



EDITORIALE / EDITORIAL

Open Learning: il principio educativo futuro

Open Learning: the Future Educational Principle

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia - margiot@unive.it

Questo numero intende analizzare i modelli pedagogici che qualificano la categoria dell'apprendimento intergenerazionale *open*, in questo secolo. *L'Open Learning between generation* è, in realtà, un tema cruciale che penetra nelle istituzioni e nelle prassi per l'alta formazione, si coniuga con riflessioni più ampie relative alla natura della conoscenza e dell'attività educativa; attualizza dicotomie fondamentali della ricerca pedagogica contemporanea: presenza/virtualità, oggetto/comunità, apprendimento formale/apprendimento informale. E, tuttavia, paradossalmente, proprio nel momento di sua massima pervasività, il semantema tende a dissolversi nei modelli formativi e nelle pratiche di comunicazione cui pure cerca di dar vita.

Sappiamo bene, e i saggi contenuti in questo numero ben lo evidenziano, che l'e-learning non coincide con la formazione a distanza *tour court*; è apprendimento supportato dalle tecnologie Internet. L'e-learning non è una soluzione tecnologica, ma è un nuovo modo di sviluppare conoscenze e apprendimenti. Molti, infatti, preferiscono oggi parlare di *open learning*, sottolineando l'aspetto di apprendimento aperto, dove ruoli e limiti assumono contorni meno definiti, o di *ubiquitous learning* per l'abbattimento che si determina dei vincoli spaziali dell'apprendimento, o di *intergenerational learning* per il superamento delle barriere determinate dalle diverse età della vita.

Ma è un fatto che la naturalizzazione e l'integrazione dell'educazione a distanza nelle azioni educative e formative comportano una riconfigurazione dei concetti stessi di apprendimento e conoscenza. Tutto questo accade mentre la condizione umana si polarizza: ad un'*élite* che vive svincolata da limiti spaziali si contrappone una maggioranza che non riesce ad accedere ai servizi essenziali per la stessa sopravvivenza; alle vaste e multiformi comunità extraterritoriali che si generano nel *cyberspazio* fanno riscontro le folte moltitudini reali della 'non appartenenza'. Il divario digitale (*digital divide*) non mostra dunque di venir superato negli anni, lo stesso e-learning non riesce ad andare oltre certe soglie.

Stephen Downes (2005) critica la visione tradizionale dell'e-learning fondata sulla concezione trasmissiva e gerarchica della conoscenza e sostiene che l'apprendimento è prima di tutto conversazione, racconto, condivisione; esso si realizza nello spazio globale del web senza le limitazioni introdotte dalle piattaforme, o le riproposizioni digitali degli ambienti di apprendimento (conformi al modello ottocentesco di classe) che creano uno spazio artificiale separato dalla vita. Michael Moore (2005), a sua volta, evidenzia il carattere fenomenologico della 'distanza': esiste una distanza nella presenza, una distanza

transazionale e, all'opposto, una prossimità virtuale; la distanza si può ridurre attraverso il dialogo e la comunicazione educativa sulla cui filigrana intervengono pesantemente i *nuovi media*, modificandone - aggiungiamo - non solo il messaggio ma la stessa prensione tattile e intellettuale degli interlocutori.

L'aula è il nostro specchio di Alice: occorre decidersi ad attraversarlo.

