, gli ambienti di apprendimento, e i risultati di apprendimento²⁵⁰. *In questo modo si ottengono due dimensioni esplicative del Contesto Culturale Allargato.*

²⁵⁰ Emerge un'alta soddisfazione, come nel caso precedente, sebbene il percorso imponga momenti di difficile assimilazione, come il *cultural clash*, momento di scontro con la cultura altra, da parte degli studenti internazionali. Lo strumento di analisi utilizzato in questo secondo intervento, e cioè il Diario di Bordo, consente un'analisi narrativa che mette al primo piano il racconto autobiografico dei corsisti in mobilità, così in modo da realizzare una vera e propria "dissezione" di ogni momento di apprendimento (formale, non formale, informale). Da questo lavoro emerge lo schema *individuale* della transizione espansiva (**Cap. 10, Paragrafo 10.2.3, schema 10.11**) che esplora: a) il momento iniziale di necessità/motivazione di entrare nello spazio formativo (viaggio) come apertura di una parentesi nella propria vita, e cioè, interruzione della propria linea di sviluppo temporale alla ricerca di coordinate nuove; b) tale sospensione diventa processo di partecipazione nella realtà culturalmente diversa, dove si negoziano sensi, e si apre un capitolo che va dall'emozione intensa alla riflessione profonda sul contatto con la realtà altra; c) infine, si verifica la necessità di uscire dallo spazio formativo per trasferire alla pratica quanto appreso durante il periodo della mobilità, con impatto personale e professionale che ridimensiona il proprio posizionamento soggettivo in reti *iperlocali*, e cioè in uno spazio *glocal*. Anche in questo caso, dove si enfatizzano i variegati spazi formativi che attraversa la persona in mobilità all'interno di un contesto culturale allargato, i fenomeni discorsivi

A) *Dimensione della Configurazione:*

- *Sapere negoziato – Decostruzione Critica del Sapere – Valorizzazione delle Multiappartenenze*
- *Knotworking e Networking (trame istituzionali a rete, sistemi di attività integrati attorno ad un oggetto sfuggente) – Modelli di Organizzazione Docente – Comunità di apprendimento Glocal*
- *Fenomeni discorsivi ad alto carico cognitivo ed emotivo – Topologia frattale tridimensionale (alta quantità di interazioni ed interventi creativi che implicano intertestualità e generazione di metafore)*

B) *Dimensione Processuale:*

- *Cultural Clash*
- *Superamento delle contraddizioni – Negoziazione di senso - Interazione*
- *Transizioni espansive*
- *Impatto Professionale e Personale (Consapevolezza Culturale – partecipazione in reti di sviluppo/pratica professionale iperlocali – situate nel contesto fluido co-costruito)*

11.3. Il ripensamento delle pratiche

Un primo aspetto sul quale la ricerca vuole incidere è quello del ripensamento dei processi di internazionalizzazione come ambiti che, diffondendosi, richiedono l'acquisizione di metodologie formative specifiche che portino allo specifico riconoscimento di competenze e conoscenze in un contesto di apprendimento, che come ho tentato di sottolineare attraverso la presente ricerca, si allarga. Il caso riportato può essere considerato atipico, sia per il *modus operandi* scelto nell'implementazione del processo di internazionalizzazione (a forza centrifuga, processuale, partecipata), che per le caratteristiche della rete (eurolatinoamericana, con la condivisione multi linguistica di ambienti di collaborazione ed apprendimento in italiano, spagnolo e portoghese)

Intanto, la letteratura di ricerca individua tre tipi di modelli di internazionalizzazione (Soderqvist & Parsons, 2005; Teichler, 2006):

- a) L'internazionalizzazione come opportunità di finanziamento di una istituzione universitaria
- b) L'internazionalizzazione come modalità di un dato Ateneo (o reti di atenei) per risultare più competitivi ed attraenti
- c) L'internazionalizzazione come strategia di sviluppo attraverso una visione di regionalizzazione e formazione interculturale

Contrariamente a quanto si possa pensare, il primo tipo, risulta essere il più diffuso ed il primo a comparire: in effetti, le università della rete anglofona da più tempo promuovono strategie di arruolamento di studenti internazionali come modalità di sopravvivenza dei propri atenei in una situazione di crisi dei contesti interni, o di una crescita importante delle istituzioni che richiedono un tipo di economia di scala per mantenere l'eccellenza di certi servizi (come, particolarmente, è il caso della ricerca ad alto livello).

In questo tipo di internazionalizzazione, si intrecciano discorsi sull'apertura delle politiche di reclutamento dell'ateneo nonché della formazione di accademici e ricercatori esterni al proprio modello, attraendo così una forte quantità di studenti internazionali interessati a particolari aspetti del modello formativo. Come possiamo immaginare, questo tipo di modalità di internazionalizzazione non consente una rivisitazione del curriculum, né tanto meno del modello formativo. Tuttavia –e considerando le tradizioni di ricerca empirica negli Atenei anglo parlanti- esiste tutta una linea di analisi sull'impatto culturale che gli studenti internazionali soffrono nell'adattamento alla lingua e alle condizioni di vita del paese, con una offerta formativa a supporto di tale condizione. Negli ultimi anni, questa situazione sta portando, in ogni caso, ad una riflessione interculturale che inizia ad incidere sui modelli formativi, dal basso verso l'alto (Kushner & Karim, 2004). Dentro questa forma di internazionalizzazione, esiste la presenza di un gruppo "entrante" nel mercato dell'internazionalizzazione, che si serve intelligentemente sia della proprio posizionamento di vantaggio linguistico, culturale, paesaggistico, sia dei fondi a disposizione –in particolare i flussi di fondi europei- per l'apertura di corsi a gruppi crescenti di studenti internazionali. Questo è il caso, per esempio, degli Atenei spagnoli, irlandesi, e fuori dall'UE, neozelandesi ed australiani, con trend in aumento di studenti internazionali.

indicano una intensa creatività ed interazione con l'ambiente e persone presenti alla ricerca di un senso della propria esperienza formativa.

Il secondo tipo di processo di internazionalizzazione, si presenta in aree molto mirate di sviluppo istituzionale, come modalità per potenziare l'immagine istituzionale e quindi l'affluenza di corsisti da un mercato interno, ed in modo molto particolare e selettivo, da gruppi di corsisti internazionali. Di norma, queste università potenziano anche l'uscita all'estero dei propri ricercatori ed accademici, per generare reti internazionali specifiche in aree di eccellenza. Un caso tipico di questo tipo di modello è l'Istituto Politecnico di Monterrey (Messico), nonché quello di molti atenei nei paesi in via di sviluppo; la rete francofona, per esempio, mantiene stretti collegamenti con stati ex-colonie, con questa modalità. In questo modo, le università mantengono alta la propria immagine, senza aprire completamente il proprio ateneo alle difficoltà di gestione di studenti internazionali. Le reti internazionali, inoltre, rendono più facili i vincoli di potere e gestione di risorse nell'ambito territoriale, poiché danno prestigio all'università in questione. In questi casi risulta molto difficile la discussione partecipata sui modelli formativi e curricolo, in quanto spesso tali Atenei riportano all'interno dei propri organi modus operandi foranei, come processo di "internationalisation at home".

Per ultimo, il terzo tipo di internazionalizzazione potrebbe essere quello dove inquadrare il caso studiato, come spazio di tensione per la generazione di un valore superiore alla somma delle parti interagenti per sostenere un'offerta formativa. E cioè parti interagenti diverse cooperano reciprocamente tra loro per ottenere un nuovo, terzo spazio, di riflessione e ricerca sulla figura professionale che si voleva promuovere. In futuro, in effetti, le reti ERASMUS MUNDUS costituiscono un esempio dello sforzo europeo teso a diventare scenario di cambiamento ma anche osservatorio di buone pratiche di internazionalizzazione, si orienteranno verso questo tipo di complessi equilibri formativi. Vi è però ancora moltissima strada da percorrere per quanto riguarda la modellizzazione dei processi di cooperazione interateneo (internazionali). E tuttavia, se da una parte sarà importantissima la predisposizione all'adozione di misure comuni in processi di regionalizzazione (come il Processo di Bologna), dall'altra, le strategie formative ed i servizi forniti agli studenti internazionali, nonché la formazione e il potenziamento delle risorse umane all'interno delle Università, dovranno rispecchiare modelli di offerta e negoziazione della conoscenza insegnata, tali da generare percorsi di valorizzazione della cultura locale; e dunque dovranno attivare processi di mediazione pedagogica e culturale che consentano l'inserimento dell'altro come componente di rivisitazione di proprie pratiche e modelli, ben oltre la semplice prospettiva di mercantilizzazione del sapere. In tal modo, la mobilità, che è il primo passo di un percorso di internazionalizzazione, non sarà più vista come semplice risorsa, per le università che ricevono gli studenti internazionali, ma come opportunità di miglioramento di piani di studio e di dialogo con le realtà altre per una vera incidenza dell'investimento in formazione superiore sul territorio di appartenenza.

La tabella che ne consegue presenta un confronto degli elementi di cooperazione interistituzionale che considero necessari per l'implementazione di processi di internazionalizzazione formativa:

Tabella 11.1. Elementi per l'implementazione di processi di internazionalizzazione formativa

	Internazionalizzazione come...		
	<i>A-Strategia di sviluppo globale</i>	<i>B-Strategia di sviluppo locale</i>	<i>C-Strategia di sviluppo interdipendente "glocal"</i>
Caratteristiche principali	Internazionalizzazione integrata all'insegnamento e la ricerca, flussi in entrata. Finanziamento di attività di ricerca di alto livello con reclutamento massivo nei corsi inferiori Il mondo "globale" o sviluppato (rete linguistica ed economica dove l'università è inserita) come mercato di lavoro del futuro laureato Modello favorito dalle autorità nazionali Attenzione a processi di regionalizzazione (Bologna Process) Offerta Formativa in lingua Inglese Finanziamento privato o progetti di cooperazione di alto livello (7mo Programma Quadro)	Internazionalizzazione come fenomeno nuovo Opportunità di crescita istituzionale legata ad un contesto di crescita regionale e cooperazione transazionale finanziata (UE) Vantaggio tratto da particolari situazioni logistiche, linguistiche, culturali che attraggono gli studenti Posizionamento nel territorio come interlocutore autorevole, attraverso l'internazionalizzazione Reti di internazionalizzazione mirate in punti di forza della strategia di sviluppo istituzionale dell'Università	Internazionalizzazione come fenomeno nuovo o in corso Opportunità di rafforzamento di legami culturali in reti di cooperazione educativa internazionale Mobilità: bilancio equo fra Incoming e Outgoing ; reti di ricercatori che evolvono in modelli di sviluppo a rete collaborativa Internazionalizzazione come fine per la rivisitazione dei modelli formativi Multilinguismo, valorizzazione delle multi appartenenze culturali

Razionalità	Mobilità di accademici e ricercatori finanziata in reti specifiche di ricerca e sviluppo Mobilità in entrata di studenti internazionali Modello attraente e competitivo	Importanza delle figure di management dell'internazionalizzazione, e di progettazione europea Interlocuzione con il territorio per l'ottenimento di fondi congiunti di sviluppo in reti internazionali	Importanza dello sviluppo di reti di collaborazione accademico-scientifica che si focalizzano su tematiche di cruciale importanza per uno spazio culturale condiviso quanto per le ricadute sul territorio
Mete Istituzionali	Assicurare finanziamenti per la ricerca di alto livello	Miglioramento dell'Immagine, attrattività locale	Approfondimento di un modello formativo allargato, valorizzazione della propria cultura in un ambito internazionale
Conseguenze critiche di questo tipo di razionalità	Rigidità del modello formativo, mancanza di percezione della diversità se non come risorsa	Percorsi di nicchia, importazione non critica di modelli e saperi	Possibile "congelamento" nella complessità dei rapporti con bassa produttività
Fattori necessari per la tenuta del modello	Economia di Scala Management Efficace Uso di Tecnologie Innovative (piattaforme e servizi)	Relazioni personali, Capacità Manageriale Uso efficace di Tecnologie attraenti (multimedialità, Design)	Orientamento neومانista Fiducia in un modello di interdipendenza planetaria Uso efficace di Tecnologie Inclusive (semplicità e usabilità)
Tipo di Identità Professionale Promossa	Professionalità aggiornata, occupato in ambiti istituzionali centrali con riguardo a relazioni internazionali centro-periferia, o collocato in stretta comunicazione con tali ambiti. Produttore (centro) o Riproduttore primario di innovazioni centrali (periferia).	Professionalità di alto status, "portavoce" internazionale nell'ambito locale periferico. Riproduttore primario di innovazioni centrali (periferia)	Professionalità riflessiva e critica, riconosce le multi appartenenze in sé. Impegnato in processi di innovazione che puntano a ibridazione di pratiche e discorsi di altri attori (singoli ed istituzionali) con i quali collabora e si confronta.

Fonte: elaborazione propria in base a Thys-Clément & Wilkin (1998); Sodervqist & Parsons (2004); Teichler (2006); Iasevoli (2006); Knight, (1999)

Risulta evidente come questa schematica descrizione, all'interno della quale colloco il nostro modello formativo, indichi il livello di complessità della tematica e delle possibilità di futura esplorazione sia a livello di pratiche che di ricerca, nei diversi livelli dell'analisi organizzativa e istituzionale, dei processi di *instructional design*, delle metodologie specifiche di mediazione pedagogica e culturale, dell'analisi degli ambienti di apprendimento e delle interazioni, nonché dei profili formativi in uscita e loro sistematica certificazione. D'altro canto, appare fondamentale dedicare una approfondita riflessione alle modalità di interazione fra virtuale e vitale nelle reti di cooperazione internazionale, promuovendo le modalità più economiche per associare diversi spazi formativi in una linea di sviluppo temporale (personale) documentabile e riconoscibile. Questo aspetto in sé aprirebbe una intera pagina per la ricerca sui processi di internazionalizzazione.

Il caso dell'internazionalizzazione nella formazione degli insegnanti

Nel caso della figura professionale che abbiamo analizzato in questa ricerca, diverse conclusioni relativamente ai processi di internazionalizzazione formativa possono essere riepilogate. Preliminarmente va richiamato il delicato equilibrio sociale e culturale che questo tipo di professionalità comporta nel contesto locale specifico, soprattutto in ordine alle considerazioni relative all'importanza che l'identità professionale dell'insegnante acquisisce nella trasposizione didattica. In ogni caso la partecipazione degli insegnanti in reti internazionali di collaborazione, sia nella formazione iniziale che continua, impone un forte ripensamento della concezione sia della disciplina insegnata quanto della didattica implementata in classe, consentendo un ripensamento profondo della propria identità culturale che incide quindi sulla pratica. Ne consegue che risulta ancor più pressante la necessità di attivare percorsi formativi internazionali del terzo tipo -secondo la classificazione su riportata- dove viene valorizzata la propria identità culturale in reti di cooperazione educativa internazionale. In questo modo, infatti, si promuove nel docente l'impegno a generare processi di innovazione didattica ed educativa fondati sull'ibridazione di pratiche e discorsi di altri attori (singoli ed istituzionali) con i quali collabora e si confronta.

11.4. Il ripensamento pedagogico

Ma come ripensare un nuovo modello di progettualità formativa che punti alla formazione dell'identità professionale *glocal*.

Come emerge con chiarezza dal caso di internazionalizzazione dal quale questa ricerca si è occupata (MIFORCAL), esiste una trasformazione delle istituzioni nella post-modernità, che ha portato ad una società interconnessa, dove i *confini* delle pratiche, delle norme, e soprattutto del sapere vengono superati, in ogni momento attraverso, in primo luogo (ma non soltanto), dalla facile *finestra*²⁵¹ offerta dal Web. La metafora di *attraversamento di confini simbolici* si rivela, in realtà, essere un subbuglio di pratiche che stentano ancora a poter essere caratterizzate da una teoria avvolgente. Ci si trova dinanzi ad una pratica pura, un puro fare nella conflittualità quotidiana d'interessi, nella consapevolezza della necessità di cambiamento delle istituzioni educative. Così, nel caso studiato, la promozione di politiche di mobilità educativa e lavorativa cozza ancora contro logiche istituzionali strutturate, le quali vanno criticamente decostruite per dare luogo all'innovazione formativa.

