

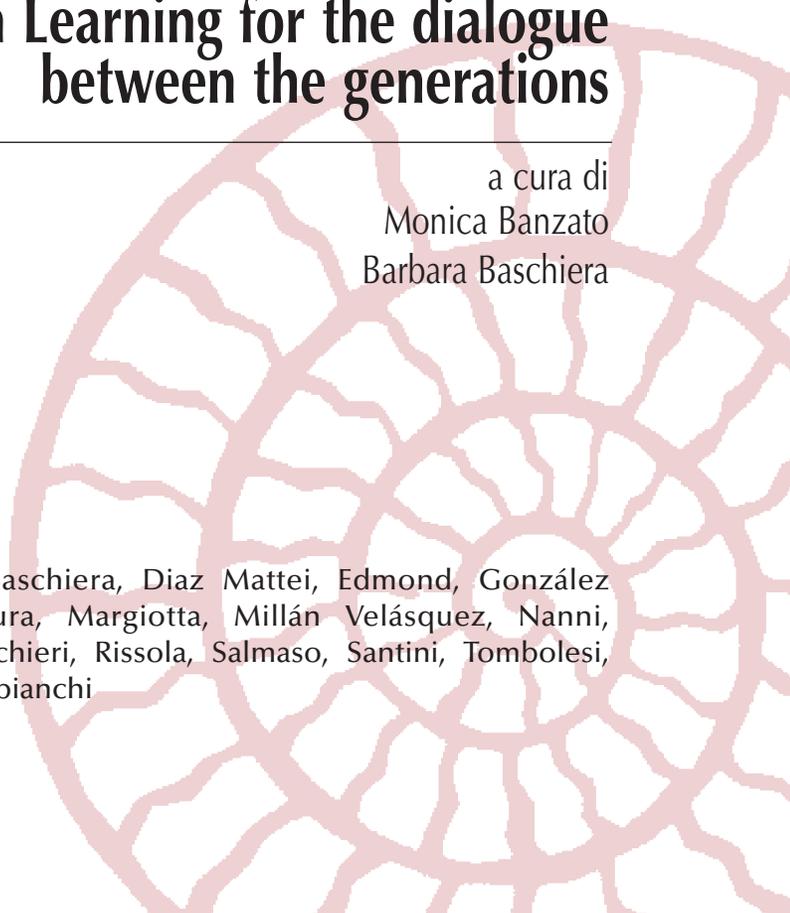
Open Learning per il dialogo tra le generazioni

Open Learning for the dialogue between the generations

a cura di
Monica Banzato
Barbara Baschiera

Con i contributi di:

Bagnariol, Banzato, Baschiera, Diaz Mattei, Edmond, González Enders, Greco, Lamura, Margiotta, Millán Velásquez, Nanni, Pignalberi, Rapetti, Richieri, Rissola, Salmaso, Santini, Tombolesi, Tosato, Tur Ferrer, Zambianchi



La Rivista è promossa dalla SIREF (Società Italiana per la Ricerca Educativa e Formativa)

DIRETTORE: UMBERTO MARGIOTTA (Università Ca' Foscari Venezia)

COMITATO SCIENTIFICO ITALIA: G. Alessandrini (Università degli Studi Roma Tre), M. Banzato (Università Ca' Foscari Venezia), P. Barbetta (Università di Bergamo), F. Bertan (Università Iuav di Venezia), L. Binanti (Università del Salento), C.M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia), M. Costa (Università Ca' Foscari Venezia), E. Gattico (Università di Bergamo), G. Olimpo (CNR Istituto Tecnologie Didattiche), I. Padoan (Università Ca' Foscari Venezia), A. Salatin (IUSVE, Facoltà di Scienze della Formazione, associata Pontificio Ateneo Salesiano), F. Tessaro (Università Ca' Foscari Venezia).

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE: M. Altet (CREN, Université de Nantes), J.M. Barbier (CNAM, Paris), J. Bruner (Harvard University), G.D. Constantino (CNR Argentina, CIAFIC), R.M. Dore (Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brazil), L.H. Falik (ICELP, Jerusalem), Y. Hersant (Ecole des Hautes Etudes, Paris), R. Marin Uribe (Universidad Autónoma de Chihuahua), I. Guzmán Ibarra (Universidad Autónoma de Chihuahua), J. Polesel (Department of Education, University of Melbourne), A.M. Testa Braz da Silva (Faculdade de Educacao, Universo Universidade, Rio de Janeiro), D. Tzurriel (Bar Hillal University, Tel-Aviv), Y. Aguilera (Facultad de Ciencias de Educacion, Universidad Catolica de Asuncion, Paraguay)

COMITATO EDITORIALE: Rita Minello (coordinatrice): PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia; Juliana Raffaghelli: PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca' Foscari Venezia

COMITATO DI REDAZIONE DEL N. 3/2012: Barbara Baschiera (Università Ca' Foscari Venezia)

IMPOSTAZIONE COPERTINA: Roberta Scuttari (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

PROGETTO WEB: Fabio Slaviero (Univirtual, CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata - Università Ca' Foscari Venezia)

Codice ISSN 1973-4778 (print) • ISSN 2279-7505 (on line)
Registrazione del Tribunale di Venezia N° 1439 del 11/02/2003

ABBONAMENTI: Italia euro 25,00 • Estero euro 50,00

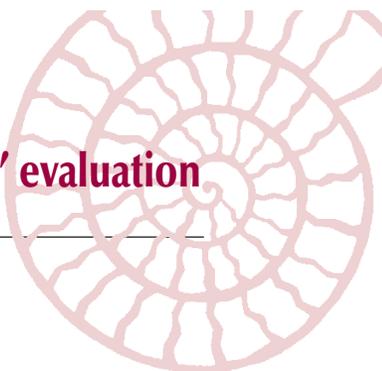
Le richieste d'abbonamento e ogni altra corrispondenza relativa agli abbonamenti vanno indirizzate a:
Licosa S.p.A. - Signora Laura Mori - Via Duca di Calabria, 1/1 - 50125 Firenze - Tel. +055 6483201 - Fax +055 641257

FINITO DI STAMPARE DICEMBRE 2012



Editore
Pensa MultiMedia s.r.l.
73100 Lecce - Via Arturo Maria Caprioli, 8
tel. 0832/230435 - fax 0832/230896
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Referees' evaluation



The journal *Formazione & Insegnamento* started an evaluation system of the articles to be published in 2009, setting up a committee of referees. The Referees Committee's objective is to examine publications and research that may have an academic and scientific value.

In accordance with international guidelines, the journal adopted the following criteria:

- 1. Choice of referees:** the choice is made by the Editor among university teachers and researchers of national and / or international level. The referees' committee is updated annually. At least two members of the referees' committee are chosen among university teachers and researchers belonging to universities or research centers abroad.
- 2. Anonymity of the referees system (double-blind review):** to preserve process integrity of peer review, the authors of the papers do not know the identity of referees. Referees, instead, will know the identity of the authors.
- 3. Evaluation methods:** the Editor will collect the papers of the authors, ensuring that articles meet the technical requirements of the journal (requiring changes and / or additions in case these requirements have not been met). The Editor will, then, make the articles available to the referees using a reserved area within the website of the journal (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "reserved area for referees"). An e-mail from the journal's administration will announce to referees the presence of the items in the reserved area, and which items should be assessed. Referees will read the assigned articles and provide their assessment through an evaluation grid, whose template is made available by the Editor within the restricted area. Referees will be able to fill out the template directly online within the reserved area (through the use of *lime survey* software) within the deadlines set by the Editor. The evaluation will remain anonymous and advice included in it may be communicated by the editorial board to the author of the paper.
- 4. Traceability of the assessment and electronic archive:** the reserved area, within the journal website, is planned and organized in order to have traceability of electronic exchanges between Editor and referees. In addition, evaluated papers and evaluation forms will be also included in an electronic archive within the restricted area. This it allows the Journal to maintain transparency in the procedures adopted, in case of assessments by external assessors and accredited institutions. The latter may require access to the private area to check the actual activation of the evaluation of the papers by the referees' committee.
- 5. Type of evaluation:** referees will express their assessments only through the evaluation template, previously placed in the restricted online area by the Editor of the Journal. Foreign referees will use an English version of the template. The evaluation board consists of a quantitative part (giving a score from 1 to 5 to a series of statements that meet criterias of originality, accuracy, methodology, relevance to readers, and structure of content) and a qualitative part (discursive and analytical judgments about strengths and weaknesses of the paper). In a third part, referees will express approval about the publication of the article, or advice about a publication after revision. In the latter case, referees will be able to provide guidance or suggestions to the author, in order to improve the paper. The evaluation template is available to authors, in order to have transparency of evaluation criteria.
- 6. Limitations of the evaluation:** the referees' power is advisory only: the editor may decide to publish the paper anyway, regardless of the assessment provided by referees (though still taking it into account).
- 7. Acknowledgements to referees:** The list of referees who contributed to the journal is published in the first issue of the following year (without specifying which issue of the journal and for what items) as acknowledgements for their cooperation, and as an instance of transparency policy about the procedures adopted (open peer review).



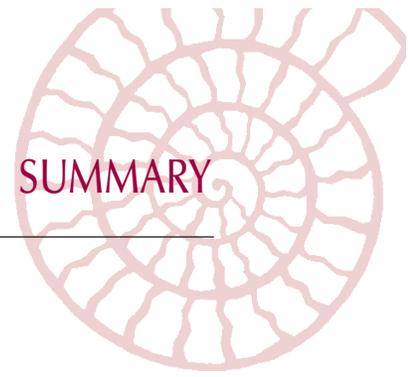
La valutazione dei referee

La rivista *Formazione & Insegnamento* ha attivato, a partire dal 2009, un sistema di valutazione degli articoli in fase di pubblicazione, istituendo un comitato di *referee*.

Il Comitato dei *referee* si pone l'obiettivo di prendere in esame quelle pubblicazioni e ricerche che possono avere un valore scientifico ed accademico.

In linea con le indicazioni internazionali in materia, la rivista *Formazione&Insegnamento* ha adottato i seguenti criteri:

- 1. Scelta dei referee:** la scelta viene fatta dall'Editor tra i docenti universitari o ricercatori di fama nazionale e/o internazionale. Il comitato dei *referee* viene aggiornato annualmente. Nel comitato dei *referee* vengono scelti almeno due membri tra i docenti universitari e ricercatori stranieri appartenenti a Università o a Centri di ricerca stranieri.
- 2. Anonimia dei referee (sistema "doppio-cieco", double-blind review):** Per preservare l'integrità del processo di revisione dei pari (*peer review*), gli autori dei *paper* candidati non conoscono l'identità dei *referee*. L'identità degli autori sarà invece nota ai *referee*.
- 3. Modalità di valutazione:** L'Editor raccoglierà i *paper* degli autori, avendo cura di verificare che gli articoli rispettino gli aspetti di *editing* della rivista *Formazione & Insegnamento* (richiedendo modifiche e/o integrazioni nel caso che non siano stati rispettati questi aspetti). L'Editor poi fornirà gli articoli ai *referee* tramite l'uso di un'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione & Insegnamento* (<<http://www.univirtual.it/drupal/protect>>, "area riservata referee"). Un'e-mail da parte della segreteria redazionale della rivista annuncerà ai *referee* la presenza degli articoli nell'area riservata e quale articolo dovrà essere valutato. I *referee* leggeranno l'articolo assegnato e forniranno la propria valutazione tramite una scheda di valutazione, il cui modello viene predisposto dall'Editor e messo a disposizione all'interno dell'area riservata. I *referee* potranno compilare tale scheda direttamente via web all'interno dell'area riservata (tramite l'uso del software *lime survey*), entro i termini stabiliti dall'Editor. Tale scheda di valutazione rimarrà anonima e i suggerimenti in essa inseriti potranno essere comunicati dalla segreteria redazionale all'autore del *paper*.
- 4. Rintracciabilità delle valutazioni e archivio elettronico:** l'area riservata all'interno del sito della rivista *Formazione&Insegnamento* è stata pensata e organizzata al fine di avere rintracciabilità elettronica degli scambi avvenuti tra l'Editor e i *referee*. Inoltre, tutti i *paper* sottoposti a valutazione e le relative schede di valutazione verranno inseriti in un archivio elettronico, sempre all'interno dell'area riservata del sito della rivista. Ciò permette alla rivista *Formazione&Insegnamento* di mantenere la trasparenza nei procedimenti adottati, anche in vista della possibilità di essere valutata da enti e valutatori esterni accreditati. Questi ultimi potranno richiedere alla Direzione della rivista *Formazione & Insegnamento* la chiave di accesso all'area riservata e constatare l'effettiva attivazione del sistema di valutazione dei *paper* tramite il comitato dei *referee*.
- 5. Tipo di valutazione:** I *referee* dovranno esprimere la propria valutazione esclusivamente tramite la scheda di valutazione, il cui modello è stato predisposto dall'Editor all'interno dell'area riservata del sito della rivista. La scheda di valutazione si compone di una parte quantitativa (attribuzione di un punteggio da 1-5 ad una serie di affermazioni che rispondono a criteri di originalità, di accuratezza metodologica, di rilevanza per i lettori, e di correttezza della forma e della buona strutturazione del contenuto) e di una parte qualitativa (giudizi analitici e discorsivi circa i punti di forza e di debolezza del *paper*). In una terza parte i *referee* esprimeranno un giudizio sintetico circa la pubblicabilità o meno dell'articolo o alla sua pubblicabilità con riserva. In quest'ultimo caso, i *referee* potranno infatti fornire indicazioni o suggerimenti all'autore, al fine di migliorare il *paper*. Il *format* di valutazione è accessibile da parte degli autori, allo scopo di rendere trasparenti i criteri di valutazione.
- 6. Limiti nella valutazione:** Il potere dei *referee* è in ogni caso esclusivamente consultivo: l'Editor può decidere di pubblicare o meno il *paper* indipendentemente dal giudizio espresso (anche se comunque ne terrà debitamente conto).
- 7. Ringraziamento ai referee:** L'elenco dei *referee* che hanno collaborato alla rivista viene reso noto nel primo numero dell'anno successivo (senza specificare in quale numero della rivista e per quali articoli) come ringraziamento per la collaborazione fornita e come forma di trasparenza rispetto al procedimento adottato (*open peer review*).



- 7 **Editoriale** di **Umberto Margiotta**
Editorial by **Umberto Margiotta**
- 11 **Saggio introduttivo**
di Monica Banzato
 Open Learning. Il caso dei MOOC tra luci e ombre
Open Learning: the MOOC case under lights and shadows

LEARNING LANDSCAPE

- 37 **Emanuele Rapetti**
 L'apprendimento con le nuove tecnologie e il dibattito generazionale:
 concentrarsi sul divario o superarlo?
*Learning with new technologies and inter-generational debate: shall the
 divide be enhanced or overcome?*
- 49 **Jennifer Edmond**
 Open Minds and Open Learning in the 'Cosmopolitan' Internet
Menti Aperte e Apprendimento Aperto nella Rete Cosmopolita
- 57 **Valentina Tombolesi**
Sara Santini Cosetta
Greco Giovanni Lamura
 "Ri-Generiamoci": un progetto per promuovere la Solidarietà
 Intergenerazionale nel settore della cura all'anziano / "Let's Re-
 Generate:" *A project to promote intergenerational solidarity in the field
 of professional care for aged people*
- 71 **Silvia Nanni**
 Il portato della tradizione e della memoria, per ritrovare e favorire
 l'aggregazione fra le diverse generazioni: le fonti autobiografiche
*The heritage of tradition and memory as a way to discover and promote
 aggregation between different generations: Autobiographical sources*
- 79 **Elena Zambianchi**
 Supporto alla genitorialità: tipologie di intervento e percorsi formativi
Support to parenting: Typologies of intervention and educational paths

SPACE AND LEARNING

- 97 **Andrea Diaz Mattei**
Gabriel Rissola
 ILBES: An Intergenerational Learning Approach for Social Inclusion in
 Blended Environments and Spaces
*ILBES: Un approccio di apprendimento intergenerazionale per
 l'inclusione sociale in spazi e ambienti misti*

Formazione & Insegnamento X – 3 – 2012
 ISSN 1973-4778 print – 2279-7505 on line
 © Pensa MultiMedia Editore

- 111 **Barbara Baschiera**
 Apprendimento intergenerazionale aperto. Studio di caso: il blog
 "Autobiografiamo?"
Intergenerational open learning: case study of "Autobiografiamo" blog
- 129 **Gemma Tur**
 Technology in intergenerational exchanges: the young and the elderly
 together empowering their Personal Learning Environments
*Tecnologia negli scambi intergenerazionali: Giovani e anziani migliorano
 assieme i loro Ambienti di Apprendimento Individuali*
- 143 **Luisa Salmaso**
Silvio Bagnariol
Paolo Tosato
 Proposta per un curriculum visuo semantico web (CVSw)
Proposal for a visual-semantic web CV (CVSw)
- 167 **Claudio Pignalberi**
 Progettare digital habitat: verso dinamiche innovative di interazione
 sociale
*Digital habitat planning: towards innovative dynamics of social
 interaction*
- 185 **Ernesto González Enders**
Luis Millán Velásquez
 La educación a distancia como escenario de desarrollo académico e
 innovación en educación superior. Aproximación a un enfoque general
 de evaluación de la innovación
*Distance learning as a stage of academic development and innovation in
 higher education: Approach to a general focus for the evaluation of
 innovation*

RECENSIONI / REVIEWS

- 201 **Cristina Richieri Gerald Matthews**
Moshe Zeidner
Richard D. Roberts
Emotional Intelligence
- 204 **Luisa Salmaso**
Rita Minello
Umberto Margiotta
*Sei gradi di separazione. Una lettura critica di POIEIN. La pedagogia e le
 scienze della formazione*

- 211 **COLLABORATORI / CONTRIBUTORS**



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.