Ausubel (1963) in uno dei suoi più noti lavori, *The Psychology of Meaningful Learning*, formulò l'idea che gli esseri umani apprendono ciò che risulta loro *significativo*. Qualche anno dopo, J. Bruner (1973, 1986, 1990) sviluppò ulteriormente il concetto di significatività, inoltrandosi nell'ipotesi rivoluzionaria della necessità di costruire il senso, e di come l'insegnamento e l'apprendimento siano una ricerca continua del senso come propria di ogni atto mentale: la mente *costruisce mondi*. I teorici dell'apprendimento sociale (A. Bandura) e storico-culturale (L. Vygotskij), propongono che il senso, all'interno del processo cognitivo, viene creato dal contesto dato da un gruppo, da una comunità, in dipendenza e in accordo con la propria evoluzione storica. Dunque persone che provengano da contesti culturali diversi assegnano diversi significati alle stesse esperienze. Questo è quanto Ogawa (19989) aveva già intuito come coesistenza di molteplici realtà, e Bruner aveva ulteriormente segnalato come processo di costruzione di mondi a seconda delle menti che creano narrazioni sugli eventi (1990). *Allora l'aula ci rinchioda, come uno specchio, in un fittizio cerchio di gesso*: realtà molteplici sono invece create o evocate dall'uso di parole, dalla sovrapposizione di sensi nuovi a parole condivise (Lemke, 1993), e così via. Inoltre, le realtà inventate sono parte delle nostre rappresentazioni sociali. E queste ultime sono, appunto, lo spazio entro cui persone diverse creano ricorsivamente immagini mentali diverse sullo stesso problema o idea o esperienza. E in aula gli allievi reagiscono alla pretesa degli insegnanti di fornire loro una rappresentazione nomotetica o normativa di una stessa esperienza o di una forma di sapere e di conoscenza. L'aula è, invece, uno spazio euristico di negoziazione continua, e perciò formativa, di significati. Certo questo non cancella la necessità di essere coscienti del fatto di rendere giustizia del proprio punto di vista e di relazionarsi con il mondo in un modo unico. Il punto è che occorre pensare le identità culturali nel contesto delle loro relazioni culturali. Che cosa può rappresentare un'identità culturale isolata nel tempo e nello spazio, un grande racconto realizzato? Il rifiuto antropologico diffuso che provoca la metafora del *melting pot* nella costruzione identitaria europea è proprio dato dalla minaccia che esso evoca come operazione di cancellazione della memoria per puntare ad una costruzione generata nel futuro, in ciò che avverrà, piuttosto che rispetto a ciò che è già accaduto. Il *melting pot* propone un futuro senza memoria, un futuro con un unico -inventato- punto di partenza. La via dell'aula con vista è, invece, quella di trovare spazi per una visione alternativa, capace di pensare globalmente, piuttosto che localmente; in modo aperto e intergenerazionale. Se non ci si abitua a pensare la differenza, non ci sarà storicità, né cambiamento culturale, né reale comunicazione formativa.

Ma è proprio per attraversare l'aula come forma fisica di esclusione della mente, e superarne la materialità oclusiva, che l'architetto olandese Herman Hertzberger (2008) studia la relazione tra spazio e modalità di apprendimento, anche grazie all'influsso esercitato su di lui dalle idee montessoriane. Fino ad oggi la classe, più che solo una entità spaziale ha costituito un implacabile format spaziale eretto intorno ad una rigida relazione tra docente e alunni e ad un fisso paradigma pedagogico, mentre il diffondersi di nuove modalità di apprendimento ha nel frattempo fatto crescere la necessità di forme spaziali più appropriate, spazi

significativi dove incontrarsi e lavorare. Per rompere la rigida spazialità della classe, Hertzberger propone di ripensare gli spazi di raccordo, di solito talmente spogli e privi di significato da essere pensati come luoghi 'punitivi'. Nell'ottica del rinnovamento, invece, i corridoi e gli spazi di raccordo sono chiamati a diventare parte dello spazio di apprendimento, ambienti animati da luci, nicchie, sedute che ne fanno spazi assembleari, zone di lavoro e relax dove i guardaroba non sono più una presenza dominante e ingombrante. È il passaggio da una scuola in cui gli interni somigliano a «un labirinto di tane di conigli dove corridoi di varie dimensioni raccordano stanze chiuse di diverse dimensioni» (Hertzberger, 2008), ad un *learning landscape* articolato e denso di significati, capace di adattarsi ai cambiamenti e di ospitare il singolo come il gruppo, dove è decisivo creare il più grande numero di posti di lavoro e farli più differenziati possibile. Per dare, dunque, una forma spaziale alle nuove idee sull'*open learning* intergenerazionale, occorre tener conto di una complessità di fattori, tra cui la presenza diffusiva in rete di interlocutori di differente origine culturale ed età, l'importanza di internet nella vita dei ragazzi, e quant'altro conosciamo.

Space and Learning. Una delle caratteristiche più interessanti che contraddistingue, oggi, i lavori e le sperimentazioni di *open learning*, è la continua attenzione alla dimensione individuale, intima, dell'apprendere in rete, nonostante la rete. Configurare infatti l'*open learning* come *learning landscape* obbliga lo studioso a tenere conto di una serie di elementi tra cui: la necessità di concentrarsi e lavorare individualmente e in piccolo gruppo; la necessità di appartenere ad una grande entità, ad un sistema aperto che stimoli curiosità e appartenenza; la necessità di aprirsi ad esperienze di scambio, co-creazione di significati tra generazioni diverse.

