



Università, contesto esteso per le comunità “distanti” e per l’apprendimento permanente

University as extended context for “distant communities” and for lifelong learning

Francesca Ravanelli

Libera Università di Bolzano

francesca.ravanelli@education.unibz.it

ABSTRACT

University is facing big challenges related to open and lifelong learning and must think about how to adapt to technological changes, turning into an integrated and blended environment in which attendance and distance, methodology and contents, individual and collaborative learning may coexist and improve the opportunities for each student to take part actively in the learning process.

In order to rise to these challenges, the University of Bolzano is working to develop a method of “blended learning”, which I like to define as an “extended learning context” in which technology is used as an opportunity both to give a flexible and open access to students who usually are cut out from the learning process for different reasons, and to offer participatory learning opportunities, which are necessary to fulfil a co-constructive dimension of knowledge.

This research, a case study, still work in progress, would like to offer an overview of this process of change with the aim of providing knowledge about different levels of innovation involved in the transformation of the context.

L’Università, per rispondere alle richieste della società della conoscenza, sta affrontando le grandi sfide dell’apprendimento aperto, flessibile e continuo e si sta ripensando come ambiente integrato, ibrido, in cui interno-esterno, presenza e distanza possano coesistere e rendere così attuabili percorsi reali di lifelong learning e opportunità formative accessibili a tutti.

Il contributo della tecnologia e soprattutto della Rete giocano un ruolo essenziale per estendere il contesto formativo, eliminando le distanze determinate non solo dalle condizioni socio-economiche ma anche da vincoli di condizione lavorativa, tempo, spazio, età, genere e abilità, rendendo così disponibile l’accesso a fasce di utenti fino ad ora escluse dal processo formativo.

Lo scenario di azione dell’Università è perciò implicato in processi di riconfigurazione che riguardano sia l’apertura di tempi e spazi, sia la creazione di contesti di apprendimento centrati sullo studente, protagonista attivo e partecipe del processo di apprendimento.

La presente ricerca, ancora work in progress, si configura come uno studio di caso relativo ai processi di trasformazione che avvengono all’interno di una Istituzione, impegnata nella apertura e nella riconfigurazione del contesto di apprendimento per studenti adulti e lavoratori. In particolare vuole offrire una panoramica su questo processo e sui diversi livelli di innovazioni coinvolti nella trasformazione del contesto.

KEYWORDS

University, Lifelong learning, Digital Scenarios, Opportunities, Learning environment.

Università, Apprendimento permanente, Scenari digitali, Opportunità, Ambienti di apprendimento.

Introduzione: l'Università nel 21esimo secolo

La società dell'informazione e della comunicazione ha elaborato nuovi bisogni formativi che si configurano come necessità di scegliere, elaborare e utilizzare le informazioni in una prospettiva di sviluppo di competenze critiche, strategie metacognitive e capacità di risposte innovative di fronte alle sfide della complessità (Loiodice, 2011) che possono essere riassunte nella competenza delle competenze, quella di "imparare ad imparare" (Delors, 1996).

Viene quindi a delinearci una nuova dimensione dell'apprendimento, basato sulla apertura, sull'inclusione e sulla flessibilità nell'accesso alla conoscenza in una prospettiva di partecipazione attiva dello studente nei diversi tempi della vita. Prospettiva che si configura come processo diacronico di apprendimento (lifelong learning), ma anche pervasivo, ovvero sincronico e distribuito nei vari contesti di vita (lifewide learning) (Loiodice, 2011). In questa situazione l'evoluzione tecnologica, ma soprattutto la rete Internet e la dimensione interattiva del web 2.0, giocano un ruolo molto importante in quanto costituiscono le condizioni per estendere il contesto formativo, superando le distanze determinate non solo dalle condizioni socio-economiche ma anche da vincoli di condizione lavorativa, tempo, spazio, età, genere e abilità.

