



Il web come spazio per esplorare la diversità

The Web as Space to explore diversity

Juliana Raffaghelli
j.raffaghelli@unive.it

ABSTRACT

Can the Net become a place suitable for promoting intercultural education? Which elements are crucial to achieving this goal? There is strong agreement on the fact that the Internet represents a metaphor for a place or environment having social significance in identity building processes (Turkle, 1996), as well as being a cultural environment promoting virtual citizenship and virtual communities (Rheingold, 1993) which, in time, can become formal learning communities capable of generating effective learning (Palloff, Pratt, 1999; Rovai, 2002b). Recently, some attention has been paid to the design of an interculturally sensitive virtual learning place, which can promote further intercultural learning (Dunn, Marinetti, 2002; Rollin, Harrap, 2005; McConnell, 2006; Edmundson, 2005; Rutheford, Kerr, 2008). The participated construction of a virtual working/learning space (VWLS) aimed at supporting an international cooperation project on Teachers' Education, where two continents (European Union, Latin America) ten Universities from six countries (Italy, Spain, Portugal, Brazil, Paraguay, Argentina, Chile) and near 150 students from those countries and beyond is described in this article. The case study attempts to show how learning spaces on the Web can give support to dimensions that are the kernel of intercultural education, from motivation to sharing one's own cultural and professional identity (constituted by symbols, icons, music, etc.), to collaboration across frontiers (creating professional learning communities).

Può la rete diventare un luogo adatto per promuovere l'educazione interculturale? Quali elementi sono fondamentali per raggiungere questo obiettivo? C'è un forte consenso sul fatto che Internet rappresenta una metafora di luogo o ambiente socialmente significativo per quanto riguarda i processi di costruzione dell'identità (Turkle, 1996), oltre ad essere un ambiente culturale che promuove la cittadinanza virtuale e comunità virtuali (Rheingold, 1993) che, nel tempo, possono diventare formali comunità di apprendimento in grado di generare efficaci processi di apprendimento (Palloff, Pratt, 1999; Rovai, 2002b). Recentemente, una certa attenzione è stata rivolta alla progettazione di ambienti virtuali sensibili alla dimensione interculturale, mirati inoltre a promuovere apprendimento interculturale in rete (Dunn, Marinetti, 2002; Rollin, Harrap, 2005; McConnell, 2006; Edmundson, 2005; Rutheford, Kerr, 2008). La costruzione partecipata di uno spazio virtuale di lavoro/apprendimento (VWLS) volta a sostenere un progetto internazionale di cooperazione in materia di formazione degli insegnanti, dove due continenti (Unione Europea, America Latina) dieci università di sei paesi (Italia, Spagna, Portogallo, Brasile, Paraguay, Argentina, Cile) e circa 150 studenti provenienti da questi paesi è descritta in questo articolo. Si tenta

attraverso questo caso di studio di mostrare come spazi di apprendimento in rete possano dare sostegno a dimensioni cruciali per l'educazione interculturale, dalla motivazione alla condivisione della propria identità culturale e professionale (costituiti da simboli, icone, musica, ecc), alla collaborazione attraverso e oltre frontiere geografiche e simboliche (la creazione di comunità di apprendimento professionale).

KEY WORDS

Caso di studio, formazione interculturale, formazione degli insegnanti, virtual learning environment, metafore di apprendimento, identità professionale

Case study, intercultural education, teacher education, virtual learning environment, learning metaphors, professional identity

Introduzione

In questo articolo tenterò di mostrare come la dimensione interculturale dell'apprendimento compare e può essere modellata all'interno delle comunità di apprendimento online *globale* di un progetto formativo (MIFORCAL, *Master Interuniversitario para la Formación de Profesorado de Calidad*), caratterizzato dalla diversità culturale: partecipazione di un team internazionale (10 università fra Europa e America Latina) quasi 150 studenti dei due continenti (UE-AL), e svolgimento in tre lingue (italiano, spagnolo, portoghese).

In modo particolare, proporrò un fenomeno emergente per l'analisi e discussione, e cioè, quello dei processi di apprendimento in rete nell'ambito di *learning communities* miste, costituite da persone provenienti da diverse matrici culturali.

Questi nuovi eventi e situazioni, creano in ogni caso l'opportunità per riflettere sull'assetto teorico-concettuale, sul quale ci siamo impegnati a riflettere nei capitoli precedenti. Azzarderemo una prima assunzione, sulla base dell'esperienza formativa qui trattata: e cioè che, è possibile che i processi di apprendimento in rete¹ portino le comunità di apprendimento globali a creare nuove micro-culture nella rete, incidendo sulla propria prospettiva culturale. Questo potrebbe avere luogo perché l'apprendimento in rete può fornire nuove strategie per esplorare la diversità, in quanto essa è più presente che mai nei diversi spazi sul Web.

Il punto sul quale torniamo attraverso le esperienze qui introdotte è se il contatto con la diversità deve portare a saper "convivere", al rispetto e tolleranza che consente l'interazione, oppure al *cambiamento culturale*. Per meglio afferrare quest'idea, centrale nella discussione proposta in questo volume, dovremmo ricordare la definizione di cultura. In antropologia, il termine assume due diversi significati: (1) le diver-

1 Sebbene il termine "Apprendimento in rete" sia già stato adottato nell'ambito del dibattito italiano (si veda Banzato, 2002), nel contesto internazionale (anglosassone) si parla di *networked learning*, facendo riferimento ad un preciso approccio che vede l'apprendimento come un processo di interazione fra formatore, persone in situazione di apprendimento e risorse, negli ambienti virtuali (Goodyear, 2004). Questo concetto vorrebbe superare l'idea di *eLearning*, *online learning*, e *distance education*; i primi due, perché fanno leva più sul medio che sull'innovazione nelle relazioni comunicative e formative, e il terzo perché considera soprattutto la natura dell'interazione del rapporto sincrono nella relazionalità pedagogica.

se modalità attraverso le quali la gente che vive in diversi luoghi del pianeta, classifica e rappresenta le proprie esperienze, così come crea in base a questa matrice di significato; e (2) la capacità evoluta dell'essere umano di classificare e rappresentare le proprie esperienze attraverso simboli, e agire immaginativamente e creativamente con riguardo al senso che tali simboli generano (Geertz, 1973). La prima definizione ci porta a pensare la cultura come qualcosa di statico, definito, una entità completa insomma; mentre la seconda, ci consente di pensare in qualcosa di vivo, qualcosa che emerge dall'interazione simbolica, in un continuo processo di creazione di senso. In effetti, mentre la prima definizione proviene da antropologi interessati nel definire e descrivere diverse culture, la seconda, che rappresenta la prospettiva contemporanea del pensiero post-moderno, vede la cultura come un'entità che si evolve e può essere interpretata. Queste definizioni ci ricordano il dibattito in ambito educativo sulla differenza del posizionamento multiculturale ed interculturale.

