



La *Learning Society* fonda la sua logica su una nuova dimensione permanente della formazione, che introduce nel contempo una visione nuova dell'apprendimento come attività strettamente correlata, quando non contemporanea e coesistente, con l'attività professionale e quotidiana. Tale dimensione sociale è stata considerata come *conditio sine qua non* per la competitività e la coesione sociale.

Ma negli ultimi anni essa ha lasciato il campo a nuovi bisogni ed ad una domanda di istruzione e di educazione: quella o quelle che fondano le loro speranze sulla conclamata necessità di riscoprire la formatività dell'uomo come suo fondamentale diritto, fino ad oggi calpestato; come intrinseca filigrana della vita; come senso dell'esistenza per gli individui che agioscono la società fluida (Bauman, 2000; 2005; Demetrio, 2003; Padoan, 2008). Nuove narrative così si impongono e plasmano identità e processi di affiliazione sociale.

Ci sembra che tali processi di apprendimento non possano più essere condotti in spazi unici, controllati da logiche unitarie (pubbliche o private che esse siano) o per lo meno unidirezionali, in strutture isolate. Per questo osiamo affermare che la società globale e mondializzata della conoscenza si realizza, ovunque e comunque, entro spazi ibridi di apprendimento, spazi che come le sinapsi delle reti neurali, possono essere considerati nodi in una trama reticolare. E, come nelle connessioni neurali, è la sostanza del nodo (o nucleo cellulare) a direzionare la varietà e la qualità delle sinapsi (connessioni): essa diviene, così, capacità generativa di valore entro reti culturali allargate ed ibride.

Gli spazi ibridi di apprendimento sono contingenti e plurali allo stesso tempo; aprono a contesti che producono cognizione ed apprendimento situati; ma nel contempo rendono possibile l'emergere di quelle competenze trasversali che possono essere facilmente trasferite a contesti diversi da quello dell'apprendimento iniziale. Lo spazio ibrido di apprendimento può essere abitato sia da *learning communities*, quanto da comunità di pratica; ma può anche essere fugace, abitato da individualità che transitano per esperienze di apprendimento altamente significative a livello emotivo, cognitivo e sociale, come quella dei *mobile learners*, dei *bloggers*, delle persone in mobilità accademica o formativa. Lo spazio ibrido va sicuramente al di là delle dicotomie: apprendimento in presenza/ apprendimento a distanza; curriculum nazionale/ progettualità locale; mobilità accademica/ studio nella propria realtà; scuola chiusa/ scuola aperta al territorio; tradizione culturale "nostra"/ culture altre; lingua "nostra" / lingue altre; nuove

tecnologie per la didattica / lavagna tradizionale; comunicazione diretta docente/studente. Tutto ciò spinge verso un cambiamento educativo epocale. Lo spazio formativo ibrido, infatti, raccoglie esperienze, contenuti, immagini, oggetti, per ricreare situazioni nuove di apprendimento, attraverso un processo di *disembedding*¹, ovvero di disaggregazione da un contesto specifico verso nuovi contesti integrati dalle diverse culture e discorsi che attraversano lo spazio formativo.

Infatti, nella società liquida, la caratteristica determinante è data dal bisogno di ridefinire i contesti socio-culturali di apprendimento; nel senso che la persona che apprende non lo fa in un ambito unico, in una istituzione unica, in un inquadramento stabile. Al contrario, il contesto di apprendimento viene costantemente rinegoziato e ridefinito nel momento in cui la persona che apprende viaggia attraverso sistemi di intelligenza distribuita: così a contatto con la diversità e la novità, l'individuo sceglie gli stimoli più rilevanti per dare forma alla propria identità e costruire le proprie storie.

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

Ci pare di capire che il fenomeno dello spazio ibrido di apprendimento accade perché da una parte cadono i limiti temporali della formazione, mentre dall'altro si eliminano i confini convenzionali e settoriali delle culture locali, con la conseguenza che prende forma aggettante una formazione che coinvolge tutti gli aspetti della vita professionale e sociale dell'individuo.