Saggio introduttivo Open Learning. Il caso dei MOOC tra luci e ombre

Open Learning: The MOOC case under lights and shadows

Monica Banzato

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

ABSTRACT

Due to the widespread adoption in recent years of open access and open educational resources, both scientific and pedagogical, the international scientific community has directed a good deal of attention to the concept of Open Learning. This new frontier has the capacity to reconfigure higher education, directing it towards modes of learning that are informal, open and intergenerational, unhampered by the economic, legal and technical barriers that have beset it until now. The latest manifestation of these trends has been the creation of Massive Open Online Courses (MOOC). These university sponsored, online courses are an example of a rethinking of the idea on open-learning as it has been conceived in the past.

The objective of this article is to propose a close examination of this phenomenon with respect to the literature regarding open learning, in order to determine the pedagogical model on which it is founded and to evaluate its strong points and the criticism it has received. We seek to understand how far MOOC (or particular MOOC) can be accurately characterized as instances of 'open learning' and to what degree they are in fact 'open'.

L'Open Learning è un tema cruciale attorno al quale negli ultimi anni si è concentrata una forte attenzione da parte della comunità scientifica internazionale, grazie alla diffusione di pratiche di *Open Access* e *Open Educational Resources* in materia di diffusione scientifica ed educativa, quale nuova frontiera capace di riconfigurare l'*higher education* verso l'apprendimento informale, aperto e intergenerazionale, senza barriere di tipo economico, giuridico e tecnico che abbiamo fin ora conosciuto. In tal senso, in particolare negli ultimi anni, hanno conquistato la scena i MOOC (*Massive Open Online Courses*) quale promessa di questo futuro e come nuovo esempio di ripensare l'*Open Learning*, anche rispetto al passato. Obiettivo di questo articolo è proporre una disanima critica di questo 'fenomeno', in base alla letteratura di *Open Learning*, al fine di indagare quali siano i modelli pedagogici su cui si fondano, valutare i punti di forza e di criticità, capire fino a che punto i MOOC (o quali MOOC) possano cadere effettivamente sotto l'etichetta di '*Open Learning*' e con quali gradi di 'apertura'.

KEYWORDS

Open learning, Open access, Open educational resources, MOOC, criticality. Open learning, Open Access, Open educational resources, MOOC, criticità.

Introduzione

Nell'ultimo decennio si sono moltiplicate le iniziative sul tema dell'*Open Learning* e sulle *Open Educational Resources* (OER). In particolare, nell'ultimo anno, è aumentata l'attenzione attorno a questo tema anche per l'emergere del fenomeno dei *Massive Open Online Course* (MOOC), basati sulle OER ed erogati da prestigiose università a livello internazionale.

Le OER si inquadrano nel contesto della *digital openness*. I materiali culturali e scientifici disponibili con *free licence*, possono essere di due tipi: "*Open Access*" oppure "*Open Content*". Nell'*Open Access* il "*copying*" di materiali è permesso, ma non possono essere modificati. Nel caso dell'*Open Content*, i materiali possono essere copiati, adattati e, se ci sono i permessi, distribuiti a loro volta. Le OER fanno parte della famiglia *Open Content*, dove "*content*", in questo caso, riguarda materiali educativi (Jacobi R., van der Woert, 2012).

Ci sono varie definizioni di *Open Educational Resource* (UNESCO, 2002; Guntram, 2007; Hylén, 2006, Atkins et al., 2007; OECD, 2007a), a seconda del tipo di licenze che possono prevedere il consenso dell'autore e l'utilizzo commerciale.

Il MOOC è un tipo di corso online ad accesso aperto (*Open Access*), che prevede una vasta partecipazione via web (per questo motivo definito come *Massive*) basato sull'uso di materiali didattici aperti, appunto le OER che possono essere prodotte dalle istituzioni stesse che organizzano questi corsi, o anche presi liberamente da altre università o comunità OER. Il MOOC può essere considerato una recente evoluzione del modello di elearning, ma a differenza di questo quest'ultimo, e solo in alcuni casi, rappresenta un avanzamento come suggerito dagli ideali della filosofia dell'*Open Access* in generale, e rappresenta un esempio particolare di 'corso open' che usa principalmente materiali come le OER (Thompson, 2011).

Anche se la progettazione e la partecipazione a un MOOC possono essere simili a quella dei corsi universitari tradizionali, i MOOC in genere non danno crediti e non si pagano tasse. Tuttavia, la valutazione dell'apprendimento può dar luogo a certificazione.

I MOOC possono essere distinti in cMOOC, basati sulle idee del connettivismo e xMOOC, basati sui principi del comportamentismo (Daniel, 2012), anche se per alcuni autori queste differenze non sono così marcate (Hill, 2012, Daniel, 2012). Qui ci concentriamo in particolare sulle differenze tra i cMOOC e i xMOOC, cercando di cogliere le maggiori diversità nell'approccio pedagogico, i punti di forza e di criticità (Armstrong, 2012), per capire fino a che punto i MOOC (o quali MOOC) possano cadere sotto l'etichetta di *open learning* e quali siano i gradi di 'apertura'. Per questo motivo la prima parte dell'articolo è dedicata al concetto di 'open', termine complesso, che ha attraversato da oltre un secolo il settore educativo (*open education* in presenza e attraverso le tecnologie) e il settore dell'*Open Access*, che con la sua diffusione ha aggiunto nuove sfumature al termine.

Perché studiare il concetto di *open learning* attraverso i MOOC? Ci sono buone ragioni per studiare i MOOC: prima di tutto, capire il fenomeno andando al di là della pubblicità che hanno avuto nel 2012; secondo, indagare i modelli pedagogici che sottostanno ai diversi tipi di MOOC (non tutti sono uguali e non tutti giustificano le scelte formative). Infatti, come spiega Daniel (2012), esistono ancora pochi studi accademici sui MOOC e appare che la gran parte delle pubblicazioni sui MOOC sia prodotta soprattutto per scopi promozionali e per interessi commerciali (Koller, 2012).

1. Open

“Open” è diventata una parola chiave nell’ultimo decennio, tanto che alcuni autori (Materu, 2004; Lane, 2011, OCDE, 2007), sostengono che così come negli anni novanta la ‘e’ (che sta per *electronic*) aveva definito la dimensione del passaggio dal mondo della carta stampata al documento digitale (elearning, eliteracy, econtent etc.), la ‘o’ di ‘open’ potrebbe definire questo decennio (pensiamo, ad esempio, alla diffusione dei termini come: *open access*, *open source*, *open systems*, *open standards*, *open archives*, *open everything*).

A differenza della ‘e’ di *elettronic*, sembra che il termine ‘open’ non si riferisca tanto a un cambiamento di supporto tecnologico in sé, ovvero dalla stampa al digitale, ma quanto a un cambiamento di ‘filosofia’ (come rappresentare la realtà?, la conoscenza?, quale significato darle?) e di prassi (quali sono i modi di organizzare, creare e condividere artefatti digitali?). La filosofia ‘open’ ha ispirato e ispira uno dei movimenti più importanti, *Open Access*, che ha una lunga tradizione in ambito accademico e sta influenzando vari settori in questo ultimo decennio. Alla base, l’*Open Access* promuove valori e principi condivisi nel modo di pensare la produzione, l’organizzazione e la condivisione della conoscenza, definita in generale dai movimenti ‘open’, appunto, *come un bene comune* (OCDE, 2007; Willinsky, 2006). Una definizione molto ampia, quando ci si riferisce a pratiche ‘open’, fa riferimento al libero accesso senza restrizioni all’uso di qualsiasi tipo di informazione scientifica (contenuti, software, o ambienti come social network) senza incontrare ostacoli tecnici, giuridici o di costo “in modo da garantire il progresso scientifico e tecnologico a favore di una crescita sociale, culturale ed economica collettiva” (De Robbio, 2007). La filosofia dell’*Open Access* orienta altri movimenti che appartengono alla stessa famiglia, come l’*Open Source*, l’*Open Knowledge*, l’*Open Educational Resources*. Questi movimenti stanno ispirando le recenti evoluzioni in ambito formativo dell’*higher education*, come ad esempio i già citati MOOC (*Massive Open Online Course*), che, come detto, sono corsi gratuiti, aperti al grande pubblico, senza restrizione nella partecipazione (età, livello scolare, censo etc.), creati utilizzando soprattutto materiali open, come appunto le OER. Tanto che molti stanno parlando di rivoluzione in ambito accademico e nell’*higher education* (Boxall, 2012; Pappano, 2012; Friedman, 2012; Brookst, 2012; Ripley, 2012; Marklein, 2012; Mangan, 2012; Shullenberger, 2013). Nei prossimi paragrafi è discusso il concetto di open in ambito educativo, richiamando in sintesi la storia dei vari movimenti che hanno maggiormente influito sulla definizione multi sfaccettata e multi dimensionale di *open learning*, nell’arco degli ultimi decenni.

2. Linee guida della prassi e della filosofia open

Il termine ‘open’ negli ultimi anni è tornato alla ribalta, quasi con una dimensione messianica di ‘cambiare il mondo’, evocato a proposito dei MOOC con termini quali rivoluzione, tsunami, mania etc. (Boxall, 2012; Pappano, 2012; Friedman, 2012; Brookst, 2012; Ripley, 2012; Marklein, 2012; Mangan, 2012, Shullenberger, 2013). Al di là di questi proclami, sia che essi rispecchino la realtà o siano frutto di un *marketing* universitario, sarebbe interessante chiedersi quanto effettivamente c’è di nuovo in queste sperimentazioni e che significato ha realmente il termine ‘open’ in questo acronimo.

La filosofia ‘open’ viene presentata dalle comunità OER e MOOC come una chiave fondamentale per consentire un passaggio dai modelli tradizionali di

pensare e organizzare la conoscenza e la formazione, basati sui testi a stampa e interazioni in presenza a modelli di organizzazione della conoscenza in termini esclusivamente digitali, dove i materiali sono aperti, accessibili e modificabili (*Licence Creative Commons*) e gli studenti sono organizzati in comunità libere di social networking, liberi di iscriversi in qualsiasi università tramite un semplice clic del mouse, bypassando ogni burocrazia. È chiaro che questo passaggio è in atto e non è ancora consolidato, al di là delle posizioni delle università coinvolte in queste iniziative.

È così necessario esplorare prima, in breve, i principi dell'*Open Access* e la loro traduzione in ambito pedagogico e educativo. Esistono diverse definizioni di *Open Access*, tuttavia la più accreditata appare quella dell'Unesco (Swan, 2012): "...free availability on the public internet, permitting any users to read, download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of these articles, crawl them for indexing, pass them as data to software, or use them for any other lawful purpose, without financial, legal, or technical barriers other than those inseparable from gaining access to the internet itself. The only constraint on reproduction and distribution, and the only role for copyright in this domain, should be to give authors control over the integrity of their work and the right to be properly acknowledged and cited".

Il movimento *Open Access* si è sviluppato nel tempo attraverso diverse iniziative e dichiarazioni (Suber, 2009; Willinsky, 2006). Anche se differenti in alcuni punti, hanno in comune il fine di promuovere, in qualche modo, l'accessibilità pubblica della letteratura scientifica (pre-print o articoli già referati), tramite Internet, nel pieno rispetto dell'attribuzione della paternità della pubblicazione e del controllo della sua integrità.

L'*Open Access* ha in realtà radici pre-informatiche. Il fisico Leo Szilard fu uno dei primi sostenitori e lo propose attorno al 1940: la sua idea era quella di arginare il flusso di pubblicazioni di bassa qualità di ogni scienziato, attraverso pubblicazioni aperte e accessibili a chiunque, in modo che i controlli tra pari sarebbero stati maggiori (solo dopo cento pubblicazioni approvate, si poteva poi entrare a far parte della comunità degli scienziati). In questo modo, Leo Szilard anticipava il concetto diffuso nel nostro mondo contemporaneo di 'dominio pubblico'. Questo può essere definito come uno dei primi tentativi di condividere le informazioni per il bene di tutti, come già proposto anche da Brower Murphy (con la *Common Knowledge*) e dalla *The Corporation Library* (De Robbio, 2007). Curiosamente, Gandhi ebbe la stessa intuizione con una delle sue prime pubblicazioni, *Hind Swaraj* pubblicato in Gujarati nel 1909, riconosciuta come il modello intellettuale di movimento di liberazione dell'India. Il volume, tradotto poi in inglese, è stato pubblicato senza copyright ma con la dicitura "Nessun diritto riservato" (Achal Prabhala, 2012).

Il movimento moderno dell'*Open Access* (inteso come movimento sociale e culturale della ricerca) copre un periodo molto ampio, tuttavia si è diffuso definitivamente nella comunità scientifica attorno al 1990, con l'avvento dell'era digitale (Willinsky, 2006). Con la diffusione di Internet e la possibilità di copiare e distribuire i dati elettronici a costo zero, gli argomenti a favore dell'*Open Access* hanno acquisito via via sempre più corpo e valore in ambito accademico. Il costo fisso di produzione dell'articolo è separabile dal costo minimo marginale della distribuzione online. Come afferma Willinsky (2006): "*The open access idea is not simply a child of these new publishing technologies. Efforts to improve access to knowledge have a long and venerable history. Open access could be the next step in a tradition that includes the printing press and penny post, public libraries and public schools. It is a tradition bent on increasing the democratic circulation of*

knowledge, with a lineage that can also be traced back, for example, to the “invisible colleges” of the seventeenth century, which were comprised of informal study clubs that would gather in coffee houses, otherwise known as “penny universities” (Ellis 1956). When the public-library movement took hold during the nineteenth century, local communities and groups of workers came together to establish collections, often without outside government and philanthropic support, such was their determination to access this knowledge and literature (Rose 2003). And of course, many of today’s public libraries now provide the surrounding communities with a point of public Internet access to those resources that are freely available online. Further historic parallels to this current access-to-knowledge movement can be found in the university extension movement and mechanics institutes of the nineteenth century, which gave rise to the “open universities” established during the twentieth century”.

3. I principi dell’Open Access in ambito educativo

I principi che guidano la filosofia e la prassi dell’Open Access in ambito educativo (OCDE, 2007) sono già considerati da molto tempo di fondamentale importanza (UNESCO, 2002, 2012), soprattutto in una fase di crisi economica globale, dove negli ultimi anni si è assistito a un aumento vertiginoso delle tasse universitarie a scapito delle possibilità di formazione che si stanno riducendo nel tempo. In Italia, ad esempio, ci sono meno iscrizioni e meno laureati. Secondo il rapporto del CUN (2013) le iscrizioni sono del -5% nell’ultimo anno e del -9,2% negli ultimi quattro. Nel 2010 hanno scelto di proseguire gli studi all’università solo sei neodiplomati su dieci: il 62%, a fronte del 66% nel 2009, del 65% nel 2008 e del 68% nel 2007.

Il primo principio della filosofia open in ambito educativo è che la condivisione della “conoscenza è una buona cosa da fare” (“*sharing knowledge is a good thing to do*”, OECD, 2007a). La *Public Library of Science* riassume l’appello del programma aperto, affermando che: “*Open access stands for unrestricted access and unrestricted reuse. Paying for access to content makes sense in the world of print publishing, where providing content to each new reader requires the production of an additional copy, but online it makes much less sense to charge for content when it is possible to provide access to all readers anywhere in the world*”. L’altruismo diventa l’argomento guida della condivisione della conoscenza, in linea con le antiche tradizioni che hanno fondato le accademie. “*Openness is the breath of life for education and research*” (Hylén, 2006). Le risorse create da educatori e ricercatori dovrebbero essere aperte a chiunque e lasciate aperte alla loro libera utilizzazione e riutilizzazione.

Il secondo principio è: “*educational institutions should leverage ‘taxpayers’ money by allowing free sharing and reuse of resources*” (OCDE 2007). Il movimento OA ritiene che le tasse pagate dai contribuenti per l’istruzione pubblica dovrebbero garantire agli stessi un libero accesso alle risorse prodotte dalle istituzioni (scuola, università e enti di ricerca). Le password che bloccano le risorse di ricerca e di apprendimento, escludono sia una larga popolazione all’accesso alla produzione scientifica e di insegnamento, sia le stesse istituzioni pubbliche che devono moltiplicare i loro sforzi per produrre ciò che è stato già prodotto. Tutto ciò va a scapito del contribuente. Ng (2006, cit da J. Hylén, 2006) afferma: “*allowing free-riding may be necessary for the growth of a good community as they help draw new members by words of mouth. Also, free-riders themselves may learn to value the community more over time, so much that some of them may share eventually*”.

Il terzo principio può essere considerato un'estensione del precedente: esso sostiene che i costi sarebbero più contenuti se ci fosse una libera condivisione di risorse educative e della ricerca: *"By sharing and reusing, the costs for content development can be cut, thereby making better use of available resources"* (OCDE, 2007).