La ricerca educativa ha risposto a questo drammatico scenario indicando la necessità di adottare approcci partecipativi nuovi ai processi di apprendimento, che implicano la cooperazione, la collaborazione, l'autovalutazione e la personalizzazione. Processi che portano alla condizione di essere *sempre e ovunque* in situazione di apprendimento, e dove la persona che apprende acquista piena centralità, appropriandosi del proprio potere formativo, e formando parte attiva di *comunità che realizzano una democrazia cognitiva*, nel senso di accedere e generare nuove forme di esperienza e di conoscenza. Processi che, come abbiamo appreso lungo l'intero percorso di questa ricerca, porterebbero alla costruzione di *contesti culturali allargati*. Il paradigma dell'apprendimento per riproduzione della conoscenza, a questo punto, scolora e diventa inutile. Sono, infatti, molti i lustri in cui l'approccio della pedagogia socio-costruttivista si propone come nuova via della prassi pedagogica (Varisco, 2004), e numerosissime ricerche hanno dimostrato il valore della partecipazione in contesti di apprendimento situati, e cioè, non isolati dalla risoluzione dei problemi della vita quotidiana dei discenti; considerando in primo luogo le reti socio-culturali nelle quali la mente umana si sviluppa, e che vengono interpretate, ri-significate, e ristrutturare in un processo di costruzione di nuova conoscenza²⁵². In effetti, attraverso la partecipazione ed il coinvolgimento critico di docenti e discenti, si punta alla decostruzione del sapere insegnato attraverso uno sguardo dal punto di vista delle proprie appartenenze dei discenti e del docente stesso, alla ricerca del proprio senso di emancipazione come soggetti attivi in una società con valori propri e non generati in direzione centro-periferia²⁵³

Come è stato messo finora in evidenza, le aree che dovrebbero implementare un dispositivo formativo "partecipativo" sono:

- a) quelle della ricontestualizzazione del sapere da sapere scientifico a sapere insegnato (come lo sviluppo del curriculum, i concetti e le teorie che una disciplina propone all'interno di un programma che punta alla formazione di un profilo, esso stesso *prefissato da interessi in gioco*);
- b) quelle dei processi e procedimenti della trasposizione didattica (tutto ciò che riguarda l' *instructional design*, metodologie didattiche, modelli di valutazione, e l'architettura degli ambienti di apprendimento).

Ebbene, mentre le teorie socio-costruttiviste si sono concentrate maggiormente sui processi e procedimenti, togliendo importanza al docente come attore coinvolto in tali processi, e trascurando spesso aspetti ideologici alla base delle pratiche pedagogiche nelle istituzioni e fra le stesse (negli approcci *networked learning*), le teorie post-critiche hanno posto il focus sui processi di produzione e decostruzione della conoscenza, lasciando poco definite le modalità di intervento docente (come attore centrale di questo percorso di decostruzione critica e dell'opportunità di emancipazione fornita ai discenti attraverso la propria pratica trasformativa)²⁵⁴. C'è da

²⁵¹ Metafora che purtroppo richiama strane ambizioni monopoliche nell'era digitale.

²⁵² Ricordo a questo punto l'analisi sull'importanza dei contesti sociali di apprendimento intrapreso a cap. 3

²⁵³ Un lungo ragionamento su questo tipo di approccio è stato fatto a capitolo 5, considerando le teorie critiche di Illich e Freire, rivisitate in particolare da McLaren (1993, 1995) e Giroux (1995), come posizionamento post-critico.

²⁵⁴ Sarebbe interessante segnalare che entrambi gli approcci dichiarano il proprio origine sull'approccio filosofico del materialismo dialettico. In effetti, il pensiero socio-costruttivista contemporaneo affonda le proprie radici nella confluenza di due grandi pedagogisti russi (Vygotskij e L'ent'ev) cui *leit motiv* è l'importanza della *prassi* e la sovra determinazione del comportamento umano da sistemi di valori utili allo sviluppo delle relazioni di produzione. Tale concetto, molto chiaro in Y. Engeström, finlandese che attraverso l'invito di M. Cole fa dialogare la tradizione americana con quella russa; in effetti egli adotta il modello di Davydov di ascesa dall'astratto al concreto (che ho menzionato a capitolo 3), dove la cellula germinale della transizione espansiva è giustamente la comprensione delle contraddizioni che animano un sistema di attività (con le proprie regole, valori, ruoli, e quindi, sistemi di riferimento che fondano la conoscenza circolante all'interno di tale sistema). Ma questa chiarezza si perde "nella notte dei tempi" quanto i successivi approcci empirici della psicologia culturale e dell'antropologia cognitiva americana "tolgono" la veste più complessa della nozione di *prassi* di Marx, per trasformarla in

domandarsi se non sia giunta forse l'ora di integrare questi approcci, verso la costruzione di una pedagogia interamente rinnovata che riesca ad affrontare la società fluida come società *interdipendente*, di confini diffusi. Come possiamo immaginare, questi approcci generano aree di luce e di ombra nello svolgimento del processo formativo. Un approccio complesso ed integrato di entrambe le forme di pensiero pedagogico, potrebbe essere occasione di implementazione di pratiche che orientino, sia dal punto di vista del coinvolgimento attivo quanto della concezione del sapere, verso un modello di *interdipendenza funzionale e concettuale glocal, a rete, piuttosto che un modello centro-periferia, gerarchico*. Su questo punto, a livello teorico vi è molto da fare per portare entrambi i modelli ad interloquire, a comprendere le aree di intersezione quanto le aree che li contraddistinguono.

In secondo luogo, le teorie dell'apprendimento pongono una forte enfasi sui processi dialogici all'interno di un contesto di apprendimento sostenuto da una comunità "impegnata" in un compito/pratica/attività comune. Tuttavia, e nonostante i numerosissimi impegni di ricerca empirica dimostranti il valore di questo tipo di assunzione, esiste una motivazione molto più importante, soggiacente all'enfasi posta su tali approcci. E cioè che il contesto economico e tecnologico sta generando diversi punti di pressione sul modo di concepire le relazioni di potere ed istituzionalizzate nei diversi contesti lavorativi. In effetti, lo scricchiolamento dei confini istituzionali, familiari, identitari²⁵⁵ vissuto dalle società della tarda modernità, nonché una crisi economica che non sembra poter dare risposte a sistemi di organizzazione del lavoro e del welfare, ci impone, oltre la critica, il completo ripensamento delle pratiche formative. Forse la questione potrebbe essere formulata in questi termini: attraverso l'insistenza in nuovi processi e luoghi della formazione che *attraversano i confini delle istituzioni della modernità* (e cioè scuola, università, mondo del lavoro, welfare) la società post-moderna fa uno sforzo disperato di liberarsi dai discorsi del potere, per generare una nuova utopia di emancipazione dalla sofferenza provocata dalla fluidificazione delle relazioni; un nuovo sogno di liberazione omologabile a quello rappresentato dalla formazione delle democrazie e dei grandi progetti nazionali della modernità, con al centro la scuola come dispositivo di riproduzione di una tale configurazione socio-politica.

Le diverse teorie formative emergenti indicano una tendenza, sia all'interno dei sistemi educativi formali che a livello della formazione degli adulti, in contesti informali e non-formali, verso il continuo *attraversamento dei confini*, laddove lo spazio formativo, seguendo il concetto che ci propone Margiotta (2006) risulta spazio strutturante del discorso e delle pratiche. Il Web ne è un bel esempio: si compone spesso come lo spazio di relazionalità e cura più vicina al simbolo (nel senso che è composto meramente da presenza generata attraverso il testo ibrido della conversazione scritta), e più immediata in quanto alle possibilità di realizzazione (creare e distruggere pagine web che "ospitano" gruppi umani). Tuttavia, nozioni come quella di *comunità di apprendimento* sembrano interamente discutibili, in quanto creano la rappresentazione di tutti come uno, di interessi comuni ed a futuro. Infatti *comunità* è termine che evoca calore, cura, comprensione e mutualità, significati che storicamente sono stati riconducibili a legami profondi generati dal senso di appartenenza e prossimità geografica nella risoluzione di problemi relativi alla sopravvivenza. Il caso di studio analizzato ci consente di intuire che sia molto difficile soddisfare queste aspettative di *comunità*, mentre la stragrande maggioranza dei casi di gruppi umani impegnati in processi formativi; in effetti, essi lasciano fessure simboliche che soltanto la stessa persona può ricoprire nella formazione della propria identità, non senza grande sofferenza. E' utile ricordare a questo punto il pensiero di A. Giddens, che segnala come la frammentazione dell'identità individuale nella tarda modernità provoca un grande desiderio di appartenenza a piccole comunità di senso, che nel contempo possono generare un'immagine illusoria sulla possibilità di una relazione duratura, che contiene e supporta. E questo ha come risultato l'enorme quantità di "cellule" istituzionali della società civile a cavallo fra gli '80 e i '90, e forse, la rivoluzione del Web 2.0, con la sua cultura dell'accesso equo all'informazione ed alle opportunità di autopubblicazione. E nelle parole critiche di un attento osservatore del fenomeno del Web, James Slevin (2000):

semplice *pratica* significativa per l'individuo. Il caso più eclatante è a mio avviso quello di Wenger, chi sviluppa la propria teoria sulle comunità di pratica (CoPs), messa poi a servizio dello sviluppo organizzativo di grandi multinazionali.

Dall'altro lato, l'approccio critico si concentra eccessivamente sul dramma dell'esclusione e dell'oppressione alla quale viene sottoposto lo studente che "subisce" le pratiche pedagogiche ignare delle proprie fondamenta teorico-metodologiche pleuriche di ideologia. In questo caso le radici sul pensiero di Marx non vengono perse, bensì messe di rilievo come contro-discorso istituzionale neoliberista, ed integrate spesso al pensiero di A. Gramsci, dove la pratica trasformativa del docente (divenuto a questo punto intellettuale) deve portare i discendenti alla scoperta di sé stessi. Poco o nessun riferimento può essere fatto a metodologie pratiche attraverso le quali spronare processi di apprendimento puntualmente analizzabili e condivisibili come parte di questo approccio, che ritiene forse banale soffermarsi a tale questione. Ma, per esempio, la centralità del docente in questi approcci potrebbe essere interamente discutibile in una società dove invece i processi di apprendimento acquisiscono sempre maggiore centralità, dove le persone puntano all'appropriazione della conoscenza come costruttori della stessa, e quindi, intellettuali "iperconnessi", detentori del proprio potere di comunicazione e di costruzione della propria vita.

²⁵⁵ Cui metafora fisica più evidente è, a mio avviso, la caduta del Muro di Berlino

“In modern social conditions, individuals are engaged in a diversity of contexts of interaction and are caught up in encounters which cut across a diversity of cultural settings. Individuals therefore actively seek to forge commitment and mutuality with others in an attempt to restrict the experiences they have to sample in order to develop a coherent self-identity and successfully fulfil the projects in which they are engaged” (Slevin, 2000:95)

Ma fino a che punto ogni luogo nella rete, ogni comunità di apprendimento –nel web e al di fuori di esso- è in grado di promuovere tali processi di coinvolgimento, che determinano l’impegno emotivo e cognitivo nel generare nuova conoscenza? Ciò che può essere senz’altro affermato a questo punto è che i dispositivi formativi vanno profondamente rivisitati, in modo critico, per capire, di volta in volta, di progetto in progetto, in quale modo coinvolgono (ed eventualmente sconvolgono) i processi di formazione dell’identità alla base della generazione di nuova conoscenza. Per illustrare questo passaggio, torniamo sui due “scenari” di innovazione formativa analizzati in questa ricerca. Essi potrebbero essere indicati come chiara espressione dei processi formativi nella società fluida, per le proprie caratteristiche di internazionalizzazione, per la composizione multiculturale dei gruppi, per la presenza di un impianto istituzionale, ideologico e strumentale/procedurale che attraversa in più punti i tradizionali dispositivi formativi. Perciò, essi rendono possibile oltre che la formazione di puntuali competenze anche la messa in gioco delle costellazioni identitarie personali e professionali delle persone che vi partecipano²⁵⁶. Va sottolineato, ancora una volta, che la costruzione del contesto culturale allargato, e soprattutto la generazione di conoscenza significativa che esso rende possibile, sembra avverarsi soltanto in queste condizioni di coinvolgimento psico-emotivo.

Possono offrire tutti gli assetti formativi che vengono denominati “comunità di apprendimento” un siffatto impianto? Diversi studi critici sulle dinamiche realmente incontrate in CoLs, tendono ad indicare il fallimento di moltissimi spazi formativi nel fornire adeguato supporto ai processi formativi intesi come processi di costruzione dell’identità attraverso la progettualità formativa, in particolare, in processi di internazionalizzazione formativa con implementazione di modelli sostanzialmente online (Edwards, 2002; Reynolds, Sclater, Tickner, 2004). Sembra che più grande sia la distanza culturale fra i partecipanti nell’ambiente online, più grande è la difficoltà di generare un senso condiviso e *accomunante*. Questo punto è stato illustrato particolarmente nel secondo scenario di innovazione formativa considerato in questa ricerca, con il problema di superazione del Cultural Clash e la successiva ricerca di supporto e comunicazione (attraverso il riconoscimento e valorizzazione delle multi appartenenze nel Gruppo Eterogeneo), nonché di contatto con la cultura altra come modalità per contrastare il primo impatto generato dalla diversità. Il punto è che è stato fondamentalmente il dispositivo formativo implementato, mirante a rendere possibile la costruzione di un Contesto Culturale Allargato, che ha dato luogo ad un tale processo di superazione delle contraddizioni generate dal contatto con la diversità, a costituire la piattaforma alle transizioni espansive individuali e di gruppo. Il dispositivo formativo che genera il CCA si propone pertanto come un processo che parte dalla negoziazione critica degli elementi di conoscenza presenti in uno spazio formativo; punta ad una concezione integrata del ruolo di supporto formativo non più compiuto da una persona unica, ma da un equipe di esperti nell’ambito di conoscenza e metodologie formative (o, nell’ambito dell’insegnamento, in disciplina e metodologie didattiche); rende possibile la rivisitazione critica del sapere come primo processo di apprendimento (quindi interpellando gli schemi concettuali di riferimento); supporta le interazioni in un gruppo interamente concentrato nella risoluzione di problemi posti dai problemi di apprendimento; osserva, infine, e accompagna l’emergere di un linguaggio creativo che si plasma come intensa intertestualità relazionale – formalizzata eventualmente in scrittura collaborativi - e come generazione di metafore che ri-significano l’esperienza. Tutto ciò ci suggerisce una forma di apprendimento “multi-modale” e “multi-nodale”²⁵⁷ che si propaga attraverso diversi ambienti fisici e virtuali, in buona parte mediato da strumenti digitali interconnessi. Alla luce di ciò, la posizione geografica, l’identificazione demografica e l’affiliazione a organizzazioni perdono gradualmente importanza, ai fini della generazione di conoscenza significativa per la rappresentazione del sé.

Una conclusione emerge quindi dalle precedenti considerazioni: ed è che le diverse forme di apprendimento articolate come traiettoria di sviluppo personale in reti di collaborazione glocal, potrebbero far diventare pressoché inutile la differenziazione fra apprendimento formale, informale e non-formale, come classificazione che parte da una forma mentis ancorata in questo passato di separazione, di tracciamento di confini istituzionali fra mondo del lavoro, mondo sociale, e mondo educativo.

²⁵⁶ Partiamo dall’importanza data alla “*Presenza Virtuale*” come strumento della relazionalità, nonché, nel caso del secondo scenario, il rifugio che il web offre alle persone interamente entrate nel fenomeno del “*Cultural Clash*”. Seguiamo la forte presenza dell’elemento “*Emozione Intensa*” in tutto il processo formativo, intrecciata ai processi di comprensione, negoziazione e trasformazione, visibili attraverso particolari fenomeni discorsivi. E’ quindi, questa forte emozione sperimentata in più punti, unita all’enorme importanza data al momento di riflessione sull’esperienza formativa –più evidente nel secondo scenario- che consente di capire a che punto un impianto formativo non possa che essere un microcosmo di complessità nel quale si toccano le delicate corde dell’anima umana, come lo evidenziano gli elementi di “*Impatto Personale*” ed “*Impatto Professionale*” dichiarato dai corsisti in mobilità.

²⁵⁷ Ricordo il concetto di Y. Engeström di *Knotworking* in strutture a forma rizomatica (Micorrizhae).

