

Apprendere in contesti culturali allargati

Formazione e globalizzazione

Juliana E. Raffaghelli



LE SCIENZE DELL'APPRENDIMENTO

Cognizione e **F**ormazione

Ricerche

FRANCOANGELI



LE SCIENZE DELL'APPRENDIMENTO



Cognizione e Formazione

Collana diretta da Umberto Margiotta

Le scienze dell'apprendimento costituiscono ormai la nuova frontiera internazionale della formazione. Del resto la Pedagogia non è mai innocente, scrivevano Olson e Bruner nel lontano 1996. Ogni suo discorso o linguaggio o azione rinvia sempre ad un'idea di soggetto, di apprendimento, di mente, di società.

Le pratiche formative, tutte, (sia quelle del genitore, o dell'adulto, dell'insegnante o del formatore) sono animate e guidate da insiemi di credenze e di teorie circa il funzionamento della mente del soggetto che apprende. Ogni forma di pedagogia sottende una diversa interpretazione del soggetto che apprende, sia essa frutto di un sapere ingenuo, sia essa frutto di un paradigma interpretativo. L'educazione e la formazione si configurano, ormai, come la *radice meta-biologica strutturale del farsi uomo*.

Siffatta consapevolezza obbliga ad allargare e ad incrociare le analisi e gli studi secondo logiche e scale via via più complesse e intrecciate. Ma l'angolo prospettico di questa collana è proprio nell'intercettare quelle forme di ibridazione tra cognizione e formazione che fanno della pedagogia un irrinunciabile discorso sulla libertà del farsi uomo, e sulla sua creatività morfogenetica. Sviluppando sistematicamente un approccio *evidence based research*, e fruendo di un sistema di referee rigoroso e internazionale, i volumi pubblicati perseguono l'ambizione di rendere la ricerca pedagogica italiana comparabile con quella europea e internazionale.

L'orizzonte della pedagogia così si allarga, e sempre più si fa idoneo a promuovere uno spazio aperto e fecondo di confronto e di discussione delle pratiche formative ed educative che consenta, anche in sede di alta formazione o di formazione dei giovani ricercatori, di assicurare un continuo processo di contestualizzazione internazionale, di confronto rigoroso, e di apertura mentale dei loro studi. Tutto ciò non potrà che corroborare la qualità degli insegnamenti nei Corsi di Laurea in Scienze della formazione o della Formazione primaria.

Ciò che, infatti, è cambiato, nelle attuali pedagogie rispetto a quelle precedenti, è il punto di osservazione prospettica: *soggettivo* per quel che concerne i processi di qualificazione dell'apprendimento e i modi per analizzarlo e valutarlo; ma insieme *culturale* e *sociale* per quel che concerne la formazione delle esperienze educative e formative e delle relative teorie e politiche. Ciò che è cambiato è il modo di intendere la relazione formativa, non più centrata sul bambino come fulcro del firmamento educativo; non più univoca, nella trasmissione e nella gestione delle conoscenze, come nella esplorazione esperienziale di esse ma, invece, *specializzata* e *differenziata*, attraverso l'indagine anche empirica delle categorie della *molteplicità* (funzionale, prospettica, interpretativa), della *reciprocità* (la formazione è bidirezionale, interrelata, interdipendente), della *modificabilità* e della *formatività* (la costruzione della conoscenza avviene attraverso processi di negoziazione, di conversazione, di trasformazione, di innovazione).

Comitato scientifico

Umberto Margiotta (coordinatore, Università di Venezia), **Giuseppe Albarea** (Università di Udine), **Giuditta Alessandrini** (Università di RomaTre), **Massimo Baldacci** (Università di Urbino), **Monica Banzato** (Università di Venezia), **Luigi Binanti** (Lecce), **Massimiliano Costa** (Università di Venezia), **Rosemary Dore** (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasile), **Liliana Dozza** (Libera Università di Bolzano), **Loderana Perla** (Università di Bari), **Francesca Pinto Minerva** (Università di Foggia), **John Polesel** (University of Melbourne, Australia), **Jan Rasmussen** (Città di Copenhagen), **Pier Cesare Rivoltella** (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), **Giancarlo Tanucci** (Università di Bari), **Massimiliano Tarozzi** (Università di Trento), **Fiorino Tessaro** (Università di Venezia)

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio a doppio cieco. Il comitato scientifico svolge anche le funzioni di comitato di referaggio

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo, a “FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano”.