L'attenzione a questi elementi porta gli attori dell'*open learning* a ideare soluzioni significative e particolarmente originali, al contrario di quanto avviene spesso nelle soluzioni attuali, dove lo spazio di raccordo ad esempio viene definito genericamente come 'forum', senza che ad esso corrispondano significati diversi da una eccessiva semplificazione che, spesso, come capita, lo svuota di senso.

Learning Landscape. Ma quando l'*open learning* e l'*intergenerational learning* divengono realmente formativi? Solo quando l'ambiente di apprendimento è in grado di essere fatto proprio come area familiare e sicura, che rispecchia la nostra vita? Questa qualità è legata alla capacità di accogliere la maggiore varietà di contenuti mantenendo le specifiche del luogo, di assorbire ciò che produciamo, mostrarlo e tenerlo in ordine, dargli un senso. Un ambiente di apprendimento intergenerazionale *open* deve essere ricco di soluzioni che aiutino a incorniciare le cose in modo che ognuna possa acquistare valore in sé, mentre l'insieme deve avere la chiarezza organizzativa necessaria perché ogni cosa trovi il suo posto. Il *learning landscape* è un paesaggio mutevole, che continuamente si modifica, la cui maggiore qualità è quella di essere capace di assorbire e adattarsi ai cambiamenti. È in grado di ospitare il più specifico, ma anche il più mutevole degli interessi, è un luogo dove ogni cosa ha la sua nicchia e ognuno si sente a proprio agio e allo stesso tempo appartiene ad un insieme, ad uno spazio aperto, ad una rete di "strade" e "piazze" dove tutto è preparato per favorire il maggior numero di contatti, confronti ed esperienze. Gli spazi dell'apprendimento dovrebbero essere un ambiente stimolante e allo stesso tempo un territorio familiare, come una città, che continuamente cambia trasformando case e negozi, ma che resta se stessa nelle sue strade e nella sua struttura.

Un principio educativo futuro. Con Morin, allora, dobbiamo andare oltre Morin e declinare il principio educativo futuro. Per Morin (2000) esso si basa su tre sfide: *la sfida culturale* (per coniugare il saper umanistico con quello tecnicoscientifico), *la sfida sociologica* (per riconoscere che l'informazione è la materia prima per produrre conoscenza) *la sfida civica* (per evitare che il sapere sia affidato ai soli specialisti). Per noi invece la prima sfida è quella *creativa*, dove l'apprendimento è materia prima, la forma evapora e restano le radici. In questo senso occorre ritornare a Paulo Freire e lottare affinché *insegnamento e formazione servano a qualcosa*. La seconda sfida è *antropologica*, e consiste nell'*imparare a convivere con le contraddizioni della qualità*. La terza sfida è *intergenerazionale* e si concreta tutta nel saper testimoniare i valori come senso delle priorità nella combinazione personale dei percorsi di vita, di conoscenza e di lavoro.

Ringrazio sentitamente gli autori e le autrici di questo numero di *Formazione&Insegnamento* per essere riusciti a porre la questione dell'*open learning* tra le generazioni, in termini di tale pregnanza per la ricerca pedagogica da obbligarci a ritornarci nell'esplorazione delle nuove frontiere per la ricerca e l'innovazione.

Riferimenti bibliografici

- Downes, S. (2005). *An introduction to connective knowledge*. <<http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034>>.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning*, 10. Rotterdam: Publishers.
- Lemke, J.L. (1993). Education, Cyberspace, and Change. *Electronic Journal on Virtual Culture* (EJVC-L@KENTVM), March 1993. [GET LEMKE V1N1, LISTSERV@KENTVM.KENT.EDU; ftp/pub/ejvc directory of byrd.mu.wvnet.edu; gopher gopher.cic.net under EJVC Archives, Electronic Journals. <http://webpages.marshall.edu/^stepp/vri/ejvc/EJVCVN.html> [V1N1]
- Moore, M.G., Shattuck, K. Al-Harhi, A. (2005). Cultures meeting cultures in online distance education. *Journal of e-learning and knowledge society*, 2, 187-203.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ogawa, K. (1998). Impact of an interaction-oriented Japanese course on learners. *Australian review of applied linguistics*, 15, 123-138.