Lo scenario d'azione delle Università è quindi implicato in processi di ripensamento non solo di spazi e tempi dell'apprendimento, ma della prospettiva stessa dei contesti centrati sullo studente che, attraverso relazioni dialogiche e cooperative e processi di azione, riflessione e negoziazione con i pari, acquisisce competenze utili ad affrontare le sfide cognitive-etico-sociali attuali, nella prospettiva continua del processo di apprendimento.

Le sfide che si presentano all'Università sono quindi molteplici e per affrontarle è necessario che essa venga concepita come forza trainante del processo di educazione continua (Unesco, 1998), luogo di cooperazione, sperimentazione, riflessione e generazione di innovazione (Morin, 2000).

La tensione principale di questa istituzione sarà quindi quella di progettare e costruire contesti estesi e collaborativi di apprendimento (Ellerani, 2007), integrando nel suo repertorio la dimensione tecnologica che, soprattutto attraverso Internet e le tecnologie di rete, riesce a superare le problematiche legate allo spazio ed al tempo come pure la dicotomia interno-esterno, presenza-distanza, quello che Lévy, in una efficace metafora, definisce «*effetto Moebius*» (Lévy 1997, p.127), ma soprattutto nella dimensione tecnologica riesce a progettare ambienti di apprendimento in cui lo studente possa costruire le "competenze per la vita" attraverso l'interazione in comunità di discorsi e di pratiche, reali e virtuali, nella società connessa in rete (Baldassarre in Loiodice 2011, p. 62).

Apprendere in ambienti blended, "ibridi", contaminati ed estesi attraverso le tecnologie della informazione e comunicazione, TIC, e delle tecnologie di rete, permette inoltre agli studenti di acquisire abilità specifiche legate alla competenza digitale, parte integrante delle competenze fondamentali che insieme agiscono sinergicamente per sviluppare la meta-competenza dell'apprendere ad apprendere (Comunità Europea, Lisbona, 2006).

L'estensione del contesto, con e nella tecnologia, attribuisce valore civico alla offerta universitaria contribuendo a *valorizzare al massimo i talenti e le capacità di tutti i suoi cittadini e impegnandosi pienamente a favore dell'apprendimento permanente e di una più ampia partecipazione all'istruzione superiore* (Comunicato Leuven, 2009).

Si tratta di andare oltre il concetto di formazione a distanza, intesa come trasferimento di contenuti, come pure quello di *e-learning* in cui il prefisso e costi-

tuisce spesso una caratterizzazione strettamente tecnologica, per approdare ad una visione olistica di “contesto esteso” in cui le dimensioni della presenza fisica e della distanza, dei tempi sincroni o asincroni di intervento, dell’individuo e del gruppo, dell’esperienza e del contenuto, dell’apporto del docente e di quello dei pari, si integrano e si valorizzano a vicenda in una dimensione multimodale e multimediale, aperta alle molteplici esigenze e alle molteplici caratteristiche cognitive e apprenditive dei learners.

Il contesto esteso attraverso le nuove tecnologie e i contenuti digitali è un obiettivo espresso anche nell’agenda europea per la promozione di modalità di apprendimento e insegnamento innovative e di qualità. “Aprire l’istruzione” intesa come apertura dei contesti di apprendimento ai fini di “una migliore qualità ed efficacia, alla realizzazione degli obiettivi di Europa 2020, alla riduzione dell’abbandono scolastico e all’aumento del tasso di completamento dell’istruzione terziaria o equivalente” (Commissione Europea 2013, p. 654 final).

Sfide molteplici e diversificate stanno quindi investendo l’Istruzione Superiore che si stanno manifestando attraverso molteplici iniziative e prospettive caratterizzate dal concetto di Openness (apertura di contenuti, risorse, dai e contesti), dal fenomeno dei Moocs (Massive Open Online Courses), dall’incremento e dalla pervasività della tecnologia e dei dispositivi digitali e mobili che permettono una connessione ed una interazione sempre più effettiva. Per tutti questi motivi “*Education paradigms are shifting to include online learning, hybrid learning, and collaborative models*”, come descritto dal New Media Consortium, NMC Horizon Report, 2013.

Nel presente articolo si vuole dare conto di una ricerca su questa tematica e su queste sfide attraverso uno studio di caso relativo all’apertura del contesto con e nella tecnologia, attualmente in corso presso l’Università di Bolzano.