Apprendere in contesti culturali allargati

Formazione e globalizzazione

Juliana E. Raffaghelli



LE SCIENZE DELL'APPRENDIMENTO

Cognizione e **F**ormazione

FRANCOANGELI

Copyright © 2012 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

*Un fiore mi dona la sua luce,
E per questo vedo oltre,
E so che i miei sogni possono diventare
realità.*

A Sofia, a Gustavo, la mia vita.

Indice

Prefazione , di <i>Umberto Margiotta</i>	Pag.	11
Introduzione. Diversità e contesti socio-culturali di apprendimento nella società post-coloniale	»	17
Scenari		
1. Seconde generazioni, <i>digital natives</i> e mobilità studentesca: percorsi identitari ibridi	»	27
1.1. Perché parlare di scenari?	»	27
1.2. Cultura e Sistema Culturale	»	28
1.3. Concetto di identità e identità culturale	»	31
1.4. Seconde Generazioni: processi di acculturazione e d' integrazione incompiuti	»	36
1.5. Alla ricerca di competenze internazionali: Mobilità Studentesca e successo formativo	»	43
1.5.1. I trend della mobilità studentesca internazionale	»	48
1.5.2. Dove vanno gli studenti internazionali?	»	51
1.6. Discussione: Chi ha bisogno di un'Identità internazionale?	»	56
2. Trasformazioni socio-culturali e trasformazioni educative: affrontando le sfide della diversità in Europa	»	59
2.1. Lo scenario globale	»	59
2.2. Dalla globalizzazione all'era planetaria	»	61
2.2.1. Conoscere il destino planetario: una sfida formativa	»	65
2.2.2. I processi di acculturazione nella società planetaria	»	75
2.2.3. Se...Allora...	»	78

2.3. Pedagogia Interculturale, una proposta per la società planetaria	»	79
2.3.1. La nascita di una riflessione interculturale in ambito educativo	»	80
2.3.2. Il contributo dell'Antropologia Culturale: dalla nozione di cultura ad una metodologia per l'intervento di ricerca/formazione interculturale	»	88
2.4. Ricerca Educativa nell'ambito della pedagogia interculturale: orientamenti generali e ambiti di studio	»	91
2.4.1. Ambito Primo. Progettualità educativa in chiave interculturale	»	95
2.4.2. Ambito Secondo. Acquisire una competenza interculturale	»	108
2.4.3. Ambito Terzo. Formazione degli insegnanti	»	115
2.5. Conclusioni	»	132
3. La via Italiana dell'intercultura: oltre la crisi educativa	»	143
3.1. Il passato recente	»	144
3.2. Le trasformazioni in atto	»	148
3.3. La realtà del presente	»	151
3.4. Conclusioni parziali: Italia, una storia che continua. Oltre la buona pratica, la <i>governance</i> delle buone pratiche	»	161

Discussione Teorica

4. Contesto Culturale e Processi di Apprendimento	»	167
4.1. Introduzione	»	167
4.2. Aprendo il dibattito sul problema del Contesto di Apprendimento	»	169
4.3. 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	»	178
4.3.1. Dalla Zona di Sviluppo Prossimale alla Teoria dell'Attività Umana: i contributi di Leont'ev	»	184
4.3.2. Vygotskij e la diversità culturale: La Zona di Sviluppo Prossimale nella relazione interculturale	»	187
4.4. La riformulazione della Teoria dell'Attività secondo Engeström	»	190