"An old tradition and a new technology have converged to make possible an unprecedented public good. The old tradition is the willingness of scientists and scholars to publish the fruits of their research in scholarly journals without payment, for the sake of inquiry and knowledge. The new technology is the Internet. The public good they make possible is the world-wide electronic distribution of the peer-reviewed journal literature and completely free and unrestricted access to it by all scientists, scholars, teachers, students, and other curious minds. Removing access barriers to this literature will accelerate research, enrich education, share the learning of the rich with the poor and the poor with the rich, make this literature as useful as it can be, and lay the foundation for uniting humanity in a common intellectual conversation and quest for knowledge" (Budapest Open Access Initiative Web, 2001).

Il quarto principio: *"it is good for public relations and it can function as a showcase to attract new students"* (OCDE, 2007a). Un esempio per tutti potrebbe essere il MIT che mettendo a disposizione i suoi corsi ha attratto molti nuovi studenti e nuovi finanziamenti. Un caso simile a questo, ma in scala molto ridotta, è avvenuto presso la SSIS del Veneto tra il 1999 e il 2005, quando fin dall'inizio ha reso pubblici i materiali di oltre 200 corsi online, attraendo, da fuori regione, oltre il 30% degli iscritti (Banzato, 2003; Banzato 2011).

Il quinto è: *"need to look for new business models, new ways of making revenue"* (OCDE, 2007a). Per effetto della globalizzazione che ha aumentato la competizione tra le istituzioni educative, si dovrebbero trovare nuovi modelli economici sostenibili che non snaturino la missione di base (la ricerca e la formazione è un bene comune) e proteggere questi valori di base come bene collettivo.

Il sesto argomento: *"open sharing will speed up the development of new learning resources, stimulate internal improvement, innovation and reuse"* (OCDE, 2007). In ogni istituzione dovrebbe aumentare la consapevolezza dell'importanza di archiviare e conservare le risorse educative, sia per l'uso interno che esterno.

4. Tra il vecchio e il nuovo, ancora 'Open Learning'

Open Learning o *Open Education* non sono termini recenti e di certo non nascono con i MOOC. Nel '900, l'*Open Learning* ha avuto come precursori i movimenti della scuola nuova, la Montessori e, ancora prima, Dewey, i quali hanno cercato di 'aprire' l'educazione e la formazione a nuove frontiere di apprendimento e di insegnamento, con filosofie e pratiche nuove. Il '*Glossary of education*' (US, 2012) definisce l'*Open Education* come *"An approach to teaching and learning emphasizing the student's right to make decisions and that views the teacher as facilitator of learning rather than as transmitter of knowledge — it may include such characteristics as vertical grouping, cross-age teaching, independent study, individualized rates of progression, open plan schools, and unstructured time and curriculum. An approach to teaching and learning emphasizing the student's right to make decisions and that views the teacher as facilitator of learning rather than as transmitter of knowledge — it may include such characteristics as vertical grouping, cross-age teaching, independent study, individualized rates of progres-*

sion, open plan schools, and unstructured time and curriculum" (<http://www.education.com/definition/open-education/>).

L'*Open Learning* è considerato dai sostenitori come un'alternativa 'umana e liberatoria' alle aule formali (Illich, 1971), mentre dai suoi detrattori, una forma di educazione troppo informale segnata dall'abdicazione degli insegnanti dal loro dovere di insegnare. I sostenitori vedevano nell'*Open Learning* una forma di apprendimento indipendente e individualizzato, mentre i critici lo consideravano un vero caos. Nella filosofia open, le classi scompaiono, diventano laboratori o officine di progetti, riccamente provvisti di vari materiali per l'apprendimento. Da soli o in piccoli gruppi, gli studenti si muovono autonomi da una zona di lavoro ad un'altra, creando i loro social network di matematica, scienze, letteratura, arte (per utilizzare un termine di oggi). L'aula è organizzata in diversi centri di apprendimento, un'organizzazione funzionale che invita la scelta di partecipazione ad una serie di attività, facendo leva sulle scelte di priorità e di responsabilità. La giornata di studio ha un programma flessibile, consentendo agli studenti di decidere autonomamente quando un'attività merita più tempo e quando è completata. Riunioni di classe spesso iniziano e terminano ogni giorno, dando il tempo di negoziare e decidere i compiti, condividere le decisioni e i progetti da seguire. L'insegnante chiama raramente tutta la classe insieme per una lezione frontale di gruppo. Le classi sono composte da studenti di diversa età, un ambiente di gruppo orizzontale in cui i bambini incontrano punti di vista e competenze diverse dalle proprie. In questo "gruppo famiglia" si sviluppa anche l'apprendimento cooperativo e responsabilità sociali condivise, con gli studenti più grandi che aiutano quelli più giovani. Gli insegnanti che fungono da osservatori, guide e fornitori di risorse, distribuiscono e propongono materiali ed esperienze adeguate ai bisogni e agli interessi degli studenti.

All'interno della classe, l'insegnante circola tra gli studenti, guidandone l'apprendimento, commentando e rispondendo al loro lavoro, invitandoli a fare domande, suggerendo ulteriori approfondimenti. Il curriculum è necessariamente flessibile, reattivo, e tiene conto dei ritmi biologici¹ del singolo studente.

Queste idee affondano le radici nella filosofia e pedagogia marxista (Makarenko, 1975) (che a sua volta si ispirano alle idee della libera e attiva educazione di Rousseau e di Pestalozzi), nel pensiero progressista di John Dewey (1984), e nella psicologia dello sviluppo di Jean Piaget. Dewey riteneva che l'apprendimento è il risultato di esperienze di vita reale di una mente in crescita, è il "processo di imparare a pensare attraverso la soluzione di problemi reali" (Dworkin, 1959). Per mezzo di indagine e di esperienza attiva, non per memorizzazione e recitazione. La scuola è un microcosmo della società che non dovrebbe essere separata dal contesto, dalla comunità, dalle norme sociali, dalla vita quotidiana, necessarie ai bambini per svilupparsi. L'educazione è un processo di vita nel qui e ora, una preparazione alla vita futura che sarà caratterizzata da continui cambiamenti. Se ogni bambino viene portato "ad appartenere all'interno di una piccola comunità, innescando in lui/lei uno spirito di servizio, e fornendogli gli strumenti effica-

1 Durante gli anni sessanta (del novecento), l'open learning/education arriva al suo culmine di popolarità. Basta solo sfogliare alcune delle opere più citate in quel periodo come Barth R., (1972); Dworkin M., (1959); Featherstone J., (1967); Hawkins D., (1974), Nyquist, E.B., Hawes G.R., (1972). Rathbone C.H., (1971); Rathbone, C.H. (1972); Silberman C. E., (1973); Smith L.A.H. (1976); Smith L. A.H. (1997); Spodek B., Walberg H.J. (1975); Weber L. (1971); Yeomans E., (1967); Rathbone C., Smith L., (2002).

ci di auto-direzione, avremo la garanzia più profonda e migliore di una società più grande, che è degna, bella, e armoniosa”, (Dewey, cit. Dworkin, 1959). In sintesi, Queste idee sottolineano il valore del contesto sociale sullo sviluppo individuale dei ragazzi.

L'Open Learning richiama anche una dimensione ideologica e politica in ambito educativo, come la pedagogia del dissenso, delle battaglie politiche e culturali per l'istruzione gratuita e per l'egualitarismo educativo, contro la selezione e la differenziazione scolastica che hanno dominato gli anni sessanta e settanta. Va ricordato in questo quadro il dibattito sulla descolarizzazione del processo di formazione e in particolare il contributo di Ivan Illich (spesso citato nelle pubblicazioni sui MOOC come punto di riferimento pedagogico). La pedagogia radicale di Illich, in *Descolarizzare la società* (1971), supera l'idea di scuola considerata come luogo e tempo di iniziazione dei giovani a una società di consumatori. Illich propone un'educazione senza mediazioni istituzionali, basata sulla trama delle interazioni sociali, su reti di servizi disponibili per scambi educativi, su itinerari individuali e su comunità di formazione. Louis Althusser (1970) sferra una delle più lucide e acute critiche alla scolarizzazione giudicando irriducibilmente ideologica la funzione dell'educazione formale nel momento stesso in cui se ne pone in luce l'efficacia, e liquidando come illusorie le speranze di realizzare nella società (capitalistica), istanze educative di segno diverso da quello dominante. Il filosofo Antonio Labriola sostiene che l'educazione consiste nell'autoformazione attraverso la 'sperimentazione', come attività pratica e concreta di conoscenza-trasformazione, solidamente all'organizzazione collettiva dei lavoratori (Trebisacce, 1979). Idee analoghe sono espresse da Antonio Gramsci, nei *Quaderni* (1947) e nelle *Lettere dal carcere* (1947) e successivamente sviluppate da Manacorda (*Il principio educativo in Gramsci "Americanismo e conformismo"*, 1970). Esperienze/sperimentazioni fondamentali che hanno lasciato una forte eredità in tal senso bisogna ricordare Anton Makarenko che realizza un collettivo di giovani reclusi (*Poema Pedagogico*, 1975); Paulo Freire che organizza un'esperienza di educazione popolare in Brasile (*Pedagogia degli oppressi*, 1971) (*L'educazione come pratica di libertà*, 1967); don Milani che usò l'educazione linguistica come strumento di emancipazione dei ceti più poveri nella sua scuola di Barbiana (*Lettera a una professoressa*, 1967); o ancora, il Movimento di Cooperazione Educativa (1951) (sviluppatosi sulla base pensiero pedagogico e sociale di Elise e Célestin Freinet), a cui parteciparono alcuni *Maestri* della pedagogia italiana come Giuseppe Tamagnini, Nora Giacobini, Aldo Pettini, Anna Fantini, Ernesto Codignola, Lydia Tornatore, Raffaele Laporta, Bruno Ciari e Mario Lodi.

5. Open Distance Education

Nel novecento, il termine *open* ha caratterizzato anche il settore dell'istruzione a distanza. Una delle testimonianze più importanti è rappresentata appunto dalle esperienze dell'*Open Distance Education* (OED) (Perraton, 2000) che, sviluppatasi durante gli anni sessanta, era rivolta soprattutto ad un pubblico adulto fino a quel momento trascurato o semplicemente non considerato motivato a recuperare anni di formazione perduti o di riqualificarsi per trovare un impiego migliore.

L'OED, nella tradizione educativa e formativa, è stata considerata la Cenerentola della formazione fino a pochi decenni fa. Una forma minore di apprendimento, confinata ad esperienze educative e formative alternative rispetto ai percorsi tradizionali o istituzionali. Lo sviluppo dell'OED ha conosciuto una certa diffusione attorno agli anni 1960 e 1970 (Keegan, 1990; Holmberg, 1995;

Brown, 1997; Peters, 1998; Calder, McCollum, 1998; Harry, 1999.). I principali motivi di diffusione dei corsi ODE furono la rapida crescita dei costi dell'istruzione tradizionale, l'interesse per l'educazione informale e non tradizionale, una popolazione sempre più mobile, la crescita delle possibilità di carriera in ambito lavorativo, legata all'acquisizione di nuove competenze e a fronte delle quali mancava un'offerta formativa da parte delle istituzioni formali tradizionali

Una pietra miliare, in tal senso, è rappresentata dall'Open University della Gran Bretagna che ha portato una nuova visione autonoma di formazione a distanza in quanto distinta dalla formazione tradizionale in presenza. L'Open University ha svolto un ruolo cruciale nello sviluppo della maggior parte delle ricerche importanti nella formazione a distanza (Zigerell, 1984), con una serie di iniziative interessanti anche per il mondo della scuola e dell'università tradizionale (attualmente conta circa un centinaio di ricercatori). Si deve all'Open University inglese la crescita di fiducia e la rispettabilità acquisita dai corsi a distanza. Il successo dell'Open University inglese è stata la ragione principale per lo sviluppo delle università aperte in altri Paesi, come l'America e il Giappone. L'Open University non solo supera i vincoli di spazio e di tempo del fare formazione, ma elimina anche i confini nazionali. Circa vent'anni fa, l'Open University contava già come iscritti più di 218 mila, e rilasciava le principali qualifiche come: BA, e gradi Bsc, Master, un MBA, e gradi di ricerca, comprese BPhil, MPhil e PhD (Bizhan, 1997).

Negli ultimi venti anni, la diffusione capillare della tecnologia ha infranto la barriera che limitava l'uso delle tecnologie della comunicazione solo alla formazione a distanza. Oggi l'uso delle tecnologie è diventato uno dei criteri di valutazione della didattica universitaria. Gli anni Novanta, hanno introdotto concettualmente una nuova forma di pensare l'*'open distance learning'*, non ristretta a programmi per il recupero anni o la riqualificazione dei lavoratori, ma a una modalità di formazione aperta a tutti. Un concetto che pone nuove sfide al tradizionale studio indipendente, forzando una ridefinizione dell'*'Open Learning'* al contesto di un nuovo paradigma internazionale ancora in fase di definizione (Bizhan, 1997).

Infatti, oggi l'*'Open Learning'* assume ancora nuovi significati e se vogliamo nuovi gradi di 'libertà'. In generale si riferisce a qualunque organizzazione educativa e formativa che cerca di eliminare le barriere di tipo economico, giuridico e tecnico (di cui abbiamo accennato prima introdotte dall'*'Open Access'*). Decade anche la separazione tra istituzioni che erogano corsi a distanza (come ad esempio l'Open University) e istituzioni che offrono solo corsi in presenza. Negli ultimi dieci anni quasi tutti gli enti di formazione mettono a disposizione un'offerta sia in presenza sia online (in alcuni casi sono nate istituzioni private che erogano solo corsi online). Osservando le ultime iniziative a livello mondiale, le maggiori università come MIT, Harvard, Yale etc, hanno inaugurato una serie di corsi online completamente 'open' che non richiedono requisiti di ammissione. Tra queste iniziative ricordiamo il progetto del MIT del 2002, Open Courseware, e più recentemente i MOOC. Tutte queste iniziative condividono il fatto che ad esse ci si può iscrivere liberamente, senza pagare tasse. La novità sta nel fatto che l'accesso all'educazione non avviene attraverso programmi particolari forniti da istituzioni predisposte ad hoc, ma attraverso una libera iscrizione.

6. Il movimento aperto dei c-x-MOOC

I cMOOC sono nati nell'ambito del movimento OER (UNESCO, 2012) e affondano le loro radici nel connettivismo (Downes, 2011, 2012), e sono diversi dai xMOOC che nell'ultimo anno e mezzo sono emersi con un certo numero di progetti, come

ad esempio Coursera, Udacity e edX. Molti di questi progetti nascono da prestigiose università, che contribuiscono con investimenti finanziari rilevanti, e nel 2012 ciò ha assicurato ai MOOC una significativa attenzione del pubblico (Pappano, 2012). Secondo alcuni, questo interesse attorno ai Mooc si deve al fatto che essi rendono l'elearning disponibile su larga scala, sostenibile e, in qualche misura, redditizio (Marginson, 2012).

Anche se non esiste una definizione comunemente accettata di cosa sia un MOOC, comunque sembra possibile rintracciare delle caratteristiche comuni, come:

- *Accesso aperto*: i partecipanti a un corso MOOC non hanno bisogno di essere iscritti come un regolare studente universitario e non sono tenuti a pagare le tasse di iscrizione.
- *Scalabilità*: a differenza dei corsi tradizionali che organizzano i numeri secondo un rapporto 'razionale' tra numeri di studenti e di insegnanti, un corso MOOC è progettato per supportare un numero indefinito di partecipanti, indipendentemente dal numero di docenti a disposizione.

Altre caratteristiche associate ai MOOC sono la concessione di licenze di contenuto aperto, la struttura aperta, la definizione degli obiettivi di apprendimento, le comunità, l'uso di ambienti informali come i social networking (come Facebook, Twitter, etc.) .

Il termine MOOC apparve per la prima volta nel 2007 in Canada e fu coniato da Dave Cormier e Bryan Alexander per descrivere un corso online aperto e accessibile liberamente da un vasto pubblico presso l'Università di Manitoba, (il corso era stato progettato da George Siemens e Stephen Downes) (Daniel, 2012). Il corso si chiamava *Connectivism and Connective Knowledge*, e ad esso erano iscritti 25 studenti del campus (paganti) e 2.300 studenti online provenienti da tutto il mondo (non paganti).

Il titolo del corso è già rivelatore degli obiettivi che si erano posti Siemens e Downes: in particolare, essi si ispiravano ai principi di Ivan Illich che attorno agli anni Settanta del secolo scorso sosteneva che la formazione dovesse *"provide all who want to learn with access to available resources at any time in their lives; empower all who want to share what they know to find those who want to learn it from them; and, finally furnish all who want to present an issue to the public with the opportunity to make their challenge known"* (Illich, 1971). Rispecchiando questa impostazione, tutti i contenuti del corso furono resi disponibili attraverso i feed RSS, e gli studenti potevano partecipare attraverso vari ambienti di comunicazione: Moodle, blog, Second Life e altri sistemi di networking (Daniel, 2012).

Nel panorama dei MOOC questa esperienza ha un certo valore educativo, ma come spiega Caulfield (2012), gli attuali MOOC sono ben lontani dalla filosofia di Illich o dagli approcci educativi pionieristici di Siemens e Downes, essendo più simili *'a un crocevia tra Wall Street e la Silicon Valley'* (Caulfield, 2012; Cormier, 2010). Infatti, sarebbe interessante conoscere meglio l'opinione sui xMOOC, da parte degli ideatori originari dei cMOOC, e ai recenti cambiamenti che li rendono più simili a iniziative commerciali che di sperimentazione pedagogica. Downes (2012) commenta: *"I was not surprised at all that once (the MOOC format) proved successful it would be adopted by the Ivy League (who would receive credit for its 'discovery') because this follows a well-established pattern in our field"*. Forse i creatori di cMOOC ritengono che con il tempo il movimento si modificherà rispetto ai metodi e alla filosofia originaria. Infatti, il Massachusetts Institute of Technology (MIT) sta cominciando lentamente ad arricchire l'offerta formativa con gli xMOOC.

