

Fare ricerca educativa in contesti culturali allargati

Juliana E. Raffaghelli



LE SCIENZE DELL'APPRENDIMENTO

Cognizione e **F**ormazione

Ricerche



FRANCOANGELI

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”.

Fare ricerca educativa in contesti culturali allargati

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.

*A mia madre,
perché mi ha insegnato a sognare,*

*A mio padre,
perché mi ha insegnato l'importanza
del metodo per far diventare i sogni, realtà.*

Indice

Prefazione , di <i>Umberto Margiotta</i>	Pag	11
1. Introduzione: diversità e contesti socio-culturali di apprendimento nella società post-coloniale	»	17
2. La ricerca educativa nel contesto culturale allargato: spazio, tempo, mediazione simbolica e discorso	»	25
2.1. Contesto di apprendimento, zone di confini e oggetti sfuggenti nella relazione pedagogica interculturale	»	26
2.2. Dimensione temporale e formatività	»	33
2.3. Eterocronia e mediazione simbolica	»	35
2.4. Apprendere attraverso la conversazione: il contesto creato nell'atto comunicativo pedagogico	»	40
2.5. Forme del discorso nel contesto culturale allargato: per un micro-analisi dei percorsi di costruzione di senso		46
2.6. Analisi del discorso come metodologia nell'ambito della relazione pedagogica		47
2. 6. 1. Forme del discorso nel contesto culturale allargato (I): Eteroglossia	»	47
2. 6. 2. Forme del discorso nel contesto culturale allargato (II): Intertestualità	»	49
2. 6. 3. Forme del discorso nel contesto culturale allargato (III): Metafora	»	51
2.7. Contesto culturale allargato e Learning 2. 0: dall'analisi del discorso all'analisi semiotico multimodale	»	56
2.8. Una proposta per l'analisi empirica di processi di apprendimento nel contesto culturale allargato	»	58

Esperienze e Strumenti

3. Cooperazione educativa e Internazionalizzazione: un modello formativo per il contesto culturale allargato	»	63
3.1. Un modello formativo per il contesto culturale allargato: La sperimentazione MIFORCAL	»	64
3.2. L'ingegnerizzazione di MIFORCAL: progettare, discutere, realizzare la complessità dell'internazionalizzazione formativa	»	66
3.2.1. Il progetto ALFA-MIFORCAL: struttura organizzativa, mission e vision.	»	66
3.2.2. Breve excursus sul processo di sviluppo del modello formativo MIFORCAL	»	71
3.2.3. Il modello formativo MIFORCAL in atto	»	85
3.2.4. Analisi efficacia formativa del modello: confronto dei presupposti formativi con i risultati del sistema di valutazione	»	87
3.3. Cooperazione tra università nei processi di internazionalizzazione: partnership formativa e knotworking.	»	93
3.3.1. La trama di rete analizzata alla luce della Teoria dell'Attività di 3za generazione	»	96
4. Riflessività del formatore e costruzione dell'identità professionale nel contesto culturale allargato	»	105
4.1. Un laboratorio per l'attraversamento di confini: Mobilità dei borsisti MIFORCAL	»	106
4.1.1. I principi del progetto di mobilità internazionale AL-UE MIFORCAL	»	107
4.1.2. Modalità di attivazione del Progetto di Mobilità	»	109
4.1.3. Piano Formativo della Mobilità	»	112
4.1.4. I risultati Generali del Programma di Mobilità	»	125
4.2. Verso un modello di formazione della professionalità docente <i>glocal</i>	»	138
4.3. Conclusioni	»	148