4.4.1. Le contraddizioni nell'attività umana	»	193
4.4.2. L'operazione di Espansione nei Processi di Apprendimento	»	195
4.4.3. L' Apprendimento per espansione: Meccanismi	»	197
4.4.4. Società liquida, apprendimento ibrido e <i>Runaway Objects</i> (oggetti sfuggenti)	»	213
4.5. I contesti Culturali Allargati come matrice dei processi espansivi	»	219
5. Il problema del contesto culturale nei processi di insegnamento	»	223
5.1. Esplorare la rottura di confini attraverso il discorso pedagogico	»	223
5.2. La costruzione di conoscenza come operazione di base di un sistema di insegnamento/apprendimento	»	226
5.3. Il programma di ricerca "Curricolo per Soglie di Padronanza": dall'organizzazione degli insegnamenti e delle teorie della cultura alla professionalità esperta del docente	»	229
5.4. Il programma di ricerca della Pedagogia critica, e i movimenti di <i>Curricular Justice</i> e <i>Situated Pedagogy</i> .	»	238
5.4.1. La base filosofico-epistemologica del pensiero critico	»	239
5.4.2. Pedagogia Critica: per una pedagogia dell'inclusione	»	241
5.5. Insegnare nel contesto culturale allargato: discorso e identità professionale dell'insegnante	»	259
6. Oltre il dialogo interculturale: Culture di apprendimento, culture formative	»	261
6.1. Il formatore nel contesto culturale allargato: architetto dell'incommensurabile	»	268
6.2. Identità in formazione nel contesto culturale allargato	»	271
Riferimenti bibliografici	»	275

Prefazione

di *Umberto Margiotta*

Nella società della mobilità globale e delle migrazioni ricorsive, non c'è più solo la questione della profonda mutazione della funzione di accoglienza dell'altro, che si trasforma da mezzo a fine. C'è più in radice il problema di *cosa diventa il singolo nel mentre apprende a vivere per entro una società globale*. Se la mobilità è innanzitutto esperienza di ascolto, dialogo tra culture diverse, scambio di stili cognitivi, sapere condiviso, essa crea una conoscenza diffusa che lentamente trasforma il modo di pensare e di essere di ciascuno di noi, dentro la società della comunicazione e dell'interazione.

Immaginate una classe con una finestra su una conoscenza estesa a tutto il mondo – suggerivano S. Ambron e K.Hooper, nell'ormai lontano 1988 – immaginate un'insegnante con la possibilità di portare alla luce ogni immagine, suono, evento. Immaginate che lo studente possa visitare ogni posto sulla terra e ogni tempo nella storia. Immaginate uno schermo che possa mostrarvi in colori vividi il lavoro interno di una cellula, la nascita e la morte delle stelle (...). Sembra qualcosa di magico, persino oggi. Tuttavia l'abilità per allestire questo genere di ambienti di apprendimento è all'interno delle nostre possibilità... (S. Ambron e K.Hooper, Foreword, VII, 1988).

Tutto questo si è ormai realizzato. Tutto questo ci appartiene. Ed è lo scenario entro cui l'autrice indaga, con maestria, le esperienze e gli strumenti che consentono ai soggetti di riconoscersi come interlocutori di una formazione reciproca allargata.

Certo il cambiamento forse più rilevante è legato *alla esperienza delle forme di interazione che gestiamo nella nostra comunicazione*. Fino ad oggi si è utilizzata la compresenza fisica dei soggetti coinvolti per distinguere il concetto di interazione da quello di relazione, indicativo a sua volta di una modalità di legame tra soggetti che può essere invece mantenuta anche a distanza. Oggi, invece, l'attività cognitiva si presenta come qualcosa che accade non “dentro” ma “tra” i soggetti; una realtà che da essi parte e ad essi ri-

torna in un movimento personalizzato che ci permette di incorporare il messaggio. E grande peso attribuiamo a forme di empatia entro le quali trascorre uno scambio continuo di ruoli, significati e intenzioni. È uno scambio, invero, che ha come effetto la costruzione congiunta della realtà su superfici di collimazione, all'interfaccia cioè tra individuale e sovra-individuale, tra cognitivo e interattivo, tra psichico e sociale. La cognizione viene così a perdere definitivamente la tradizionale connotazione di evento privato per assumere il duplice carattere di attività congiunta in termini di processo e di realtà distribuita.