Nel 2012, anche l'Università di Stanford ha offerto un corso on-line open di

Intelligenza Artificiale ricevendo 58.000 adesioni di studenti online da tutto il mondo. Uno dei docenti coinvolti, Sebastian Thrun, ha continuato l'iniziativa all'esterno dell'università con Udacity, una start-up commerciale che aiuta altre università a progettare xMOOC (Redmon, 2012). Nel 2011, il MIT annunciò il progetto MITX, trasformato nel 2012 in edX, a cui si associarono le università di Harvard e di Berkeley (edX, 2012). Come spiega Daniel (2012), da allora, le iniziative universitarie negli Stati Uniti si sono moltiplicate rapidamente mettendo in evidenza un istinto gregario delle università meno prestigiose timorose di perdere il treno dei MOOC e di essere escluse dall'innovazione e soprattutto dal business (Daniel, 2012). Un esempio in tal senso è Coursera (formata da 33 istituzioni partner), altra start-up a scopo di lucro, che alla fine del 2012 sostiene già di avere avuto quasi 1,4 milioni di registrazioni in 200 corsi, con 33 istituzioni partner, di cui la grande maggioranza negli Stati Uniti (Lewin, 2012).

Armstrong (2012) ha fatto un utile confronto dei progetti MITX e Coursera e in base alle sue analisi appare che esistano approcci, strategie e scopi differenti. Il MIT sembra, fin ora, portare avanti una strategia che affonda le sue radici in una filosofia propria, di oltre 15 anni, che mira a valorizzare l'apprendimento on-line per migliorare e cambiare il suo insegnamento nel campus pensando agli sviluppi del futuro (quasi come una missione visionaria). In tal senso è utile citare il lancio del MIT di Open Courseware nel 2001, ispirata alla filosofia dell'*Open Access* e alle *Open Educational Resources*, tanto che l'Unesco ha dedicato molta attenzione a questa iniziativa (Unesco 2011).

Un caso diverso sembra essere l'università di Stanford che utilizza un approccio analogo, anche se con molte diversità. Mentre il presidente dell'Università di Stanford enfatizza l'avvento dei MOOC come uno *'tsunami digitale che sta minacciando di spazzare via la convenzionale istruzione universitaria'* (Boxall, 2012; Brookst, 2012; Daniel, 2012), il vice-rettore John Mitchell, responsabile per l'apprendimento on-line, preferisce smorzare i toni sottolineando: *"we really want to see what works. We've started out in one direction with Coursera – which is a great company and it's great working with them – but it's not clear that the current mode of producing courses is where we're going to end up in five years"* (Lewin, 2012).

Armstrong osserva che l'impresa di Coursera sta marciando ad un ritmo diverso dal MIT. Per loro, i MOOC sono un'attività aggiuntiva piuttosto che il *core business*. Infatti, dalle loro affermazioni traspare che essi non forniscano alcun aiuto pedagogico ai docenti nella preparazione dei corsi. La conclusione è: *"clearly was a low priority venture for both' was backed by his experience of taking one of the courses. He reported that 'the pedagogy, however, did not live up to the Coursera pledge of sound pedagogical foundations... The course is basically a typical college lecture, chunked into roughly 15-minute segments... There is one weekly problem set designed to measure algorithmic rather than conceptual learning. Answers to the set are either multiple choice or a single number which is typed in... the students learn little when they get their assignments back except the grade"* (Armstrong, 2012).

Coursera lascia la progettazione dei corsi ai singoli enti universitari che fanno parte di questa iniziativa e quindi alla fine ai docenti. Chiaramente questa iniziativa migliorerà con il tempo, anche se, secondo Young (2012), la motivazione al miglioramento è più dettata dalla paura di perdere le entrate piuttosto che aiutare gli studenti migliori (Daniel, 2012). Egli osserva, *"college officials, for their part, seem more motivated by fear than by the promise of riches. Most of us are thinking that this could be a loss of revenue source if we don't learn how to do it well"* (Young, 2012).

Al momento la matassa sembra essere molto aggrovigliata e sicuramente gli aspetti del business sembrano essere determinanti nella gran parte delle iniziative MOOC. Appare difficile trovare in tutte queste iniziative la vera vena dell'open di cui abbiamo parlato nella prima parte dell'articolo e di certo non sono i materiali aperti un motivo sufficiente per giustificare le basi pedagogiche di una filosofia open learning.

7. Le basi della filosofia connettivista dei cMOOC

In questo paragrafo esploreremo solo la pedagogia, la teoria e la pratica dei cMOOC, in quanto gli xMOOC non hanno ancora giustificato le loro scelte da un punto di vista educativo e pedagogico. Al momento possono solo essere dedotte in quanto si basano sulla semplice erogazione di materiali open e un sistema di valutazione automatico.

Come anticipato nell'introduzione, i cMOOC si basano su alcuni principi della pedagogia connettivista (Downes, S. 2011a; Kop, R. 2011; Bell, F. 2011; Downes, S. 2006).

Secondo Downes il connettivismo sostiene che “[...] *knowledge is distributed across a network of connections, and therefore that learning consists of the ability to construct and traverse those networks. Knowledge, therefore, is not acquired, as though it were a thing. It is not transmitted, as though it were some type of communication*” (Downes, 2011).

Come spiega Downes, la partecipazione ad un corso è di per sé molto più importante che i suoi contenuti. Un corso connettivista si basa sull'idea che il discente dovrebbe essere immerso all'interno di una comunità di professionisti e quindi in questo modo introdotto ai modi di fare dei “*practitioners*”, e attraverso questa pratica, assimila pensiero e valori tipici dei membri con più esperienza di quella comunità. “*To learn physics, in other words, you join a community of physicists, practice physics, and thereby become like a physicist*” (Downes, 2011).

L'accento viene posto sulla pratica in quanto i ‘contenuti’ prodotti da una particolare comunità sono sì essenziali per diventare, ad esempio dei fisici, ma non sono tutto. Una descrizione del contenuto è, nel migliore dei casi, un'astrazione dell'insieme molto più complesso di pratiche, atteggiamenti e credenze comuni tra i fisici (che stanno dietro agli scritti). Poiché si tratta di un'astrazione, una tale descrizione non può essere precisa, e può effettivamente indurre in errore su ciò che comporta essere un fisico. Una persona che conosce solo il contenuto presumibilmente insegnato e testato in un corso di fisica si sentirebbe grossolanamente fuori luogo in una riunione di fisici. “*It's like knowing the words but not knowing the tune*” (Downes, 2011).

Un corso connettivista diventa una comunità anche per i formatori che cercano di apprendere come è possibile imparare, con l'obiettivo di consentire loro di essere in grado di aiutare gli altri che imparano. “*We are all educators, or at least, learning to be educators, creating and promoting the (connective) practice of education by actually practicing it*” (Downes, 2011).

Siemens e Downes hanno proposto strategie di insegnamento senza ‘insegnamento formale’, intergenerazionale attraverso dinamiche che permettono all'educatore un ruolo di facilitatore o di “*a total absenteeism from the learning process as they trialled in their connectivism course*” (Kop, 2011, cit. Siemens e Downes, 2008, 2009). Il punto focale sta nella partecipazione in ogni evento formativo che prevede l'impegno attivo delle persone, piuttosto che il trasferimento di conoscenze da educatore a studente. I connettivisti sono a favore

di un'organizzazione che apprende per cui non vi è un corpo di conoscenze da trasferire da educatore a discente e l'apprendimento non avviene in un unico ambiente, ma è invece distribuito in tutto il Web, e l'impegno delle persone con esso costituisce l'apprendimento (Kop, 2011).

Alla base dell'insegnamento, Downes (2011) pone almeno quattro principi fondamentali, anche se più che principi sembrano delle fasi di un processo didattico:

1. *Aggregation*: Un corso MOOC è solo un punto di partenza, in quanto non produce materiale ad hoc da far studiare agli studenti, ma fornisce una varietà di risorse esterne da studiare, consultare o usare. I contenuti sono tutti di alto livello, e possono essere istruzioni di base relativamente agli argomenti, accompagnate da discussioni e interviste con esperti del settore.

Il corso guida gli studenti con una newsletter quotidiana che indica i contenuti, le consegne e i compiti. La newsletter contiene non solo le letture consigliate, ma anche articoli, video e registrazioni fatte da facilitatori del corso, blog, immagini, tweet raccolti da Twitter, segnalibri di Delicious, post di discussione, etc. L'idea della newsletter è quella di aggregare tutto ciò che può essere utile per il corso. La conoscenza di una disciplina, come quella del corso, è distribuita. Le persone creano contenuti, propri nei blog, nei wiki o nei servizi di messaggistica. La newsletter è un modo di aggregare questi materiali per un facile accesso. I partecipanti non sono tenuti a leggere e a guardare tutto. Anche i facilitatori non sono tenuti a farlo.

"In effetti, quello che abbiamo vissuto dopo l'erogazione di una mezza dozzina di MOOC è che dobbiamo dire alla gente all'inizio del corso di scegliere ciò che vogliono leggere, guardare o partecipare. Ancora una volta, dobbiamo sottolineare che non vi è nessun contenuto centrale al corso, e che ogni persona crea il proprio punto di vista sul materiale selezionando ciò che sembra loro importante, e che queste diverse prospettive costituiscono la base per le discussioni e le attività che seguono" (Downes, 2011).

2. *Remixing*. La fase successiva è tener traccia delle connessioni e delle associazioni dei materiali. I contenuti messi a disposizione sono abbondanti e richiedono di essere classificati in categorie o in argomenti. Come spiega Downes (2011), in questo processo non ci sono regole, fa parte dell'apprendimento imparare a gestire l'abbondanza informativa (il sovraccarico cognitivo che pone lo studente in una continua 'dissonanza cognitiva'), facendosi un'idea dei contenuti a cui si accede. Quindi gli studenti vengono incoraggiati a tener traccia di questo processo e a documentare sui loro computer i materiali, attraverso sintesi o valutazioni. Il passo successivo è mettere a disposizione le loro elaborazioni, attraverso blog, del.icio.us, Twitter etc., in modo da condividere i propri contenuti e le proprie connessioni.
3. *Repurposing*. Secondo Downes e Siemens, questa fase è probabilmente la parte più complessa del processo di apprendimento. Non ha senso far ripetere agli studenti quello che hanno detto gli altri, perché l'apprendimento non può ridursi ad un processo di sola ricezione o filtraggio. Per gli studenti è importante creare qualcosa, partecipando attivamente alla disciplina. Downes (2011) preferisce comunque designare questa fase non con 'creatività' ma con 'riproposizione', in quanto nessuno crea qualcosa di nuovo dal nulla. Gli studenti non partono da zero ma lavorano con materiali esistenti. Questa fase è simile all'apprendistato e richiama molto i concetti del costruzionismo di Seymour Papert. Le persone imparano attraverso la pratica, che costituisce il nucleo della pedagogia connettivista.

4. *Feeding Forward*. L'obiettivo di questi corsi è portare i partecipanti a condividere il loro lavoro con il mondo, pur non obbligando chi non desidera farlo esporre ad altri il proprio lavoro. La condivisione è una libera scelta. Il commento a questo proposito di Downes è che la condivisione non è un'azione naturale, anzi risulta difficile in quanto gli altri possono vedere gli errori, e quindi commentarli e questo può risultare imbarazzante. Però, superando questa soglia di timori, la condivisione porta a maggiore compensazione in quanto consente di creare contatti, aumentare la conoscenza di sé e di altri, crea comunità. Questo poi genera un circolo virtuoso a sua volta. È un sistema che alimenta la ricompensa degli sforzi profusi.

Questo è il messaggio di fondo del connettivismo. Si tratta di una pedagogia basata sulla consapevolezza che oggi la 'conoscenza' nel mondo digitale è cambiata e funziona in questo diverso, in una sorta di continuo processo dinamico inarrestabile e in mutevole cambiamento. La conoscenza non è qualcosa confinabile ad uno schema chiuso o in categorie (come avviene ad esempio nelle biblioteche), come se si trattasse di un prodotto finito. La conoscenza è qualcosa di complesso, distribuito, miscelato con altri concetti, appare in modo diverso a persone diverse, è inesprimibile, tacita e basata sulla reciproca intesa. Come spiega Downes, se ci concentriamo sul contenuto di una disciplina, ci manca il resto. "*We learn the words, but not the dance*" (Downes, 2011).

8. Le sfide dell'approccio connettivista

Secondo Rita Kop (2011), tre sono le sfide dell'approccio connettivista: *self-directed learning*, *presence* e *critical literacies*.

Self-directed learning. Secondo la teoria connettivista, lo studente è colui che apprende in modo autonomo e informale, non è necessariamente inserito nelle istituzioni educative tradizionali e ha competenze nella comunicazione, creazione e condivisione di *user created content*. In sostanza è un *prosumer*, come lo definirebbe Toffler (1980). In questo caso, anche il docente affronta l'insegnamento in modo diverso dagli schemi tradizionali, ovvero diventa un facilitatore e può essere anche assente durante le attività svolte dagli studenti. Un insegnante connettivista lascia allo studente la libertà e la responsabilità di fissare i propri obiettivi, di gestire il suo tempo, di trovare le risorse, di sperimentare nuovi strumenti e farli funzionare. Queste scelte sarebbero in una classe formale di responsabilità del docente. L'apprendimento autonomo e la scelta dell'apprendimento informale sono legati alla motivazione, l'iniziativa e la fiducia; altri fattori sono legati alla capacità di controllo dell'attività di apprendimento e di comunicazione utilizzati nei processi di apprendimento e di insegnamento.

Una grande differenza tra l'apprendimento informale e formale, è il livello di motivazione intrinseca che lo studente ha. C'è chiaramente un livello molto più alto di motivazione in una situazione di apprendimento informale (in quanto scelta dalla persona stessa), rispetto a una situazione di apprendimento formale, dove non sempre l'obbligo è accompagnato da pari motivazione.

Presence. La motivazione ha una dimensione affettiva, e la letteratura sottolinea l'importanza degli aspetti affettivi per l'apprendimento in rete (cit. Kop, 2011; Picard et al, 2004; Zaharias e Poylymenakou, 2009). Negli ambienti di apprendimento online, la motivazione è stata definita sotto forma 'presenza' (cit. Kop, 2011; Lombard e Ditton, 1997; Dron e Anderson, 2007). Questi autori sostengono che più intensa è la motivazione, più intensi saranno i legami tra le persone coinvolte e infine maggiore sarà il livello di 'presenza'. Di conseguenza,

più alto sarà il livello di impegno nella attività di apprendimento. Lombard e Ditton (1997) spiegano che vi è un elevato livello di presenza quando un partecipante sperimenta l'attività online come se operasse nella vita reale, senza la mediazione del computer. Garrison, Anderson, e Archer (2000) affermano che i risultati di apprendimento più significativi avvengono se interagiscono tre dimensioni: "presenza cognitiva", che garantisce un certo livello di profondità nel processo educativo; "presenza sociale", ovvero la comunicazione dei partecipanti, "presenza del teaching" che non si riferisce solo all'insegnante, ma anche agli studenti nel momento in cui si attivano le dinamiche di peer tutoring, o di insegnamento reciproco. Nei PLE (*Personal Learning Environments*) basati sull'apprendimento connettivista, l'insegnante potrebbe ridurre al minimo la propria presenza nell'interazione, in quanto attiva una serie di processi tra gli studenti in cui inviata gli stessi ad assumere un ruolo attivo, partecipativo e critico, attraverso metodi collaborativi e di condivisione.

Critical literacies. La *critical literacies* è alla base dell'apprendimento connettivista. Per poter sfruttare al meglio un ambiente di apprendimento informale, quindi fuori dell'ambito dell'istruzione formale, dove si promuove il coinvolgimento attivo nelle attività di apprendimento, gli studenti hanno bisogno di diverse competenze per sentirsi a proprio agio. Come spiega la Kop (2011): "*There is no overarching educator present to guide learners, to challenge their ideas and beliefs, or to help in aggregating information and in understanding the media and the way they represent information. The onus is on the learners themselves to make these judgments, to validate information and knowledge, and to find knowledgeable others who can help them. Moreover, the new learning environment requires learners to be active in their learning by editing and producing information themselves in a variety of formats and by communicating and collaborating with others in new ways. People need to have a certain level of creativity and innovative thinking, in addition to a competency in using ICT applications, to be able to do this. Learners need to be flexible to be able to adapt to new situations and are also expected to solve problems that they come across during their learning journey in this complex learning environment*".

Questi studenti dovrebbero essere anche *information literated*, ovvero dovrebbero avere la capacità di cercare e aggregare informazioni e risorse autonomamente, sia da (RSS) feed o attraverso l'uso di filtri umani. Per far ciò efficacemente è richiesto una grande capacità di analisi critica.