Il progetto MIFORCAL, si è realizzato attraverso questa trama di relazioni tanto instabili quanto intense; supportato da una visione congiunta di valori educativi che parlano di una deontologia trasformativa dei protagonisti di tale esperienza. Tenteremo di dimostrarlo attraverso ogni contributo presente in questo volume. Il progetto MIFORCAL è esempio, riuscito a nostro avviso, di percorsi formativi che non si focalizzano più sul coinvolgimento di specifiche aree di sviluppo della persona, per l'acquisizione di *skills* che servono poi a logiche ben definite di sviluppo (o dominazione). Esso ha invece generato processi di apprendimento che provocano forti movimenti di spostamento di risorse personali – soprattutto dell'ordine metacognitivo, sociale ed emotivo –; e si colloca dunque nell'ordine della creazione di costellazioni identitarie, nel tentativo di governare la complessità della società liquida.²

Consideriamo il caso della formazione continua: il sistema formativo viene tara-

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

to in base al periodo formativo “collocato” dal punto di vista dello spazio e del tempo (Faggioli 2005a); esso viene strutturato su due assi portanti: fornire conoscenze e *skills* di base al lavoratore che inizia un nuovo percorso professionale o aggiornare una tantum le competenze del personale in servizio.

Paradossalmente, molto poco di tali interventi verrà impiegato dal lavoratore nel momento preciso di mettere in atto il gesto o la procedura esperta che lo porterà al successo lavorativo, nonché all’alta motivazione nel contesto di lavoro, poiché la parte più preziosa del bagaglio di conoscenze e competenze accumulate dal professionista nel contesto di lavoro sarebbe dovuta a processi informali di apprendimento: secondo i diversi studi, risulta che tendenzialmente l’80% dell’apprendimento dei professionisti che lavorano all’interno di una organizzazione è di tipo informale (Cross, 2001).

Ne consegue che lo spazio formativo non può più essere considerato in base alle logiche di governo tradizionale; ed è necessario, invece, prevedere processi formativi che si sviluppino in base alle dinamiche informali dell’apprendimento, quelle che non seguono una struttura programmata e predeterminata ma che supportano comunità allargate di professionisti nello sviluppo di percorsi di apprendimento autogenerativi. A questa logica, l’Università non può più voltare le spalle.

Siffatto scenario obbliga le istituzioni, tuttavia, a sviluppare concetti, modelli e sperimentazioni atte a capire la complessità del processo di apprendimento, inoltrandosi nella comprensione di tale processo attraverso le variabili non soltanto cognitivo-comportamentali, ma soprattutto analizzando l’incidenza dei contesti storico-culturali, e dunque delle influenze che viaggiano al di fuori dei confini precisi dello spazio formativo formale, definito dall’istituzione scolastica, dal curriculum nazionale, dai processi di accreditamento.

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

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

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

Dunque lo spazio formativo negoziato può soltanto realizzarsi in contesti complessi, che possiamo chiamare “**contesti culturali allargati**”. È intenzionale questa nostra sottolineatura, perché vogliamo adottare un aggettivo volutamente metaforico in relazione ad un processo di espansione non colonizzatrice, ma di negoziazione di sensi, di definizione flessibile dei confini miranti a dare accoglienza alla differenza. Gli spazi formativi a cui pensiamo sono contesti che, insomma, accolgono, spiegano, ridefiniscono la fluidità degli spazi ibridi; coinvolgendo così in profondità processi di riconfigurazione delle costellazioni identitarie del soggetto che apprende.

Questa breve premessa ci consente di riflettere alla problematizzazione teorica cui ci conducono le riflessioni, le pratiche pedagogiche e le ricerche condotte all'interno del progetto MIFORCAL. Esse sono state organizzate, nel presente volume, in tre parti, che rispecchiano con chiarezza un percorso di sviluppo e riflessione che ha affiancato, punto per punto, una pratica trasformativa.

La Parte Prima ha come focus lo studio dei processi di strutturazione del curricolo integrato MIFORCAL; denominata perciò **Curricular Justice o la produzione partecipata di una trama di saperi per la formazione degli insegnanti**, in quanto i processi dialogici attivati dai partners per la costruzione del curricolo miravano a conseguire una equa rappresentazione di tutti gli attori coinvolti.