In futuro, infatti, il *networked learning*, rispetto al passato, sarà molto più influenzato dalle connessioni tecnologiche dell'individuo, dalle sue motivazioni personali e dalle interazioni informali. Come tracciare una linea di confine fra ciò che è “formale” – e cioè che accade in ambito istituzionale formativo-; “informale” – e cioè appartenente al mondo dell'apprendimento in contesti sociali; e non-formale – e cioè processi di apprendimento emersi dalle interazioni in ambito lavorativo, non consapevole, e fortemente influenzato dalle pratiche?. Se da un lato è stata intrapresa la strada di ricostruzione delle pratiche di collaborazione con i mezzi di comunicazione digitali, dall'altro, gli impatti effettivi dei mezzi digitali sulla programmazione educativa di scuole, biblioteche, musei, centri sociali e scientifici risultano ancora davvero poco conosciuti (per non parlare di quelli potenziali) (Rothen, 2009)²⁵⁸. L'unica unità di riferimento possibile è lo sviluppo di un progetto identitario, che la persona vuole promuovere attraverso la personalizzazione del proprio apprendimento. Certo questo apre numerosi e inediti problemi di formazione. Quel che conta maggiormente, poi, è che si sa ben poco di come attualmente questi diversi spazi istituzionali interagiscano o entrino in conflitto tra di loro, o con le vite delle persone che li frequentano, al fine di agire sull'apprendimento. Per realizzare l'obiettivo di un apprendimento condiviso tra due o più spazi istituzionali occorre avere idea di come le persone che apprendono, combinino tra loro i diversi contesti di apprendimento, nel senso più acuto di un *ubiquitous learning*, donde il contesto viene disegnato attraverso l'interazione stessa con i luoghi, le persone, le situazioni, gli elementi, la conoscenza. Diventerà, infine, necessario vedere in prospettiva futura come le infrastrutture tecniche e sociali potrebbero aiutare le persone in formazione ad utilizzare i diversi strumenti tecnologici per generare nuovi contesti, e quindi fruire più agevolmente dei loro contenuti e della loro esperienza.

11.5. A modo di conclusione

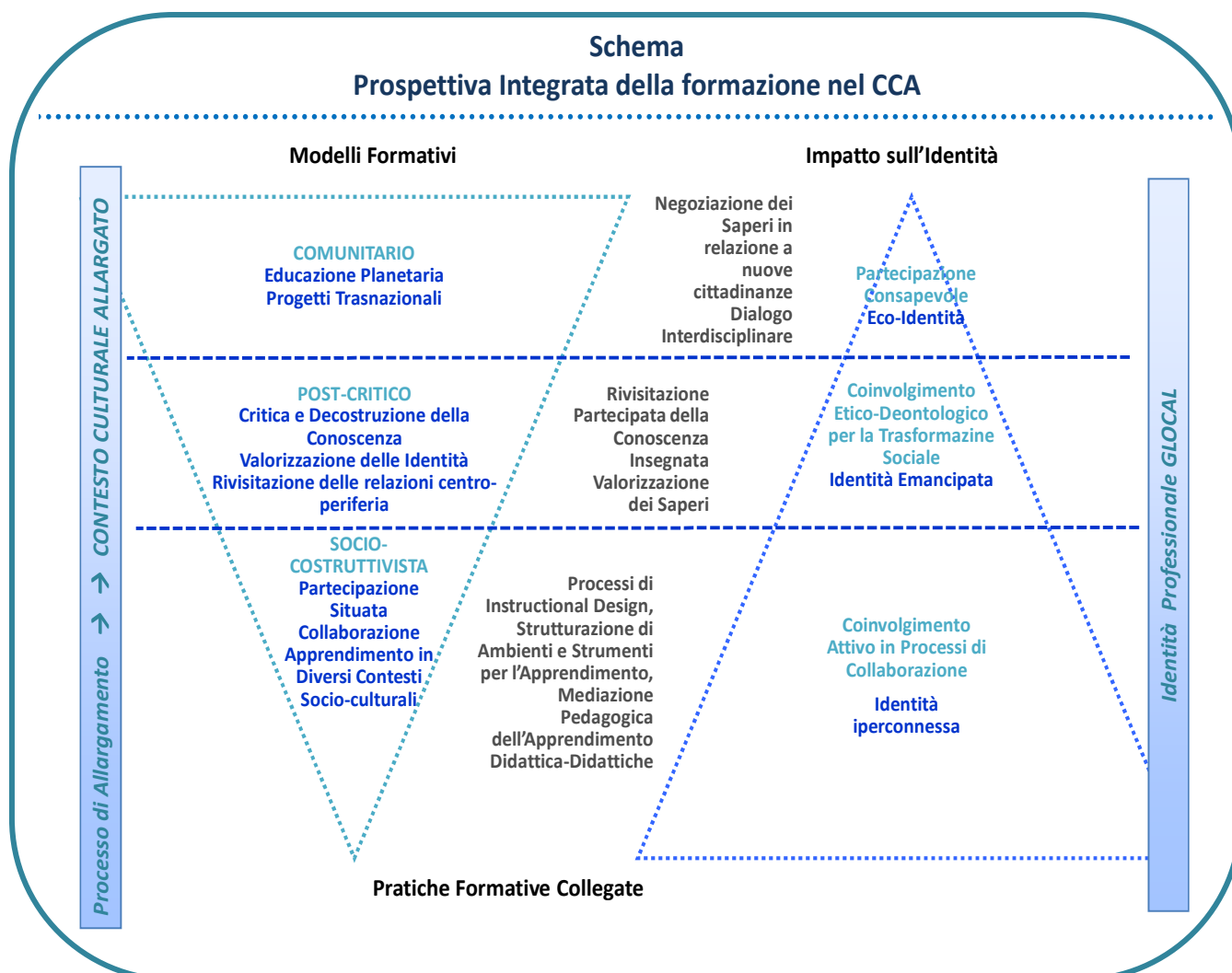
In questa sede finale, il tentativo è quello di generare una maggiore consapevolezza riguardo agli elementi culturali, della pratica formativa e della riflessione pedagogica incorporati nei processi di apprendimento “situati” in un contesto culturale che non è più fisso, stabile, bensì continuamente cambiante (come quello esplorato attraverso i percorsi di internazionalizzazione). Contesti che sono costruiti infatti dalle diverse identità culturali, attraverso l'interazione conversazionale (e nel senso di *interpensare* attraverso l'interazione) al centro di una vera opportunità di valorizzazione della propria identità culturale quanto di meticciamiento. Questi particolari contesti dei processi formativi, sono stati identificati attraverso il costrutto “Contesto Culturale Allargato”. In particolare, le reti di cooperazione internazionali, attraverso il supporto di tecnologie al processo di *networked learning*, sembrano fornire le coordinate per apprendere in contesti culturali allargati, stando alle due esperienze analizzate (mobilità virtuale in una comunità di apprendimento online internazionale, e mobilità in presenza vitale). Tali reti – come parte di una visione più ampia degli spazi formativi - sembrano offrire una opportunità unica di generare simboli ed icone significativi, che divengono produzione di conoscenza non soltanto tecnica, ma conoscenza che porta al riconoscimento e alla ri-significazione sia dell'identità culturale che della diversità.

Pertanto il processo di partecipazione nel contesto culturale allargato va oltre la costruzione di una *comunità* di apprendimento nel senso della relazionalità; o della strutturazione di un adeguato ambiente di apprendimento, considerando i contenuti offerti. Esiste una relazione dialettica fra apprendimento e tecnologia²⁵⁹, dove l'interazione porta alla rinegoziazione degli elementi culturali del contesto di apprendimento, in un sistema di intelligenza distribuita fra partecipanti, culture di appartenenza, nuovi strumenti e relazioni con il luogo di apprendimento (incluse le tecnologie). Ne consegue che se i nuovi spazi tecnologici e culturali vengono adeguatamente proposti, essi possono incidere sull'accesso alla conoscenza e quindi sull'inclusione e giustizia sociale. Operazione che potrebbe indicare la strada per la generazione di uno *spazio* semiotico dove i ruoli sociali vengono ricreati, rafforzati nuovi legami, vi è coinvolgimento e quindi si configura e si qualifica un apprendimento *sostenibile*.

La denominazione di questo nuovo contesto “*allargato*”, è un richiamo ad una metafora che potrebbe aiutarci a riconsiderare la fattibilità di intersezione ed integrazione fra correnti pedagogiche introdotte in questa ricerca, nella disamina del problema del contesto nei processi di apprendimento e di insegnamento, tenendo conto che sia la cultura che gli strumenti vengono incorporati nei sistemi di attività umana alla ricerca della produzione di un oggetto complesso come è quello del risultato formativo per le società odierne. Il grafico 11.2 punta a rappresentare questa complessa prospettiva integrata dei processi formativi

²⁵⁸ Diane Rothen : *Apprendimento condiviso nel XXI secolo: dall'insegnamento in aula all'apprendimento in rete*. Relazione nel Convegno Internazionale “Un giorno di Scuola nel 2020”, Torino, Fondazione per la Scuola, 26-27 Marzo 2009, consultabile online <http://www.fondazione scuola.it/magnoliaPublic/iniziative/convegno-26-27marzo/Diane-Rhoten.html> (accesso 11 Novembre 2009)

²⁵⁹ Sharples et. al., *ibidem*, pg. 231



Sembra che siano state queste le supposizioni che hanno guidato la sperimentazione formativa MIFORCAL, in quanto metafora di appartenenza ad una rete internazionale *eurolatinoamericana*, che ha motivato una percezione di progettualità oltre i confini, oltre le barriere nazionali e culturali, attraverso la presenza ed interazione nello spazio semiotico di tale rete. Progettualità che senza l'adeguato supporto di un impianto formativo che alla base indicava le coordinate per la decostruzione critica della conoscenza²⁶⁰, diventava operazione vuota di senso, e addirittura fattore di dominazione culturale. Stando ai risultati dell'analisi il guadagno maggiore è consistito nell'assicurare la capacità del deuterio apprendimento, come elemento essenziale dell'identità che transita gli spazi fluidi della modernità. E' per questo che si parla in questa ricerca di *identità glocal*, in quanto identità che riesce a viaggiare dal *disembedding*²⁶¹, al processo di *embedding* nello spazio formativo, per passare poi al *ri-embedding*. Il costrutto "Contesto Culturale Allargato", in tale modo, potrebbe superare la dicotomia fra pensiero pratico esperto contestualizzato (Scribner, 1984) e pensiero accademico, in quanto il contesto di riferimento è un contesto "mobile", che il soggetto ridisegna a seconda dei propri scopi formativi in una prospettiva Lifelong / Lifewide Learning. Risulta necessario, allora, ricordare quanto indicato dalla Scribner:

"Il pensiero pratico esperto è orientato allo scopo e si modifica al variare delle proprietà e delle condizioni di contesto del compito. In questo senso, il pensiero legato alla pratica è un contrasto con il tipo di pensiero accademico che usa un unico algoritmo per risolvere tutti i problemi di un dato tipo" (1984°, trad.it, p.297)

²⁶⁰ Come operazione di riconoscimento e superazione delle contraddizioni del sistema di attività –ricordando che le stesse emergevano dal confronto con la diversità.

²⁶¹ Già riconosciuto da Giddens come fenomeno micro sociale in risposta alla frammentazione istituzionale.

In effetti, il pensiero esperto, attraverso una “buona sintonizzazione all’ambiente (Scribner, 1984b, p.377), utilizza ed incorpora, nel processo di definizione/risoluzione di un problema, gli elementi caratterizzanti del contesto in cui opera, siano essi persone, strumenti, informazioni, ecc., tanto da parlare di suo opportunismo. Questo modo di ragionare porta a pensare i sistemi di intelligenza distribuita, in quanto la conoscenza è situata (in un dato contesto) ma è anche distribuita fra la mente della persona che agisce in profonda comunione con il contesto – nel quale si serve di relazioni, oggetti, strumenti.

L’identità glocal è composta da un pensiero pratico esperto che si mobilita fra i diversi contesti offerti dalle reti sociali e tecnologiche a disposizione, allargando quindi il proprio contesto di riferimento.

Il ciclo di apprendimento espansivo di Engestrom ci aiuta a capire questa trasposizione esperta. Come è già stato indicato, questo ciclo espansivo si basa sulla dialettica di ascensione “*dall’astratto al concreto*”; e cioè, la persona partecipa in un dato sistema di attività che mira alla “produzione” di un oggetto. Consideriamo che nel caso che ci occupa (la formazione in contesti culturali allargati, e cioè, nell’attraversamento di confini istituzionali fluidi), tale oggetto sarà la formazione stessa / qualificazione professionale. Nel contesto culturale allargato in costruzione, tale oggetto di attività richiede una comprensione dell’essenza dello stesso, attraverso operazioni di tracciamento e riproduzione della logica dello sviluppo dell’oggetto e della sua formazione storica, dove la persona (e la comunità) si confrontano con l’emergenza e la risoluzione delle contraddizioni interne al sistema di attività di produzione dell’oggetto (sia a livello di ruoli, divisione del lavoro, strumenti utilizzati, soggetti partecipanti, e dell’oggetto stesso). Vi è quindi una intensa rivisitazione dello spazio formativo, in modo critico, che consente la riappropriazione della conoscenza e delle relazioni all’interno dello stesso. E’ in questa prima fase, che un apprendimento nel contesto culturale allargato, impone il primo conflitto, la prima contraddizione nell’oggetto di conoscenza proposta come base del sistema di attività formativa. Questa fase di *questioning* del ciclo espansivo, che coincide con il *disembedding*, apre alla rivisitazione delle contraddizioni, e preme per la ricerca di soluzioni/risposte, che coinvolgono la trasformazione mentale, discorsiva o della pratica, per trovarne le cause o spiegarne i meccanismi. E’ questo il momento dell’*embedding*, nel senso di creazione di un universo di senso ristretto – dallo spazio formativo- per generare nuova conoscenza. La terza fase, collegata ancora allo spazio formativo è quella tesa a modellizzare la relazione esplicativa. La quarta fase del ciclo espansivo, è quella dell’esame del modello, della gestione, operazione e sperimentazione su di esso, e cioè, la riutilizzazione degli schemi concettuali ed operativi che servono per generare un nuovo sistema di attività stabile. Questo è, stando agli elementi proposti in questa ricerca, il momento di *ri-embedding*, dove dalla relazione locale globale si passa alla relazione *glocal*.

Nell’individuare i *glocal learning styles* si è tentato di sottolineare che non tutte le persone possono essere coinvolte nello stesso modo in processi di allargamento culturale, e che ogni diversità va rispettata e ricondotta al punto dove può “sostenere” dal punto di vista psichico (emotivo, cognitivo) il cambiamento. La transizione espansiva apre, a questo proposito, uno spazio dolente, uno spazio di contraddizione che richiede il posizionamento critico dei propri schemi concettuali ed operativi.

E’ tuttavia evidente che la capacità di saper *interpensare*, accettando i limiti della mancanza di punti di riferimento nel processo formativo, costituisce un fattore cruciale per il successo di questo tipo di approccio, che implica inoltre, il saper accettare l’incertezza, avere questa curiosità per l’alterità e sentirsi sempre incompleto (come i propri discorsi). Le identità che riescono a formarsi negli interstizi di sistemi istituzionali e culturali, e cioè che superano quel rischio di perdersi nella mancanza di una visione progettuale, sono quelle che hanno generato alcuni dei maggiori contributi alla generazione di conoscenza, tecnologia, arte.