9. Criticità del connettivismo

Non mancano naturalmente critiche al connettivismo. La prima è che è ancora presto considerarla una "teoria" dell'apprendimento vera e propria come il comportamentismo, il cognitivismo e il costruttivismo (Kop, Hill, 2008). Secondo Miller (1993), una teoria dell'apprendimento dovrebbe soddisfare almeno a tre principi: 1. descrivere i cambiamenti di una o più aree del comportamento; 2. descrivere i cambiamenti nei rapporti tra le varie aree del comportamento; 3. spiegare lo sviluppo del comportamento in cui è stato descritto nei termini dei primi due aree (Miller, 1993, pp 5,6). Kop e Hill (2008) si chiedono se il connettivismo risponda a questi tre criteri e concludono che al momento appare essere più una teoria in fase di sviluppo, ovvero nella sua fase iniziale. Molta ricerca risulta ancora necessaria, anche se esiste un framework e sperimentazioni in atto (come i MOOC).

Esistono altre importanti criticità come quella esposta da Verhagen (2006), che

argomenta che *"the theory remains unsubstantiated philosophising"*. Ogni teoria dell'apprendimento si fonda su una base epistemologica di riferimento: ad esempio il comportamentismo si basa sull'empirismo, il cognitivismo sul razionalismo, il costruttivismo sulle teorie storico sociali. In base a questo framework, la teoria connettivista, secondo la visione di Downes, (2006) si basa sulla teoria della *"distributed knowledge"*, come proposta da Siemens (2008b) che afferma *"... the view of knowledge as composed of connections and networked entities ...The concept of emergent, connected, and adaptive knowledge provides the epistemological framework for connectivism as a learning theory"*. Tuttavia mentre le basi epistemologiche delle prime tre teorie sono unanimemente accettate dalla comunità scientifica, la quarta è ancora in discussione (Kop, Hill, 2008). Altra obiezione sollevata da Kerr (2007) è che esistono già delle teorie che *"satisfactorily address the needs of learning in today's technologically, connected age"*. Kerr (2007) sostiene che il rapporto tra gli ambienti interni ed esterni di conoscenza, base da cui parte il connettivismo, è stato teorizzato da Vygotskij nel costruttivismo sociale, molto prima del connettivismo. Allo stesso modo, arrivando ai nostri giorni, il costruttivismo di Papert, o il contestualismo (apprendimento come processo situato) o il culturalismo (apprendimento come processo socio culturalmente condiviso) o ancora la teorizzazione delle comunità di pratica (Wenger, 1998), che tratta l'apprendimento come un impegno intrinsecamente sociale e situato, hanno fornito basi teoriche prima del connettivismo.

In Italia, Calvani (2008) critica l'adozione di un selvaggio connettivismo a scuola e afferma: *"A wild transfer of connectivism to school would lead to think that putting students on the net is enough to produce knowledge, thus consolidating that widespread harmful cliché according to which the more technologies we use, anyway we do it, the better it is for learning"*.

Come vedremo nel prossimo paragrafo, sembra abbastanza prematuro l'utilizzo di metodi connettivisti a scuola, per due motivi sostanziali: primo il connettivismo, come abbiamo visto, non ha maturato una teoria valida anche per l'apprendimento in età evolutiva (Miller, 1993; Kop, Hill, 2008) e non ha sviluppato metodologie formative 'collaudate' per gli studenti in età di sviluppo. Quindi, i tempi non sono maturi per applicazioni del connettivismo a scuola su basi non ancora consolidate; secondo, le sperimentazioni maturate finora sono state rivolte soprattutto a studenti adulti (come il caso dei MOOC), e presuppongono che questi siano capaci di apprendimento autonomo, apprendimento informale o *self-directed learning*, di presenza sociale e psicologica e *critical literacies* (Kop, Hill, 2008), oltre ad avere una fortissima motivazione. Risulta alquanto difficile immaginare uno studente con tutte queste caratteristiche. Al momento, il connettivismo sembra rapportarsi a 'uno studente ideale' più che a uno reale ed infatti solo 4-7% degli studenti riesce terminare un corso MOOC. È da notare che con tali percentuali un corso normale sarebbe immediatamente chiuso. L'intuizione del connettivismo riguardo lo 'studente ideale', appare forse troppo in anticipo sui tempi. Questa 'teoria' ancora allo stadio embrionale richiederà ancora molta ricerca, sia a livello teorico sia a livello pratico, prima di essere utilizzabile a livello di sistema.

10. Criticità dei MOOC: alto drop out e plagio

Il connettivismo disegna il profilo di uno studente del futuro, che opera in una società digitale delineando, in prospettiva, una nuova organizzazione per l'*higer education* del futuro. Tuttavia, la realtà non appare così matura, e forse questo

tipo di studente digitale connettivista rappresenta solo una piccola percentuale nei numeri 'massivi' dei MOOC. Infatti, dall'analisi dei primi risultati dei xMOOC, questi non sembrano molto incoraggianti.

I punti deboli sembrano essere sostanzialmente due: un alto dropout degli studenti e fenomeni di plagiarismo (Wukman A., 2012; Daniel, 2012)

Sia il MIT e sia Coursera hanno dovuto difendere i consistenti tassi di abbandono ai loro corsi. Giusto per commentare qualche dato, ad esempio nel corso del MIT, 6.002x, *Circuits and Electronics*, si sono iscritti circa 155.000 studenti, provenienti da 160 Paesi, come ad esempio Stati Uniti, India e Regno Unito per la maggior parte del traffico e Colombia, Spagna, Pakistan, Canada, Brasile, Grecia e Messico. Di questi 155.000 studenti, solo 23.000 hanno provato il primo set di attività, 9.000 hanno superato l'esame di medio termine e solo 7.157 hanno superato il corso. Quindi facendo i conti, all'esame intermedio è passato solo il 50% degli studenti, e solo il 4,6% è riuscito a sostenere l'esame finale. Di questi, solo 340 studenti, tra cui un adolescente di 15 anni proveniente dalla Mongolia, hanno ottenuto un punteggio finale alto all'esame conclusivo, giudicato come 'molto difficile' da Anant Agrawal, che dirige l'iniziativa edX.

Alla UC Berkley, anche David Patterson ha sperimentato una massiccia iscrizione al suo corso MOOC, ma un altrettanto massiccio drop-out. Con preoccupazione Patterson ha descritto la sua esperienza di insegnamento, spiegando che solo il 7% dei 50.000 studenti che si sono iscritti nella sua classe Coursera di Software-Engineering ha superato l'esame finale.

Patterson comunque non si limita solo ad esprimere la sua preoccupazione per i tassi di abbandono, ma anche per gli atti di plagio (il copia e incolla) da parte degli studenti. Ad esempio, Wukman (2012) scrive: *"Accusations of rampant plagiarism by Coursera students have emerged recently. Some classes were so rife with alleged incidences of plagiarism that professors have been forced to plead with their students to stop plagiarizing"*. Il *Chronicle of Higher Education*, intitola un articolo *"Dozens of Plagiarism Incidents Are Reported in Coursera's Free Online Courses"* (2012), dove non vengono in realtà riportate delle statistiche ma denuncia che: *"Students taking free online courses offered by the startup company Coursera have reported dozens of incidents of plagiarism, even though the courses bear no academic credit. This week a professor leading one of the so-called Massive Open Online Courses posted a plea to his 39,000 students to stop plagiarizing, and Coursera's leaders say they will review the issue and consider adding plagiarism-detection software in the future. In recent weeks, students in at least three Coursera humanities courses have complained of plagiarized assignments by other students. The courses use peer grading, so each student is asked to grade and offer comments on the work of fellow students"* (Young J., 2012).

Inoltre, i MOOC presentano alcune criticità sotto gli aspetti didattici. Ad esempio, come riporta Doug Holton (2012), il MOOC Khan Academy, non offre informazioni sufficienti sull'organizzazione e manca il supporto al discente. I video a disposizione non informano su quale teoria di apprendimento fanno riferimento e quali siano gli obiettivi (ne tanto meno vengono citate ricerche in merito alle potenzialità di questa impostazione didattica); e questo può ridurre l'efficacia del supporto e in parte anche di credibilità. Inoltre, sembra che questi video non vengano quasi mai aggiornati o modificati. L'impostazione didattica sembra essere fondamentalmente non interattiva, basata sulla mera trasmissione di contenuti. Queste lezioni potrebbero essere più utili se prima o dopo gli studenti potessero avere esperienze di laboratorio, di simulazione, di gioco, di sperimentazioni sul campo, o analisi di casi. Tutto ciò potrebbe dar luogo a una riflessione su ciò che si sta studiando e stimolare domande da parte dei corsisti.

"I don't argue that faculty should not be involved in designing these courses – it is critically important that instructors have ownership of their teaching and at least be able to customize their learning materials, and similarly students need to have some ownership in the learning process, too (the key components of motivation are autonomy, mastery, and purpose). But faculty can be aided by some training or assistance in course design, technology, and teaching and learning to develop technological, pedagogical content knowledge (TPACK). Teaching should be treated as a design science, more like engineering than just an art or craft that we all think we can intuitively do well" (Holton, 2012).

Discussione e conclusione

La maggior parte dei MOOC (in particolare i xMOOC) sembra piuttosto lontana dall'ideale di *openess* come descritto nelle premesse di questo articolo. Appare essere più un esempio di nuovo marketing delle università prestigiose, celate da ideali dell'*open*, più preoccupate dall'idea di richiamare attenzione e finanziamenti a livello mondiale (oltre che nuove iscrizioni), che a perseguire obiettivi pedagogici per migliorare o innovare modelli di apprendimento legati al cambiamento della literacy nell'era digitale. C'è da dire che queste università fanno un'ottima ricerca in diversi campi della conoscenza, che però non assicura né la qualità dei progetti educativi on line né quella della ricerca pedagogica dell'apprendimento in rete.

I cMOOC appaiono un fenomeno interessante che ha trovato in parte giustificazioni a livello teorico (con il connettivismo) e pratico (con una serie di sperimentazioni), ma, stando ai risultati, appare troppo in anticipo rispetto alla realtà dei potenziali studenti digitali esistenti. I cMOOC sembrano più intuizioni di un prossimo futuro che richiederà un cambiamento profondo dell'attuale organizzazione dell'istruzione superiore e anche dell'utenza.

I MOOC possono essere sicuramente utili per alcune discipline, ma forse non per tutte. Alcuni settori, come ad esempio medicina, chimica, arte e ingegneria (solo per citare alcune aree), richiedono infrastrutture, o attrezzature (molto costose) che un singolo studente non potrebbe affrontare da solo. Il fatto è che sarebbe difficile per chiunque affidarsi a un medico che ha imparato tutto quello che sa attraverso i video di youtube.

Altri aspetti che sembrano deboli sono la valutazione e l'accreditamento. Alcune materie, possono essere valutate con prove oggettive (es., risposte vere o false), e quindi possono essere facilmente amministrare da un sistema automatico che gestisce la valutazione. Il fatto è che non tutta la conoscenza può essere 'pesata' in questo modo, in quanto esistono aree tematiche 'più morbide' dove le attività di confronto e discussione sono determinati e questi tipi di sistemi mostrano di non essere in grado di valutare adeguatamente, o innescare i meccanismi cognitivi e meta cognitivi per governare la disciplina.

Un altro problema critico è l'accreditamento. La formazione universitaria non può essere limitata al solo ambito dell'acquisizione delle conoscenze, ma si deve essere in grado di saperla applicare. I MOOC dovrebbero implicare non solo verifiche delle conoscenze, ma delle pratiche degli studenti. In tal senso, c'è da menzionare che Coursera ha annunciato che inizieranno l'accreditamento, utilizzando webcam per garantire che gli studenti non copino durante le prove. Ma per garantire un numero di commissioni sufficiente al numero degli studenti, porterà sicuramente a un cambiamento al modello di business.

È probabile che i MOOC, come li abbiamo conosciuti finora, dovranno trovare altre soluzioni per i processi di valutazione e di accreditamento e quindi c'è da aspettarsi che modificheranno la loro configurazione attuale.

È, invece, probabile che questa modalità dei MOOC possa essere per quei corsi universitari che non richiedono particolari attrezzature o sistemi di certificazione di particolari competenze, come ad esempio i corsi introduttivi o propedeutici, che tradizionalmente hanno centinaia di studenti stipati in aule per seguire una lezione cattedratica. A questo punto sarebbe meglio trasformare questo corso in un corso online. Dall'altra parte questo permetterebbe di liberare risorse per l'insegnamento e apprendimento per migliorare la qualità della formazione universitaria. Con un'ampia disponibilità di materiali on-line, il ruolo del docente può arrivare a somigliare a quello di un curatore, che seleziona materiale di qualità per ogni concetto del corso. Gli studenti trarrebbero beneficio da una pedagogia di qualità in grado di esplorare nuove idee per migliorare l'apprendimento.

Daniel (2012) ritiene un mito che “i professori che si distinguono per la loro produzione scientifica siano anche in grado di progettare a livello pedagogico corsi on-line senza alcun aiuto”. In tal senso, Baggaley (2011) sostiene che la qualità e la pedagogia di gran parte dell'istruzione corrente on-line è davvero povera perché i suoi praticanti non sembrano essersi presi la cura di imparare la lezione della ricerca pedagogica e delle tecnologie educative e didattiche.

Proprio l'attenzione acquistata dai MOOC potrebbe essere una buona leva per diffondere buone pratiche pedagogiche, che non siano solo ristrette alla comunità dei pedagogisti. In un mondo digitale, dove i contenuti di qualità sono abbondanti, i corsi potrebbero attingere da un pool di risorse educative aperte (OER) e offrire ai propri studenti approcci di insegnamento e apprendimento aperto che sfruttano le risorse web 2.0 e le basi di una buona digital literacy (Banzato, 2011).

I MOOC appaiono tuttavia un fenomeno affascinante. L'atteggiamento critico verso i MOOC è dovuto al fatto che essi sono stati sovraccaricati di falsi miti e esagerate aspettative da un aggressivo battage pubblicitario, mentre questi non sono esenti da paradossi e contraddizioni (Daniel, 2012). Tuttavia, essi rappresentano un importante processo in corso, che traccia nuovi percorsi per le università e per l'istruzione superiore in generale.

È un dato di fatto allo stato attuale che i MOOC siano un fenomeno che ha interessato soprattutto gli Stati Uniti (e qualche università europea che ha partecipato alle joint venture), mentre l'Europa è stata marginalmente coinvolta. Infatti, l'Unione Europea sta mettendo a disposizione forti investimenti per incentivare analoghe iniziative. Sicuramente questa azione è cruciale, ma bisogna tener presenti le criticità che stanno emergendo dalle analisi dei MOOC esistenti per non ripetere gli stessi errori. Il faro che dovrebbe guidare queste iniziative, come criterio imprescindibile, dovrebbe essere sempre la qualità della formazione (Margiotta, 1997).

Bibliografia

- Achal Prabhala (2012). Would Gandhi have been a Wikipedian? *The Indian Press*. Jan 17, 2012.
URL: <http://www.indianexpress.com/news/would-gandhi-have-been-a-wikipedian/900506/0>
(ultimo accesso dicembre 2012).
- Althusser, L. (1970). *Ideologia e apparati ideologici di Stato*. Critica marxista, n. 5, pp. 23-65.
- Armstrong, L. (2012). *Coursera and MITx: Sustaining or disruptive?* <http://www.changinghi->

- ghereducation.com/2012/08/coursera-.html (ultimo accesso dicembre 2012).
- Armstrong, L. (2012). *Coursera and MITx: Sustaining or disruptive?* URL: <http://www.changinghighereducation.com/2012/08/coursera-.html> (ultimo accesso dicembre 2012).
- Atkins, D.E., Brown, J.S., Hammond, A.L., (2007). *A review of the Open educational Resources (OER) movement: achievement, challenges and new opportunity*. Report to the William and Flora Hewlett Foundation.
- Baggaley, J. (2011). *Harmonising Global Education: from Genghis Khan to Facebook*. London and New York: Routledge.
- Banzato, M. (2003). La SSIS ONLINE: un progetto sperimentale di e-learning per la formazione iniziale degli insegnanti del Veneto. *TD TECNOLOGIE DIDATTICHE*, vol. 29, pp. 55-65.
- Banzato, M. (2011). *Digital literacy*. Milano: Mondadori.
- Banzato, M. (2011). Open Educational Resources: una prospettiva allo sviluppo sostenibile in ambito formativo ed educativo. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, vol. IX-3_2011 (supplemento), pp. 59-74.
- Barth, R. S. (1972). *Open Education and the American School*. New York: Agathon.
- Baschiera, B. (2012). Apprendimento intergenerazionale aperto. Studio di caso "Autobiografiamo? *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO*, 3/2012, (in questo volume).
- Bell, F. (2011). Connectivism: Its Place in Theory-Informed Research and Innovation in Technology-Enabled Learning, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Volume 12, Number 3, 2011.
- Bizhan, N. (1997). *A Brief History of Distance Education*. Ball State University.
- Brookst, D. (2012). The Campus Tsunami. *The New York Times (The Opinion Page)*. May 3, 2012. URL: http://www.nytimes.com/2012/05/04/opinion/brooks-the-campus-tsunami.html?_r=0 (ultimo accesso dicembre 2012).
- Brown, S. (Ed.). (1997). *Open and distance learning: Case studies from industry and education*. In Open and Distance Learning series. London: Kogan Page.
- Budapest Open Access Initiative Web. (2001). *The Initiative OA*. URL: <http://www.soros.org/openaccess/> (ultimo accesso dicembre 2012).
- Calder, J., & McCollum A. (1998). *Open and flexible learning in vocational education and training*. London: Kogan.
- Calvani, A., 2008. Connectivism: new paradigm or fascinating pot-pourri?JE-LKS. *Journal Of E-Learning And Knowledge Society*. Vol 4, No 1, pp. 247-252.
- Caulfield, M. (2012). *Why We Shouldn't talk MOOC as Meritocracies*. URL: <http://hapgood.us/2012/09/01/why-we-shouldnt-talk-MOOC-as-meritocracies/> (ultimo accesso dicembre 2012).
- Central Advisory For Education. (1967). *Children and Their Primary Schools*. Vol. 1. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Consultative Committee On The Primary School. (1931). *The Primary School*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Cormier, D. (2010). *MOOC, Knowledge and the Digital Economy - a research project*. URL: <http://davecormier.com/edblog/2010/12/20/MOOC-knowledge-and-the-digital-economy-a-research-project/> (ultimo accesso dicembre 2012).
- Cox, C. B., & Dyson, A. E. (Eds.). (1971). *Black Papers*. London: Davis-Poynter.
- CUN. (2013). *Le emergenze del sistema*. URL: http://www.cun.it/media/118417/dichiarazione_cun_su_emergenze_sistema.pdf (ultimo accesso dicembre 2012).
- Daniel, J. (2012). Making Sense of MOOC: Musings in a maze of myth, paradox and possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, 3.
- De Robbio, A. (2007). *Archivi aperti e comunicazione scientifica*. Napoli: Clío Press.
- Dewey, J. (1984). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Don Milani, (& Scuola di Barbiana). (1967). *Lettera a una Professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Downes, S. (2006). Learning networks and connective knowledge, *Instructional Technology Forum*, 2006.
- Downes, S. (2012). The rise of MOOC. URL: <http://www.downes.ca/post/57911> (ultimo accesso dicembre 2012).
- Downes, S., (2011). Connectivism and Connective Knowledge. *Huffpost Education*, January