La Parte Seconda, denominata **Le Metodologie di una Trama Partecipativa**, si concentra invece sulle scelte metodologiche, di *instructional design*, di pianificazione quindi della didattica online e degli strumenti di analisi dei processi formativi. Per ultimo, la Parte Terza focalizza soprattutto l'**Impatto Socio-educativo del Modello Formativo MIFORCAL**, intendendo rilevare le modalità in cui le pratiche formative hanno introdotto una tensione **verso la formazione dell'identità glocal**, in quanto identità che si gioca non più nel contesto locale, non nella comprensione delle forze globali che incidono sul proprio divenire, ma sui nuovi spazi ibridi *glocal*, in trame relazionali disaggregate ma profondamente connesse.

Così, l'articolo di **Umberto Margiotta** in apertura, ci porta a ripensare i concetti iniziali che, come forza centrifuga, hanno lanciato lo sforzo dell'intero gruppo a generare una pratica che mettesse in evidenza la profonda *interdipendenza planetaria* che può essere fondante per un ripensamento dell'educazione e della formazione nel XXI secolo. Margiotta rivede, in questo senso, il concetto di *qualità educativa*, sul quale da più anni lavora nel proprio programma di ricerca, puntando ad una decostruzione semantica che porta a comprendere i nuovi assunti pedagogici, profondamente diversi rispetto a quelli da cui proveniamo; e che sono alla base di una *qualità intesd* come concetto inclusivo e sostenibile in un'ottica di *interdipendenza planetaria*.

Il contributo di **Yenny Aguilera** si aggancia a questa linea, proponendo il dialogo Mercosur – Unione Europea, come superamento delle ferite del colonialismo, ravvicinando entrambi i continenti verso una destinazione in comune, nel rispetto delle proprie culture e valori. Con tono emotivo ed appassionato, la Aguilera ci porta a ripensare la necessità di cercare strade alternative per armonizzare i processi formativi tradizionali con i mezzi interattivi di comunicazione e formazione, nel tentativo di dare supporto allo sviluppo umano e sociale entro scenari di preservazione della ricchezza culturale ed identitaria di ognuno dei popoli del mondo.

La voce di **Carmen Maria Cipriani Pandini** apporta una prospettiva significativa all'importanza del dialogo mediato dalle tecnologie in processi di partnership internazionale, rivelando tutta la profondità che contraddistingue la scuola pedagogica brasiliana, in cui forte si fa sentire l'impronta freiriana. L'articolo discute della formazione docente, a partire dall'analisi dei principi e dei presupposti del Progetto: di essi il gruppo brasiliano si appropria in modo dialogico e creativo, come processo di *parceria* che coinvolge diverse equipe professionali, settori e collaboratori che li attuano sia nei programmi di educazione a distanza che in presenza. Questi aspetti vengono analizzati nell'insieme delle identità professionali, dei curricula, delle metodologie didattiche e di valutazione come spazio dialogico fra *partners*, fra mondi diversi.

In modo incisivo **Gustavo Constantino** ci accompagna in una riflessione teorica che ci consente di ripensare i percorsi di strutturazione della conoscenza insegnata, dando supporto alla discussione avviata all'interno del progetto MIFORCAL sui saperi che in una rete internazionale dovevano essere proposti ai corsisti. Nella visione di Constantino, la necessità pragmatica di ricondurre a saperi essenziali i saperi insegnati ha provocato, in modo intermittente ma insistente, una riflessione profonda ed allargata sui criteri di selezione, di adeguamento, di organizzazione e evoluzione della conoscenza umana. Constantino indica quindi come il formato curricolare in triadi modulari interdisciplinari del progetto MIFORCAL abbia fatto leva sulla concezione integrata della conoscenza (Margiotta, 2006), alla quale si sommano due aspetti cruciali: uno, la struttura triadica costituita da tre assi (storico-epistemologico, didattico e di laboratorio); e l'altro, quello della modalità online che espande e trasforma il curriculum prescritto in un curriculum aperto (Lemke, 2005) e che dà forma nuova, potenziata, sia al Web 1.0 come al Web 2.0, e che Constantino propone chiamare *e-curriculum*.