Negli ultimi anni, il focus è stato messo sui processi di generazione di nuovo senso, e il cambiamento culturale è stato analizzato come processo, avente luogo nella società globale, liquida. In effetti, il Web sta diventando uno dei luoghi più importanti per accogliere i processi di apprendimento, malgrado la scuola e il curriculum scolastico (Carneiro, 2007). Tuttavia, è solo recentemente che l'idea di apprendimento interculturale attraverso l'esperienza sul Web è stata studiata. (Dunn, Marinetti, 2002; Rollin, Harrap, 2005; McConnell, Banks, Lally, 2007; Edmundson, 2007; Ruthford, Kerr, 2008). Nella letteratura dedicata alla tematica, la definizione "Ambienti di apprendimento eLearning culturalmente sensibili" sembra essere molto controversi, racchiudendo in sé l'intera discussione su interazione/cambiamento culturale prima menzionata. In effetti, se da un lato, la ricerca supporta l'idea di apprendimento culturale nella rete, considerando il trattamento della diversità e l'instructional design per favorire la partecipazione e adattamento di corsisti stranieri dentro corsi eLearning; dall'altro esiste una alta critica su tale idea per "assimilazionista", dove il senso di cultura rimanda a forti "stereotipi nazionali", promuovendo la nozione di costruzione di "culture di apprendimento" nel Web (Goodfellow, 2008); quest'ultimo approccio ha implicazioni sia per la rappresentazione dell'apprendimento che per l'insegnamento, per quanto riguarda i principi di disegno e progettazione delle esperienze formative (Mc Connell, 2008), e la costruzione individuale dell'identità e relazioni di potere (Reynolds, 2008; Macfadyen, 2008)

In qualsiasi caso, i fenomeni culturali intrinseci alla costruzione di spazi sul Web, debbono essere studiati in maggiore profondità per capire le sinergie comunicative, le relazioni di potere, la dimensione storico-culturale soggiacente. Poiché i fenomeni di comunicazione sociale, culture e identità si costruiscono ormai attraverso i suddetti spazi virtuali: la teorizzazione sull'apprendimento nel contesto culturale allargato non può prescindere. Anzi: si considera elemento cruciale per promuovere le dinamiche del dispositivo CCA, in quanto l'immediatezza della relazionalità sul Web consente interazioni con le culture altre che stanno cambiando interamente il modo di vivere la vita al di fuori dello schermo.

1. Incontrare il diverso-ma-uguale nel Web

Tutte le persone che partecipano in momenti di interazione sul Web, come gli Screenagers (Rushkoff, 2006) o Nativi Digitali (Prensky, 2001), sono esposti ad una enorme quantità di stimoli che provengono dalla rete, e come risultato, partecipano in ambienti virtuali e comunità di apprendimento, condividendo nuovi valori e modalità di comportamenti che nel lungo andare creano forme di identificazioni alla base dei

gruppi culturali. Se in alcuni casi queste forme sono state dichiarate come estranee alla vita dei partecipanti, i principali studi di cybercultura enfatizza che una nuova cultura di cybernauti stia emergendo (Rheingold, 1993), producendo multi-identità in relazione con la vita reale, come uno dei tanti scenari dove la propria identità viene forgiata (Turkle 1996). Considerando la bella metafora proposta da Maistrello, la gente si sta spostando nella direzione di nuovi territori da conquistare, nella rete (Maistrello, 2007), abitandoli. Nell'ambito degli studi culturali dove collochiamo la cybercultura, questo problema è stato affrontato in termini di culture virtuali, online identities, interazioni online, discorsi "digitali", accesso o rifiuto di partecipazione in ambienti Web, e disegno degli ambienti virtuali. Considerando le definizioni dei cyberantropologi, il cyberspazio diventa sociale, e risulta spazio dove la gente può incontrarsi faccia a faccia. Nelle parole di David Silver (2000), mentre il cyberspazio potrebbe mancare di quasi tutte le dimensioni che lo farebbero concepire comun luogo geografico in sé, esso offre opportunità molto realistiche a communities e individui per l'incontro, per l'accomunamento, per la separazione.

Sembra utile ricordare, a questo punto, il vecchio concetto *agorá*. La parola Greca *agorá* proviene dal verbo greco *agirei*, che significa "raccolgere" e, inizialmente, implicava uno spazio-assemblea dove tutte le persone, in opposizione al Consiglio delle città eleniche (*boulé*), si trovavano (venivano "raccolte"). Successivamente, il termine fu utilizzato per designare quei luoghi dove l'assemblea si trovava a deliberare, diventando spazio fondamentale della società greca. L'*agorá* inizialmente luogo, in senso letterale, diventava così luogo di scambio intellettuale che consentiva l'esistenza della democrazia. In effetti, nella città ideale di Aristotele, l'*agorá* rappresentava la vita della città, separata in due domini: quello riservato al volgo, dove si portava avanti lo scambio commerciale, il mercato; e l'*agorá* libera, che si apriva alle questioni politico-intellettuale (*Politica*, 1333a31). Per tanto, l'*agorá* si nutreva di una intensa partecipazione, della presenza di figure e di costumi, al di là di essere uno spazio architettonico-urbano.

La contestualizzazione delle interazioni, così come il senso dato ad elementi iconico-discorsivi nello spazio virtuale potrebbe funzionare nello stesso senso. Allora, una pagina Web, diventa "ambiente virtuale" e quindi spazio di socializzazione e d'incontro al quale i partecipanti danno uno specifico senso, nel quale si sentono accolti in quanto "abitanti" di una micro-cultura.

Sulla base di quest'ultima assunzione, allora, potremmo affermare che la possibilità di stabilire interazioni significative in ambienti virtuali – come nell'*agorá* – potrebbe creare le condizioni per l'esplorazione della diversità, dell'alterità, così come l'interazione costruttiva che porta alla necessaria espansione del contesto culturale di riferimento. In effetti, enfatizzando la dimensione di Web come *terzo spazio* di enunciazione (non il luogo che abito io, non il luogo che abiti te, ma il luogo nel quale ci troviamo a interscambiare) potremmo ipotizzare la potenzialità del Web come ambito dove scoprire la relatività della propria posizione culturale, della presa di coscienza sull'alterità, della decostruzione del pregiudizio, del dialogo: e cioè, le premesse già considerate per la costruzione del dispositivo CCA.