- 5, 2011. URL: http://www.huffingtonpost.com/stephen-downes/connectivism-and-connecti_b_804653.html (ultimo accesso dicembre 2012).
- Dron, J., & Anderson, T. (2007). *Collectives, networks, and groups in social software for e-learning*. World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (ELEARN) 2007, Quebec City, Quebec, Canada.
- Dworkin, M. (1959). *Dewey on Education: Selections*. New York: Teachers College Press.
- edX. (2012). *UC Berkeley joins edX*. URL: <https://www.edx.org/press/uc-berkeley-joins-edx> (ultimo accesso dicembre 2012).
- Faviero, B. B. (2012, September 4). Major players in online education market. *The Tech - MIT*, p. 8.
- Featherstone, J. (1967). The Primary School Revolution in Britain. *The New Republic* August 10, September 2, and September 9.
- Freire, P. (1967). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1971). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Friedman, T. (2012). Come the Revolution. *The New York Times (The Opinion Page)*. May 15, 2012. URL: <http://www.nytimes.com/2012/05/16/opinion/friedman-come-the-revolution.html> (ultimo accesso dicembre 2012).
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Gramsci, A. (1947). *Lettere dal carcere*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, A. (1947). *Quaderni*. Torino: Einaudi.
- Guntram, G. (2007). Open Educational Practices and Resources: The OlCOs Roadmap 2012, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 4 n.º 1, 1-9.
- Harry, K. (1999). *Higher education through open and distance learning, World review of distance education and open learning serie*. Vol. 1. London and New York: Routledge.
- Hawkins, D. (1974). *The Informed Vision*. New York: Agathon.
- Hill, P. (2012). *Four Barriers that MOOC must overcome to build a sustainable model*. URL: <http://mfeldstein.com/four-barriers-that-MOOC-must-overcome-to-become-sustainable-model/> (ultimo accesso dicembre 2012).
- Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education*. London and New York: Routledge.
- Holton, D. (2012). What's the "problem" with MOOC? *EdTechDev. Developing Educational Technology*. URL: <http://edtechdev.wordpress.com/2012/05/04/whats-the-problem-with-MOOC/> (ultimo accesso dicembre 2012).
- Hylén, J. (2006). Open Educational Resources: opportunities and challenges. *Proceedings of Open Education 2006: community, culture and Content*, pp. 49-63.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Marion Boyars.
- Jacobi R., & van der Woert, N. (Eds.). (2012). *Trend report: open educational resources 2012*. Published by the Special Interest Group Open Educational Resources. URL: [http://www.surf.nl/en/publicaties/Documents/trendrapport%20OER%202012_10042012%20\(ENGELS%20LR\).pdf](http://www.surf.nl/en/publicaties/Documents/trendrapport%20OER%202012_10042012%20(ENGELS%20LR).pdf) (ultimo accesso dicembre 2012).
- Keegan, D. (1990). *Foundations of distance education*. London and New York: Routledge.
- Kerr, B. (2007). A Challenge to Connectivism. *Transcript of Keynote Speech, Online Connectivism Conference. University of Manitoba*. URL: http://ltc.umanitoba.ca/wiki/index.php?title=Kerr_Presentation (ultimo accesso dicembre 2012).
- Koller, D. (2012). *TED Talk: What we are learning from online education*. URL: http://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education.html (ultimo accesso dicembre 2012).
- Kop, R. (2011). The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Volume 12, Number 3, 2011.
- Kop, R., Hill A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Volume 9, Number 3.
- Lane, A. (2009). The impact of openness on bridging educational digital divides. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(5), pp. 1-12.
- Lewin, T. (2012). Education Site Expands Slate of Universities and Courses. *New York Times*,

- September 19, 2012. URL: http://www.nytimes.com/2012/09/19/education/coursera-adds-more-ivy-league-partner-universities.html?_r=0 (ultimo accesso dicembre 2012).
- Lombard, M., & Ditton, T. (1997, September). At the heart of it all: The concept of presence. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3(2).
- Makarenko, A. (1975). *Poema pedagogico*. Roma: Editori Riuniti.
- Manacorda, M.A. (1970). *Il principio educativo in Gramsci "Americanismo e conformismo"*. Roma: Armando.
- Mangan, K. (2012). MOOC Mania. *The Chronicle of Higher education*. October 1, 2012. URL: <http://chronicle.com/article/Massive-Excitement-About/134678/> (ultimo accesso dicembre 2012).
- Marginson, S., (2012). Yes, MOOC is the global higher education game changer. *University World News. The global window in Higher education*. 12 August 2012.
- Margiotta, U. (1997). *L'insegnante di qualità: valutazione e performance*. Roma: Armando.
- Marklein, M.B. (2012). College may never be the same. *USA TODAY*. Sep. 9, 2012. URL: <http://usatoday30.usatoday.com/news/nation/story/2012/09/12/college-may-never-be-the-same/57752972/1> (ultimo accesso dicembre 2012).
- Materu, P.N. (2004). *Open Source Courseware: A Baseline Study*. Washington, DC: The World Bank. URL: http://siteresources.worldbank.org/INTAFRREGTOPEIA/Resources/open_source_courseware.pdf (ultimo accesso dicembre 2012).
- Miller, P. (1993). *Theories of developmental psychology*. Third Edition. New York. W. H. Freeman.
- Nyquist, E.B., & Hawes, G.R. (Eds.). (1972). *Open Education: A Sourcebook for Parents and Teachers*. New York: Bantam.
- OECD. (2007a). *Giving Knowledge for free: the Emergence of Open Educational Resources*. Paris: OECD.
- OECD. (2007b). *Participative Web and User-Created Content: Web 2.0, Wikis and Social Networking*. URL: <http://213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/9307031E.PDF> (ultimo accesso dicembre 2012).
- Pappano, L. (2012). The Year of the MOOC. *The New York Times (Education life)*. November 2, 2012. URL: http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html?pagewanted=all&_r=0 (ultimo accesso dicembre 2012).
- Perraton, H. (2000). *Open and distance learning in the developing world*. London: Routledge.
- Peters, O. (1998). *Learning and teaching in distance education*. London: Kogan.
- Picard, R., Papert, S., Bender, W., Blumberg, B., Breazeal, C., Cavallo, D., Machover, T., Resnick, M., Roy, D., & Strohecker, C. (2004). Affective learning—a manifesto. *BT Technology Journal*, 22(4), 253–269.
- Rathbone, C., & Smith, L. (2002). Open Education - The Classroom, Philosophical Underpinnings, English Beginnings, The American Experience, Controversies Questions and Criticisms. *Encyclopedia of Education*. URL: http://www.encyclopedia.com/topic/Open_education.aspx (ultimo accesso dicembre 2012).
- Rathbone, C.H. (1972). Examining the Open Education Classroom. *School Review*, 80:521–549.
- Rathbone, C.H. (Ed.). (1971). *Open Education: The Informal Classroom*. New York: Citation.
- Redmon, K.C. (2012). Professors without borders. *Prospect*. June 28, 2012. URL: <http://www.prospectmagazine.co.uk/magazine/online-universities-udacity-grand-challenge-david-stavens-dave-evans/> (ultimo accesso dicembre 2012).
- Ripley, A. (2012). College Is Dead. Long Live College! *Time US (Education)*. Oct. 18, 2012. URL: <http://nation.time.com/2012/10/18/college-is-dead-long-live-college/> (ultimo accesso dicembre 2012).
- Shullenberger, G. (2013). The MOOC Revolution: A Sketchy Deal for Higher Education. *Dissent. A quarterly of Politics and Culture*. February 12, 2013. URL: http://www.dissent-magazine.org/online_articles/the-mooc-revolution-a-sketchy-deal-for-higher-education (ultimo accesso febbraio 2013).
- Siemens, G. (2008b). *Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers*. Paper 105: University of Georgia IT Forum. URL: <http://it.coe.uga.edu/itfo>

- rum/Paper105/Siemens.pdf (ultimo accesso dicembre 2012).
- Silberman, C.E. (Ed.). (1973). *The Open Classroom Reader*. New York: Random House.
- Smith, L.A.H. (1976). *Activity and Experience: Sources of Informal Education in England*. New York: Agathon.
- Smith, L.A.H. (1997). 'Open Education' Revisited: Promise and Problems in American Educational Reform. *Teachers College Record*, 99:371–415.
- Spodek, B., & Walberg, H. J. (Eds.). (1975). *Studies in Open Education*. New York: Agathon.
- Suber, P., 2009. *Timeline of the Open Access Movement*. URL: <http://legacy.earlham.edu/~peters/fos/timeline.htm> (ultimo accesso dicembre 2012).
- Swan, A. (2012). *Open Access*. Open Guidelines Series. Paris: UNESCO.
- Thompson, K. (2011). ELI 7 Things You Should Know. *EDUCAUSE Learning Initiative (ELI)*. URL: <http://www.educause.edu/library/resources/7-things-you-should-know-about-MOOC> (ultimo accesso dicembre 2012).
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. New York: Bantam Books.
- Trebisacce G. (1979). *Marxismo e educazione in Antonio Labriola*. Roma: La Goliardica.
- UNESCO (2002). *Forum on the impact of Open Courseware for higher education in developing countries. Final report*. Paris: UNESCO.
- Verhagen, P. (2006). Connectivism: A new learning theory? *Surf e-learning themasite*. URL: <http://http://elearning.surf.nl/e-learning/english/3793> (ultimo accesso dicembre 2012).
- Weber, L. (1971). *The English Infant School and Informal Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Weissmann, J. (2012). There's something very exciting going on here. *The Atlantic*. Sep 8, 2012. URL: <http://www.theatlantic.com/business/archive/2012/09/theres-something-very-exciting-going-on-here/262119/> (ultimo accesso dicembre 2012).
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiley, D. (2012, July). *The MOOC Misnomer*. URL: <http://opencontent.org/blog/archives/2436> (ultimo accesso dicembre 2012).
- Willinsky, J. (2006). *The Access Principle. The Case for Open Access to Research and Scholarship*. Boston: Mit press. URL: https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/content/9780262512664_Download_the_full_text.pdf (ultimo accesso dicembre 2012).
- Wukman, A. (2012), Coursera Battered With Accusations Of Plagiarism And High Drop-Out Rates, 22/8/2012. Url: <http://www.onlinecolleges.net/2012/08/22/coursera-battered-with-accusations-of-plagiarism-and-high-drop-out-rates/> (ultimo accesso dicembre 2012).
- Yeomans, E. (1967). *Education for Initiative and Responsibility*. Boston: National Association of Independent Schools.
- Young, J. (2012). Dozens of Plagiarism Incidents Are Reported in Coursera's Free Online Courses. *Chronicle of Higher Education*, 16 agosto, 2012. URL: <http://chronicle.com/article/Dozens-of-Plagiarism-Incidents/133697/> (ultimo accesso dicembre 2012).
- Young, J. R. (2012). Inside the Coursera Contract: How an Upstart Company Might Profit from Free Courses. *Chronicle of Higher Education*, July 19, 2012. URL: http://chronicle.com/article/How-an-Upstart-Company-Might/133065/?cid=at&utm_source=at&utm_medium=en (ultimo accesso dicembre 2012).
- Zaharias, P., & Polymenakou, A. (2009). Developing a usability evaluation method for e-learning applications: Beyond functional usability. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 25(1), 75–98.
- Zigerell, J. (1984). *Distance Education: An Information Age Approach to Adult Education. The national center for Research in Vocational Education*. The Ohio State University, Columbus, Ohio.

Learning Landscape





L'apprendimento con le nuove tecnologie e il dibattito generazionale: concentrarsi sul divario o superarlo?

Learning with new technologies and inter-generational debate: shall the divide be enhanced or overcome?

Emanuele Rapetti

New Media in Education laboratory
Università della Svizzera italiana (Lugano) Switzerland
emanuele.rapetti@usi.ch

ABSTRACT

Nella società della conoscenza, il primo passo per colmare i problemi di disuguaglianza digitale tra la "Net Generation" e le generazioni precedenti è quello di comprenderli nella loro prospettiva globale, per procedere poi a specifici interventi. Dai dati empirici presentati, la realtà si presenta complessa, tanto sul piano del gap teorico, quanto sul piano degli approcci.

Inequality in the field of Information Technologies opposes the "Net Generation" to the previous ones. In order to solve this problem, our society of knowledge would make a first step by understanding them in their global perspective, and subsequently by implementing specific interventions. Empirical data show a reality that is complex both in what concerns the theoretical gap and in what concern practical approaches.

KEYWORDS

Learning, Digital Divide, Digital Era, Inter-generational divide, New technologies.

Apprendimento, Digital Divide, Digital Era, Divario generazionale, Nuove Tecnologie.

1. Introduzione: 20 anni di "mind the gap!"

Un passo fondamentale per colmare il tanto discusso divario di competenze digitali tra "generazione Y" (o espressioni affini) e apprendenti adulti passa attraverso una comprensione adeguata di tale divario. Negli ultimi decenni il dibattito si è particolarmente focalizzato sul "*mind the gap!*" (traducibile come "fate attenzione allo spazio vuoto"). Nell'anno europeo della "solidarietà tra le generazioni" è necessario capire come agire per superare questo *gap*.

Merita sottolineare che, nel 2011, si è celebrato l'anniversario di due espressioni che hanno marcatamente guidato la discussione sul binomio educazione e nuovi media: nel 1991 è stato inventato "*generation Y*" (Strauss &

Howe 1991), e nel 2001 è entrata nel dibattito comune l'etichetta "nativi digitali" (Prensky 2001a; 2001b). Dopo oltre venti anni di riflessioni a questo proposito, è giunto il momento di superare una comprensione del problema che, dopo aver individuato un problema, tende a riprodurre il divario ...

Il presente contributo ha lo scopo di mostrare perché, sia sul piano teorico sia pratico, ci sono valide ragioni per adottare una nuova prospettiva. Il testo presenta brevemente il dibattito (par.2) presentando le voci principali che si sono espresse in materia, mentre nel par. 3 saranno presentati e discussi i dati elaborati all'interno della ricerca dottorale "*Learners of Digital Era*" (ovvero "apprendenti nell'era digitale", d'ora in poi LoDE); da tale esperienza è scaturito il progetto di ricerca chiamato "*Learners' voices @ USI-SUPSI*" posto in essere dall'inverno 2008 all'estate 2011, presso le istituzioni accademiche del Ticino (Svizzera).

2. Il gap sul piano teorico

Si può affermare che – fin dagli anni '80 – l'avvento massiccio delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) ha avuto un impatto significativo sulla vita quotidiana: le persone cresciute in un contesto sempre più mediatizzato hanno sviluppato una indiscussa familiarità d'uso con le TIC (OCSE-CERI 2012). In conseguenza di questa novità storico-sociale, è stato messo in luce come la qualità dell'apprendimento e insegnamento possa trarne profitto e risultare arricchita dalle nuove tecnologie (Oblinger & Oblinger 2005; Rivoltella 2006). In ragione di queste evidenze, molti osservatori della società della conoscenza hanno suggerito l'esistenza di una generazione di apprendenti digitali (zzati), tale teorizzazione ha ottenuto un grande successo, ed è stata adottata da studiosi, professionisti dell'educazione, insegnanti, giornalisti ...

Osservando l'evoluzione del dibattito, nel contesto della ricerca LoDE, è sembrato possibile individuare (almeno) tre visioni (*views*) sul dibattito sul divario generazionale nel livello di adozione delle nuove tecnologie nella vita quotidiana e, di conseguenza, nelle esperienze educative (Rapetti 2011): gli entusiasti, i preoccupati, e i critici.

2.1. Molte voci, tre visioni

Prima di entrare in una presentazione schematica delle tre visioni, è importante chiarire che questa è solo una possibile sistematizzazione della letteratura – molto ampia – sulla tematica, e non è obiettivo di questo articolo fornire una panoramica completa (si vedano, a questo proposito: Barrio, Medina, Arroyo & Garcia 2010, Ferri 2011; OCSE-CERI 2012; Rapetti & Cantoni 2010; Schulmeister 2010).