Torna utile, a questo punto, richiamare una storia di vita più vicina, quella del famoso pedagogista J. Bruner. Valga questa breve nota biografica per illustrare una identità *glocal* ovvero, formatasi nell’attraversamento di confini. Come sappiamo, Bruner risulta impegnato già nei primi anni ’60 nel pieno dell’attività trasformativa di un sistema educativo in crisi, che affrontava il primo declino della società industriale e l’entrata nella società della conoscenza. Jerome Bruner si confronta con un cognitivismo restio ancora ad abbandonare una visione di “scienza dura” che si sviluppa interamente in laboratorio. Per Bruner, risulta fatale la scelta che il cognitivismo (emerso come opportuna contestazione alla durezza e aridità del comportamentismo) realizza, dinnanzi ai due orientamenti che aveva davanti a sé per scegliere, e cioè, fra la metafora della mente come *computer* in tanto che scatola di processamento di dati, variabile fra S/R; e la possibilità della cognizione umana come processo complesso legato ai contesti culturali e la produzione delle più alte espressioni di conoscenza e trasformazione. Ciò lo spinge alla ricerca di un dialogo con altre discipline (come lo esprime chiaramente nel suo “*La ricerca del Significato*”), come l’antropologia (C. Geertz), le scienze sociali (G. Miller), la linguistica (R. Jakobson). Ma è soprattutto il contatto con la psicologia culturale russa di Vygotskij, nei ‘70, che nutre pienamente questa consapevolezza di incompletezza, di interesse per prospettive diverse. Jerome Bruner fa dialogare la psicologia cognitiva americana con la psicologia culturale e neuropsicologia russa, comprendendo le

potenzialità di questo *attraversamento di confini*. L'interesse di Bruner per la cultura europea rimane sempre vivo, in quanto egli cerca nelle espressioni artistiche e letterarie un continuo nutrimento per il proprio programma di ricerca. E nell'opera di Bruner si oltrepassa la staticità di un dualismo dilemmatico che soggiace alla concezione per la quale se ci si allontana da un orientamento di pensiero, si è perciò ostili allo stesso. Infatti il grande psicologo americano, profondamente commosso dalla letteratura e arte del suo tempo, criticherà la dominanza dell'atteggiamento computazionale, in favore di una riorganizzazione ispirata al riconoscimento che il concetto basilare della psicologia umana è alla ricerca di significato, come principio strutturale dei processi e delle vicissitudini umane. E' a tale fine che Bruner recupera il valore di tutte quelle nozioni culturali con le quali gli umani organizzano una percezione di sé stessi, degli altri, e degli accadimenti complessivi in cui vivono. Tuttavia non prende le distanze dall'orientamento cognitivista in quanto produzione di validi contributi che si sviluppano all'interno di un paradigma ben definito. L'opera di questo autore attraversa i confini disciplinari in primo luogo, quanto attraversa quelli geografici nella ricerca del dialogo con la diversità culturale. Attraverso questa operazione di grande coraggio, Bruner ripropone un programma di ricerca che è vivo sin dai primi '70, attraverso il grande fermento intellettuale del Center for Cognitive Studies di Harvard, nel quale si forma Michael Cole, che porterà avanti questa tradizione (fra altri numerosissimi autori) all'interno del *Laboratory of Comparative Human Cognition* di San Diego, ambito dove si genereranno le ricerche pioniere della psicologia culturale ed antropologia cognitiva, che toccano le pratiche innovative in aula (e fuori) fino ai nostri giorni. Una tale operazione, rappresenta un vero sforzo di rottura dei confini per un passaggio ad un livello superiore e cioè, quello di riformulare la propria identità professionale –e le pratiche che conseguono- attraverso percorsi di apprendimento in contesti culturali allargati. Nel caso di Jerome Bruner, oltre che la vasta preparazione dell'autore, il suo pensiero dimostra una matrice culturale permeabile a diverse influenze. In effetti, la visione sull'apprendimento elaborata da Bruner, dove esso viene concepito come un processo integrale che non può essere limitato ad una o altra dimensione (emotiva o cognitiva, come lo discute nei *"Saggi per la mano sinistra"* -1990-, risente molto probabilmente della visione aperta, ibrida, dell'autore: una visione dove l'apprendimento non può essere ridotto alla mera acquisizione dei contenuti nell'ambito scolastico; dove la psicologia dell'apprendimento non può essere ridotta al compartimento stagno della cognizione come processo computazionale; dove il ruolo del docente e i suoi studenti è immaginare mondi possibili dove iscrivere le proprie storie di ricerca del significato.

Questa brevissima illustrazione attraverso una biografia, indica in modo chiaro come la strategia di agire *"fra i confini"*, superi l'irrigidimento dei sistemi di pensiero. Ed è strategia che oggi sembra essere, più che l'eccezione o la genialità, una necessità pressantemente imposta dalla modernità liquida, dove i confini sembrano sparire, sfumarsi, non avere alcuna precisione. La capacità di strutturazione di un proprio progetto di vita, che comprenda momenti di negoziazione per la costruzione di spazi simbolici (ben presto abbandonati), implica, oltre la costruzione di conoscenza²⁶², la rivisitazione di schemi concettuali ed operativi usati per portare avanti la propria pratica professionale, la quale è sicuramente legata ad una utopia. Ciò che, inoltre, accade attraverso la mobilità (geografica, elettronica) è quanto U. Margiotta ci anticipa prima dell'inizio del presente secolo XXI:

"... Ogni individuo si muove con disinvoltura entro i confini dell'area geografica nella quale è nato, perché i processi di domesticazione culturale hanno già eliminato o controllato l'ignoto. L'era del computer proietta l'uomo verso spazi, terrestri e cosmici, che non sono stati addomesticati dalla cultura di cui il singolo è portatore. Penetrare in uno spazio nuovo presenta rischi di smarrimento in quanto vengono a cadere i punti di riferimento sui quali veniva garantita la presenza e l'intera esistenza dell'uomo... La presenza entra in rischio quanto tocca i confini della sua patria esistenziale (...) quando perde l'orizzonte culturalizzato oltre il quale può andare e dentro il quale consuma i suoi "oltre" operativi: quanto cioè si affaccia sul nulla"²⁶³. Il fugace richiamo demartiniano allo spaesamento dei cosmonauti negli spazi cosmici sembra convalidare l'ipotesi che una delle ripercussioni dovute all'avvento del computer sia l'avanzato processo di destrutturazione di uno spazio già domesticato, che ora si ripresenta all'uomo carico di rischi, perché privo di punti di riferimento." Margiotta, 1997:51

La metafora prende forza evidente, in quanto la conoscenza strutturata, reificata, ci consente di muoverci con sicurezza dentro un territorio riconosciuto. Ma l'attraversamento di confini simbolici comporta uno sforzo di considerevole rivisitazione del vecchio, di riorganizzazione della memoria, di riproposizione del presente e della progettualità futura. E' evidente allora che la spinta a viaggiare, e a muoversi negli spazi geografici ed elettronici, non è altro che una inconsapevole necessità di sconfiggere questa limitazione.

Se l'uomo è stato un nomade a caccia per la propria sopravvivenza fisica, nella società della conoscenza, l'uomo diventa un nomade attraverso i territori simbolici e culturali, alla ricerca di nuovi modi di guardare il proprio mondo; a condizione che la fluidità dei confini non lo colga impreparato nella riformulazione del proprio viaggio esistenziale.

²⁶² Risulta necessario fare attenzione a questo concetto alquanto banalizzato. In effetti, esso può avere profonde radici nella tradizione neoliberista dove la conoscenza può essere merce, più che costruita, prodotta e consumata.

²⁶³ De Martino, Ernesto, 1977: 478-479, *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Torino: Einaudi. Citato in Margiotta (1997:51)

Bibliografia

1. Ajello, A. & Pontecorvo, C. (2002) *Il curricolo. Teoria e pratica dell'innovazione*, Milano, La Nuova Italia
2. Alberici, A. -a cura di-, (2000) *Educazione in età adulta*, Roma, Armando.
3. Altet, M., Charlier, E., Paquay, L., Perrenoud, P. (2006) *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Collana "Il farsi della conoscenza", Roma, Armando.
4. Aguilera, Y. (2008) *Evaluación e Impacto del Proyecto Alfa – Miforcal en el Mercosur y en América Latina: Perspectivas*. Atti del Convegno SSIS-CIRD-FA "La costruzione di una nuova identità professionale nel Contesto Glocal". Prospettive di Ricerca nella Formazione degli Insegnanti. Marghera, 13 Ottobre 2008
5. Aguilera, Y, Constantino, G., Pandini, C., Raffaghelli, J. (2008), *Proyecto Alfa-MIFORCAL: itinerarios para pensar la internacionalización de la formación de profesorado a través de la cooperación educativa*. In Fini, R. "The Future of Teaching and Learning". Rivista della SSIS del Veneto, "Formazione & Insegnamento" pp. 257-296 Lecce:Pensa Multimedia
6. Arieti, S, *The Role of MERCOSUR as a Vehicle for Latin American Integration*, Chicago Journal of International Law, vol. 6 (2005/2006), pp. 761-773
7. Armanini & Chistolini, in Corradini, L. -a cura di-, 2004, *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Roma: Armando.
8. Ashton, P. and N. Webb (1986), *Making a Difference: Teacher Efficacy and Student Achievement*, Monogram, Longman, White Plains, New York.
9. Atwater, M. M., & Riley, J. P. (1993). *Multicultural science education: Perspectives, definitions, and research agenda*. Science Education, 77(6), 661-668
10. Arendt, H. (1993) *Ebraismo e modernità*, Milano:Feltrinelli
11. A.A.V.V., (2005) *Puntoedu: un modello di apprendimento*, QUADERNI DEGLI ANNALI DELL'ISTRUZIONE, 110-111/2005. Firenze: Le Monnier
12. AA.VV-UNESCO-PREALC, (2007), *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América, Santiago de Chile, UNESCO-PREALC*.
13. Austin, J. (2001) *Come fare cose con le parole*, Marietti: Torino-
14. Bakhtin, M. M. (1981). *Discourse in the novel*. In M. Holquist. *The dialogic imagination: Four essays*. Austin: University of Texas Press.
15. Bauman, Z. (2000) *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity
16. ----- (2005) *Liquid Life*. Cambridge: Polity
18. Bachelard, G. (1934), *Il Nuovo Spirito Scientifico*. Ed. 1995, italiano, Milano, Raffaello Cortina
19. Banks, J. A. & Banks, C.M. (Eds.). (2004). *Multicultural education: Issues and perspectives*. (5th ed.). John Wiley & Sons.
20. Bannerji, H., (1993) *Returning the Gaze: Essays on Racism, Feminism and Politics*, Toronto, Sister Vision Press
21. Banzato M., Midoro, V. (2005), *Modelli di e-learning*, Rivista TD TECNOLOGIE DIDATTICHE, volume 36, pp. 60-71. (ISSN 1970-061X)
22. ----- (2006) *Lezioni di Tecnologie Didattiche*, Roma:Menabò Didattica
23. Barbier, I. (1977) *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthiers-Villars.
24. -----(1985) *L'évaluation en formation*, Paris:PUF.
25. Barton, T & Tursting, K, (2005). *Beyond Communities of Practice: Language Power and Social Context*, Cambridge University Press
- 26.
27. Bateson, G. (1972), *Steps to an Ecology of Mind*, Ballantine Books, New York; ed. italiana: "Verso una ecologia della mente", 1976, Adelphi, Milano.
28. Barbieri, A. (1982) *La ricerca sociologica e la professione di insegnante: rassegna di studi* in *Scuola Democratica* N° 3-4 (1982) pp. 226-251
29. Bateson, G. 1978. *The birth of a matrix or double bind and epistemology*. In M. Berger (ed.) *Beyond the double bind*. New York: Brunner/Mazel (pp. 39-64).
30. Beck, U, 1999, *Che cos'è la globalizzazione: rischi e prospettive della società planetaria*, Carocci, Roma
31. -----, 2008 - *Costruire la Propria Vita* – Ed. il Mulino: Milano
32. Beijjaard, Meijer, Verloop, 2004 *Reconsidering research on teachers' professional identity*, Leiden University Institutional Repository Leiden University - <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/11190> Consultato il 19 Gennaio 2009
33. Benedict, R. (1970) "Modelli di Cultura" (titolo originale: *Culture Models*, 1934), Milano: Feltrinelli

34. Bennett, J. (2003). *Teaching and learning science*. Londra: Continuum
35. Berger, M. M. (ed.) 1978. *Beyond the double bind*. New York: Brunner/Mazel.
36. Bereiter, C. 1985. *Toward a solution of the learning paradox*. Review of Educational Research 55: 201-226.
37. Berelson, B. (1971 [1952]: *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe, Ill: Free Press
38. Bernstein, B. (1971b), *Class, Code and Control, vol. I, Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, Londra, Routledge and Kegan Paul
39. ----- (1973), *Class, Code and Control, vol. II, Applied Studies Towards a Sociology of Language*, Londra, Routledge and Kegan Paul
40. ----- (1975) *Class, Code and Control, Vol. III, Towards A Theory Of Educational Transmissions*, Londra, Routledge & Kegan Paul
41. ----- (1990), *Class, Codes and Control, vol. IV, The Structuring Of Pedagogic Discourse*, Londra, Routledge
42. ----- [1996], 2000 - *Pedagogy, Symbolic Control and Identity* (1996 / 2000 second edition) Londra: Taylor and Francis
43. Besozzi, E. (1981) *Professione insegnante: le ricerche sociologiche sugli insegnanti in Italia dal 1960 ad oggi*", in *Studi di Sociologia*, N° 1 (1981) pp 77-92
44. ----- (1984) *Da studenti a insegnanti: una professione per la generazione di mezzo*, in Bovone, L. (a cura di) *Storie di Vita composita. Una ricerca sugli studi esistenziali della generazione di mezzo*, Milano: Franco Angeli.
45. Billett, S. (2002) *Critiquing workplace learning discourses: participation and continuity at work*, Rivista "Studies in the Education of Adults", 34 (1), 65-67.
46. Biondi G. (2007), *Scuole, tecnologie, apprendimento: scenari del futuro*, in IR: Innovazione e Ricerca, marzo 2007, <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1454>
47. Biondi G. (2007), *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Apogeo, Milano, 2007.
48. Blackler, F. & McDonald, S. (2000). *Power, mastery and organizational learning*. Journal of Management Studies, 37, 833-852.
49. Bloome, D. & Egan-Robertson, A. (2004) *The Social Construction of Intertextuality in Classroom Reading and Writing Lessons*, in N. Shuart-Faris & D. Bloome, D. "Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research", Charlotte, NC: Information Age Publishing
50. Bolivar Botía, Fernández Cruz, Molina Ruiz, 2004, *Investigar la Identidad Profesional del Profesorado: Una triangulación Secuencial*, Revista online Qualitative Research <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516/1117> Consultato il 19 Gennaio 2009
51. Bonaiuti G. (a cura di), (2006), *E-learning 2.0, Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Trento: Erickson.
52. Bonk, C. J, Wisher, R & Nigrelli, M. (2004) Capitolo 12. *Learning Communities, Communities of practices: principles, technologies and examples* in Littleton, K., Miell, D. and Faulkner, D. eds. (2004). *Learning to collaborate, collaborating to learn: understanding and promoting educationally productive collaborative work*. Nova Science Publishers Inc., NY
53. Borrelli M. (2006), *La pedagogia interculturale: fondazione teoretica ed ipotesi didattiche*, Collana di Studi Internazionali di Scienze Filosofiche e Pedagogiche, Studi Pedagogici, Numero 2/2006
54. Bozeman, B (1994) *L'espansione della società internazionale*, Milano, Jaca Book, 1994
55. Bourdieu, P., E Passeron, J.C., (1970) *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit: Paris, 1970 – Opera consultata in italiano, *La riproduzione*, 2006, Guaraldi, Rimini.
56. Braslavsky, Dussel, Scaliter –eds-, 2000, *Los Formadores de jóvenes en América Latina: Desafíos, Experiencias y Propuestas*. Rapporto Finale del Seminario Internacional sobre la profesión docente, Oficina internacional de educación y administración Nacional de educación Pública del Uruguay - 31 Luglio-2 Agosto 2000, Maldonado, Uruguay
57. Brentari C. (2007) *La nascita della coscienza simbolica. L'antropologia filosofica di Susanne Langer*. Trento: Università di Trento Ed.
58. Brodine, R. (1986), *Professionalità aggiornamento degli insegnanti di lingue straniere: un'indagine su Ferrara e provincia*, Bologna, CLUEB.
59. Brookfield, S. D. (1987), *Developing Critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*, San Francisco: Jossey-Bass.
60. Brown J. S., Collins A., Duguid P. (1989), *Situated Learning and the Culture of Learning*, in Education Researcher, vol. 18, n.1
61. Bruner, J. (1966) *The Process of Education, a Landmark in educational theory*. Harvard: Harvard University Press. Riedizione con nuova prefazione, 1977; 20ma riedizione, 1999. Traduzione italiana, 1999, "Il processo Educativo. Dopo Dewey", Armando, Roma
62. ----- (1986), *Actual Minds, Possible Worlds* - trad. it. *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma - Bari, 1993