Anche se *fattibile*, tuttavia, quest'operazione non è necessariamente automatica. In effetti, essa richiede un posizionamento critico dei soggetti coinvolti, così come la negoziazione di senso, supportata: condizioni, ancora una volta, considerate cruciali per la risoluzione delle tensioni, delle contraddizioni alle quali espone l'impatto generato dalla diversità culturale. Ciò richiede andare oltre lo sguardo *naïf* delle potenzialità del web, per capire come le dinamiche umane che lo supportano provochino le aree di ombra intravviste in ogni processo di apprendimento interculturale.

2. Ri-concettualizzare la relazione fra apprendimento in rete e apprendimento interculturale

La nozione di apprendimento in rete racchiude l'idea di una connessione fra comunità di apprendimento, risorse, informazione e tecnologie (Goodyear et al., 2004). Siffatto concetto mira ad andare oltre l'idea di ambienti e strumenti online. Basato sull'idea che l'apprendimento è una pratica sociale, questo concetto implica la partecipazione e trasformazione della realtà attraverso l'interazione formativa (Jones, 2008). Si potrebbe dire che l'apprendimento in rete non è un processo individuale, ma un'attività congiunta portata avanti attraverso possibilità e opportunità di esser connessi (*connectedness*, nell'accezione di Zenios, Goodyear, 2008). Nella società globale, una tale concezione introduce necessariamente il concetto di differenza come un elemento incorporato in ogni singola interazione, creando situazioni dove la differenza può essere riconosciuta o no. In reti globali e quindi caratterizzate dalla diversità culturale, l'apprendimento in rete dovrebbe recuperare ed enfatizzare l'idea bruneriana della formazione come *forum* dove la cultura non viene trasmessa ma generata attraverso l'interazione e la (Bruner, 1986). In altre parole, la differenza porta alla creazione di nuove *culture di apprendimento* (Goodfellow, op. cit.).

Ma un tale processo e risultato non è necessariamente automatico: partecipare nelle suddette creative e interconnesse culture di apprendimento, implica essere in grado di riconoscere le tensioni e le contraddizioni, di poter riconoscere le traiettorie storico culturali quanto le proprie impronte biografiche, condizionanti l'esperienza di partecipare nelle *agorà* virtuali. Parliamo a questo punto di competenze che si esprimono soprattutto attraverso la consapevolezza della necessità dell'alterità e della differenza per poter crescere in un processo formativo. Ma va sottolineato quanto difficile sia portare avanti un tale obiettivo, in un processo di negoziazione dei limiti della propria individualità verso un *terzo spazio* in costruzione, una progettualità che vede accomunati senza per ciò perdere la specificità del proprio essere. Perché essere consapevole della necessità dell'altro per essere è soltanto il primo passo in una nuova idea di apprendimento come fenomeno sociale.

Queste considerazioni sulle modalità di partecipazione in reti interconnesse, all'interno di comunità di apprendimento globali, hanno aperto un dibattito sulla questione della diversità e i luoghi di potere, considerando un approccio critico, post-coloniale e post-femminista, che punta ad andare oltre gli eufemismi della partecipazione e coinvolgimento nel Web (Reynolds, 2008). La ricerca nell'ambito dei processi di apprendimento in rete ha considerato fondamentale la questione della dimensione interculturale soggiacente ai processi di apprendimento in gruppi internazionali. Da un lato, alcuni lavori hanno introdotto una prospettiva fondata su evidenza empirica che dimostra che l'interazione online, portata avanti attraverso testi, post, messaggi, può incentivare la rilettura che crea la riflessione interculturale sulla stessa – opportunamente guidata da un tutor esperto – (Hewling, op. cit.; MacFayden, 2008), particolarmente nei casi in cui la lingua parlata non è la propria. Inoltre, sempre sulla base di questa stessa linea di ricerca, l'essere esposto a contesti dove vi è la presenza di diversità culturale (sia per la lingua che per le modalità comunicative – iconico-testuali) incoraggia l'assunzione di prospettive diverse con riguardo alla propria realtà locale, professionale, esistenziale. (McFayden, op. cit.).

Dall'altro lato, alcuni autori hanno focalizzato la necessità di comprendere le relazioni interculturali in una rete globale di collaborazione, da un punto di vista critico, in quanto gli elementi relativi alla progettazione degli ambienti di apprendimento online (Morse, 2003; Mc Connell, op. cit.) e le concezioni pedagogiche sull'insegnamento e sull'apprendimento (Zhang, Huang, 2008; Mc Connell, 2008) potrebbe-

ro influenzare il coinvolgimento in una genuina interazione con l'altro diverso. In effetti, lo status sociale e il potere, soggiacente ad ogni gruppo umano, non fa eccezione in comunità di apprendimento globali online, nonostante la presunta orizzontalità della modalità comunicativa online (Hodgson, Reynolds, 2005).

Ad ogni modo, la letteratura relativa alle comunità globali di apprendimento, enfatizza il fatto che, l'esposizione a le esperienze e forme di vita di individui provenienti da culture diverse, apre l'opportunità di interazioni che portano all'apprendimento interculturale. Tuttavia, gli autori che aderiscono a questa linea di ricerca, sottolineano l'errore in cui spesso si cade, e cioè, l'equazione cultura di appartenenza uguale a cultura nazionale, sulla base degli stranoti studi sulla cultura come differenza statica (Hofstede 2001; Hall 1959, 1966; Hampden-Turner, Trompenaars 2000), in un approccio che è stato segnalato come riduttivo. Nelle parole di Hewling (2008).

“Caratterizzare gli individui come appartenenti a microcosmi culturalmente omogenei all'interno degli stati nazionali banalizza la complessità e significatività della differenza individuale, così come l'esperienza nel processon sociale di essere umano ed essere un individuo in situazione di apprendimento...” (Hewling 2008, p. 570, nostra traduzione).

Per tanto, ciò che accade nei processi di apprendimento in rete, riguardanti gruppi internazionali come quello del percorso formativo MIFORCAL implica molto di più che il semplice *instructional design* o il pensare la gestione interculturale nei dialoghi sul forum. Invece, risulta necessario tornare alla discussione su nuovi dispositivi formativi, dove vi sia lo spazio per la decostruzione critica di simboli e posizioni culturali, per rendere possibile l'esperienza formativa *costruttiva e inclusiva*.

3. Spazi, strumenti e interazioni nella comunità di apprendimento internazionale MIFORCAL

Caratterizzeremo di seguito gli spazi formativi della comunità di apprendimento internazionale MIFORCAL, in modo tale da capire la struttura che accoglie i corsisti e le modalità in cui sarà possibile generare momenti di interazione che si muovono nel senso di partecipazione e costruzione di un *contesto culturale allargato*.