1. Il caso di studio: corso di laurea magistrale in blended learning

La ricerca intende esplorare, attraverso una metodologia qualitativa, il processo che vede impegnata una Istituzione, come l’Università di Bolzano, situata in un territorio connotato da risorse e problematiche oro-geografiche specifiche quali quelle correlate ad una mobilità non agevole che determina lunghi tempi di spostamento, nella trasformazione della propria offerta formativa e nella apertura del contesto. In particolare vuole comprendere quanto sia in grado di raccogliere la sfida dell’estensione e della concretizzazione di percorsi di apprendimento permanente e partecipativo attraverso l’integrazione di ambienti reali e digitali e come l’intero processo coinvolga, venga percepito e gestito dalle diverse componenti implicate nel processo, ovvero dall’organizzazione stessa.

In definitiva il lavoro cerca di osservare l’iter conseguente alla decisione di apertura di un corso di laurea magistrale in modalità blended, per mettere a fuoco bisogni, percezioni, convinzioni, problematiche, resistenze, aperture, rischi e opportunità per “leggere e reggere”, ovvero comprendere e progettare un ambiente realmente “capacitante”, aperto alle esigenze di nuovi studenti, basate su flessibilità e apertura, ma anche su efficacia e qualità dell’offerta pedagogica didattica, centrata sullo studente.

In questa prospettiva l’istituzione deve essere percepita come un soggetto culturale e sociale che sappia organizzare contesti per il cambiamento (Dewey, 1929) in cui l’apprendimento sia un’esperienza continua, mirata a sviluppare processi di empowerment personale, all’interno di una prospettiva di partecipazio-

ne costruttiva e responsabile che, a sua volta, possa essere promotrice di cambiamento.

Il corso di laurea magistrale, oggetto della ricerca, è il corso IRIS, Innovazione e Ricerca degli Interventi Socio-assistenziali ed Educativi, all'interno della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bolzano.

Il corso si rivolge agli operatori che si occupano delle problematiche sociali ed educative, nello specifico ai social worker, agli educatori sociali, ai docenti e a qualsiasi altra figura impegnata nel contesto formativo e sociale. Essendo un corso di laurea magistrale esso è richiesto generalmente da persone già impegnate nel contesto lavorativo. L'utenza è prevalentemente femminile con tempi limitati da dedicare alla formazione.

Si tratta perciò di progettare le condizioni per estendere il contesto tradizionale dell'apprendimento (aula) ad altre aule (sincrone e asincrone) in modo da rendere disponibili una molteplicità di modalità partecipative e interazionali.

2. Quadro teorico e metodologico

Il quadro di riferimento teorico si riferisce alle dimensioni dell'intelligenza collettiva e connettiva (Lévy, 1996; 1997; Siemens, 2005) dell'apprendimento continuo, situato interazionista e collaborativo (Delors, 1996; Alberici, 2008; Wenger, 1998; Slavin, 1996) nonché alla dimensione etico-sociale dell'inclusione, equità di accesso e approccio capacitante (Universal Design; Ciraci, 2008; Nussbaum, 2000).

In un corso di laurea magistrale che cerca di rispondere quasi esclusivamente alle esigenze di studenti adulti e lavoratori è necessario riferirsi alle dimensioni multiple dell'apprendimento adulto, che va oltre la trasmissione dei contenuti e partendo dall'esperienza e dal contesto in cui essa avviene, investe la dimensione sociale, riflessiva, critica, narrativa e trasformativa (Merriam, 2010).

Altri riferimenti sono costituiti dalla tematica dell'e-learning, online learning, specificamente del blended learning nell'Higher Education (Rivoltella, 2003; Scurati, 2004; Galliani, 2005; Calvani, 2005; Trentin, 2008; Salmon, 2012) e dal concetto di design di ambienti di apprendimento (Laurillard, 2012).