Per avere un'idea del numero di voci che popolano il dibattito e dell'entità di esso, è interessante sapere che la coorte degli apprendenti più giovani ha ricevuto le seguenti etichette: *Boomer babies; Boomlets; Born digital; Digital kids; Digital Natives; Digital residents; Echo Boom; Gamers; Gen.com; Generation Next; Generation Tech; Generation Why; Generation XX; Generation Y; Generation 2000; Grasshopper Minds; Homo Zappiens; Instant-Message Generation; Millennials; Net generation; Net-agers; Next Great Generation; Nintendo Generation; Prozac Generation; Screen Generation; Coddled, adrift, and slackers; Dumbest generation; Narcissist; Net addicted (to pointless activities); Shameless; The ones who click (instead of thinking); The ones who take Google as Gospel; Violent; online bullies ...*

La categorizzazione proposta va considerata come una sorta di bussola per muoversi all'interno di un territorio vasto e complesso. Le tre visioni individuate sono:

1. Gli "entusiasti" (circa l'impatto delle TIC su abilità e comportamenti degli apprendenti), sono fermamente convinti che le tecnologie digitali stiano rendendo molto abile e preparata la generazione degli studenti più giovani. Tra costoro, è possibile distinguere ulteriormente tre diversi approcci, in relazione all'area che viene considerata come maggiormente influenzata:
 - a. L'approccio storico-sociologico, volto a sottolineare le differenze tra la generazione attuale e quelli precedenti (ad esempio: Howe & Strauss, 1991);
 - b. L'approccio psico-cognitivo, che sostiene che l'uso quotidiano delle TIC abbia cambiato le capacità cognitive dei giovani (ad esempio: Prensky 2001);
 - c. L'approccio socio-pedagogico, che muove dal paradosso "vi sono tecnologie dappertutto, tranne che nelle scuole", chiedendo una riforma/rivoluzione nei sistemi scolastici e universitari (ad esempio: Oblinger & Oblinger 2005).
2. I "preoccupati", condividono l'idea che esista una generazione di giovani apprendenti digitalizzati, ma si concentrano sugli effetti potenzialmente pericolosi, come violenza, bullismo, molestie, dipendenza, perdita di abilità cognitive, limitazioni al senso di realtà, etc (per esempio: Bauerlein 2008).
3. I "critici", mettono in discussione l'idea di considerare l'insieme delle competenze di apprendimento di una generazione semplicemente in funzione degli usi delle TIC, criticando le ipersemplicizzazioni effettuate e diffuse in questo ambito; essi richiedono inoltre studi più profondi e analisi localizzate (ad esempio: Bullen, Morgan & Qayyum 2011).

La categorizzazione nelle tre *views*, è sintetizzata dall'immagine seguente. Come già detto, si tratta di una schematizzazione che non pretende quindi di essere esaustiva, né di rappresentare analiticamente il pensiero degli autori. La sua utilità consiste nel mettere in luce come si siano sviluppate (almeno) tre macro-ottiche possibili per guardare al binomio educazione e nuovi media; questa analisi è rilevante nel discorso sul dialogo tra le generazioni perché tali prospettive hanno influenzato e continuano ad influenzare scelte politiche, pedagogiche e didattiche.

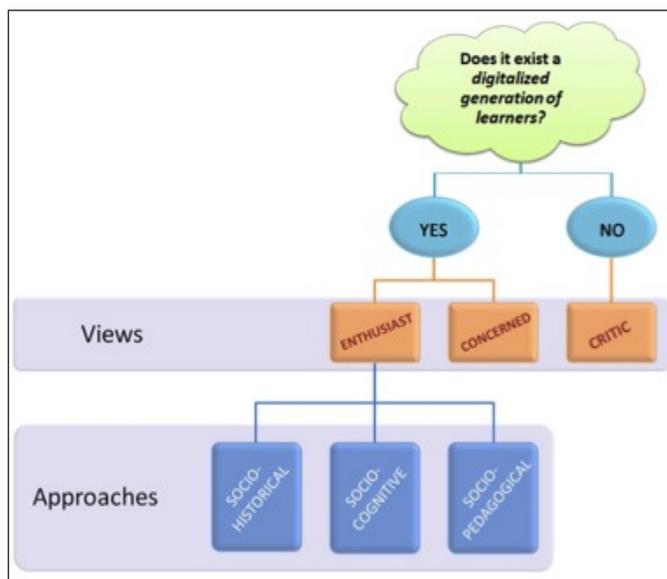


Fig. 1 – schematizzazione per collocare visioni e approcci sul tema “esiste una generazione di apprendenti digitali(zzati)?”

Dalla schematizzazione è stato possibile elaborare una tassonomia di caratteristiche attribuite agli apprendenti ed è emerso come vi siano intuizioni utili in ogni visione e approccio, ma altresì iper-generalizzazioni o iper-semplificazioni. Allo scopo di non rinunciare a nessun contributo teorico utile e, allo stesso tempo, di non ereditare errori interpretativi sul tema, è stata elaborata una prospettiva nuova con cui analizzare il binomio educazione e nuove tecnologie. Tale prospettiva è sintetizzata dall’espressione LoDE e mira ad essere una lettura che includa tutti i contributi validi delle tre visioni, senza essere limitata da esse. Stanti tutte le premesse precedenti e analizzate tutte le etichette utilizzate per definire i giovani apprendenti, va chiarito che “Learners of Digital Era” è pensato per esprimere le seguenti sfaccettature (Rapetti & Cantoni 2010):

- L’attenzione è centrata sulle persone, quindi la prima parola si riferisce ad esse.
- La prospettiva di analisi è antropologico-pedagogica, quindi la parola scelta si riferisce all’ambito dell’apprendimento.
- Non solamente i giovani apprendono attraverso le TIC in quella che si definisce *Knowledge society*, effetti rilevanti degli apprendimenti digitali si possono osservare parimenti sugli adulti.
- Vi è una lezione appresa dall’etichetta “nativi digitali” a proposito della pervasione delle tecnologie digitali nella vita quotidiana, però è preferibile rinunciare ad applicare l’aggettivo “digitale” agli esseri umani ed implicare automaticamente dei divari generazionali.
- Vi è inoltre una lezione appresa da espressioni come “Generazione Y” o “Netgeneration”; essa riguarda l’evidenza che le tecnologie digitali (in particolare modo quelle mobile) hanno significativamente modificato il nostro modo di vivere e si tratta di dinamiche nuove nella storia dell’umanità, che dunque vive una nuova era. Ciononostante è da dimostrare che queste modificazioni abbiano a che fare con l’età degli apprendenti, quanto piuttosto alle loro competenze, o al loro contesto educativo-sociale e culturale.

- Infine, l'acronimo vuole essere uno spunto per guardare positivamente al tema, rifiutando prospettive deterministiche o aprioristicamente negative sull'argomento.

In sintesi, al fine di garantire una prospettiva globale e adeguata alla questione degli apprendenti nell'era digitale, si ritiene che debbano essere tenute in considerazione tanto le caratteristiche sottolineate dagli "entusiasti", quanto le problematiche espresse dai "preoccupati", così come tutti i limiti evidenziati dai "critici". La prospettiva LoDE ha ispirato il progetto di ricerca denominato "Learners' Voices @ USI-SUPSI", finalizzato a verificare dal punto di vista degli apprendenti tutte le aspettative e le ipotesi riguardanti la Gen Y. I soggetti della ricerca sono stati gli studenti dell'Università della Svizzera italiana (USI), e della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana (SUPSI).

3. Il divario alla luce dei dati empirici

Il primo e più fondamentale aspetto da porre in evidenza è che, anche se la produzione teorica relativa al dibattito sul divario generazionale è enorme (soprattutto in ambito anglosassone), per quanto riguarda la conoscenza effettiva delle pratiche si può registrare un numero molto inferiore di opere. Fornire una solida ricerca basata sulle evidenze che emergono dall'osservare una eventuale generazione di studenti digitali (zzati) è infatti molto più complesso rispetto all'offrire riflessioni interessanti, ma ancora piuttosto generiche, sul futuro della didattica. Ad oggi, il contributo più rilevante sembra essere il progetto di ricerca *New Millennium Learners* gestito in seno all'OCSE (OCSE-CERI 2010).

3.1. "Learners' voices @ USI-SUPSI" in breve

La ricerca nel suo complesso è stata progettata combinando una fase quantitativa con una qualitativa (quasi etnografica) (cfr. per maggiori dettagli, Rapetti, Ciannamea, Cantoni, e Tardini, 2010), ma in questo articolo verranno presentate e discusse solo le risposte ad alcune domande del questionario, particolarmente rilevanti per il tema del dialogo tra le generazioni.

Il questionario è stato elaborato a partire dal protocollo sviluppato nel progetto di ricerca del consorzio JISC (JISC consortium 2009) che mirava ad esplorare l'esperienza e le pratiche d'uso con le nuove tecnologie da parte di studenti universitari.

La versione finale, dopo una fase di test, è composto da 25 domande in lingua inglese ed è strutturato come segue:

1. Aspetti anagrafici (età, gender, facoltà e corso frequentati, paese di origine).
2. Tecnologie digitali possedute.
3. Accesso a Internet.
4. Attività on-line e frequenza di utilizzo.
5. Le applicazioni più utilizzate.
6. Il ruolo delle TIC nella vita quotidiana.
7. Preferenze tra le strategie di apprendimento (in generale e TIC).
8. Il ruolo delle TIC nell'esperienza di apprendimento.
9. Percezione dell'eLearning.
10. Motivazioni dell'utilizzo delle TIC per l'apprendimento.

In merito al campionamento, si è adottato un campione anonimo auto-selezionato; su una popolazione target di circa 4500 studenti, 562 questionari validi sono state raccolti. La dimensione consente una solida analisi statistica e permette di trarre conclusioni interessanti anche per situazioni con campioni simili.

Il campione finale è stato composto come segue. Per quanto riguarda il gender, 318 (56,5%) degli intervistati è di sesso femminile e 244 (43,4%) di sesso maschile.

In merito alla distribuzione tra i paesi di origine, sia USI sia SUPSI hanno una propensione indiscutibilmente internazionale, principalmente a causa del multilinguismo della Svizzera, e per la vicinanza con l'Italia. Pertanto, non sorprende di trovare la Svizzera al primo posto (316 persone, 56,2% del totale), con una significativa presenza di italiani (24,9%) e un 12,5% di persone provenienti dal resto d'Europa (raggruppamento Germania, Francia, altri-UE, e altri non-UE), mentre la partecipazione degli studenti provenienti da Africa, America e Asia si assesta al 6,4%.

Tra gli intervistati, il 56,6% degli studenti frequenta la SUPSI e il 45,4% l'USI. Per quanto riguarda la ripartizione dettagliata per facoltà, i due gruppi più grandi sono stati gli studenti che frequentano la Facoltà di Scienze della Comunicazione presso l'USI (25,6%) e il Dipartimento di Economia e Scienze Sociali presso la SUPSI (24,6%).

Infine il dato più rilevante per il tema di questo articolo: l'età. La media è di 24,5 anni, la mediana è di 23 anni, l'età va da un minimo di 17 anni a un massimo di 75 anni. Il tutto è stato diviso in tre fasce di età: 17-23 anni (58,5% del campione), 24-29 anni (28,1%) e over30 (13,3%). Questa ripartizione è stata pensata principalmente con lo scopo di evidenziare eventuali differenze tra LoDE appartenenti alla Generazione Y – vale a dire, nati dopo il 1980 – e gli altri, che avevano nel 2009, più di 30 anni. Inoltre, è interessante al fine di offrire un ulteriore confronto all'interno della Gen Y stessa (Tardini, Rapetti, Ciannamea, & Meschitti 2010).

3.2. Le preferenze di apprendimento espresso dai LoDE

Nel questionario, una delle domande chiave è una griglia dal titolo "Qual è la vostra strategia preferita per apprendere?" (Domanda 5.2), i partecipanti dovevano scegliere tra le seguenti opzioni: lezioni in aula, studio individuale (con appunti, libro, etc), lezione individuale, dizionario/enciclopedia cartacei, supporti multimediali, piattaforma on-line (eLearning), motori di ricerca, siti web/blog specializzati, siti di social networking, Wikipedia. Ai partecipanti è stato chiesto di indicare quali strategie hanno preferito, e quanto (molto, abbastanza, poco, per niente).

L'immagine seguente mostra un risultato abbastanza sorprendente: gli intervistati non esprimono un modello apprendimento orientato al digitale.

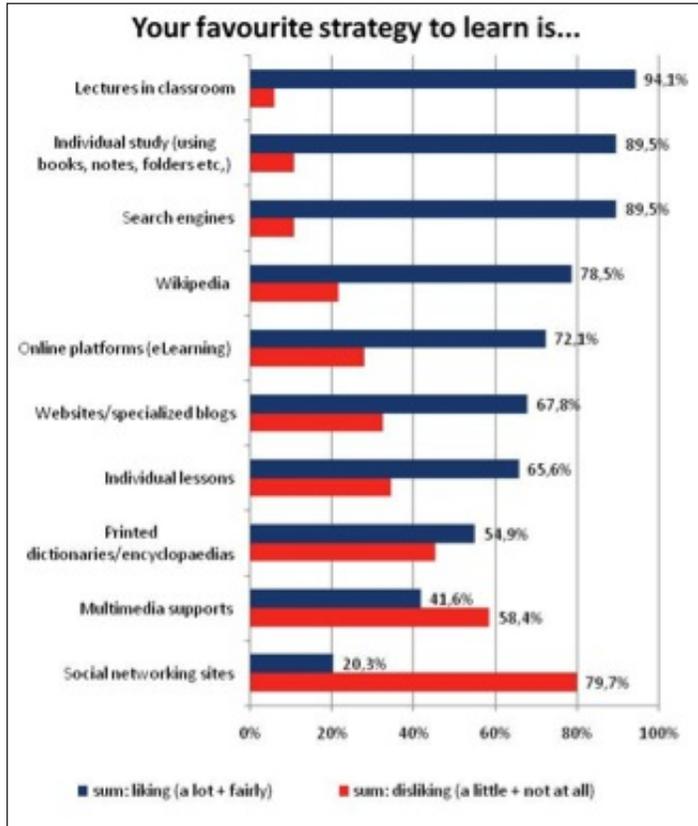


Fig. 2 – le strategie preferire per imparare (domanda 5.2) - totale 512 (50 missing); dati espressi in %

L'informazione più rilevante che emerge da tali risultati è che i LoDE esprimono una netta preferenza per il modo "classico" di imparare, nonostante vivano in un contesto digitalizzato di apprendimento. Circa 9 persone su 10 preferiscono "lezioni in aula", "studio individuale", e "motori di ricerca" per il loro studio.

Se si osservano solo le risposte molto (nel grafico aggregate insieme ad "abbastanza"), il quadro non cambia: al primo posto ci sono i "motori di ricerca" (57,2%), seguiti da "lezioni in aula" (52,3%), e "studio individuale" (50,8%), tutte le altre scelte sono preferite "molto" da meno della metà del campione. I LoDE, in base a tali dati, sembrano esprimere uno stile più "analogico" che "digitale", per quanto concerne i loro comportamenti nell'apprendimento.

Allo stesso modo, in fondo alla lista troviamo "supporti multimediali" e "siti di social networking" (in questo ultimo caso "per niente" rappresenta il 48,0% degli intervistati); un tale rifiuto dei social network suggerisce che l'aspettativa di un trasferimento degli apprendimento dalla sfera informale a quella formale non sarebbe facilmente attesa. Una riflessione importante deve essere fatta per la collocazione in questa classifica dei motori di ricerca e di Wikipedia contro dizionari ed enciclopedie cartacee: sembrerebbe che i primi abbiano completamente preso il posto dei secondi, molto probabilmente a causa di convenienza in termini di velocità ed economicità.

Un passo ulteriore rispetto ad una semplice analisi descrittiva è stato necessario, al fine di indagare il corpus di ipotesi relative agli aspetti socio-demografici indicati come predittori per l'adozione e/o la preferenza di tecnologie digitali nell'ambito educativo. In effetti, una parte rilevante della letteratura elaborata dagli "entusiasti" sostiene che essere più giovane è un chiaro indicatore per un uso massiccio delle TIC per le esigenze di apprendimento.

Oltre alla domanda 5.2, già presentata, le domande 4.4 e 8.1 sono stati utili ai fini dell'indagine che stiamo affrontando. La domanda 4.4 è una griglia in cui gli intervistati dovevano esprimere "quanto le TIC hanno migliorato" i seguenti aspetti della vita: il modo in cui praticate il vostro hobby o interesse, il modo di svolgere i compiti, il modo in cui imparate, il modo in cui vi relazionate con amici o la vostra famiglia, il modo di condividere le idee o creazioni, il modo di collaborare con i colleghi. Risposte possibili erano: molto, abbastanza, poco, per niente. Nella domanda 8.1 si richiede agli intervistati di esprimere il loro accordo/disaccordo rispetto ad un elenco di affermazioni relative all'eLearning e all'importanza delle TIC nell'esperienza formativa: l'eLearning è un elemento importante dei miei corsi, senza eLearning non sarei in grado di studiare, l'eLearning è uno degli aspetti del mio percorso di apprendimento, l'eLearning rende i corsi più piacevoli, la mia università non è molto intelligente nel modo in cui utilizza l'eLearning, con l'eLearning interagisco di più con gli altri studenti, trovo difficile usare un computer, trovo difficile usare dispositivi tecnologici (ad esempio, Pda, cellulare, lettore mp3), avere accesso a un computer connesso a Internet è un problema per me, l'eLearning rende l'apprendimento più facile per me, sarebbe bello se ci fosse più eLearning nel mio corso.