Il Master internazionale MIFORCAL, un corso blended di due anni, si proponeva come struttura curricolare parallela (doppio titolo) per quattro ambiti formativi e sei paesi, secondo le lingue e sedi di riferimento: Università Ca' Foscari di Venezia (corso in lingua italiano); UNISULVIRTUAL (corso in lingua portoghese); Universidad de Salamanca (corso in lingua spagnolo-portoghese focus europeo); CIAFIC (corso in lingua spagnolo focus latinoamericano)

Tale struttura, si presentava con una grande complessità d' interazione e scambio culturale ipotizzato fra docenti, personale di supporto didattico e studenti, dimensioni alle quali si aggiungeva la complessità linguistica della *mobilità virtuale*² ipotizzata in seminari internazionali lungo il percorso di formazione di due anni. Inoltre, un desiderabile bilanciamento di docenze dai tre ambiti culturali doveva supportare, come abbiamo discusso nel capitolo precedente, un senso di *curricular justice* come strategia formativa mirante all'inclusione socio-culturale.

2 European Association for International Education <http://www.eaie.org/> - Definizioni su Virtual Mobility <http://www.being-mobile.net/>; <http://www.online-educa.com/>.

Ciò indica che la piattaforma di *e-learning* doveva dare supporto ad una realtà di lavoro cooperativo (equipages di coordinamento didattico e di ricerca) e di apprendimento e mobilità virtuale (studenti provenienti da tutte le realtà della rete MIFORCAL).

Nel creare il modello formativo, ed implementare gli spazi di apprendimento *blended*, i principali problemi che il gruppo di lavoro del progetto doveva affrontare al momento dell'implementazione dei corsi erano per tanto:

- a) La creazione di un curriculum valido per la figura professionale che si intendeva formare, tenuto conto della realtà locale e delle sfide internazionali;
- b) L'istituzionalizzazione dell'offerta formativa, quindi la discussione della validità del percorso offerto da parte delle proprie istituzioni di appartenenza, vedendo un curriculum con elementi da altri paesi;
- c) I processi di *instructional design*, con un confronto fra modelli e ambienti virtuali di apprendimento diversi³;
- d) I processi di erogazione formativa, con la necessità di "mediare" sia dal punto di vista pedagogico che culturale, i "Moduli di apprendimento online", per la contestualizzazione dell'offerta formativa;
- e) La creazione di spazi dove gli studenti potessero rispettare le particolarità locali, e di spazi trasversali per la visibilità fra colleghi della comunità internazionale.

Gli sforzi del gruppo di coordinamento didattico, lungo il biennio di svolgimento dei corsi, sono rivolti a risolvere le tensioni e contraddizioni di una tale complessità strutturale. Gli ambienti virtuali diventavano per tanto veri e propri luoghi di "convivenza", in quanto l'interazione in presenza era pressoché impossibile, lavorando con differenze geografiche interoceaniche e differenze orarie di 5-6h.

4. Gli spazi locali

In primo luogo, il gruppo decide l'importanza fondamentale degli spazi locali d'interazione. L'offerta formativa MIFORCAL viene così presentata allo studente 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 sull'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 didattica locale e con i propri colleghi allo scopo di costruire una comunità di apprendimento.

3 Caso UNISUL, Brasile, e UNIVIRTUAL, Italia, dove il primo necessitava di una strutturazione maggiore dei materiali e un supporto cartaceo importante dati aspetti sociali che condizionavano l'accessibilità e risorse a disposizione degli studenti; e il secondo, meno strutturato o considerato "e-learning di terza generazione", si concentrava sui processi di interazione con tutor esperti e apprendimento collaborativo.

Tutti i gruppi creano spazi che caratterizzano l'offerta formativa nel livello locale; in alcuni casi, per esempio, si adotta una 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); in altri, si costruisce sulla base di una riconosciuta eccellenza formativa locale/nazionale nell'offerta formativa interamente a distanza (UnisuVirtual, Brasile); in altri ancora, si punta soprattutto ad una relazionalità virtuale che coglie l'opportunità di una lingua condivisa per attraversare confini (Universidad de Salamanca e CIAFIC).

Comune a tutti è, in ogni caso, una serie di risorse e metodologia formativa, che, concordate attraverso i diversi modelli e-learning adottati da ogni partner, tendono a promuovere *presenza virtuale* (Constantino, 2002) e un senso di *comunità di apprendimento transnazionale UE-AL* (Raffaghelli et al., 2007). Ecco gli elementi degli ambienti virtuali di apprendimento per gli spazi locali:

- **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 contenuto disciplinare così come il riconoscimento della metodologia didattica online 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 UnisuVirtual l'uso di uno spazio che è invece presente in tutti i corsi UNIVIRTUAL, ovvero, il Bar/Caffè come forum di socializzazione informale.

5. Area Internazionale Primo Anno

Con il proposito di generare spazi di scambio internazionale, il coordinamento didattico crea un'area cui obiettivo è quello di ospitare attività seminariale, a complemento dell'attività locale. Una struttura diversa, integralmente internazionale sin dall'inizio, non sarebbe stata possibile, considerando la necessità di *passaggio graduale verso lo spazio dell'interazione interculturale ed interlinguistica*.

L'area internazionale si componeva, come ambiente d'apprendimento, dei seguenti elementi:

- **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. 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 "CIAFIC": 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.** È 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).

6. Area Internazionale Secondo Anno: I Corsi d'Indirizzo "Ciclos Orientados"

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.