Per chiudere la prima parte, **Juliana Raffaghelli** propone una lettura sull'evoluzione del profilo culturale e professionale dell'insegnante, così come emerge nel dialogo UE-AL. La Raffaghelli mette in evidenza come l'identità dell'insegnante diviene l'elemento centrale della ricerca sulla professionalità docente, assunta come leva strategica per il miglioramento dei sistemi formativi. Il modello formativo MIFORCAL, secondo la Raffaghelli propone un modo diverso di osservare la professionalità docente: non più come entità isolata dinanzi al gruppo classe, ma considerato in sistemi di attività integrati, generati dalle interazioni entro reti professionali che *attraversano i confini simbolici dell'istituzione, della propria comunità e nazionalità, della propria disciplina*; in uno sforzo di progettualità congiunta come unica via per *governare* le tensioni/contraddizioni (sollecitazioni dinanzi a problematiche di apprendimento, fabbisogni formativi della comunità locale, diversità in aula, ecc) imposte dal sistema di attività locale (scuola).

Jucimara Roesler apre la Parte Seconda, proponendo una discussione sulla pratica pedagogica della formazione in rete, tenendo in considerazione gli assunti alla base del Progetto MIFORCAL. Il progetto collaborativo in rete, sin dalla progettazione del curriculum formativo, apre uno spazio, che secondo la Roesler, è fondamentale per pensare nuove situazioni di apprendimento e di didattica: dove i partecipanti e i docenti non coincidono in tempo e luogo, con studenti internazionali sparsi fra Europa ed America Latina.

Collegandosi a questa linea di pensiero, **Lourdes Moran** propone una riflessione sulla formazione di qualità associata all'uso delle tecnologie. Secondo la Moran, le istituzioni accademiche hanno da sempre sviluppato esperienze formative che hanno messo di rilievo i vantaggi che derivano dall'utilizzo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, garantendo ai sistemi formativi di qualità il raggiungimento di alti obiettivi: Tuttavia, per essere in grado di cogliere i vantaggi delle tecnologie, risulta necessario comprendere le dimensioni del cambiamento: perciò la Moran propone un'analisi di quattro assi per lo studio di proposte formative in rete, tenendo conto della esperienza formativa MIFORCAL.

Flavia Lumi Matuzawa, esperta in *instructional design* entro ambienti di apprendimento in rete, propone invece una riflessione sugli elementi di grafica e di multimedialità che rendono possibile l'apprendimento efficace a distanza, soprattutto, in un contesto multiculturale e multilinguistico quale quello del progetto MIFORCAL. Nel contributo della Matuzawa, è possibile osservare in modo dettagliato siffatti percorsi: l'elaborazione dei materiali, come il trattamento della forma, del linguaggio, dell'uso delle immagini, della strutturazione del materiale nel suo carattere grafico online e stampato, diventano percorso di riflessione di una équipe complessa composta da *instructional designer*, da grafici, programmatori e tecnici di audio e video, metodologi, ecc.

Gustavo D. Constantino e **Laura Lull**, riprendendo il concetto di e-curriculum e di flessibilità formativa verso una qualità *intesa*, discutono la questione della valutazione in processi di formazione a distanza. Per gli autori, la valutazione come aspetto critico di qualità, non è stata finora oggetto di esame profondo in relazione ai nuovi contesti, realizzandosi di norma una trasposizione delle metodologie valutative convenzionali, caratteristiche dei sistemi di formazione in presenza. Tuttavia, nell'articolo viene sottolineato come esista una intuizione crescente sul fatto che tali sistemi non sono in tutto e per tutto congrui con la natura dell'insegnamento e l'apprendimento in comunità virtuali, aspetto che è stato particolarmente rilevato all'interno del progetto MIFORCAL -dal quale gli autori traggono alcuni esempi- per la propria natura di comunità internazionale a distanza.