63. ----- (1996) *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge.
64. ----- (1988), *La mente a più dimensioni*, trad. it., Bari: Laterza.
65. ----- (1991), *La costruzione narrativa della "realtà"* in Ammanniti M., Stern D.N. (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari, pp.17-38.
66. ----- (1992), *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri
67. Brusciagioni M., "Reengineering della concezione della formazione e del sistema dei formatori", in Isfol, ed., *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2001
68. Buchwald, C. (1995). *New work in old institutions: Collaborative curriculum work of a teacher team. Unpublished dissertation*. Department of Communication, University of California, San Diego, 2007, <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1454>
69. Bullough, 1997; *Practicing Theory and theorizing practice*. In J. Loughran, & T. Russell (Eds.) *Purpose, passion and pedagogy in teacher education* (pp. 13-31), Falmer Press, Londra.
70. Byram, M. & Zarate, G. (1997) *Defining and Assessing Intercultural Competence: some principles and proposals for the European context*. *Language teaching* 29, 14-18
71. Callari Galli, M., 1993, *Antropologia culturale e processi educativi*, La Nuova Italia, Firenze.
72. Calvino, I. (1988) "Le Lezioni Americane", Milano: Bruno Mondadori
73. Calvani, A., Rotta, M. 1999 - *Comunicazione e apprendimento in Internet: didattica costruttivistica in rete*. Trento: Erickson
74. Calvani, A., (2000) *Elementi di didattica. Problemi e strategie*. Carocci: Roma.
75. Cambi, F. (2002) *L'autobiografia come metodo formativo*, Roma-Bari, Laterza
76. Canevaro, A. Malaguti, A. Miozzo, C. Venier (a cura di), "Bambini che sopravvivono alla guerra", Trento, Erickson, 2001
77. Capaldo Nunziante, Rondanini Luciano (2005), *Dirigere scuole – Le funzioni del Dirigente Scolastico nella società globale*, Erickson, Trento.
78. Carneiro, R (2007), *The Big Picture, Understanding Learning and Metalearning changes*, European Journal of Education, Vol 42, No. 2, 2007
79. Castañeda Bernal, E. & Rodríguez, J.G. (2001), *Los profesores en contextos de investigación e innovación*. *Rivista Iberoamericana de Educación*, N°25 -Gennaio/Aprile 2001-. Consultabile online: <http://www.rieoei.org/rie25a05.htm>, accesso 4 Agosto 2009
80. Castel, R-: 1995 « *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat* » Paris : Fayard.
81. Cazden, C. (2001), *Classroom Discourse. The language of teaching and learning, 2nd Edition*. Portsmouth: Heinemann
82. Chaiklin, S. & Lave, J. (1996, 2nd Edition) *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. NY: Cambridge University Press.
83. CEDEFOP. *Getting to work on Life Long Learning*. Policy, practice and partnership. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004
84. CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) ed. "La Brecha de la Equidad", 1997
85. Cesareo, V. 1969, "Insegnanti, scuola e società", Milano: Vita e Pensiero
86. Chouliaraki, L. and Fairclough, N. (1999) *Discourse in Late Modernity*, Edimburgo: Edinburgh University Press
87. Christie, F. –a cura di- (1999), *Pedagogy and the shaping of consciousness. Linguistic and social processes*. Londra: Continuum.
88. Cipriani Pandini, C. (2008), *Projeto Alfa Miforcal: A importância da parceria internacional e as estratégias de formação a distância para uma profissionalidade docente de qualidade*, Atti del Convegno SSIS-CIRD-FA "La costruzione di una nuova identità professionale nel Contesto Glocal". Prospettive di Ricerca nella Formazione degli Insegnanti. Marghera, 13 Ottobre 2008.
89. Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass
90. Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). *Teachers' thought processes*. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 255-296). New York: Macmillan
91. Cobalti, A., Dei M. (1979) *Insegnanti: innovazione e adattamento. Una ricerca sociologica sugli insegnanti della secondaria superiore*, Firenze: La Nuova Italia.
92. Coffield, F. (2000) *The structure below the surface: reassessing the significance of informal learning in* Coffield, F. –a cura di- *The necessity of informal learning*, Bristol: Policy Press.
93. Cohen, Elizabeth G., Ed.; Lotan, Rachel A., Ed. (1997). *Working for Equity in Heterogeneous Classrooms: Sociological Theory in Practice*. Sociology of Education Series. Teachers College Press, New York.
94. Cole, M. (1988). *Cross-cultural research in the sociohistorical tradition*. *Human Development*, 31, 137-151.
95. ----- (1996) *Cultural Psychology*, Cambridge: Belknap.

96. Cole, D., Ryan, C., Kick, F., & Mathies, B. (2000), *Portfolios Across the Curriculum and Beyond*, Thousand Oaks, California: Corwin Press.
97. Commissione Europea, (1995), *INTERREGIONAL FRAMEWORK COOPERATION AGREEMENT between the the European Community and its Member States, of the one part, and the Southern Common Market and its Party States, of the other part.* [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:21996A0319\(02\):EN:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:21996A0319(02):EN:NOT) accesso 25 Luglio 2009
98. Commissione Europea, (1999) *The Bologna Declaration, Joint declaration of the European Ministers of Education*, 19 Giugno 1999
99. Commissione Europea, Documento della Presidenza 5256/00 «Occupazione, riforme economiche e coesione sociale– Verso un’Europa dell’innovazione e del sapere», Bruxelles, 12 gennaio 2000.
100. Commissione Europea (2000) *The Lisbon Special European Council: Towards a Europe of Innovation and Knowledge*, Marzo 2000
101. Commissione Europea. Directorate-General for Education and Culture. *European Report On The Quality Of School Education. Sixteen Quality Indicators.* Maggio 2000. <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>, ultimo accesso il 3 Luglio 2009.
102. Commissione Europea (2001) *Libro Verde sulla formazione degli insegnanti in Europa*, prodotto dalla rete TNTEE della Commissione Europea. La traduzione italiana è stata curata da Università e Scuola: v. UeS 1/R-2000 pp. 18-31, 2/R-2000 pp. 90-106, 1/R-2001 pp. 54-66, 2/R-2001
103. Commissione Europea, Direzione Generale di Educazione e Cultura (2002). *Education and training in Europe: Diverse systems, shared goals for 2010: The work programme on the future objectives of education and training systems*, Luxemburg, 2002.
104. Commissione Europea, 2007-2013 Regional Programme, http://ec.europa.eu/external_relations/mercosur/rsp/07_13_en.pdf , accesso 29 Luglio 2009
105. Commissione Europea (2006) Final Report “*Study on Key Education Indicators on Social Inclusion and Efficiency, Mobility, Adult Skills and Active Citizenship*” . <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/mobility.pdf> accesso 3-12-2009
106. Commissione Europea, Programma Europaid (2006) “*A stronger partnership between the European Union and Latin America*”, Documento de Trabajo 636
107. Commissione Europea, (2007) – *Migliorare la qualità nella formazione degli insegnanti* {SEC(2007) 931 SEC(2007)933} <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:IT:PDF> , ultimo accesso il 12 Luglio 2009.
108. Commissione Europea, 2007-2013 Regional Programme, http://ec.europa.eu/external_relations/mercosur/rsp/07_13_en.pdf , accesso 29 Luglio 2009
109. Commissione Europea, Programma Europaid (2007) *Rapporto Finale Progetto ALFA Tuning America Latina: Reflections on and outlook for Higher Education in Latin America*, Consultabile online: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=55&limitstart=0&limit=5
110. Commissione Europea, Lifelong Learning Programme (2008), “*Mobility Creates Opportunities. European Successful Stories*”. Consultabile online: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/educ-training_en.html , accesso il 29 Ottobre 2009.
111. Connel, R. (1993) *Schools and Social Justice*, Philadelphia: Temple University Press
112. Conelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1990) *Stories of experience and narrative inquiry*. Educational Researcher 19 (5): 2-14
113. ----- (1997), *Il curriculum come narrazione*, Napoli : Loffredo.
114. ----- (1999), *Shaping a Professional Identity, Stories of Education Practice*. Londra, ON: Althouse Press.
115. Constantino, G. (2000), *Analisis del Discurso en el Aula: Un Programa Investigativo desde la Perspectiva Cualitativo-Funcional y Tecnològica*, in: Menéndez, Còcora & Noblia (eds) *Gramàtica, Discurso y Sociedad*. Buenos Aires: SAL/UNMDP
116. ----- (2001) *Principios didàcticos para una educaciòn lingüística en contextos globalizados*, AAVV, *Nuestra lengua, Nuestro Patrimonio*. Bs. As, Comisión para la preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires.
117. ----- (2002a), *Presenza Vitale vs. Presenza Virtuale. Studio Contrastivo dei modi strategico-discorsivi dell’interazione didattica* In Banzato, M. *Apprendere in Rete*. Torino: UTET.
118. ----- (2006) *El análisis del discurso en la Investigación Educativa y en la Enseñanza Escolar* in G.D.Constantino, Ed., *Discurso Didáctico. Perspectivas de Análisis para entornos presenciales y virtuales*, Buenos Aires: Isla de la Luna.
119. Constantino, G. (2006a), *Plan Maestro de Formaciòn de Investigadores*, Archivi SSIS Veneto, Progetto MIFORCAL

- 120.----- (2006b), *Modelos de Organización Docente para la Formación Online. El caso del Proyecto ALFA-MIFORCAL*, I Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, La Plata, Argentina, 8-11 Agosto 2006
- 121.Constantino, G. D. (2007). *Paradigmas y metodologías en la investigación educativa*. Buenos Aires: Ediciones CIAFIC.
- 122.Constantino, G. & Alvarez, G. (2006) *Los foros de discusión en las prácticas de formación online: una propuesta para su análisis*. In Constantino, G. –a cura di- (2006) *Discurso Didáctico. Perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*. Buenos Aires: La Isla de la Luna
- 123.Constantino, G.D., Banzato, M., Raffaghelli, J. (2007) *Research on virtual worlds: linking quantitative and qualitative data in e-learning environments*. Atti del Convegno IHSRC 2007- International Human Science Research Conference., Rovereto, 13-16 June 2007, In *New frontiers of phenomenology. Beyond postmodernism in empirical research*, volume 1
- 124.Coonan, M.C. (2005) *La dimensione europea nella formazione degli insegnanti di lingua straniera*, n° monografico "Didattica & Didattiche" della rivista Formazione & Insegnamento della SSIS del Veneto
- 125.Corbetta, P. (2005) "La ricerca sociale: metodologia e tecniche - III. Le tecniche qualitative". Bologna: Il Mulino.
- 126.Corbin, J., Strauss, A. (2008) *Basics of Qualitative Research*, 3rd Edition, Londra:Sage
- 127.Corbin, J. (2008), *Introduction*, in Corbin, J., Strauss, A. (2008) *Basics of Qualitative Research*, 3rd Edition, Londra:Sage
- 128.Creswell, J. (2004), *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Prentice Hall
- 129.Cresswell, J.W & Garrett, A. (2008), *The movement of mixed methods research and the role of educators*, South African Journal of Education, Vol 28:321-333, 2008
- 130.Corradini, L. (1983), *Educare nella Scuola. Cultura-Continuità-Curricolo*. Brescia: La Scuola
- 131.Costa, M., (1999); *Dirigere la scuola dell'autonomia*, Torino:ISED
- 132.-----, (2003), *Economia della Formazione: Glocal Learning*, Torino:UTET.
- 133.Costa, M., Dal Fiore, F. (2005) (M. *Entità in Formazione, Governare il cambiamento tra comunità e Network*, Torino: UTET.
- 134.Coulby, D. (2006) *Intercultural Education: Theory and Practice*, Rivista Internazionale Intercultural Education, Vol.17, N°3, Agosto 2006, pp.245-257
- 135.Craig, H. (2007), *Teacher support Networks: Facilitating Change in the Classroom Working Environment* – World Bank, Atti del Congresso Internazionale XIII World Congress on Comparative Education Societies, 3-7 September, Sarajevo.
- 136.Creswell, J. (2004), *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*, Prentice Hall
- 137.Cresswell, J.W & Garrett, A. (2008), *The movement of mixed methods research and the role of educators*, South African Journal of Education, Vol 28:321-333, 2008
- 138.Cross, J. (2006), *Informal Learning: Rediscovering the Natural Pathways That Inspire Innovation and Performance*, Pfeiffer - John Wiley & Sons, San Francisco CA.
- 139.Cross, R. et al (2001) *Knowing what we know: Supporting knowledge creation and sharing in social networks*, Organizational Dynamics Volume 30, Numero 2, Novembre 2001, pp.100-120
- 140.Darling-Hammond, L., D.J. Holtzman, S.J. Gatlin and J.V. Heilig (2005), "Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness", Education Policy Analysis Archives, No. 13 (42).
- 141.Davydov, V. V. & Radzikhovskii, L. A. (1985). *Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology*. In J. V. Wertsch (ed.) *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press (pp. 35-65).
- 142.Davydov, V. V. & Zinchenko, V. P. (1982). *The principle of development in psychology*. *Soviet Psychology XX* (1), 22-45.
- 143.Della Bianca, M.P., (1988) -a cura di-, *Ricerca sulla condizione professionale dei docenti di educazione fisica in servizio nella Scuola Media del Veneto e indicazioni per la formazione*, Venezia-Mestre: IRRSAE Veneto.
- 144.Delors, J. *La Educación Encierra un Tesoro*. Ediciones Santillana UNESCO, Madrid, 1996
- 145.Delors, J. (1996) *La Educación Encierra un Tesoro*. Ediciones Santillana Madrid, UNESCO
- 146.Demetrio, D. (1993), *Il costituirsi di mentalità interculturali attraverso l'apprendimento come esperienza e didattica*, in Macchietti S.S.; Ianni G., *Interculturalità, un itinerario possibile*, Firenze: IRRSAE Toscana.
- 147.Demetrio, D (1994), *Bateson e la Formazione. Due dialoghi immaginari*. In Manghi (a cura di) 1994b, pp.229-39
- 148.Demetrio, D. (1996), *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano, Cortina.

- 149.----- (1998), (a cura di) *Nel tempo della pluralità. Educazione interculturale in discussione e ricerca*. Firenze: La nuova Italia.
- 150.----- (2003) *Scritture erranti. L'autobiografia come viaggio del sé nel mondo*. Roma: EdUP
- 151.----- (2005), *Narrare per dire la verità*, Rivista elettronica di Scienze Sociali "M@gma", vol 3., N°3, Settembre 2005.
152. Demetrio, D. Bella, S. (2000) –a cura di-, *Una nuova identità docente. Come eravamo, come siamo*, Milano: Mursia.
153. Demetrio, D., Favaro G. (1992) *Immigrazione e Pedagogia Interculturale*. Firenze: La nuova Italia.
154. Demorgon, J. (1989) *L'exploration Interculturelle. Pour une pédagogie internationale*, Paris: Colin.
- 155.----- (2005) "*Critique de l'interculturel: code, adaptation, histoire*" Atti del convegno SIETAR-EUROPE (Society for Intercultural Education, Training and Research),
- 156.
157. Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005), *The Sage Handbook of Qualitative Research, 3rd Edition*, Thousand Oaks, CA: Sage.
158. Deriu, M. (a cura di) -2000a- "*Gregory Bateson*", Bruno Mondadori, Milano.
159. De Sousa Santos, B. (2003), *Critica de la razón indolente: contra el desperdicio de la Experiencia*, Bilbao, Descleé de Brouwer.
160. Desinan, C. (1997) Orientamenti in Educazione Interculturale, Milano: FrancoAngeli.
161. De Vita, AM, (1983-1984), *L'insegnante di sostegno nella scuola dell'obbligo: resoconto di una ricerca*, Teramo, Giunti & Lisciani.
162. Dewey, J. (1933) *How We Think. A statement of the relation of reflective thinking to the Education: educative process* (Revised edn.), Boston: D. C. Heath
163. Dormann, C. and D. Zapf (2001), "*Job Satisfaction – A Meta-analysis of Stabilities*", Journal of Organizational Behavior, No. 22, pp. 483-504.
164. Dovolich, C. (1999) Derrida di fronte alla questione etica, in Di Marco, Ch. -a cura di- "Percorsi dell'etica contemporanea". Milano: Mimesis
165. Dubar, C. (2001) *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Presses Universitaires de France, 2 ed. Paris
- 166.-----, (2002) , *La crisis de las identidades: Interpretacion de una mutacion*. Barcellona: Bellaterra.
167. Durkheim, E. (1912, [2005]), *Le forme elementari della vita religiosa (Les formes élémentaires de la vie religieuse)* - nuova edizione a cura di M. Rosati, Meltemi, Roma, 2005
168. Edwards, T. (2002), *A remarkable sociological imagination*. British journal of sociology of education, 23(4), 258-535.
169. Edwards, R. (2005) *Contexts, boundary zones and boundary objects in lifelong learning*, Articolo presentato presso la Conferenza Annuale "British Educational Research Association" University of Glamorgan, 14-17 Settembre 2005
170. Edwards, R & Usher, R. (2007), *Globalization and Pedagogy, Space, Place & Identity*, Londra: Routledge.
171. Elamé, E. (2007) *Educazione Interculturale per lo Sviluppo Sostenibile. Proposte di formazione per gli Insegnanti*, Collana Popoli e Culture, EMI: Bologna.
172. Elmore Richard F. (2006), *Leadership as a practice of improvement*, presentato alla *International Conference on Perspectives on Leadership for Systemic Improvement*, OECD, 6 luglio 2006 Londra.
173. Engeström (2009) *The future of Activity Theory: A rough Draft*, in Sannino, A. Daniels, H. & Gutiérrez, K. Learning and Expanding with Activity Theory. New York: Cambridge University Press
- Fairclough, N. (1992), *Discourse and social change*. Londra: Polity Press.
174. Engeström, Y. (2008), *The Future of Activity Theory: A Rough Draft*, Keynote Lecture, ISCAR Conference, San Diego, Settembre 8-13, 2008.
175. Engeström, Y. (2007b). *From stabilization knowledge to possibility knowledge in organizational learning*. Management Learning, 38, 271-275.
176. Engeström, Y. & Blackler, F. (2005). *On the life of the object*. Organization, 12, 307-330.
177. Engeström, Y. (2001), *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*, Journal of Education, vol.14, n.1., Marburg: BdWi-Verlag, 1999.
178. Engeström, Y. (1991a). *Activity theory and individual and social transformation*. Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory, No. 7/8, 14-15.
179. Engeström, Y. (1991b). *Developmental work research: A paradigm in practice*. The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 13, 79-80.
180. Engeström, Y. (1991c). *Developmental work research: Reconstructing expertise through expansive learning*. In M. I. Nurminen & G. R. S. Weir (Eds.), Human jobs and computer interfaces. Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
181. Engeström, Y. (1993). *Developmental studies of work as a testbench of activity theory: Analyzing the work of general practitioners*. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.