TABELLA 1 - 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	UNIVIRTUAL	AULA A – Universidad Nacional Nuestra Señora de Asunción AULA C – CIAFIC Universidad Nacional de Rio 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 Especializaçao	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)

7. 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 curriculum concertati dal Collegio Docente Internazionale. Come criterio pedagogico, tale separazione, stando a quanto dichiarato dal gruppo progettuale⁴:

Consente di concentrarsi in aspetti puntuali di follow-up del corsista, nella personalizzazione e nella mediazione culturale consistentemente con la realtà del-

4 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.

l'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, p. 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 *g/local*; 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 27 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 2 - 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>nettiquette</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, ricordato alle modalità didattiche che la trama disciplinare indica	Riflessione sull'identità professionale – Valorizzazione della professionalità docente a livello internazionale
Formale – Corsi di Indirizzo	CEN (Ciencias Exactas y Naturales) LYL (Lengua y Literatura) CSH (Ciencias Sociales y Humanas)	Tutoring mirato allo scopo formativo, ricordato 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

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-organizzativo 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". È 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 didattica⁵, 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:

TABELLA 3 DIMENSIONI DI ANALISI –DIDATTICA INTERNAZIONALE MIFORCAL 2007-2008⁶

Livello di Analisi del processo di internazionalizzazione	Dimensioni che compongono il livello
Livello Istituzionale Processo: Istituzionalizzazione dei Corsi	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 Processi: Instructional Design – Prima fase: Produzione di Contenuti ed Editing - Seconda Fase: Metodologia Didattica online dei Corsi - Tutoring	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 Processi: Valutazione (Metodologia, Qualità, Impatto Formativo e Sociale)	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

Ho raccolto una sintesi critica degli analisi realizzati dai partner, nella Tabella 28, 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 concentra-

5 Report "Reunión de Comité Científico Académico", 2007, pp 1-5, Venezia, 17 Ottobre 2008.

6 Queste dimensioni sono state tratte e rielaborate da Banzato, (2002), *Apprendere in Rete*, Torino: Utet.

ti 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)⁷.

8. Estratto di Interazioni online: *cultural clash*, contraddizioni e transizioni espansive verso la costruzione di una cultura di apprendimento

Analizzeremo adesso un estratto di interazioni online, per comprendere i fenomeni del livello "micro", e cioè, fenomeni discorsivi che illustrano contraddizioni generate dal contatto con la diversità culturale, così come transizioni espansive che dimostrano il superamento di tali contraddizioni in processi di apprendimento interculturale. Il gruppo coinvolto in questo "estratto", è rappresentativo dell'intero progetto. In effetti, osserviamo che si tratta di docenti di età media è di 39, quindi nel pieno sviluppo della propria carriera ma con sufficiente esperienza per decidere di formarsi attraverso modalità ricche ed articolate quale un Master Internazionale (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). L'alta partecipazione femminile generale al corso (83% su 17%) 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), hanno una alta composizione maschile (47% femmine e 53% 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;

7 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.

quindi si osserva che questi docenti sono al centro di reti di sviluppo socio-economico nel tessuto nel quale si inserisce la scuola.

Per quanto riguarda le discipline di appartenenza, 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 tecnologie educative, 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).

9. Analisi Interazioni Seminario: Qué significa ser Profesor en tu país? (Che cosa vuol dire essere docente nel tuo paese?)

Caratteristiche Generali dell'attività formativa

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)

7 Nel Brasile dei molti Brasili, che significa essere Insegnanti? Istruzione per da chi? Per chi?

Analisi

*Tema della Sequenza I: No Brasil dos muitos Brasis o che significa ser Professor / Educação de quem? Para quem?*⁸

Autore: MC

N° Partecipanti: 4 (Brasil)

N° Post: 8 (Brasil)

Interventi:

8 interventi di tipo interattivo/dialogo 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 Brasis, o que é ser professor di MA - mercoledì, 9 gennaio 2008, 11:34	Nel Brasile dei molti Brasis, che significa essere Insegnanti?
	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 línguas da Arte, ele se encontra e então...	Essere insegnante è un atto di amore. E' come essere padre di molti figli, giacché ogni individuo che si presenta in classe, in qualsiasi livello della scuola, è qualcuno carente di qualcosa, che ha problemi e necessità che vanno oltre la ricerca del contenuto sulla disciplina che apprende. A volte, percepiamo che ci manca preparazione e pazienza per dare attenzione a tanta diversità. A volte ci sentiamo così inferiori perché non riusciamo a raggiungere i nostri obiettivi. Ma il docente va oltre tutto questo, non smette mai di portare con sé coloro che sono sotto sua tutela. Lavoro con la disciplina Arte e penso che essa sia capace di modificare un'atteggiamento, di provocare interesse e piacere, di conquistare lo studente che non è bravo in matematica, biologia o chimica, ma che riesce attraverso il linguaggio dell'arte, e quindi...

8 Questo detto vuol dire che si insiste nel fare qualcosa che fa male a sé stesso, ma che non si può abbandonare per passione o per convinzione, o per testardaggine.

(8:015)	Re: Educação de quem? Para quem? di MA – giovedì, 10 gennaio 2008, 14:29	Istruzione per da chi? Per chi?
	Prefiro entender ser o professor o grande artefice 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.	Preferisco pensare il docente come un grande artefice del discente . Costui arriva a scuola come una argilla da essere modellata con le mani di un artigiano . E' il lavoro del docente, con amore, dedicação e una visione orientata al prossimo, para l'altro e nel contempo dentro di sé stesso, dove andrà a cercare tutto ciò che è trascendente e che illuminerà le sue azioni e lo motiveranno a fare una buona lezione. Indipendentemente dallo stipendio, le politiche pubbliche, le strutture fisiche.,,

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 diseguaglianza 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)	Que significa ser professor em seu país? di NN - venerdì, 14 dicembre 2007, 00:45	Che cosa vuol dire essere insegnante nel suo paese?
	Olá Pessoal... Bom, vou escrever em português, espero que me entendam.... 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... (...)	Ciao a tutti... Bene, scriverò in portoghese, spero che mi capirete... Non parlo per tutti, ma in Brasile, essere insegnanti, come dice un vecchio detto, "dare un colpo nella punta del coltello" ⁴⁹ !, e cioè, lottare contro un mare di incertezze e difficoltà (finanziarie, tecnologiche, politiche, ecc.). La mancanza di risorse e di investimenti e qualcosa di cronico nel Paese, nonostante le più recenti conquiste nell'area...(...)

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:

9 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*.

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)