Considerando invece le prospettive di ricerca specifiche adottate per l'analisi di processi formativi all'interno della sperimentazione MIFORCAL, risultano di cruciale interesse i contributi di **Guadalupe Alvarez** e **Alcina Maria Testa Braz da Silva**.

La Alvarez introduce una analisi linguistica complessa delle interazioni online, considerando l'interattività come processo che emerge a diversi livelli: dagli obiettivi, la navigazione e le connessioni, fino agli ambienti virtuali nei quali l'utente deve prendere decisioni, rispondere a domande o risolvere problemi. Secondo il contributo della ricercatrice, *chats* e forum online acquisiscono un ruolo fondamentale in contesti di formazione online poiché rendono possibile l'interazione dinamica e flessibile che crea le condizioni per un apprendimento collaborativo. L'obiettivo del contributo della Alvarez è quindi di elaborare una caratterizzazione delle interazioni comunicative generate attraverso i forum del *Máster interuniversitario en formación de profesorado de calidad para la docencia preuniversitaria* (MIFORCAL), facendo riferimento a nozioni proposte per comprendere e studiare l'interazione comunicativa, e cioè: genere e progetto

(Linell, 1998); tipi di conversazioni da una prospettiva “intermentale” (Mercer, 2000).

Spostandosi dalla prospettiva linguistica verso la prospettiva della psicologia sociale, la Braz da Silva offre un apprezzabile contributo relativo all’impatto dell’analisi delle rappresentazioni sociali per lo studio delle comunità virtuali. Nel suo contributo, la ricercatrice ci accompagna nell’analisi del concetto di comunità virtuale e dei processi di costruzione della conoscenza come percorsi di creazione di nuovo senso, fino a considerare la teoria delle rappresentazioni sociali di Moscovici come strumento per lo studio di tali processi. In effetti, il proposito della Braz da Silva è quello di discutere il contributo di tale teoria nell’analisi dei molteplici oggetti di conversazione che vengono creati attraverso l’interazione fra partecipanti delle comunità virtuali nell’ambito dei percorsi di formazione docente proposti dal progetto MIFORCAL.

Per aprire la parte terza, l’articolo collettivo a nome di **Margiotta, Raffaghelli, Constantino, Pandini, Aguilera e Testa Braz da Silva**, porta in primo piano la polifonia che contraddistingue il risultato principale del progetto MIFORCAL, presentando il modello nella sua forma definitiva, nonché alcuni dei primi risultati ricavati sulla base dello studio quantitativo e qualitativo dell’offerta formativa. L’articolo dimostra a livello empirico gli elementi che rilevano la negoziazione attuata in sede di progettazione internazionale del curriculum verso la costruzione di un piano degli studi unificato; la concezione delle figure formative come *équipe* complesse fondate su di una ricorsiva mediazione pedagogica e culturale per la contestualizzazione dell’intervento formativo; i risultati emergenti dalla consultazione di docenti e studenti sull’impatto dell’offerta formativa. Alla luce della Teoria dell’Attività di terza generazione, una prima conclusione che il gruppo realizza sulla base di tale analisi empirica, è il faticoso processo di negoziazione dell’oggetto stesso dell’attività internazionale, mettendo in rilievo l’alta entropia del sistema formativo così creato. Tuttavia, il tipo di pianificazione curricolare adottato indica una tendenza verso l’attivazione di un modello di *accesso all’informazione*, che rende possibile il raggiungimento di un modello di *curricular justice*, che garantisce l’aderenza ai diversi modelli culturali presenti nel curriculum e, insieme, ai modelli di *instructional design* adottati dai diversi contesti culturali coinvolti nel Progetto.

L’articolo di **Annalisa Zapperini** considera una visione specifica d’impatto formativo, ben delineato dalla ricercatrice, relativo al percorso di mobilità studentesca internazionale che la vede coinvolta in prima persona. Nel suo contributo, la Zapperini riflette sul confronto sui sistemi e-learning Brasile-Italia letti come casi di studio puntuali. Conclude la ricercatrice che i diversi contesti sociali richiedono l’analisi di specifiche metodologie e-learning che siano in sintonia con le necessità di sviluppo umano, culturale, economico della realtà di riferimento. In questa prospettiva, promuovere un’offerta formativa di carattere transfrontaliero è importantissimo non solo per alimentare i motori della società della conoscenza, ma allo stesso tempo per nutrire quei valori di esperienza e reciproco scambio tra nazioni, in direzione della creazione di una conoscenza più competitiva e dinamica, e socialmente efficace. Questa presa di coscienza, tuttavia, apre la strada a una serie di interrogativi che ci devono far riflettere sulle opportunità di messa a sistema dei saperi e delle pratiche acquisite o sperimentate.