182. Engeström, Y. (1994). *The working health center project: Materializing zones of proximal development in a network of organizational learning*. In T. Kauppinen & M. Lahtonen (Eds.) *Action research in Finland*. Helsinki: Ministry of Labour.
183. Engeström, Y. (1995). *Innovative organizational learning in medical and legal settings*. In L. M. W. Martin, K. Nelson & E. Tobach (Eds.), *Sociocultural psychology: Theory and practice of doing and knowing*. Cambridge: Cambridge University Press.
184. Engeström, Y. (1996a). *Developmental work research as educational research: Looking ten years back and into the zone of proximal development*. *Nordisk Pedagogik/Journal of Nordic Educational Research*, 16, 131-143.
185. Engeström, Y. (1996b). *Development as breaking away and opening up: A challenge to Vygotsky and Piaget*. *Swiss Journal of Psychology*, 55, 126-132.
186. Engeström, Y. (1996c). *Interobjectivity, ideality, and dialectics*. *Mind, Culture and Activity*, 3, 259-265.
187. Engeström, R. (1995). *Voice as communicative action*. *Mind, Culture, and Activity*, 2, 192-214.
188. Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. (1995). *Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities*. *Learning and Instruction*, 5, 319-336.
189. Engeström, Y. & Escalante, V. (1996). *Mundane tool or object of affection? The rise and fall of the Postal Buddy*. In B. A. Nardi (Ed.), *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction*. Cambridge: The MIT Press.
190. Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J. & Poikela, R. (1996). *Change laboratory as a tool for transforming work*. *Lifelong Learning in Europe* 1(2), 10-17.
191. Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*, Orienta-Konsultit, Helsinki.
192. EURYDICE, *Questioni chiave dell'istruzione in Europa*, vol. III – Professione docente: profili, tendenze e sfide: Report IV: Keeping Teaching Attractive for the 21st Century, Eurydice, Bruxelles, 2004. <http://eacea.ec.europa.eu/portal/page/portal/Eurydice/Products?sortByCol=5>, ultimo accesso il 13 Luglio 2009.
193. Faggioli M. (2005a), *Dai corsi alle comunità di pratica: nuove prospettive per la formazione degli insegnanti*, 23/11/2005, in IR: Innovazione e Ricerca, novembre 2005, <<http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1314>>
194. Faggioli, M. (2005b), *Il modello Puntouedu sviluppato da Indire: un incontro tra progettazione e bisogni della scuola*, in *Annali della Pubblica Istruzione*, n° 110-111, Le Monnier, 2005.
195. Faggioli Massimo (2005a), *Dai corsi alle comunità di pratica: nuove prospettive per la formazione degli insegnanti*, 23/11/2005, in IR: Innovazione e Ricerca, novembre 2005, <<http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1314>>
196. Faggioli Massimo (2006), *A Calgary non c'erano solo lavagne*, 29/11/2006, in IR: *Innovazione e Ricerca*, Novembre 2006, <<http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1429>>
197. Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press
198. ----- (1995) *Critical Discourse Analysis*, Londra: Longman
199. Faure, E. F. Herrera, A. R. Kaddoura, H. Lopes, A.V. Petrovski, M. Rahnama, F. Champion Ward, 1972, *Rapporto Faure "Apprendre à être"* – UNESCO-Fayard, Paris
200. Favaro, G., Luatti, L. (a cura di) 2004, *L'intercultura dalla A alla Z, La melagrana, Idee e metodi per l'intercultura*, FrancoAngeli: Milano.
201. Fischman, G. (2000) *Imagining Teachers: rethinking gender dynamics in teacher education*, Boston: Rowman & Littlefield.
202. Fischman, G.E. (1998). *Donkeys and superteachers: Popular education and structural adjustment in Latin-America*. *International Journal of Education*, 44, 2-3.
203. Frau E., Midoro V., Pedemonte G.M., "Do Hypermedia Systems Really Enhance Learning? A Case Study on Earthquake Education", ETTI, 1992, vol.29, n.1.
204. Freire, P. (1970), *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI: Buenos Aires
205. ----- (1973), *Education for critical consciousness*. New York: State of NY Press
206. ----- (1975), *Cultural action for freedom*. Londra: Penguin
207. ----- (1985), *The politics of education: Culture, power and liberation*. Massachusetts: Bering&Garvey
208. ----- (2004) *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino: EGA
209. Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey
210. Fierro, A. (1993) *El ciclo del malestar docente*. *Revista Iberoamericana de Educaciòn*, N°2, Maggio-Agosto 1993. Consultabile online, <http://www.oei.es/oeivirt/rie02a09.htm> accesso 5 Agosto 2009
211. Filmus, D. & Tonucci, F. (2002) *Una escuela para la esperanza*, Buenos Aires, Temas Grupo Editorial.

212. Flament, C., Rouquette, M. (2003) *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Armand Colin: Paris
213. Fornero, G., Tassinari S. (2006) *Le filosofie del Novecento* vol. 2 , Mondadori: Milano
214. Fortuijn, J. D. (2002). *Internationalizing learning and teaching: A European experience*. Journal of Geography, 26 (3), 263-273
215. Fullan Michael (2002), *The Change Leader*, in Educational Leadership 59, n.8, maggio 2002
216. Gage, N. L. (1989), The Paradigm Wars and Their Aftermath: A "Historical" Sketch of Research on Teaching since 1989. Educational Researcher, 18 (7), 4-10
217. Gagné Robert M. (1989) *Psicologia cognitiva e apprendimento scolastico*, Sei Editrice: Torino
218. Gannon-Leary, P.M. & Fontainha, E. "Communities of Practice and virtual learning communities: benefits, barriers and success factors" ELearning Papers 26 Sept 2007 - http://www.elearningpapers.eu/index.php?page=doc&vol=5&doc_id=10219&doclng=6 [Accesso 26 Ottobre 2009]
219. Glaser BG, Strauss A. (1967) *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
220. García-Sípido M., M.J. (Coord.), 1994, "Diagnóstico sobre la formación inicial y permanente del profesorado de ciencias y matemática (nivel medio) en los países iberoamericanos", Ministerio de Educación y Ciencia (España) - OEI, Madrid
221. Garrison, R., Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century. A frame work for research practice*, London & New York: Routledge Falmer.
222. Gardner, H. (2007) *Five Minds for the future*, Londra: Harvard Business School Press.
223. Gattullo, M. (1981), -a cura di- Dal sessantotto alla scuola. Giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento, Bologna, Il Mulino
224. Gay, G. (2002). *Preparing for culturally responsive teaching*. Journal of Teacher Education, 53(2), 106-116.
225. Gee, J.P (2005), *Social Linguistics And Literacies: Ideology In Discourses* , NY, Routledge
226. Giddens, A. (1991) *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity (publisher).
227. ----- (1999) *Runaway World: How Globalization is Reshaping Our Lives*. Londra : Profile
228. Giusti, M. (1995) *Ricerca interculturale e metodo autobiografico*, La Nuova Italia, Firenze.
229. Giroux, H.A. (1983), *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. NY: Bergin & Garvey
230. ----- (1993), *Paulo Freire and the politics of postcolonialism*. In Peter MacLaren & P. Leonards (a cura di). *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 177-188) Londra: Routledge.
231. ----- (2004), *Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization*. Journal Teacher Education Quarterly, Winter 2004, 31 (1) 31-47
232. Giroux, H. & Mc Laren, P. (1994) -a cura di-, *Between Borders: pedagogy and the politics of cultural studies.*, Londra: Routledge.
233. Giroux et al., -a cura di- (1996) *Counternarratives: Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. New York: Routledge
234. Glaser, B.G. ; Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine.
235. Gobbo, F. (2000), *Pedagogia Interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*, Roma: Carocci
236. ----- (2004), capitolo *L'insegnante come etnografo: idee per una formazione alla ricerca* nel libro *Intercultura dall'A alla Z*, a cura di Favaro, G. e Luatti, L.
237. Goodson, I (2003) *Professional Knowledge, Professional Lives: studies in education and change*. Maidenhead: Open University Press
238. Grossi, L & Serra, S. (2004) -a cura di- *Mobilità Studentesca e Successo Formativo*, Roma: Armando.
239. Grossman, 1989, 1990; *The making of the teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press
240. Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (1998), *Competing paradigms in qualitative research*, In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Eds) *The landscape of qualitative research*, pp. 195-220, Thousand Oaks, CA: Sage.
241. Guba, E. & Lincoln, Y. (1999). *Naturalistic and rationalist enquiry*, ", in Keeves, J. & Lakomski, G. (1999) -a cura di- *Issues in Educational Research*, Amsterdam: Pergamon -Elsevier Science-
242. Gudmundsdottir, 1991, *Ways of seeing and ways of knowing. The pedagogical content of an expert English teacher*, Journal of curriculum studies, 25(5): 409-421.
243. Guilherme, M. (2007), *Educating Educators for the Intercultural Dimension of Citizenship Education: Giving Voice to Teachers, Academics and Policy-Makers* , Università di Coimbra, Portogallo, Atti del Congresso Internazionale XIII World Congress on Comparative Education Societies, 3-7 September, Sarajevo

244. Halliday, M.A.K. (1985) *An introduction to Functional Grammar*, Londra, Edward Arnold
245. Hall, T.P. (1968) *Professionalization and bureaucratization*. *American Sociological Review* 33, 91-104
246. ----, S. (2000) *Who needs Identity*, In P. du Gay, J. Evans, & P. Readman, *Identity: A Reader*. Londra: Sage.
247. Haraway, D. (1988), "Situated Knowledge: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective" *Feminist Studies*, Vol. 14, No3 pp 575-579.
248. Hargreaves, A (1999) *Changing Teachers, Changing Times: teachers' work and cultures in the post-modern age*. New York: Teachers' College Press;
249. ---- (1994) *The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development*, *Teaching and Teacher Education*, 100, pp. 423-438;
250. ---- (2003) *Teaching in the Knowledge Era*, New York: Teachers' College Press.
251. Hildreth, P.; Kimble, C.; and Wright, P. (2000): *Communities of Practice in the Distributed International Environment*. *Journal of Knowledge Management* 4(1),27-37.
252. Hofstede, G., Hofstede, J. (2005) *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, New York: Mc Graw Hill
253. Holland, D. & Lave, J.(2001). *History in Person: Enduring Struggles and the Practice of Identity*. Oxford: James Currey Publisher
254. Honoré, B. 1977, *Pour une théorie della formation*, Paris: Payot.
255. Holsti, O. (1969) *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
256. Huntington, S. *Lo scontro delle civiltà e il nuovo ordine mondiale*, collana Garzanti Elefanti, traduzione di Sergio Minucci, Garzanti, 2000.
257. Hutchinson, Ch. (2006), *International teachers negotiating 21st century science classrooms: a question of hybridized identities and pedagogical imaginaries*, *Journal Cultural Studies of Science Education*, Volume 1, Number 4 / December, 2006, 681-692.
258. Hutchison, Ch. & Fuller, Sh. (2005) *Pedagogical Communication Issues Arising during International Migrations to Teach Science in America*, *Electronic Journal of Science Education*, Vol. 9, No. 3, March 2005
259. Husén, T. (1999), "Research Paradigms in Education", in Keeves, J. & Lakomski, G. (1999) -a cura di- *Issues in Educational Research*, Amsterdam: Pergamon -Elsevier Science-
260. Iasevoli, G. (2006) *La nuova formazione per la nuova internazionalizzazione. Università e processi di internazionalizzazione*. Milano: Franco Angeli
261. Illich, I. (1971), "Descolarizzare la Società", 1971 -1983- Mondadori: Milano. Consultata versione elettronica: <http://www.altraofficina.it/ivanillich/Libri/Descolarizzare/perch%C3%A8%20abolire.htm> accesso il 29 Luglio 2009
262. Iori, V., (1994), -a cura di-, *Eloisa o la passione della conoscenza: le insegnanti e i saperi nella relazione educativa*, Milano: Franco Angeli
263. ISFOL, 1982; Aggiornamento e professionalità degli insegnanti di educazione tecnica. Ricerca
264. ISFOL-IARD sugli atteggiamenti, la formazione e le caratteristiche professionali dei docenti di educazione tecnica in Italia, Roma: ISFOL.
265. Kaput, J., Bar-Yam, Y., Jacobson, M., Jakobsson, E., Lemke, J., Wilensky, U., & Collaborators (2005) "Two roles for complex systems in education: Mainstream content and means for understanding the education system itself" - Planning Documents for a National Initiative on Complex Systems in K-16 Education main page - New England Complex Systems Institute . http://necsi.edu/events/cxedk16/cxedk16_0.html Accesso il 2 Maggio 2009.
266. Kärkkäinen, M. (1996). *Comparative analysis of planning trajectories in Finnish and American teaching teams*. *Nordisk Pedagogik/Journal of Nordic Educational Research*, 16, 167-190.
267. Karlöf Bengt, Lundgren Kurt, Froment Marie Edinfeldt (2001), *Benchlearning: Good Examples as a Lever for Development*, John Wiley & Sons, Chichester, UK.
268. Keeves, J. & Lakomski, G. (1999) -a cura di- *Issues in Educational Research*, Amsterdam: Pergamon - Elsevier Science-
269. Kelo, M., Teichler, U., Waechter, B. (2006) -a cura di-. *Eurodata. Student Mobility in European Higher Education*. Bonn: Lemmens Verlags& Mediengesellschaft.
270. Kerr, VonGlinow & Schriesheim, 1977, *Issues in the study of "professionals" in organizations: The case of scientists and engineers*. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 18, 329-345.
271. Knight, J. (1999) *Internationalisation of higher education services: the implication of GATS*. The observatory of borderless Higher Education, Londra. http://200.229.43.1/imagadb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20060214115610.pdf , accesso 9 Dicembre 2009
272. Knowles, J.G. 1992, *Models of understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustration from case studies*. In Goodson (Ed.) *Studying teachers' lives* (pp. 99-152) Londra: Routledge.