(8:068)	Re: Que significa ser professor em seu país? di TUTOR - lunedì, 11 febbraio 2008, 13:35	Re: Che cosa vuol dire essere insegnante nel suo paese?
	<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 <i>“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”</i>. MGLA, Paraguay, cuestiona <i>“la mejora de la calidad de la educación sólo es posible si se da un proceso de profesionalización pedagógica de los docentes”</i>. 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: <i>“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”</i>. GSGF, Paraguay, trabaja a bastante tiempo en la docencia. Su idea, muy bien planteada es: <i>“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”</i>. YPV, Bogotá, Colombia está de acuerdo con la opinión de CFRT y complementa diciendo: <i>“Ahora bien, la cara dura de ser profesor es sobrevivir con sueldos bajos, es a veces soportar, sobre todo en colegios privados, el mal trato de jefes y directivos, especialmente en colegios que tienen algún nivel de cuerdo a resultados en exámenes de estado. Es llevarse a</i></p>	<p>Cari amici/amiche:</p> <p>Andiamo avanti con questa nostra riflessione. MBA, Ciudad del Este, Paraguay, ha esperienza dall’educazione iniziale –scuola materna- fino a quella universitaria, e ci racconta le difficoltà del mantenersi “vivo” nella docenza, dinnanzi alle esigenze ed emergenze personali/sociali/economiche. Riconosce inoltre che bisogna lasciare <i>“accessa la luce della vocazione”</i>, poiché <i>“siamo una parte vivente di questo nostro mestiere, che è poco riconosciuto e sacrificato, ma anche appassionante per le sfide e per che siamo sempre incompleti dinnanzi ad esse”</i>. MGLA, Paraguay, questiona <i>“il miglioramento della qualità educativa è soltanto possibile se si crea l’opportunità di un processo di professionalizzazione pedagogica dei docenti”</i>. Ci motiva a continuare dicendo che per far una carriera degna bisogna avere fede e speranza. MA, da Concepcion, Uruguay, puntualizza un aspetto rilevante e ci fa pensare, che forse sia la realtà di molte scuole, dove un popolo che lavora-studia nell’ambito rurale ha urgenza per una migliore qualità di vita. MA opina: <i>“essere docente nel mio paese è molto impegnativo, in particolare in scuole rurali, poiché molte istituzioni non possiedono l’infrastruttura necessaria per lo sviluppo delle classi (materiali didattici, tecnologici, ecc.). La formazione tecnologica risulta una vera sfida, molto interessante, sia nella mia comunità che a livello Paese. Molti nostri colleghi non hanno minimamente idea delle potenzialità dell’informatica”</i>. GSGF, Paraguay, lavora da un bel po’ di tempo nella docenza. La sua idea, molto chiara, è stata: <i>“ho sempre lottato perché i miei studenti imparassero non soltanto la matematica; ho tentato di promuovere e inculcare valori, così scarsi oggi giorno, ho lottato e continuo a lottare per questo. Voglio dare un messaggio di animo per la nostra amiga GS!!”</i> CFRT fa un contributo d’interesse in questa nostra discussione, che sottolinea l’aspetto della qualità, così come lui la presenta: <i>“Al giorno d’oggi in Colombia, le politiche educative puntano all’inserimento scolastico, ma ciò comporta una grande diminuzione della qualità, dovuto al fatto che le aule di classe hanno sempre più bambini. Tuttavia, l’essere docente arricchisce l’anima”</i>. YPV, Bogotá, Colombia, è d’accordo con CFRT, e completa il suo messaggio dicendo: <i>“Però, il lato tosto di essere docente è sopravvivere con stipendi bassi, è a volte sopportare, soprattutto in scuole private, il maltrattamento di capi e direttivi,</i></p>

<p><i>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..."</i></p> <p>Bien con estas ideas hicimos un recorrido en el ¿Ser Profesor?! Que este Curso sea un marco al diálogo abierto mundial. Conforme uno de los propósitos apuntados por el Profesor Margiotta en su Video-Conferencia: "Il 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".</p>	<p><i>particolarmente in scuole che hanno quale livello di aspirazione a risultati negli esami di stato. E' portarti a casa, a parte il lavoro, la testa carica con i problemi di studenti e genitori, a volte senza poter fare più di tanto". Ma per YPV, è anche importante "credere nell'utopia, credere che si può cambiare qualcosa, per minimo che questo sia". VGAV, Perú, crede che come noi, l'amore è un balsamo, il quale ci muove ogni nuovo giorno. VGAV, si sente "impegnata nel promuovere l'uso delle tecnologie, e convinta sul fatto che l'educazione è una leva per lo sviluppo politico, sociale ed economico di un paese". Per JASS, i docenti "passiamo per situazioni penose e dobbiamo sopportare un sacco di precarietà nei paesi dell'America Latina, ma è anche molto stimolante il riconoscimento degli studenti..."</i></p> <p>Bene. Con queste idee abbiamo fatto un percorso nel forum "Essere docente" che questo corso ha aperto nell'ambito di questo dialogo internazionale. Considerando i propositi sottolineati dal Prof. Margiotta nella sua Video-conferenza: "Il 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".</p>
--	---

La presenza virtuale viene più volte sottolineata, nonché 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 pais? di VGAV - venerdì, 28 dicembre 2007, 17:01	Re: Che cosa vuol dire essere insegnante nel suo paese?
	<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>	<p>.Saluti MBA:</p> <p>Sono convinta che nella ricerca, si trova lo strumento per generare il cambiamento. Già il nostro geniale Paulo Freire ci dice "Io faccio ricerca perché insegno e insegno perché ricerco". E' l'unica strada per trasformare le nostre pratiche educative così come i nostri contesti. Non c'è attività docente che non consideri la ricerca: il che, perché, per cosa, e come... Senza questa bussola, non avremo fatto molto per la nostra società, per i nostri paesi e per i nostri studenti, di ogni scuola e università per la quale lavoriamo.</p> <p>Felice Anno 2008,</p> <p>VGAV, dal 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 situa-

zione 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’*équipe* 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, p. 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 miglio-

ri 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*.

È possibile che questi corsisti creino l'illusione di poter partecipare alla soluzioni di grandi problemi, che, invece, non si riesce a cogliere nella loro interezza? È 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*¹⁰, 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 dinanzi 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”¹¹) 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.

È bene riportare le coordinate che Honoré (citato da Margiotta) reclama per la

10 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.

11 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)

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 spazio-temporali 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 ogni presupposto alla base delle stesse, per produrre giustamente l'operazione di *allargamento*.

Ho tentato di ripiegare gli eventi di questo forum (che ci aiutano nello sforzo di concettualizzazione delle transizioni espansive) nel seguente schema.