Viene inoltre preso in considerazione un altro importante fenomeno che sta coinvolgendo e sconvolgendo il mondo accademico: la comparsa e la crescita dei Moocs (Massive Open Online Courses) che rappresentano una robusta palestra di sperimentazione per nuove forme di apertura e di condivisione di conoscenza, basati su diverse dimensioni e ambienti digitali e sociali (NMC Horizon, 2013).

Dal punto di vista metodologico la ricerca si pone nel campo dell'indagine qualitativa, che, attraverso la modalità dello studio di caso, cerca di comprendere i fenomeni nella loro complessità (visione olistica), secondo un processo induttivo che cerca di utilizzare le osservazioni specifiche per costruire schemi più generali, interpretativi dei fenomeni.

Le fonti sono costituite da tutte le componenti e da tutti i livelli dell'Ateneo, implicati nel processo: leadership, docenti del corso, studenti, tecnici, amministrativi, consulenti, nonché dalla componente esterna costituita dai servizi territoriali che si interfacciano con l'Istituzione.

3. Le fasi della ricerca

Il disegno della ricerca si sviluppa attraverso tre fasi che si riferiscono ad altrettanti livelli di processo:

- macro-livello: esplorazione del concetto di accessibilità e flessibilità attraverso una indagine tra i diversi stakeholder;
- meso-livello: osservazione delle fasi di design dell'ambiente di apprendimento esteso e dei rapporti di cooperazione tra le diverse componenti dell'Università;
- micro-livello: osservazione delle trasformazioni didattiche e pedagogiche che avvengono all'interno dell'ambiente esteso di apprendimento.

Ogni fase fornisce elementi per comprendere alcuni aspetti del fenomeno e permette di ristrutturare la ricerca in base ai nuovi elementi assunti rispetto al quadro conoscitivo di partenza, in un disegno aperto ed interattivo, le cui modalità di svolgimento emergono nel corso della ricerca stessa

1. Prima fase: esplorazione di blended learning (apertura del contesto)

La fase esplorativa condotta attraverso interviste e focus group ha inteso indagare come il concetto di blended learning e di apertura del contesto venga percepito dalle diverse componenti l'Istituzione, per comprendere quali potessero essere sia le risorse umane e tecnologiche, sia aspettative, resistenze, motivazioni e paure dei diversi interlocutori.

Dal punto di vista dei bisogni degli studenti l'esplorazione conferma il concetto di "distanza" dell'utenza di questo corso (tempi, spostamenti, genere, lavoro) che sarebbe destinata ad essere esclusa dal processo di formazione.

I risultati dell'analisi delle interviste, relativamente alle percezioni di una prospettiva aperta e integrata sono stati distribuiti in tre categorie che rappresentano altrettante direzioni per comprendere le percezioni degli stakeholder.

1. *sociale*: dal punto di vista sociale viene enfatizzata ed apprezzata la dimensione della flessibilità, della accessibilità e della riduzione delle distanze di talune comunità.
 2. *Pedagogico-didattica*: In questa area vengono espresse numerose questioni aperte, comuni sia a docenti che a studenti
"Come avviene la partecipazione? Come si connota la relazione educativa? Quale qualità didattica? Quali competenze gestionali degli strumenti digitali?"
 3. *Organizzativo-istituzionale*: viene esplorata la disponibilità a sostenere il progetto che risulta condiviso e sostenuto sia dalla leadership che dalle strutture tecniche, pronte sia nella disponibilità di risorse umane che tecnologiche.
- Dal punto di vista della policy vengono evidenziate problematiche riguardanti il riconoscimento dei tempi necessari ai docenti per ristrutturare la propria didattica.

I primi risultati di questa fase esplorativa permettono di comprendere la necessità di favorire l'accesso alla formazione in differenti modi, ma soprattutto evidenziano la richiesta di andare oltre questo aspetto per assicurare possibilità dialogiche e partecipative in una offerta didattica di qualità.

E sono questi esiti che guidano la fase susseguente relativa alla progettazione e al design dell'ambiente di apprendimento.