273. Kompf, Bond, Dworet & Boak, 1996, *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*. Londra, Washington: Falmer Press.
274. Krzaklwska, E., Krupnik, S., (2006), *The experience of studying abroad for exchange students in Europe*. Erasmus Student Network Survey 2005 –in partnership con Petrus Communications. Reperibile online: www.esn.org/documents/files/ESNSurvey2005Report.pdf, accesso 11 Agosto 2009.
275. Kristeva, J. (1980) *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. New York: Columbia University Press.
276. Kuhn, E. (1996). *Cross-cultural stumbling block for international teachers*. *College Teaching*, 44(3), 96-100.
277. Kushner, C. & Karim, A. (2004) *Study Abroad at the University Level*, in Landis et al. –a cura di- *Handbook of Intercultural Training, 3rd Edition*, Londra: Sage.
278. Kuzmic, 1994, *A beginning teacher's search for meaning: Teacher socialization organizational literacy, and empowerment*. *Teaching and Teacher education*, 10, 15-27
279. Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, New York
280. Laclau, E. (1990). *New reflections on the revolution of our time*. Londra: Verso.
281. Lakatos, I. (1980) *Critica della conoscenza*, Milano: Feltrinelli
282. Lakoff, G. & Johnson, M., (1980) *Metaphors we live by*, Chicago, IL, University of Chicago Press.
283. Landis, D., Bennet, J., Bennet, M (2004) *Handbook of Intercultural Training, 3rd. Edition*, Thousand Oaks, California, Sage Publications.
284. Landsheere, G. (1999) "History of educational Research" in Keeves, J. & Lakomski, G. (1999) -a cura di- *Issues in Educational Research*, Amsterdam: Pergamon -Elsevier Science-
285. Landis, D., Bennet, J., Bennet, M (2004) *Handbook of Intercultural Training, 3rd. Edition*, Thousand Oaks, California, Sage Publications.
286. Lankshear, C. (1997) *Changing Literacies*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press
287. Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: University of Cambridge
288. Lave, J. (1996a). *Teaching, as Learning, in Practice*. *Mind, Culture, and Activity*, 3, 149–164.
289. Lave, J. (1996b), *The practice of Learning* in S. Chaiklin and J. Lave –a cura di- *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, Cambridge: Cambridge University Press
290. Leclerq, J. (2003), *Facets Of Interculturality in Education*. Strasbourg, The Council of Europe Publishing.
291. Lemke, J (1993) *Discourse, Dynamics, And Social Change Cultural Dynamics* 6(1): 243-275 In *Language as Cultural Dynamic*, M.A.K. Halliday, Ed. Leiden: Brill
292. ----- (1994), *Semiotics and the deconstruction of conceptual learning*, *Journal of Accelerative Learning and Teaching* 19 (1), 67-110
293. ----- (1997) "Cognition, Context, and Learning: A Social Semiotic Perspective" in D. Kirshner and A. Whitson, -a cura di-, *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*. (pp. 37-55). Hillsdale, NJ: Erlbaum
294. ----- (2000) *Across the Scales of Time: Artifacts, Activities, and Meanings in Ecosocial Systems*, in *Mind, Culture, and Activity* 7 (4): 273-290. 2000.
295. ----- (2004) *Intertextuality and Educational Research*, in N. Shuart-Faris & D. Bloome, D. "Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research", Charlotte, NC: Information Age Publishing
296. Lesne, M. (1977), *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris: PUF.
297. Lévy, P. (1994) *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli
298. Ligorio, B. (2002), *Guida alla comunicazione virtuale*. Napoli: Idelson-Gnocchi
299. Little, J. (1994) *Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform*, in R. Anson Ed. *Systemic Reform: perspectives on personalizing education*, Washington, DC: US Department of Education.
300. Lisimberti, C. (2006) *L'identità professionale come progetto. Una ricerca su insegnanti e formazione*, Milano: Vita e Pensiero
301. ----- (2007) "Gli insegnanti nella Ricerca". *Indagini su insegnanti e identità professionale nel contesto italiano ed internazionale*, Milano: I.S.U. Università Cattolica
302. Livolsi, M. (1984) *"Il giornale come testo"*, in Livolsi, M. –a cura di- *La fabbrica delle notizie*. Milano: Franco Angeli.
303. Losito, G. (2002), *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: Franco Angeli
304. Lueg, C. (2000b), *Where is the action in virtual communities of practice?*, in 'Proceedings of the Workshop "Communication and Cooperation in Knowledge Communities" at the German Conference on Computer-Supported Cooperative Work', Monaco, Germania.
305. Lynch, J. (1989), *Multicultural Education in a Global Society*, Barcombe, Lewes, East Sussex: The Falmer Press; traduzione italiana, 1993, *Educazione Multiculturale in una Società Globale*, Roma: Armando.

306. Malinowsky, B. (2001), *Scientific Theory of Culture and Other Essays : Selected Works by B. Malinowski*, Londra: Routledge
307. Mann, C. & Stewart, F. (2000) *Internet Communication and qualitative research: A handbook for researching online*. Londra: Sage
308. Mappelli, M. & Margiotta, U. –a cura di-. (2009) *Dai Blog ai Social Network. Arti della Connessione nel Virtuale*. Milano: Mimesis.
309. Markham, A. (2003a). *Representation in online ethnographies*. In Johns, M. Chen, S.L., & Hall, J. (Eds) *Online social research: Methods, issues, and ethics* (pp. 141-156), New York: Peter Lang
310. Markova, Ivana & Moscovici, Serge. (2006). *Making of Modern Social Psychology: The Hidden Story of How an International Social Science Was Created*. Cambridge and Oxford: Polity Press.
311. Margiotta, U. (1997a), *Pensare la Formazione*, Roma: Armando Ed.
- 312.----- (1997b), *Pensare in Rete. La formazione del Multialfabeta*, Bologna: CLUEB
- 313.----- (1999), *Riforma del Curricolo e Formazione dei Talenti*, Roma: Armando Ed.
- 314.----- a cura di. (1999), *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance. Collana innovazione e ricerca*, Roma: Armando.
315. Margiotta, U. & Balboni, P. (2005) a cura di., *Progettare l'Università Virtuale: Comunicazione, Tecnologia, Progettazione, Modelli, Esperienze*. Torino: UTET.
- 316.----- a cura di, (2006), *Professione Docente. Come costruire competenze professionali attraverso l'analisi sulle pratiche*. Rivista della SSIS del Veneto, *Formazione&Insegnamento*, N°1-2/2006.
- 317.-----, (2006) Documento di Lavoro MIFORCAL, “Perfil Formativo del Docente de Margiotta, 2006, archivi della SSIS Veneto, Progetto MIFORCAL.
- 318.----- (2007), *Insegnare nella società della conoscenza*, Collana "Le frontiere della didattica nell'insegnamento secondario" n.8, Lecce, Ed. Pensa Multimedia.
- 319.----- (2008), *Professionalità in transizione: La formazione degli insegnanti di qualità*. Articolo presentato al Seminario Latinoamericano “*Insegnamento Secondario e nuova professionalità dell'Insegnante nella Società della Conoscenza*” Red Eurolatinoamericana de Profesores, Florianopolis –Brasile-, La Plata –Argentina-. 21-28 Aprile 2008. <http://www.univirtualcooperation.org/newsletter/?cat=3> consultato il 7 Luglio 2009
- 320.----- (2008), *Metodologia della ricerca educativa e formativa*, volume 1. Lecce: Pensa Multimedia.
321. Margiotta, U., Raffaghelli, J., Constantino, G., Pandini, C., Zangrando, V., 2006, *Manual del Equipo Docente MIFORCAL*, Archivio SSIS, Progetto MIFORCAL
322. Martin, J. (1993) *Genre and Literacy –Modeling Context in educational linguistics*, *Annual Review of Applied Linguistics*, 1993 (13) pp 142-172
323. Marton, F., Runesson, U. & Tsui, A. (2004) *The space of learning*. In F. Marton, A. Tsui et al. (Eds.), *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
324. Mc Dermott, R. (1996) *The acquisition of a child by learning disability*”, in S. Chaiklin and J. Lave –a cura di- *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, Cambridge: Cambridge University Press.
325. McGowen, K. R., & Hart, L. E. (1990). *Still different after all these years: Gender differences in professional identity formation*. *Professional Psychology: Research and Practice*, 21, 118-123.
326. Mc Guigan, J. (1996) *Culture and the Public Sphere*. Routledge: New York.
327. Mc Laren, P. (1989). *Life in schools. An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
328. Mc. Laren, P. (1995) *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. Londra: Routledge
- 329.----- (1998), *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education*. (3rd. Edition) NY: Longman.
- 330.----- (1999). *A pedagogy of possibility: Reflecting upon Paulo Freire's politics of education*, *Research News and Comment*, 49-54.
331. Mc. Laren, P., & Leonrad, P. -a cura di-, (1993). *Paulo Freire: A critical encounter*. Londra: Routledge.
332. McMillan, D.W., & Chavis, D.M. (1986). *Sense of community: A definition and theory*. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23.
333. Mead, M. (1988), *Popoli e paesi* (tit. orig: *People and Places – 1959*) Milano: Feltrinelli
334. Mehan, H. (1979), *Learning Lesson*. Cambridge (MA): Harvard University Press
335. Mercer, N. (2001) *Palabras y Mentes*, Barcelona: Paidós. Traduzione in lingua spagnolo della versione *Words & Minds*, London: Routledge, 2000.
336. MERCOSUR – Documento di lavoro “*Piano 2001-2005 per il Settore Educativo MERCOSUR*” – Giugno di 2000
337. Midoro V. *European teachers towards the knowledge society*. Ortona: Menabó, 2005.
338. MIFORCAL (2005), *Scheda di Sintesi Progettuale*, reperibile online www.univirtual.it/miforcald/ , accesso 15 Aprile 2009

- 339.MIFORCAL (2006a), *Documento di Programmazione “Piano Operativo del Progetto MIFORCAL*, Archivi SSIS-Veneto, Progetto MIFORCAL
- 340.MIFORCAL (2006b), *2° Report Tecnico Progettuale 2005-2006*, archivi SSIS-Veneto, Progetto MIFORCAL
- 341.MIFORCAL (2009), *Report Tecnico Progettuale Finale*, archivi SSIS-Veneto, Progetto MIFORCAL
- 342.Miles, M.B & Huberman, A.M. (1994) *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA:Sage
- 343.Minello, R. (2008), *Approcci Metodologici e Tecniche Didattiche per la Costruzione di positive rappresentazioni sociali dell’identità*, in Elamé, E., Marchionni, Rosanna, a cura di, “*Rappresentazioni Sociali: Nuova via dell’Intercultura. Percorsi Didattici*”, EMI: Bologna
- 344.Monceri, F.(2002) *Altre globalizzazioni. Universalismo liberal e valori asiatici*, Soveria Mannelli, Rubbettino Ed.
- 345.Montalbetti, K. (2005) *La pratica riflessiva come ricerca educativa dell’insegnante*, Università/Ricerche/Pedagogia e sc. Educ, Milano: Vita e Pensiero
- 346.Nettle, E.B. (1998), “*Stability and Change in the Belief of Student Teachers During Practice Teaching*”, *Teaching and Teacher Education*, No. 14 (2), pp. 193-204.
- 347.
- 348.Morais, A. (2004, 15-18 Luglio). *Teachers as creators of social contexts for scientific learning: Discussing new approaches for teacher education*. Paper presented at the Third International Basil Bernstein Symposium, Cambridge.
- 349.Morin, E.1987, *Penser l’Europe*, Ed. Gallimard, Paris
- 350.----- 1994 *Il Metodo*, Feltrinelli, Milano
- 351.-----2003, *Educare per l’era planetaria. Il pensiero complesso come metodo di apprendimento*, Armando Ed., Roma.
- 352.Moscovici, S. (1984). *The phenomenon of social representations*. In R. M. Farr and S. Moscovici (eds.), *Social Representations*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- 353.Murphy, P. (1996) *Classicism, Modernism, and Pluralism*, in Crozier, M. & Murphy, P. (a cura di) *The Left in search of a center*, Illinois University Press: Champaign, Illinois
- 354.Neiman, G., Quaranta, G. (2006) *Los estudios de caso en la investigación sociológica*, in Vasilachis de Gialdino, I. –a cura di- *Estrategias de Investigación Cualitativa*, Barcellona:Gedisa.
- 355.Neuendorf, K. A.(2002) *The Content Analysis Guidebook Online* <http://academic.csuohio.edu/kneuendorf/content/>, accesso 14 Ottobre 2009.
- 356.Neves, I., Morais, A (2001). *Texts and contexts in educational systems: Studies of recontextualising spaces*. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (a cura di) *Towards a sociology of pedagogy. The contribution of Basil Bernstein to research* (pp. 223-245) NY: Peter Lang.
- 357.Nieto, S. (1998) “*Cultural Difference and Educational change in a Socio-Political Context*”, in A. Hargreaves et al. (eds.), *International Handbook of Educational Change*, Londra:Kluwer.
- 358.Nigris, E. (1996) -a cura di- *Educazione Interculturale*, Collana Testi e Pretesti, Milano: Bruno Mondadori.
- 359.Nisbett, R. (2003), *The Geography of Thought: How Asians and Westerners think differently...and Why*, Free Press: New York
- 360.Oaks, J. (1998), *Norms and Politics of Equity-minded Change: Researching the “Zone of Mediation”* in A. Hargreaves et. al (a cura di) *International Handbook of Educational Change*, Londra:Kluwer
- 361.OCSE, 1992, *High Quality Education and Training for All*, Paris, OECD.
- 362.OCSE, 1994, *Quality in Teaching*, Paris, OECD.
- 363.OCSE (1997) Rapporto OCSE 1996 “*Apprendere a tutte le età. Le politiche educative e formative per il XXI secolo*. Roma: Armando
- 364.OCSE, (2001). *Analyse des politiques d’éducation – Enseignement et compétences*, Paris.
- 365.OCSE (2005), *Employment Outlook 2005 - Capitolo 4, Striking facts*, Paris, OECD
- 366.OCSE, (2005) *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*
- 367.OCSE -AAVV- (2009) *Education at a Glance, 2009*. http://www.oecd.org/document/24/0,3343,en_2649_39263238_43586328_1_1_1_37455,00.html, accesso 12 Novembre 2009
- 368.Ong, W. (1988) *Orality and Literacy: The Technologizing of the World. New Accents*. Ed. Terence Hawkes. New York: Methuen.
- 369.Organizacion de Estados Iberoamericanos -OEI- (2008) *Metas Educativas para el 2021. La educacion que queremos para la generacion de los Bicentenarios*. Policy Document – <http://www.oei.es/metas2021/indice.htm>. Accesso il 2 Febbraio 2009
- 370.Orr, M. (2003) *Intertextuality: debates and contexts*, Cambridge: Polity Press & Blackwell
- 371.Ottaviano, C. (2001), *Media, Scuola e Società. Insegnare nell’età della comunicazione*, Roma, Carocci
- 372.PACE Project (2007), *A Story of Innovation in the Adriatic Schools*, Dissemination Booklet, Duino: World College of the Adriatic Sea.