In chiusura, **Juliana Raffaghelli**, illustra i risultati generali del programma di mobilità studentesca internazionale utilizzato dal Progetto come ambito di innovazione formativa. Conclude la ricercatrice, con riguardo all'impatto formativo sul piano individuale, che la consapevolezza che emerge dall'essere coinvolti in uno spazio formativo transazionale diventa rivisitazione della propria identità professionale e culturale: ed è questo un processo che fa emergere con chiarezza il modo con cui si plasmano i processi di apprendimento *oltre i confini*, e cioè, in contesti culturali allargati.

Le riflessioni di ogni singolo contributo, in questo volume, ci portano per tanto a comprendere quelle che sono le *dimensioni esplicative del Contesto Culturale Allargato, come nuovo contesto di apprendimento nella società fluida*. Introduciamo tali dimensioni in questa sede iniziale per orientare la lettura di ogni contributo:

A) *Dimensione della Configurazione:*

- *Sapere negoziato – Decostruzione Critica del Sapere – Valorizzazione delle Multiappartenenze*
- *Knotworking e Networking (trame istituzionali a rete, sistemi di attività integrati attorno ad un oggetto sfuggente) – Modelli di Organizzazione Docente – Comunità di apprendimento Glocal*
- *Fenomeni discorsivi ad alto carico cognitivo ed emotivo – Topologia frattale tridimensionale (alta quantità di interazioni ed interventi creativi che implicano intertestualità e generazione di metafore)*

B) *Dimensione Processuale:*

- *Cultural Clash*
- *Superamento delle contraddizioni – Negoziazione di senso – Interazione*
- *Transizioni espansive*
- *Impatto Professionale e Personale (Consapevolezza Culturale – partecipazione in reti di sviluppo/pratica professionale iperlocali – situate nel contesto fluido co-costruito)*

Il dispositivo formativo che genera il CCA, infatti, si propone come un processo che parte dalla negoziazione critica degli elementi di conoscenza presenti in uno spazio formativo; punta ad una concezione integrata del ruolo di supporto formativo non più compiuto da una persona unica, ma da un'equipe di esperti nell'ambito di conoscenza e metodologie formative (o, nell'ambito dell'insegnamento, in disciplina e metodologie didattiche); rende possibile la rivisitazione critica del sapere come primo processo di apprendimento (quindi interpellando gli schemi concettuali di riferimento); supporta le interazioni in un gruppo interamente concentrato nella risoluzione di problemi posti dai problemi di apprendimento; osserva, infine, e accompagna l'emergere di un linguaggio creativo. Tutto ciò ci suggerisce una forma di apprendimento "multi-modale" e "multi-nodale" che si propaga attraverso diversi ambienti fisici e virtuali, in buona parte mediato da strumenti digitali interconnessi, dove la logica centro-periferia perde interamente senso. Le esperienze e le riflessioni maturate all'interno del progetto MIFORCAL dimostrano che la posizione geografica, l'identificazione demo-

grafica e l'affiliazione a organizzazioni possono risultare dati secondari, ai fini della generazione di conoscenza significativa per la generazione di nuove cittadinanze emergenti nello scenario dell'interdipendenza planetaria.

Pertanto lo sforzo di analisi e di riflessione maturato dal gruppo di autori riuniti in questo volume ci sembra possa contribuire in modo significativo al ripensamento dei modelli e delle pratiche pedagogiche in questo secolo che ci si rappresenta sempre più come il secolo di una lunga transizione verso la mondialità.

Buona Lettura,

Umberto Margiotta
Juliana Raffaghelli
Venezia, 1 Marzo 2010