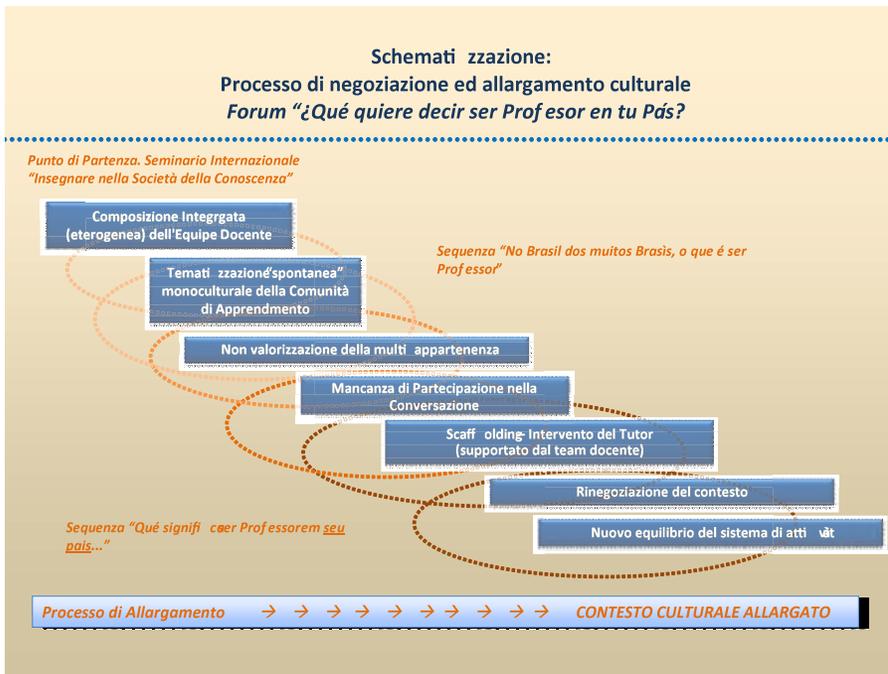


FIGURA 1 –
PROCESSO DI NEGOZIAZIONE ED ALLARGAMENTO CULTURALE
SEMINARIO INTERNAZIONALE (COSA SIGNIFICA ESSERE INSEGNANTE NEL TUO PAESE?)

Ne consegue che, coerentemente con quanto affermato nel definire il dispositivo attraverso la teoria dell'attività, 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 autocreativa, 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. La citazione dell'altro avviene come modo per interpenetrare su una data problematica, come parte di questa accennata dimensione interesperienza, dove l'identità viene messa in gioco, talvolta in modo essenziale, talvolta in modo profondo e commovente.

Riferimenti bibliografici

- Asmar C. (2005). Internationalising students: reassessing diasporic and local student difference. *Studies in Higher Education*, 30, 3, 291-309; quoted by Reynolds, Perspectives... 2008, p. 732
- Banks J. A. (2001). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (4th ed.).
- Banks Sh., McConnell D., Bowskill N. (2008). A Feeling or a Practice? Achieving Interculturality In an eLearning Course (pp. 712-719), *Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning*. ISBN 978-1-86220-206-1; http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Banks_712-719.pdf Retrieved September, 10, 2010.
- Banzato M. (2002). *Apprendere in Rete*. Torino: Utet.
- Beijaard D., Meijer P.C., Verloop N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity, Leiden University, *Institutional Repository Leiden University*; <https://openaccess.leidenuniv.nl/handle/1887/11190>. Retrieved December, 23, 2010.
- Bélisle S. (2008). eLearning and Intercultural dimensions of learning theories and teaching models. *Elearning papers*, www.elearningpapers.eu N° 7, February 2008, Retrieved September, 10, 2010.
- Bennet M.J. (1993). Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In R. Michael Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth (ME): Intercultural Press.
- Bowskill N., McConnell D., Banks S.B. (2008). Reflective Practices in Intercultural e-Tutor Teams: A UK-Sino Case Study (pp. 707-711). *Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning*. ISBN 978-1-86220-206-1; http://www.networkedlearningconference.org.uk/abstracts/PDFs/Bowskill_707-711.pdf Retrieved September, 10, 2010.
- Bruner J.S. (2005). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza. (Original title *Actual Minds, Possible Worlds*, 1986, Cambridge (Mass.)–London: Harvard University Press).
- Carriero R. (2007). The Big Picture: understanding learning and meta-learning challenges. *European Journal of Education*, 42, 2, 151–172.
- Constantino G. (2002a). Presenza Vitale vs. Presenza Virtuale. Studio Contrastivo dei modi strategico-discorsivi dell'interazione didattica. In M. Banzato, *Apprendere in Rete*. Torino: UTET.
- Constantino G., Alvarez G. (2006). Los foros de discusión en las prácticas de formación online: una propuesta para su análisis. In G. Constantino (Ed.), *Discurso Didáctico. Perspectivas de análisis para entornos presenciales y virtuales*. Buenos Aires: La Isla de la Luna.
- Coulby D. (2006). Intercultural Education: Theory and Practice. *International Education*, 17 (3), 245-257.
- Dunn P., Marinetti A. (2002). *Cultural adaptation: Necessity for eLearning*. <http://www.lin-ezine.com/7.2/articles/pdamca.htm> Retrieved September, 10, 2010.
- Edmundson A. (Ed.) (2007). *Globalized E-Learning Cultural challenges*. Hershey: Information Science Publishing
- Geertz C. (1973 [2000]). *The Interpretation of Cultures*. NY: Basic Books.
- Goodfellow R. (2008). New Directions in Research into Learning Cultures in Online Education