2. Seconda fase: organizzazione del contesto di apprendimento

Questa fase ha visto l'interazione dei diversi soggetti implicati nel processo di trasformazione dell'offerta, in particolare docenti, personale tecnico e amministrativo che hanno messo in sinergia le competenze specifiche (didattico-pedagogiche, tecnico-strumentali e organizzative) per costituire un contesto di apprendimento multimodale caratterizzato da fasi sincrone e asincrone attraverso una pluralità di strumenti: un ambiente di apprendimento che si snoda nelle diverse aule della didattica (Rivoltella, 2003).

Nello specifico si è organizzato un contesto open, aperto alla partecipazione nei diversi modi che gli studenti possono scegliere in base alle loro disponibilità di tempo e di impegni. Ognuno può infatti decidere di partecipare alle lezioni on site (face-to-face) oppure collegandosi in modo sincrono dalla propria postazione individuale (casa-lavoro-mobile) per intervenire direttamente nell'aula estesa. Contemporaneamente la lezione viene registrata e resa disponibile in un Learning Management System, nello specifico Moodle, in cui sono inoltre condivisi materiali e altri approfondimenti. L'ambiente asincrono permette non solo il recupero della lezione, ma anche la metacognizione e la interazione dialogica e costruttiva nei forum attivati da docenti e studenti.

L'istituzione si occupa del coinvolgimento e del supporto di docenti e studenti, dotandoli di software per videoconferenza, superando in tal modo il divide tecnologico e formandoli all'uso dello stesso attraverso modalità diversificate di familiarizzazione (onsite, online, asincrono).

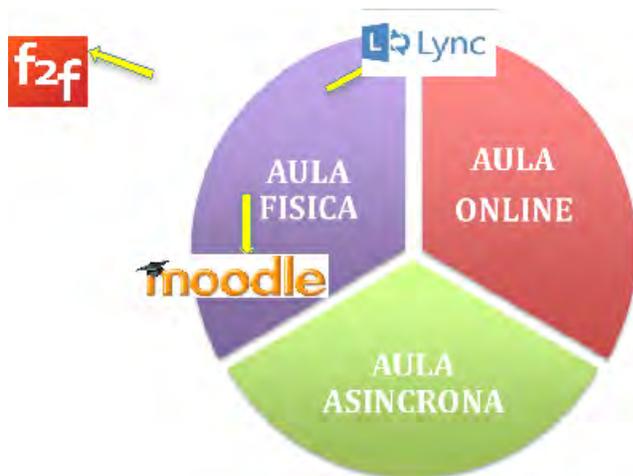


Fig. 1 – Le aule della didattica

L'osservazione nella fase di design del setting ha permesso di cogliere e comprendere alcune criticità relative a problematiche di diversa natura:

- tecnologica (gestione della tecnologia da parte dei docenti);
- didattica (gestione e progettazione delle lezioni, valutazione);
- formali/legali (privacy di studenti e docenti, proprietà dei contenuti);
- organizzative e gestionali (presenza online equiparata a quella onsite);

ed ha fornito importanti indicazioni per sviluppare una strategia condivisa di e-learning all'interno della organizzazione.

3. Terza fase: monitoraggio della didattica

Nella terza fase, in via di attuazione, si realizza un processo di monitoraggio, attraverso momenti di osservazione non partecipante, dello svolgimento della didattica in un contesto multiplo (modalità di presenza, interazioni docente-studente e studente-studente nei diversi contesti, azioni del docente, uso delle diverse aule, i processi di insegnamento e quelli di valutazione).

I dati raccolti contribuiranno a costruire una prima conoscenza dei processi trasformativi che possono svilupparsi nei contesti estesi, processi che potranno riguardare sia le modalità di insegnamento-apprendimento, sia lo sviluppo di forme di comunità di apprendimento.

Dal punto di vista degli studenti, le prime osservazioni danno delle indicazioni riguardanti la vivacità delle interazioni nell'ambiente esteso e mostrano uno studente online non spettatore passivo, ma attivatore di discussioni e sollecitatore di quesiti che si estendono spesso all'aula fisica. La discussione sincrona e la successiva ricognizione della lezione registrata forniscono materiale utile per la riflessione e la collaborazione nell'ambiente asincrono.