E tuttavia ragazzi, adolescenti e adulti apprendono. Come e che cosa apprendono? I ragazzi, nelle pratiche esperienziali e relazionali del quotidiano, dalla dimensione di apprendimento in ambienti formali a quelle del “gioco di vita” sono obbligati ad *esercitarsi in una continua integrazione* tra asimmetria analogica, tipica degli *old-media*, e logica simmetrica e sequenziale tipica del digitale. È soprattutto questo movimento a consentire ai loro alfabeti di esperienza di aprire le loro menti ad orizzonti di senso e di esperienza che comprendono:

- *forme di apprendimento di regole*: un apprendimento che avviene attraversando gli spazi della conoscenza, osservandone le regole ma riservandosi la libertà di interiorizzarle. È dunque un “*essere attraverso*” *spazi pieni*, questo vivere dei nostri ragazzi: un apprendimento asistematico e vitale, un apprendere situazionale costante;
- *forme di apprendimento per simulazione*: i nostri ragazzi visualizzano ciò che non è visibile, i processi che stanno sullo sfondo; mettono in luce ciò che è possibile, altrimenti, visualizzano l'esperienza di riferimento, lasciandosi guidare dalla logica fluida e sfumata del reale. In questa dimensione essi trovano alimento per una intelligenza creativa non lineare, ma rapsodica;
- *esaltazione per le forme processuali del sapere*: la loro forma prediletta di conoscenza è una conoscenza fatta di reti di relazioni, più che di memorizzazione;
- *evoluzione e coevoluzione della estroffessione cognitiva*: i ragazzi non esternalizzano solo la memoria o la scrittura, ma la possibilità stessa di vivere e rivivere l'esperienza, grazie a simulazioni sempre più interattive e reattive. Il ricordare tende a farsi sempre più un rivivere.
- *Mente connettiva*: essi non fanno parte di un gruppo omogeneo, ma sono nodo identificativo e soggettivo di una multirete di gruppo.
- *Appropriazione /costruzione di codici selettivi orientati ad un accesso ai saperi di tipo reticolare*: con rimandi logico-linguistici asistematici, di accomodamenti sempre parziali rispetto ai procedimenti

lineari di stampo alfabetico - scritturale in cui anche il tempo è organizzato.

L'esigenza di un taglio tendenzialmente interdisciplinare ha costretto la scuola *in primis* a rivedere la propria metodologia di lavoro, sia in riferimento al "lavoro a tavolino" che all'intervento sul campo. E insieme ricerca educativa e scuola hanno dovuto riscoprire la necessità di un lavoro teorico-pratico centrato sulla **produzione di ambienti formativi ad alto valore aggiunto**. Ciò ha riproposto una serie di problemi (autonomia, unità, unitarietà e plurilateralità delle conoscenze e delle abilità, rapporto fatti-valori, libertà della scuola come comunità, scuola pubblica - scuola privata ecc.) tuttora aperti. Sicché è doveroso richiamare l'attenzione sul fatto che il periodo attuale si configura, non solo nel nostro Paese ma anche in ambito internazionale, come un periodo di transizione, durante il quale le cause citate e analizzate del malessere della scuola convivono con le ragioni per cui occorre riconoscere che essa è servita ed è indispensabile che continui ad assicurare la sua centralità.

Come ricorda N. Luhmann¹, allorché, nella società globale, si è compiuto il processo di diversificazione funzionale, per cui ogni sistema si è differenziato e raggiunge una sua autonomia dagli altri e dall'ambiente sociale complessivo, non è più possibile comprendere come unità ogni singolo sistema sociale. Esso, avendo persa la sua tradizionale organizzazione gerarchica, ha irrimediabilmente perduto anche la sua unità e coerenza interna. Nel suo stato di diversificazione funzionale, ogni sistema percepisce e descrive la relazione con gli altri sistemi e con la totalità a cui appartiene discernendo una attività riflessiva che non consente, tuttavia, al sistema di uscire fuori di sé.