- (pp. 553-559). *Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning*. ISBN 978-1-86220-206-1. http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Goodfellow_553-559.pdf Retrieved September, 10, 2010
- Goodfellow R., Lamy M.N. (2009). *Learning Cultures in Online Education*. London: Continuum.
- Goodyear P., Avgeriou P., Baggetun R., Bartoluzzi S., Retalis S., Ronteltap F., Rusman E. (2004). Towards a pattern language for networked learning. In S. Banks, P. Goodyear, V. Hodgson, C. Jones, V. Lally, D. McConnell, C. Steeples (Eds.), *Proceedings of the Fourth International Networked Learning Conference*. http://networkedlearningconference.org.uk/past/nlc-2004/proceedings/individual_papers/goodyear_et_al.htm Retrieved September, 4, 2010
- Gordon T. (1977). *Leader Effectiveness Training*. New York: Wyden books.
- Gundara J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Hall E.T. (1959). *The silent language*. Garden City (NY): Anchor.
- Hall E.T. (1960). *The Hidden Dimension*. Garden City (NY): Anchor.
- Hampden-Turner C., Trompenaars F. (2000). *Building Cross Cultural Competence: How to create Wealth from Conflicting Values*. Chichester (UK): John Wiley and Sons Ltd.
- Hewling A. (2006). Culture in the online class: using message analysis to look beyond nationality-based frames of reference. *Journal of Computer-mediated Communication*, 11, 337-356
- Hewling A. (2008). Culture Ecologies in Online Education (pp. 569-573). *Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning*. ISBN 978-1-86220-206-1. 2010 http://www.lancs.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Hewling_569-573.pdf Retrieved September, 10.
- Hewling A. (2009). Technology as a Cultural Player in online Learning Environments. In R. Goodfellow, M.-N. Lamy (Eds.), *Learning Cultures in Online Education*. London: Continuum.
- Hodgson V., Reynolds M. (2005). Community, Difference and Networked Learning Designs. In V. Hodgson, L. Perriton, M. Reynolds (Eds) (2005). *Community and Networked Learning. Studies in Higher Education*, 30 (1), 11-24.
- Hofstede G. (2001). *Culture's Consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Thousand Oaks (CA): SAGE Publications.
- Hofstede G., Hofstede G. J. (2005). *Cultures and organizations: software of the mind* (Revised and expanded 2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Jones C. (2008). Networked Learning - a social practice perspective (pp. 616-623). *Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning*. ISBN 978-1-86220-206-1. http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Jones_616-623.pdf Retrieved September, 4, 2010.
- Koole M. (2010). The Web of Identity: Selfhood and Belonging in Online Learning Networks (pp. 241-248). *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010*, ISBN 978-1-86220-225-2. <http://www.lancs.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc-2010/abstracts/PDFs/Koole.pdf> Retrieved September 4, 2010.
- Lakoff G., Johnson M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University Chicago Press.
- Leclercq J. (2003). *Facets Of Interculturality in Education*. Strasbourg: The Council of Europe Publishing.
- Liu Y. (2007). Designing quality online education to promote cross-cultural understanding. In A. Edmundson (Ed.), *Globalized e-learning cultural challenges* (pp. 35-39). London: Information Science Publishing.
- Maistrello S. (2007). *La parte abitata della Rete*. Milano: Tecnologie Nuove.
- Macfadyen L. P. (2008). Constructing ethnicity and identity in the online classroom: linguistic practices and ritual text acts (pp. 560-568). *Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning*. ISBN 978-1-86220-206-1. http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Macfadyen_560-568.pdf Retrieved September, 10, 2010
- Macfadyen L. P., Roche J., Doff S. (2004). *Communicating across Cultures in Cyberspace: A Bibliographical Review of Online Intercultural Communication*. Hamburg: Lit-Verlag.
- Margiotta U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- McConnell D. (2008). Examining Conceptions of E-Learning in an Intercultural Sino-UK Context, pp. 720-726. *Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning*. ISBN 978-1-86220-206-1 http://www.networkedlearningconference.org.uk/abstracts/PDFs/McConnell_720-726.pdf. Retrieved September, 10, 2010.

- McConnell D., Banks S., Lally V. (2007). Developing a collaborative approach to e-learning design in an intercultural (Sino-UK) context. In H. Spencer-Oatey H. (Ed.), *e-Learning Initiatives in China: Pedagogy, Policy and Culture* (pp. 175-187). Hong Kong University Press.
- McLoughlin C. (2001). Inclusivity and alignment: principles of pedagogy, task and assessment design for effective cross-cultural online learning. *Distance Education*, 22 (1), 7-29.
- McLoughlin C., 2007. Adapting e-learning across cultural boundaries: A Framework for quality learning, pedagogy and interaction. In A. Edmundson (Ed.), *Globalized e-learning cultural challenges* (pp. 223-238). London: Information Sciences Publishing.
- Mercer N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. London: Routledge.
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimension of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morse K. (2003). Does one Size fit all? Exploring asynchronous learning in a multicultural environment. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7 (1), 37-55.
- Palloff R., Pratt K. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS (Teaching and Learning International Survey)*. OECD. Retrieved December, 22, 2010. <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- O'Reilly T. (2005). "What's Web 2.0? Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software", article published on the Author's website. <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>. Retrieved 23 December 2010
- Raffaghelli J. (2008). Project Alfa-MIFORCAL: A global e-learning model to develop social and professional teachers' identity. Poster Presentation - European Distance E-Learning Network – Research Workshops – Promoting Access and Social Inclusion through E-learning, UNESCO, Paris, 20-22 October 2008.
- Raffaghelli J. (2010). *Apprendere in contesti culturali allargati. Processi di internazionalizzazione e formazione dell'identità professionale*. Tesi di Dottorato. Università Ca' Foscari di Venezia.
- Resnick L.B., Levin J., Teasley S. (Eds) (1991). *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington: American Psychological Association Press, University of Pittsburg.
- Reynolds M. (2008). Perspectives on the International student experience: a review (pp. 727-735). *Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning*. ISBN 978-1-86220-206-1. Retrieved September, 10, 2010 - http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Reynolds_727-735.pdf
- Rheingold H. (1993). *The Virtual Community, Homesteading on the electronic frontier*. Cambridge: The MIT.
- Rollin I. Harrap A. (2005). Can E-Learning Foster Intercultural Competence? *Brookes eJournal of Learning and Teaching*, 1, 3, From: http://bejlt.brookes.ac.uk/vol1/volume1issue3/practice/rollin_harrap.html, retrieved November, 11, 2009
- Rovai A. P. (2002b). Building sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3 (1), 1-16. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ646664) Rovai,
- Rushkof D. (2006). *Screen-agers: Lessons in Chaos from Digital Kids*. New York: Hampton Press Communication.
- Rutherford A., Kerr B. (2008). An inclusive approach to online learning environments: Models and Resources. *Turkish Online Journal of Distance Education –TOJDE* April 2008, Volume 9, Nr. 2 http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde30/pdf/article_2.pdf. Retrieved May, 21, 2009.
- Sharples M., Taylor J., Valvoula G. (2007). A Theory of Learning for the Mobile Age2 (pp. 221-245). *The Sage Handbook of e-learning research*. London: Sage.
- Schön D. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Silver D. (2000). Looking Backwards, Looking Forward: Cyberculture Studies 1990-2000, retrieved from <http://rccs.usfca.edu/intro.asp>, 15 May 2008; originally published on *Web.studies: Rewiring Media Studies for the Digital Age*, edited by David Gauntlett (Oxford University Press, 2000): 19-30
- Turkle S. (1996). *Life on the Screen* (Ed. Ital., *La vita sullo schermo. Nuove Identità e relazioni sociali nell'epoca di Internet*, Apogeo, Milano 1997).

- Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Whitehead J., McNiff J. (2006). *Action Research: Living Theory*. London: Sage.
- Zhang Z., Huang R. (2008). Challenges for Chinese Learners in Sino-UK Intercultural Online Interactions - Case Study of an eChina~UK Project (pp. 743-748). *Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning*. ISBN 978-1-86220-206-1. Retrieved September, 10, 2010 http://www.lancs.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Zhang_743-748.pdf
- Zenios M., Goodyear P. (2008). Where is Learning in Networked Learning Construction? (pp. 607-615). *Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning*. ISBN 978-1-86220-206-1. Retrieved September, 4, 2010 http://networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2008/abstracts/PDFs/Zenios_607-615.pdf