Dal punto di vista della didattica si possono intravedere trasformazioni che vanno nella direzione di una didattica "flipped", ovvero il fatto di rendere disponibili i materiali prima della lezione favorisce la conoscenza dei contenuti da parte degli studenti che possono quindi partecipare in maniera più competente e produttiva alla lezione.

Queste sono attualmente le osservazioni più evidenti, tuttavia essendo il monitoraggio ancora in una fase iniziale, esse rimangono ancora a livello di annotazioni ed hanno bisogno di essere supportate e confermate.

Conclusioni

Come è già stato sottolineato, la ricerca è ancora in progress, si stanno ancora monitorando tutte le azioni e le criticità che possono sorgere in un ambiente esteso che richiede attenzione e aggiornamento continui, disponibilità al cambiamento e ad affrontare situazioni inconsuete e forme nuove di interazione docenti-studenti. Le osservazioni riportate riguardano una fase di osservazione e monitoraggio, mentre sono previsti altri momenti di rilevazione e valutazione attraverso questionari, interviste e focus group alla fine del primo anno di corso.

L'evidenza fino ad ora emersa è la necessità che tutte le componenti dell'Istituzione siano coinvolte nel processo, in modo tale che l'innovazione didattica sia supportata da persone, azioni, competenze multiple.

In questo modo innovare l'offerta didattica significa innescare un processo complessivo di innovazione dell'organizzazione che si aggiorna e si mette a disposizione dei nuovi bisogni della società, creando le condizioni per offrire situazioni capacitanti e per realizzare forme di apprendimento permanente per tutti, attuando in tal modo i principi dichiarati nella Carta delle Università Europee sull'Apprendimento permanente (2008).

Altre evidenze sono relative alla migliore comprensione di fenomeni connessi con l'equità e l'accessibilità e alla necessità di sviluppare una strategia condivisa di e-learning basata sulle effettive problematiche e necessità dei diversi interlocutori. Oltre a questo la ricerca intende esplorare e fornire conoscenze relati-

vamente alle potenzialità trasformative e migliorative dei nuovi formati e strumenti digitali in modo da poterli fare entrare in modo più stabile e consapevole nella didattica universitaria.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli.
- Ardizzone, P., Rivoltella, P. C. (2003). *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2005). E-learning nell'Università: quale strada percorrere?, *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 1, 3, nov. 2005 (pp. 341-350).
- Ciraci, A. M. (2008). *E-learning e equità, Didattica online e nuove opportunità*. Roma: Anicia.
- Comunicato di Leuven (2009). *Il Processo di Bologna: Lo Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore nel prossimo decennio*. Comunicato della Conferenza dei Ministri europei per l'istruzione superiore. Leuven e Louvain-la-Neuve, 28 e 29 aprile 2009.
- Delors, J. (1996). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Dewey, J. (1929; 1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ellerani, P. (2007). *Costruire la comprensione attraverso ambienti reali e virtuali. Scuola Italiana Moderna*. La Scuola: Brescia
- Lèvy, P. (1996). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Lèvy, P. (1997). *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, trad. Donata Feroldi/Shake. Milano: Feltrinelli.
- Loidice, I. (2012). *Università, qualità didattica e lifelong learning. Scenari digitali per il mutamento*. Roma: Carocci.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., Ludgate, H. (2013). *NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Merriam, S. B. (2010). *Third update on adult learning theory : New directions for adult and continuing education* (1st ed.). Hoboken: Wiley.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. C. (2000). *Women and human development : The capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salmon, G. (2012). *E-moderating : The key to online teaching and learning* (3rd ed.). Hoboken: Taylor and Francis.
- Scurati, C.(a cura di) (2004). *E-learning e Università, Esperienze, analisi, proposte*. Milano: V&P Università.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: a learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 1, 11-23.
- Slavin, R. E. (1996). Research for the future. Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69, Art. 0004.
- Trentin, G. (2008). *La sostenibilità didattico formativa dell'e-learning*. Milano: Franco Angeli.
- Wenger, E. (1998). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.