È ciò che accade alla pedagogia interculturale, o alla mediazione linguistica e culturale. Per questi "sistemi", i risultati dell'attività educativa sono attività educativa (non scientifica, non sociale, non politica, ecc.). Significa anche che essi utilizzano "internamente al sistema" descrizioni che si rapportano all'ambiente di sistema entro cui operano. Problemi che, visti dall'esterno, conseguono dalle relazioni tra sistema e ambiente, vengono invece sperimentati come elementi di disturbo e riportati sui conti interni al sistema. Si perviene così ad una costruzione di mondo e di società che si fonda operazionalmente sul paradigma dell'accoglienza, ma che non riesce a trasformare l'accoglienza in superamento del paradigma della diversità, e che

¹ Cfr. Luhmann N., *Il sistema educativo ed i sistemi del suo ambiente*, in Borrelli M., (a c. di), *Metodologia delle scienze sociali*, Pellegrini, Cosenza 1998.; Luhmann N.-Schorr K. E., *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma 1988

non integra quest'ultima in strategie emancipative di ascolto, di prossimità e di reciprocità.

Una siffatta auto-descrizione del sistema “interculturale” esclude da sé medesima qualsiasi potenzialità emancipativa e, soprattutto, non ammette altro che le leggi inesorabili della logica della diversificazione funzionale della società “*sicut manet*”. In questo quadro teorico non c'è spazio se non per i processi che regolano il flusso delle relazioni sistemiche, tutto il resto ricade nella paradossalità della differenza obliata, dai reiterati progetti di riforma alle autodescrizioni che il sistema educativo produce ininterrottamente. Tutto questo rende l'esperienza interculturale, appunto, indecidibile.

È questo il focus critico che il volume della Raffaghelli sviluppa in un discorso che, non a caso, tematizza, per un verso, le categorie portanti del discorso pedagogico; e per l'altro mostra, secondo un registro proprio della *evidence based research*, i guadagni possibili - perché sperimentati - di una prospettiva che essa definisce “contesti culturali allargati”.

Per la comunicazione educativa è essenziale, per esempio, il riconoscimento della sostanziale asimmetria in cui si trovano dislocati i diversi soggetti chiamati ad interagire. E le scienze dell'apprendimento, riconoscendo i limiti del cognitivismo, muovono verso modelli che riconoscono nel costruttivismo epistemologico l'orientamento più promettente per la descrizione ed il controllo dei processi sia di acquisizione della conoscenza sia di formazione di apprendimenti esperti. Dalla nozione di “adattamento”, Ernst von Glasersfeld (Cfr. *Il costruttivismo radicale*, Società Stampa Sportiva, Roma 1998) ha derivato il concetto di “viabilità” (dall'inglese *viability*, il cui primo significato è “capace di sopravvivere”) che l'autore preferisce per connotare il grado di efficacia di una conoscenza e che utilizza al posto della tradizionale nozione di “verità”. Con le parole di von Glasersfeld: “Non possiamo condividere la nostra esperienza con altri, possiamo solo raccontarla... Ciò che gli altri *capiscono* quando parliamo o scriviamo è necessariamente in termini di significati che la loro esperienza li ha condotti ad associare alle immagini sonore delle parole... la loro esperienza non è mai identica alla nostra” (*Ibidem*, p. 48).

Nella sfera della comunicazione e dell'uso del linguaggio questo assunto implica che non esistono significati condivisi. Utilizzando un concetto vygotskiano, si potrebbe dire che le parole e i simboli in genere hanno una “equivalenza funzionale”, ma non corrispondono ad un'identità di concettualizzazioni e di senso nei diversi interlocutori (Cfr. Vygotskij L. S., *Pensiero e Linguaggio*, Laterza, Bari 1992). I significati sono, piuttosto negoziabili attraverso un continuo e reciproco lavoro di interpretazione e, l'asimmetria comunicativa è una condizione permanente ed ineliminabile dell'apprendimento che matura entro contesti culturali allargati.