5. Il Web come spazio per esplorare la diversità	»	151
5.1. Incontrare il diverso-ma-uguale nel Web	»	153
5.2. Ri-concettualizzare la relazione fra apprendimento in rete e apprendimento interculturale	»	155
5.3. Spazi, strumenti e interazioni nella comunità di apprendimento internazionale MIFORCAL	»	157
5.3.1. Gli spazi locali	»	159
5.3.2. Area Internazionale Primo Anno	»	161
5.3.3. Area Internazionale Secondo Anno	»	162
5.4. Note critiche sull'architettura virtuale MIFORCAL	»	164
5.5. Estratto di Interazioni online: cultural clash, contraddizioni e transizioni espansive	»	171
5.5.1. Analisi Interazioni Seminario: <i>Qué significa ser Profesor en tu país?</i> (Che cosa vuol dire essere docente nel tuo Paese?)	»	172
5.6. Conclusioni	»	180
 6. Aule oltre i confini geografici e immaginari	»	185
6.1. Il progetto <i>Alunos do Mundo</i> : gli studenti dei docenti MIFORCAL entrano in scena	»	185
6.2. Riflessioni sulla sperimentazione didattica	»	193
 7. Riflessioni conclusive	»	203
7.1. Oltre il dialogo interculturale: Culture di apprendimento, culture formative	»	203
 Riferimenti bibliografici	»	215

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 ritorna 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 estroflessione 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 a un accesso ai saperi di tipo reticolare*: con rimandi logico-linguistici asi-

stematici, 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 perso 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 cui appartiene secernendo un'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 inoltre che essi utilizzano "internamente" descrizioni che si rapportano all'ambiente di sistema entro cui operano. Problemi che visti dall'esterno conseguono dalle relazioni tra sistema e ambiente, sono invece sperimentati come elementi di disturbo interni al sistema. Si perviene così a una costruzione di mondo e di società che si fonda operazionalmente sul

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

paradigma dell'accoglienza, ma che non riesce a trasformare l'accoglienza in superamento del paradigma della diversità, e che 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 a 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 e 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 quest' assunto implica che non esistono significati condivisi. Utilizzando un concetto vygotkiano, si potrebbe dire che le parole e i simboli in genere hanno una "equivalenza funzionale", ma non corrispondono a 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 d'interpretazione e,

l'asimmetria comunicativa è una condizione permanente e 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 Ella propone un nuovo paradigma per la pedagogia interculturale. Auspicio davvero che il lettore possa condividere questo mio convincimento.

1. Introduzione: diversità e contesti socio-culturali di apprendimento nella società post-coloniale

*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*

L'ibridazione culturale è un fenomeno da sempre presente nelle società umane (Bhabha, 1997). Tuttavia, la globalizzazione ha spinto tali dinamiche a una portata e velocità che ne hanno generato le condizioni di estrema visibilità e problematizzazione della questione; come afferma Augé, un'inedita *accelerazione della storia e 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 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 con riguardo 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 tenta di spiegare l'esaurimento dei paradigmi che hanno generato un modello di successo, una narrativa compatta. 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 un'indiscussa base Occidentale, risulta ingenua; inoltre, la pressione su diversi sistemi locali per l'accettazione dei suddetti valori come universali e 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*¹. La formazione dunque come spazio di generazione di micro-culture ibride, di spazi di trasformazione quanto di costruzione micro-sociale, cui effetto è quello di fissare, per momenti infinitesimali, l'incommensurabilità del nuovo paradigma sociale.

La continua esplorazione dei dispositivi formativi, di esperienze e pratiche, seguite 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 - sociale, dinnanzi alla problematica sociale previamente esplicitata.

Il presente volume affronta, per tanto, 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.

¹ 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>

Il punto di partenza è dato per tanto dalla considerazione dell'ormai noto nomadismo geografico ed elettronico, che nel caso particolare dei sistemi 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 agli itinerari formativi possibili 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*², Andrea Mantegna concepisce lo spazio cubico della stanza come un continuo rimando tra finzione e realtà, tra dipinto e architettura, tra testo e contesto. E l'osservatore che ricrea gli spazi iconico-testuali, attraverso il proprio posizionamento. L'immagine crea l'*illusione di continuità*, e per tanto, non soltanto può essere letta, interpretata, in più

² 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