373. Padoan, I. – a cura di- (2008) *La Società Formativa. Problemi di Pedagogia Sociale*. Milano: Pensa Multimedia.
374. Pavan, A. (2003) “*Formazione Continua: Dibattiti e politiche internazionali*” nella collana Problemi della Formazione – Roma, Armando Editori
375. PERMIT Project, Venice Research Group (2009) *Working Document: “An Innovative In-SeT model: Formation-action/ Formazione-Azione*. Reperibile online: <http://www.permitproject.eu/>
376. Popkewitz, T.S. (1994), *Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas*, Revista de Educación, Vol. 305, pp. 103-137.
377. Portera, A. (2007) *Ruolo della Ricerca Pedagogica (intercultural) nel tempo della globalizzazione*. In Margiotta, U. e Cipriani, R. “*La Ricerca pedagogica in Italia*”, Collana Frontiere dell’Innovazione, Studi e Ricerche. Venezia: Mazzanti Ed.
- 378.----- (2008) *Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects*, *Intercultural Education*, 19:6, 481 – 491
379. Pontecorvo, C. Ajello, A., Zucchermaglio, C. (1995), *I contesti sociali dell’apprendimento*- Milano, LED.
380. Pulvirenti, F., -2005-, *La narrazione: dimensione ontologica della formazione*, Rivista elettronica di Scienze Sociali “*M@gma*”, vol 3., N°3, Settembre 2005
- 381.----- - 2008- , *Pratiche narrative per la formazione*, collana dell'Osservatorio dei Processi Comunicativi, Roma, Aracne Editrice
382. Raffaghelli, J., Constantino, G. Cipriani Pandini, C. (2006) “*Formación de Profesores en Red: Manual de Orientación del Cursista*”, Collana di Materiali Didattici MIFORCAL, prima pubblicazione online 2006, riedizione aumentata, versione cartacea in press.
383. Raffaghelli, J., Zangrando, V. (2006) *Fundamentos Teòrico Metodològicos do Projeto MIFORCAL*. Florianopolis: Universidade do Sul de Santa Catarina Edições.
384. Raffaghelli et al., (2006a), *Working Document “Sistema de Evaluación MIFORCAL”*, Archivio SSIS, Progetto MIFORCAL.
385. Raffaghelli, J. (2006b), *Guia de Programación Didáctica para la implementación de cursos*, Working Document, Archivio SSIS, Progetto MIFORCAL.
386. Raffaghelli, J. (2007), *Proyecto ALFA-MIFORCAL: Hacia un modelo internacional de Formación de Formadores*. Reunión Internacional de Presentación de Buenas Prácticas, Programa Europeo ALFA, Ciudad de México, 20-21 Maggio 2007.
387. Raffaghelli, J. et al. (2007b), *Proyecto Alfa-MIFORCAL: verso un modello di e-learning intercontinentale per la formazione degli insegnanti*, Convegno Nazionale Didattica 2007, Atti del Convegno consultabili online http://lnx.forcoop.net/esperidi/file.php/1/Didattica/paper_5_16.pdf, accesso 17 Aprile 2009
388. Raffaghelli, J. (2008) “*The Teachers’ Space*” - *Building a place without frontiers on the Net*” - Poster Presentation - European Distance E-Learning Network – Research Workshops – Promoting Access and Social Inclusion through E-learning, UNESCO, Paris, 20-22 Ottobre 2008
- 389.----- (2009) *Insegnare in Contesti Culturali Allargati: Rappresentazioni Sociali, Discorso pedagogico e identità professionale degli insegnanti per il ripensamento dell’educazione interculturale*, Rivista SSIS Veneto “*Formazione&Insegnamento*” 2-3 (2009)
- 390.----- (in press), *A class-room with a View: strategies for Intercultural Education on the Net*.
391. Repetto, M. (2007) *I principali orientamenti sull’analisi delle interazioni in ambienti web*, in Margiotta, U. & Porrotto, G.. “*1° Rapporto sulla Ricerca Educativa in Italia*”, Collana Frontiere dell’Innovazione. Venezia: Mazzanti Editori.
392. Rheingold, H. (2000) *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. Boston: MIT press.
393. Ricoeur, P. (1986-1988) *Tempo e racconto*, 3 voll., Milano, Jaca Book
- 394.----- (1996), *Si mismo como un otro*, Madrid: Siglo XXI (Ricoeur, P. - 1993 – *Sé come altro*, Milano, Jaca Book)
- 395.----- (2005) *Percorsi del Riconoscimento*, Raffaello Cortina Ed., Milano
- 396.----- (2006), *La sfida semiologica*, Roma: Armando
397. Rifkin J. (2004) *Il sogno europeo. Come l’Europa ha creato una nuova visione del futuro che sta lentamente eclissando il sogno americano*, Milano: Mondadori.
398. Roth, W-M. and Lee, Y-J. (2006) *Contradictions in theorising and implementing communities in education*. Educational Research Review, 1, (1), pp27-40.
399. Roberts, P. (2003), *Pedagogy, neoliberalism and postmodernity: Reflections on Freire's later work*, Educational Philosophy and Theory, 35(4) 451-465.
400. Robertson, I (2008) *Exploring the dynamics that Shape Teachers’ E-Learning Practices: An Application of Basil Bernstein’s pedagogic Device*. Atti del Simposio “*The Fifth Basil Bernstein Symposium, Cardiff School of Social Sciences, 9-12 July 2008*)
- 401.----- (2006) *Teachers integrating online technologies in TAFE*. Tesi di Dottorato, Bozza non

- pubblicata, consultata online, <http://robboian.googlepages.com/doctorofeducationthesis> . Ultimo accesso 16 Luglio 2009
402. Robertson R. (1995), "*Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity*," in Featherstone M., Lash S. e Robertson R. (eds.), Londra: Global Modernities.
 403. Robins, K. (1996), *Interrupting Identities: Turkey/Europe*. In Questions of Cultural Identity, ed. By Hall, s. and Du Gay, Paul. Londra: Sage.
 404. Rodríguez F., E., 1992, "*La Formación y el Perfeccionamiento del Profesor desde una Perspectiva de Profesionalización Docente*", OEI, Santiago, Chile.
 405. Rodríguez Fuenzalida, E (1995). *La profesionalización docente: implicaciones para las reformas de la Educación Secundaria en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación N°9 - Settembre/Dicembre 1995-. Consultabile online: <http://www.oei.es/oeivirt/rie09a04.htm> , accesso 4 Agosto 2009
 406. Rodríguez-Romero, M. (2003), *Las metamorfosis del cambio educativo*, Madrid, Akal.
 - 407.------(2008) *Situated Pedagogies, Curricular Justice and Democratic Teaching*. Capitolo 5 del Volume "Innovating to Learn, Learn to Innovate", OECD, CERJ
 408. Rogoff B. (2006) *Imparando a pensare- L'apprendimento guidato nei contesti culturali* Milano, Cortina.
 409. Romei P. (1998), *Costruzione di un sistema qualitativo inter-IRRSAE, inter-istituti scolastici*, in M. G. Staderini, M. Viaggi (a cura di), *Sistemi di qualità*. Progetto Inter-IRRSAE, IRRSAE Toscana, Firenze.
 410. Rosenholtz, S. (1989), *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*, Longman, New York.
 411. Ross, J.A. (1998), "*The Antecedents and Consequences of Teacher Efficacy*", in J. Brophy (ed.) *Advances in Research on Teaching*, Vol. 7, pp. 49-74, JAI Press, Greenwich, Connecticut.
 412. Rothen, D. (2009), "*Networked learning in the 21st century*" atti del convegno internazionale "*Un giorno di scuola nel 2020*", Torino, 26-27 Marzo 2009, Fondazione per la Scuola.
 413. Russo, F. (2005) *Una scuola per entrare in Europa. I sistemi educativi nei Balcani dal comunismo alla democrazia*, Milano: Il Mulino.
 414. Sadovnik, A.R (2004, 15-18 Luglio), *Towards a sociology of educational change: An application of Bernstein to the U.S. No Child Left Behind*. Paper presented at the Third International Basil Bernstein Symposium, Cambridge.
 415. Salter, J., Fain, S. & Rossatto, C. -a cura di- (2002). *The Freirean legacy: Education for social justice*. NY: Peter Lang.
 416. Sanahuja, J. (2007): "*Regionalismo e integración en América Latina: balance y perspectivas*", in numero monografico "*La nueva agenda de desarrollo en América Latina*", *Pensamiento Iberoamericano* (Nueva Epoca), n° 0, Febbraio 2007, pp. 75-106
 417. Sannino, A. (2005). *Cultural-historical and discursive tools for analyzing critica conflict in students development*. In K. Yamazumi, Y. Engeström & H. Daniels (Eds.), *New learning challenges: Going beyond the industrial age systeem of school and work*. Osaka: Kansai University Press (p. 165-196).
 418. Saravia, L, Flores, I. (2005) *La formación de maestros en América Latina. Estudio realizado en diez países*. Programa de Educación Básica de la Cooperación Alemana al Desarrollo, Lima, PROEDUCA-GTZ.
 419. Sarti Luigi, Manca Stefania (2002), *Comunità virtuali per l'apprendimento e nuove tecnologie*, in TD – Tecnologie Didattiche, n.25.
 420. Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1994). *Computer support for knowledge-building communities*. *Journal of the Learning Sciences*, 3, pp265–283.
 421. Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, Londra: Temple Smith – Edizione Italiana, 1999: "Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale" Roma: Dedalo.
 422. Schratz, M. (2005), *What's an European Teacher? A Discussion Paper*. European Network on Teacher Education Policies (ENTEP). Reperibile online: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/european-teacher.pdf, accesso 10 Agosto 2009
 423. Sharples, M., Taylor, J., Vavoula, G.N. (2007). *A Theory of Learning for the Mobile Age*. In Andrews, R., & Haythornthwaite, C. (Eds.) *The SAGE Handbook of E-learning Research*. London: Sage, pp. 221-47.
 424. Spadaro, P.F. & Ligorio, M.B. (2005). *La costruzione dell'intersoggettività negli ambienti mediati*, in C. Pontecorvo (a cura di). *Discorso e Apprendimento*. Roma: Carocci.
 - 425.------(2004). *Come analizzare il discorso nei forum: di cosa si parla e come*. In Form@re [e-Journal edito da Erickson], n° 27, Maggio.
 426. Silva, C (2002) *Educazione Interculturale: modelli e percorsi*, Firenze: Edizioni del Cerro.
 427. Sinclair, J. McH & Coulthard, M.R. (1975), *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.

428. Smith, L. & Geoffrey, W. (1968) *The Complexities of an Urban Classroom: An Analysis Toward a General Theory of Teaching*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
429. Sirna Terranova, C. (1997), *Pedagogia Interculturale, Concetti, Problemi, Proposte*, Milano: Guerini Studio
430. Shulman, L.S., Elstein, A.S. (1975) *Studies on Problem Solving, Judgement, and decision making: Implications for educational research*. In Kerlinger ed., *Review of Research in Education* (Vol.3), Itasca, Illinois: Peacock.
- 431.-----1986b, *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher* 15(2): 4-14.
- 432.-----1987; *Knowledge in Teaching: Foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review* 57(1): 1-22
433. Soderqvist, M. & Parsons, C. (2005), *Effective strategic Management of internationalization*, European Association for International Education Occasional Paper, 18.
434. Soloman, J. & Tsatsaroni, A. (2001) *Educational evaluation: The social production of text and practices*. In Morais, A., Neves, I., Davies, B. & Daniels, H. (a cura di) *Towards a sociology of pedagogy. The contribution of Basil Bernstein to research* (pp. 287-315). NY: Peter Lang.
435. Sorensen Elsebeth Korsgaard, *Reflection and Intellectual Amplification in Online Communities of Collaborative Learning*, in Roberts Tim S., *Online Collaborative learning: Theory and Practice*, Information Science Publishing, Hershey PA, 2004
436. Stake, R. (1994) *Case Studies*, in Denzin, NK & Lincoln, YS *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks CA: Sage.
437. Star, S.L. (1989) The structure of ill-structured solutions: boundary objects and heterogeneous distributed problem solving. In Gasser, L. and Huhns, M –a cura di- *Distributed artificial intelligence*, Vol II. Pitman
438. Stiglitz, J (2002) *La globalizzazione e i suoi oppositori*, Torino: Einaudi.
439. Strauss, A. (1987), *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Cambridge: Cambridge University Press.
440. Strauss, A., Corbin, J. (1990) *Basics of Qualitative Research*, Londra: Sage.
441. Striano, M. (2005), *La narrazione come dispositivo conoscitivo ed ermeneutico*, *Rivista elettronica di Scienze Sociali "M@gma"*, vol 3., N°3, Settembre 2005
- 442.----- (1999) M., I tempi e i "luoghi" dell'apprendere. *Processi di apprendimento e contesti di formazione*, Liguori: Napoli.
443. Sudweeks, F. & S. J. Simoff (1999). Complementary explorative data analysis: the reconciliation of quantitative and qualitative principles. In Jones, S. (Ed.) *Doing Internet Research: Critical Issues and Methods for Examining the Net* (29-55). Thousand Oaks (CA): Sage.
444. Susi, F. (1995), *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*, Anicia: Roma.
445. Tarozzi, M. (2008) "*Cos'è la Grounded Theory*" Roma: Carocci
446. Tartarotti & Vezzani, 1985, -a cura di- , *Scuola e prevenzione delle tossicodipendenze: una ricerca sugli atteggiamenti degli insegnanti*, Milano: Giuffrè
447. Tashakkori, A. & J. W. Creswell (2007). The New Era of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3-7
448. Tashakkori, A., & Teddie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
449. Teichler, U. (2006) *Reformas de los modelos de la educación superior en Europa, Japón y América Latina: análisis comparados*. Buenos Aires: Miño y Davila.
450. Tessaro, F. (2000) *Valutazione, Autonomia, Saperi*, Roma, IRSEF.
- 451.----- (2005) *Lo stato dell'arte della ricerca teorica e metodologica* , in Grego, F. (a cura di), *Introduzione all'analisi dei Sistemi Educativi*, Roma: Armando Editori.
452. Thys-Clément, F. & Wilkin, L. (1998). *Strategic management and universities: outcomes of a European survey*. *Higher Education Management*, 10:1, 13-27
453. Toll, S. (2000) *Sub-project report July 2000 for The Interculture Project, University of Central Lancashire* - <http://www.lancs.ac.uk/users/interculture/siteindex.htm> Accesso il 19 Gennaio 2009
454. Trinh T. M., *When the Moon Waxes Red. Representation, gender and cultural politics* NY: Routledge
455. Tuomi-Gröhn, T. Engeström , Y (2003) *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*, Pergamon-Earli: London.
- 456.
457. UNESCO (2006) *Unesco Teachers' Training Report* - www.unesco.org
458. UNESCO, *World Education Forum (2007) African Problems, African Solutions*. http://www.unesco.org/education/wef/en-press/press-kit_africa.shtm Acceso il 2 Febbraio 2009
459. Van Dijk, T. (1977) *Text and Context. Exploration in the Semantics and Pragmatics of Discourse*, London, Longman (tr.it. *Testo e contesto. Semantica e pragmatica del discorso*, Bologna, Il Mulino, 1980).
460. Varisco, B.M. (2002), *Costruttivismo Socio-Culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici*,

- applicazioni didattiche*. Roma:Carocci.
461. Vega Gil, L. (2007), *L'education interculturel et la Formation des Maitres en Espagne* , Università di Salamanca, Atti del Congresso Internazionale XIII World Congress on Comparative Education Societies, 3-7 September, Sarajevo.
462. Viganò, R. (2005) "*Scuola e Disagio: oltre l'emergenza*", Milano: Vita e Pensiero.
463. Vigorelli, M. (2005) *Il lavoro della cura nelle istituzioni. Progetti, Gruppi e contesti nell'intervento psicologico*. Milano: FrancoAngeli.
464. Von Graserfeld, E. (1989), "*Linguaggio e Comunicazione nel costruttivismo radicale*", Metope: Clup, Milano
465. Vygotskij, L. (1990) *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Roma - Bari: Laterza, (nona edizione del 2001, sull'opera originale del 1934)
466. Walsh Ken, Mowbray Melton (2003), *ICT's About learning: School Leadership and the effective integration of information and communications technology*, NCSL.
467. Vasilachis de Gialdino, I. (2006) –a cura di-, *Estrategias de Investigación Cualitativa*, Barcellona: Gedisa.
468. Varisco, B.M. (2002), *Costruttivismo Socio-Culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci
469. Weber, 1906, 1913 , *Saggi sul metodo delle scienze storico-sociali*, Edizioni di Comunità' - Collana: Biblioteca di Comunità', n. 22 - Anno 2001
470. Wenger, E. (1998), *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, New York: Cambridge University Press (ed. Italiana -2006- *Comunità di apprendimento: apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina Editore)
471. Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press.
472. Wesch, M. (2007), Video "*The Machine is Us*", Digital Ethnography Project dell'Università di Kansas, You Tube, <http://www.youtube.com/watch?v=6gmP4nk0EOE> , accesso 30 Aprile 2009
473. Whitehead, J, McNiff, J (2006), *Action Research: Living Theory*, Londra: Sage.
474. Woods, J. M. (2001). *The barefoot teacher*. *College Teaching*, 49(2), 51-55.
475. Wu, S. (2002). *Filling the pot or lighting the fire? Cultural variations in conceptions of pedagogy*. *Teaching in Higher Education*, 7, 387-395.
476. Xodo Cegolon, C. (2002) *Lezioni di pedagogia per la formazione degli insegnanti* , Milano: Pensa Multimedia
477. Zaragoza , F.M. (1999), "*Un mundo nuevo*". Barcelona: Editorial Galaxia Gutenberg – Círculo de Lectores.
478. Zarifian, P., (1999), *L'émergence d'un Peuple Monde*, Paris :ED. PUF
479. ----- *Objectif Compétence. Pour une nouvelle logique*, Paris : Ed Liaisons
480. Zavalloni, R. (1980), *Formazione degli insegnanti e innovazione educativa*, Brescia-Roma, La Scuola-Antonianum.
481. ----- (1982), *Formazione professionale degli insegnanti della scuola di base: contributo sperimentale*, Quaderni dell'Istituto di Pedagogia N° 7, Università di Roma
482. Zgaga, P. (2007) *Between national education systems and internationalisation: the case of teacher education*, University of Ljubljana, Faculty of Education, Atti del Congresso Internazionale XIII World Congress on Comparative Education Societies, 3-7 September, Sarajevo.