Ne consegue che, entro la prospettiva della società globale, ogni spazio di comunicazione è potenzialmente un contesto culturale. La sua trasformazione formativa, il suo valore aggiunto, matura quando esso diventa luogo dell'autonomia per ciascuno degli interlocutori di quello spazio; quando cioè matura quello spazio di transazioni tra individuo e ambiente, di dinamiche strutturanti la comunicazione che comporta mutamenti sia per il primo che per il secondo. Il valore formativo che si ottiene è dato proprio dal fatto che si generano allargamenti ricorsivi alla comunicazione stessa, rendendo così quello spazio un contesto culturale allargato.

Il gusto della scoperta che mi ha accompagnato nel rivedere passo dopo passo il lungo lavoro di ricerca e di sperimentazione dell'Autrice rivive nella lettura di queste pagine. E l'originalità delle sue tesi, arricchite da un apparato critico rilevante e ponderato, consiste proprio nel fatto che Juliana Raffaghelli propone un nuovo paradigma per la pedagogia interculturale. Auspicio davvero che il lettore possa condividere questo mio convincimento.

Introduzione

Diversità e contesti socio-culturali di apprendimento nella società post-coloniale

*Nei linguaggi umani non c'è proposizione
che non implichi l'universo intero.*

Jorge Luis Borges, La Scrittura del Dio in "L'Aleph"(1949).

L'ibridazione culturale è un fenomeno da sempre presente nelle società umane (Bhabha, 1997). Tuttavia, la globalizzazione ha spinto tali dinamiche ad una portata e velocità che ne ha generato le condizioni di estrema visibilità e problematizzazione della questione; come suggerisce Augé, una inedita *accelerazione della storia e un conseguente restringimento del pianeta* (Augé, 1997). Tre sembrano essere le principali fonti di entrata della "diversità culturale" nella vita quotidiana di ogni individuo: la prima, gli intensi flussi migratori che portano le persone alla ricerca di opportunità di vita e lavoro migliori; la seconda, la cooperazione transnazionale in progettualità che vedono la compartecipazione di diversi attori nazionali in attività congiunte, a identità miste o addirittura di superamento della cornice nazionale con l'emergenza di nuove metafore transnazionali; la terza, collante fra le due precedenti, è l'emergenza del web sociale come "terzo spazio" di abitazione, di creazione culturale, attraverso l'intensa comunicazione e il traffico fra persone in più punti del globo. Ma il riconoscimento della differenza nella propria identità, in una nuova relazione Noi/Altri, si presenta oramai in modo evidente come elemento costituente del sé; e intanto, lo si scopre elemento strutturante della contemporaneità (Augé, 2007).

Questa fenomenologia è accompagnata da diverse riflessioni relative alla necessità di andare oltre i dispositivi di organizzazione e di socializzazione proposti dalla società moderna, proprio perché interamente inadeguati a rispondere alla fluidità dei rapporti, alla frammentazione dell'universo sociale attuale. A quest'ultimo è stato assegnato lo statuto di "post" (moderno, industriale, coloniale), mentre si tentava di spiegare l'esaurimento dei paradigmi che hanno generato un modello di successo, simile ad una narrativa compat-

ta. Tuttavia, la contestazione che tale prefisso genera, non sembra bastare per definire un nuovo spazio di riflessione sociale e culturale.

In questo scenario la fede del mondo Occidentale in una *planetarizzazione* i cui valori hanno una indiscussa base Occidentale, risulta ingenua; inoltre, la pressione su diversi sistemi locali per l'accettazione dei suddetti valori come universali ed intrinsecamente positivi, è ipotizzata come la base di nuovi e continui antagonismi (Huntington, 2000). L'aspirazione della *decolonizzazione* (Mignolo, 2000, 2003a), proposta emergente da una teorizzazione *post-coloniale*, vede una società planetaria *autentica* come quella che dovrebbe, da un lato, riconsiderare valori, immagini, simboli, generati da ogni società; dall'altro lato dovrebbe puntare alla costruzione congiunta, attraverso la tolleranza, l'intesa mutua e il dialogo, di una serie di valori alla base dell'essenza umana, negoziati e condivisi, che orienterebbero l'agire in ogni contesto culturale locale. L'ipotesi portante, nella quale progetti transnazionali come quello dell'Unione Europea (ma non soltanto) stanno investendo sia a livello di *policy making* che di supporto all'attuazione, è che la formazione possa essere la chiave per interpretare le diversità, per decostruire le posizioni, e per ricostruire nuovi spazi di convivenza (Commissione Europea, 2010). La formazione (e all'interno della stessa, fondamentalmente, il potenziamento di processi di apprendimento lungo l'intero arco della vita) potrebbe essere così vista come il dispositivo fondante di una società planetaria, fluida, e *transculturale*². La formazione dunque come spazio di generazione di micro-culture ibride, di spazi tanto di trasformazione quanto di costruzione micro-sociale, il cui effetto è quello di fissare, in momenti infinitesimali, l'incommensurabilità del nuovo paradigma sociale.

La continua esplorazione dei dispositivi formativi, esperienze e pratiche, seguiti da momenti di riflessione, in una configurazione metodologica che parte dal basso (*grounded*), sembra essere una via maestra per costituire gli elementi che la ricerca educativa può apportare al contesto generale di dibattito delle scienze umanistico-sociali, dinnanzi alla problematica sociale prima esplicitata.

Il presente volume affronta, pertanto, e seguendo il dibattito ormai aperto nella letteratura relativa, il problema della definizione del contesto culturale di apprendimento/formazione nei molteplici spazi di diversità della società transnazionale, mirando ad una riflessione che va oltre la transizione e la decostruzione dei dispositivi formativi della modernità.

Il punto di partenza viene dato pertanto dalla considerazione dell'ormai noto nomadismo geografico ed elettronico, che nel caso particolare dei si-

² Si veda, a questo riguardo, la proposta di Armando Gnisci, noto autore italiano nell'ambito della teoria post-coloniale, <http://it-it.facebook.com/notes/armando-gnisci/manifesto-transculturale/147808461954551>.

stemi educativi da' forma a pratiche che implicano la rottura di confini simbolici e reali (Margiotta, 2007; Margiotta & Raffaghelli, 2010), interrogando pratica e teoria attraverso la seguente domanda: *Che cosa vuol dire “contesto culturale” con riguardo ai possibili itinerari formativi della società liquida?*

Per dare ulteriore senso a questa domanda, consideriamo la seguente immagine e riflettiamo:



Figura 1 - Andrea Mantegna, 1465-1474, La Camera Picta (volta), Palazzo Ducale, Mantova

In questo *trompe l'oeil*³, 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. L'immagine crea *l'illusione di continuità*, e pertanto, non soltanto può essere letta, interpretata, in più modi. Per la sua configurazione, *deve essere interpretata, in quanto non offre un significato/senso unico.*

³ Il *trompe l'oeil*, dal francese “tromper”, ingannare, e l’“oeil”, occhio, è una tecnica pittorica naturalistica, basata sull'uso del chiaroscuro e della prospettiva, che riproduce la realtà in modo tale da sembrare agli occhi dello spettatore illusione del reale. Essa crea un'ambiguità tra il piano pittorico e quello dell'osservatore, facendo risultare tridimensionale ciò che in realtà è bidimensionale; in questo modo infatti l'osservatore percepisce illusoriamente una realtà inesistente, creata artificialmente attraverso mezzi pittorici. Si basa sostanzialmente sulla creazione di una sorta di scenografia volta ad inglobare in maniera oculata elementi funzionali per arrivare poi a fondersi con l'architettura e nel contempo a superarne i limiti.