La procedura per *crosstabulations* (altrimenti dette, tavole di contingenza) è stata eseguita per tutti gli incroci possibili tra gli *items* delle domande 8.1, 5.2, 4.1, e le tre fasce d'età. Al fine di verificare l'eventuale influenza statistica, 81 tabelle sono stata analizzate applicando il Chi-quadrato di Pearson mirante a verificare la relazione che si assume esistente tra le due variabili; mentre per determinare la natura di tale relazione si è scelto di utilizzare la V di Cramer (valore convertito in %). Questa procedura permette di rispondere alla domanda: *la variabile età spiega qualche differenza di comportamento in maniera statisticamente rilevante?*

Da ben 81 incroci, il valore di Pearson è risultato significativa in soli 8 casi, vale a dire che è provato che la variabile "fasce d'età" abbia un'influenza statistica. Tuttavia, questa influenza è interessante solo in due casi (evidenziata in grassetto nelle seguenti tre tabelle). Si badi che le fasce d'età erano crescenti, quindi i valori percentuali vanno letti in questa prospettiva; ovvero al crescere dell'età, aumenta la probabilità percentuale di rispondere in un certo modo (in presenza di valori negativi, qui non presenti, sarebbe vero il contrario).

Tab. 1: risultati in forma sintetica della crosstabulation di "fasce d'età" * domanda 4.4 "How much ICTs have improved..."

| Il fatto di essere più vecchio... | ...aumenta del... | ...la probabilità di considerare che le TIC hanno migliorato significativamente... |
|-----------------------------------|-------------------|--|
| | 0,8% | il modo in cui praticate il vostro hobby o interesse |
| | 0,5% | il modo di svolgere i compiti |
| | 0,1% | il modo in cui imparate |
| | 3,9% | il modo di collaborare con i colleghi |

Tab. 2: risultati in forma sintetica della crosstabulation di "fasce d'età"
 * domanda 5.2 "When you learn, you prefer..."

| Il fatto di essere più vecchio... | ...aumenta del... | ...la probabilità di preferire come strategia di apprendimento... |
|-----------------------------------|-------------------|---|
| | 0,2% | lezioni in aula |
| | 0,6% | dizionari o enciclopedie cartacei |
| | 0,3% | piattaforme online (eLearning) |

Tab. 3: risultati in forma sintetica della crosstabulation di "fasce d'età" * domanda 8.1 "Please indicate whether you agree or disagree with each of the following statements"

| Il fatto di essere più vecchio... | ...aumenta del... | ...la probabilità di rispondere che... |
|-----------------------------------|-------------------|---|
| | 4,0% | Sarebbe meglio se ci fosse più eLearning nei miei corsi |

Come mostrano le tabelle soprastanti, il fattore età non spiega – quando lo fa – che solo una porzione molto ridotta delle supposte differenze generazionali: nel complesso, i dati indicano che al crescere dell'età degli apprendenti, cresce del 4,0% la propensione a chiedere più eLearning, e del 3,9% la probabilità di considerare che le TIC hanno avuto un impatto sulle loro modo di collaborare con i loro pari. Quindi, i pochi risultati in cui la variabile età ha un peso statistico sono anche in contraddizione con le teorie dominanti rispetto ai comportamenti attesi dai "nativi digitali".

4. Conclusioni

La lettura combinata dei limiti sul piano teorico e delle evidenze empiriche dimostra come sia ormai opportuno superare una dinamica contrappositiva tra una generazione di giovani digitali(zzati) e i loro colleghi più maturi. Per progettare un *open learning* per il dialogo tra apprendenti di diverse età sembra essere più utile una prospettiva di analisi che sia anch'essa aperta. In questo modo si possono evitare semplificazioni o rigidità interpretative di un problema complesso; limitazioni descritte da Bennett e colleghi come "*academic moral panic*" (2008): ovvero quei casi in un cui si realizzano "*a dramatic language proclaiming profound change and a series of strongly bounded divides*" in ragione di un vuoto conoscitivo su un determinato argomento, con la negativa conseguenza di impedire un dibattito genuino. Tali limiti possono infatti dar luogo a programmazioni politiche, pedagogiche, didattiche inadatte.

L'immagine che emerge dall'osservazione che si è proposta suggerisce che i LoDE preferiscono una dieta mediale ricca e funzionalizzata ai loro bisogno di apprendimento; essa comprende sia il faccia a faccia, sia i media tradizionali, sia i media digitali. Solo enciclopedie e dizionari cartacei sembrano essere superati, ormai sostituiti dalle loro controparti on-line, che svolgono un importante ruolo per effettuare rapidamente ricerca e reperimento di informazioni. Va opportunamente sottolineato che questo sembra essere un tratto comune ai LoDE di ogni età, seppur con le dovute distinzioni dovute agli stili personali di apprendimento e al contesto della propria alfabetizzazione.

Un simile risultato era già emerso in una ricerca precedentemente svolta, sempre all'USI, mirante ad indagare l'uso delle nuove tecnologie da parte dei giovani impiegati sul luogo di lavoro (Rapetti & Cantoni 2009). Il seguente schema mostra il frutto dell'elaborazione della parte qualitativa di quella ricerca e mette in luce una dinamica importante: le nuove tecnologie sono predilette per quanto concerne il reperimento di informazioni immediate, mentre i metodi tradizionali – considerati più stabili e affidabili – sono preferite dagli apprendenti quando si tratta di acquisire ed elaborare contenuti da apprendere in maniera duratura.

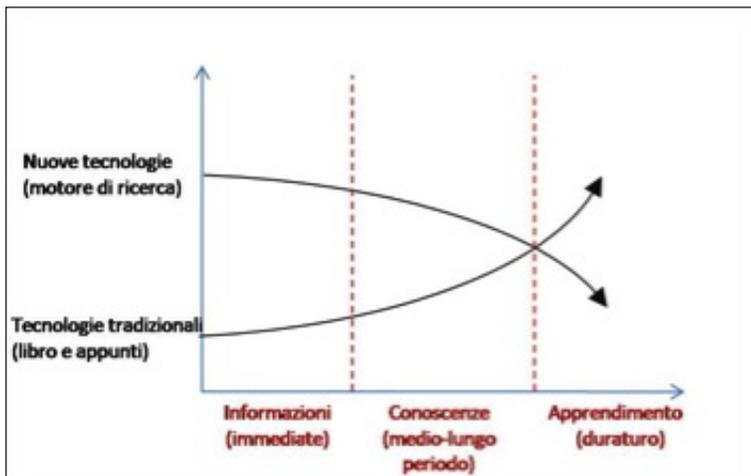


Figura 3 – Preferenze espresse nell'uso delle tecnologie in base al tipo di ambito della conoscenza-apprendimento (da: Rapetti & Cantoni, 2009)

Mentre, come mostrato in figura 2, la scarsa preferenza dimostrata verso un uso educativo dei *social networks* suggerisce che i LoDE non sono pronti e/o interessati ad adottare tali applicazioni per il loro apprendimento in ambito universitario. In termini pedagogici, questa limitazione agli usi legati al tempo libero apre il discorso all'analisi dei cosiddetti apprendimenti informali, tema più che mai controverso (si veda, ad esempio: Livingstone 2001; Madge *et al.* 2009; Wodzicki *et al.* 2012).

Alla luce di quanto espresso finora, sembra conveniente approfondire la riflessione teorica intorno al concetto di "convergenza mediale" (Rivoltella 2006), ossia la capacità degli apprendenti di far convergere in funzione dei propri bisogni la propria multi-mediale (e trans-mediale) esperienza con le tecnologie.

Considerazioni di tale natura spingono nella direzione di concentrare l'osservazione sulle (e con le) persone nel loro contesto di apprendimento. Quindi, ad indagare ulteriormente la bontà delle conclusioni tratte in questo contributo, coerentemente anche al fatto che i dati presentati in questo articolo si riferiscono ad un contesto particolare quale è quello del Ticino.

In conclusione, gli studenti dell'era digitale appaiono più complessi rispetto alle descrizioni *à la page* su di loro: non sono tecno-maniaci, né tecno-luddisti (Cantoni & Tardini 2010), ma piuttosto sono organizzatori del loro ambiente di apprendimento. E per quanto riguarda la grande familiarità d'uso che i più giovani hanno con le TIC, questa si spiega come fattore di adattamento contestuale; come fa notare Pedrò (2012) familiarità non significa padronanza: un *massive user* non

è necessariamente un *expert user*; valutazione confermata anche dalle recenti ricerche sulle competenze digitali (Bullen, Morgan & Qayyum 2011). In buona sintesi, il “digitale” non è un luogo, del quale si possa essere immigrati o nativi; piuttosto è un contesto (un *frame*) del quale si può essere più o meno competenti (e quindi nel quale ci si possa muovere con più o meno dimestichezza). Tutto questo a prescindere da aspetti anagrafici, che riducono il discorso nei solchi del determinismo culturale.

Bibliografia

- Barrio, F. G., Medina, J. F. D., Arroyo, R. G., García, F. G. (2010). *Una taxonomía del término “nativo digital:” nuevas formas de relación y de comunicación*. Retrieved from [3 September 2012]: <<http://gabinetecomunicacionyeducacion.com>>.
- Bauerlein, M. (2008). *The dumbest generation: How the digital age stupefies young Americans and jeopardizes our future (or, don't trust anyone under 30)*. London: Penguin Books.
- Bennett, S., Maton, K., Kervin, L. (2008). *The ‘digital natives’ debate. A critical review of the evidence*. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Bullen, M., Morgan, T., Qayyum, A. (2011). Digital learners in Higher Education: Generation is not the issue. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 37(1).
- Cantoni, L., Tardini, S. (2010). *Generation Y, digital learners, and other dangerous things*. in *QWERTY Journal of Technology, Culture, and Education*, 5(2) [special issue], 11-25.
- Ferri, P. (2011). *Nativi digitali*. Milano: Bruno Mondadori.
- JISC consortium. (2009). *The learners’ voices project outcomes*. Retrieved from [3 September 2012]: <www.jisc.ac.uk/whatwedo/programmes/elearningpedagogy/learneroutcomes/learnervoices>.
- Livingstone, W. D. (2001). *Adults’ informal learning: Definitions, findings, gaps, and future research*. NALL working paper #21. (Jan 31).
- Madge, C., Meek, J., Wellens, J., Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: it is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 141-155.
- Oblinger, D., Oblinger, J. (Eds.). *Educating the net generation: EDUCAUSE*. Retrieved from [3 September 2012] <www.educause.edu/educatingthenetgen/>.
- OECD-CERI. (2010). *Are the new millennium learners making the grade? technology use and educational performance in PISA*. Paris: OECD-CERI publishing (Centre for Educational Research and Innovation) Education: Educational Research and Innovation.
- OECD-CERI. (2012 - forthcoming). *Connected minds*. Paris: OECD-CERI publishing (Centre for Educational Research and Innovation) Education: Educational Research and Innovation.
- Pedrò, F. (2012). Connected Minds. Are students’ expectations changing because of technology? *Proceedings of EDEN “Open Learning Generations”*. Porto (Portugal) 6-9 June.
- Premsky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Premsky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants, part II: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-9.
- Rapetti, E. (2011). The knowledge society between “smart devices” and “digital learners”. A pedagogical-anthropological reflection about the implications of dominant rhetoric in eLearning field. In L. Cantoni, P. Dillembourg, D. Euler (Eds.), *Proceedings of the red-conference: Rethinking education in the knowledge society (Ascona, Switzerland, 7-10 march 2011)*. Lugano (Switzerland): Università della Svizzera italiana.
- Rapetti, E., Cantoni, L. (2009), *Nativi digitali e apprendimento con le ICT. La ricerca GenY@work in Ticino, Svizzera*, SI-eL conference proceedings, September 16-18, Salerno, Italy.
- Rapetti, E., Cantoni, L. (2010). Exploring the added value of digital technologies and

- eLearning in higher education from learners' perspective. A research informed by a systematized literature review. In *Edu-Learn 2010 Conference Proceedings*, (pp. 1403-1412). Barcelona, Spain.
- Rapetti, E., Ciannamea, S., Cantoni, L., Tardini, S. (2010). The voice of learners to understand ICTs usages in learning experiences: A quanti-qualitative research project in Ticino (Switzerland). *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2010* (pp. 2527-2536). Toronto.
- Rivoltella, P. C. (2006). *Screen generation, gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita&Pensiero.
- Schulmeister, R. (2010). Deconstructing the media use of the net generation. *QWERTY Journal of Technology, Culture, and Education* [Special Issue on "Generation Y, Digital Learners and Other Dangerous Things"].
- Strauss, W., Howe, N. (1991). *Generations: The history of America's future, 1584 to 2069* (1st ed.). New York: Quill.
- Tardini, S., Rapetti, E., Ciannamea, S., Meschitti, V. (Eds.). (2010). *Learners' voices @ USI-SUPSI*. Lugano (Switzerland): Università della Svizzera italiana e Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana: Elab & Servizio Gender.
- Wodzicki, K., Schwammlein, E., Moskaliuk, J. (2012). "Actually, I wanted to learn:" Study-related knowledge exchange on social networking sites. *Internet and Higher Education*, 15(1): 9-14.

I riferimenti online sono stati verificati il 3 Settembre 2012



Open Minds and Open Learning in the 'Cosmopolitan' Internet

Menti Aperte e Apprendimento Aperto nella Rete Cosmopolita

Jennifer Edmond

Trinity College Dublin, Ireland - edmondj@tcd.ie

ABSTRACT

The promise of technology, in particular of the internet, was that access to information would become demography blind. But for all of the successes the global web of information has demonstrated to us, has it really achieved its potential as a vehicle for overcoming the divide between the 'undereducated' and the 'overqualified,' that is between the generations, or indeed between any of the socially divisions so visible in the analogue world? If we are to ask the straightforward question "Is the internet a cosmopolitan space," that is one promoting tolerance and engagement across boundaries, the answer we are likely to come to is ambiguous, at best. This paper presents both a longitudinal perspective on the internet's potential as a space for intergenerational learning to occur, and some wider potential barriers to this development.

La tecnologia – internet in particolare – prometteva di azzerare lo scarto generazionale nell'accesso alle informazioni. Tuttavia, nonostante il successo globale dimostratosi dalla rete d'informazioni, è possibile sostenere che esso abbia raggiunto il suo potenziale di veicolo per il superamento del divario tra gli individui "sub-formati" e quelli "sovraqualificati" – cioè quello tra generazioni o tra ogni qualsivoglia divisione sociale lampante nel mondo analogico? Dovendo porci la domanda schietta se Internet sia o meno uno spazio cosmopolita, la risposta che forniremmo sarebbe probabilmente (e nel migliore dei casi) ambigua. Questo articolo presenta sia una prospettiva longitudinale sul potenziale della Rete come spazio ove avviene l'apprendimento intergenerazionale, sia alcuni potenziali barriere estensive al suo sviluppo in tal senso.

KEYWORDS

Open Learning, Cosmopolitanism, Technology and Society, intergenerational Solidarity, Social Cohesion

Open Learning, Cosmopolitismo, Tecnologia e società, Solidarietà intergenerazionale, Coesione sociale

Introduction

The promise of technology, in particular of the internet, was that access to and sharing of information would become demographically blind. In the 1990s, the optimist could foresee a world where curiosity could be instantly satisfied, where a global community of the like-minded enthusiasts could be assembled easily, and where the barriers to entry for the temple of knowledge were ever decreasing, even in rural and economically disadvantaged areas.

In some ways, this world has come to be, for the best of our work in the internet age has indeed transcended the boundaries of what we could have achieved before it existed. Immediate requirements for knowledge in crisis situations have been satisfied via social media, as in the now famous example of the 2011 'Arab Spring'. And, over a longer-term view, museums, libraries and archives have found new avenues for reaching out to their public, for supporting the communal curation and interpretation of the artifacts of our cultural capital for a new age with new challenges to our identity. In Ireland, for example, the release of the 1901 and 1911 census data in an easily searchable form has inspired massive public interest, with a broad access profile and described by one writer as "arguable the single most successful public cultural project in the last 25 years." (O'Toole).

But for all of the successes the global web of information has demonstrated to us, has it really achieved its potential as a vehicle for overcoming the divide between the 'undereducated' and the 'overqualified,' that is between the generations, or indeed between any of the socially divisions so visible in the analogue world? And of these successes, to what extent have they been accepted as the learning opportunities they are, driven not by standards and stage-appropriate learning outcomes, but rather by the application of curiosity and its satisfaction to the shaping of a creative mind and well-rounded citizen?

1. Technology, Tolerance and Cosmopolitanism

The first of these two questions is perhaps the easier one to approach, albeit perhaps the less hopeful in its analysis. For if we are to ask the straightforward question "Is the internet a cosmopolitan space," that is one promoting tolerance and engagement across social and cultural boundaries, the answer we are likely to come to is ambiguous, at best. I prefer the use of the word 'cosmopolitan' in this context over other, more generationally focused terms, both for its inclusivity and for its tradition of orientation toward actions, rather than a state of existence. Kwame Anthony Appiah, for example, frames cosmopolitan existence as a responsibility as much as an external condition. For him, cosmopolitanism is "the name not of the solution, but of the challenge" (XXIII), the challenge of negotiating paired stances of "universal concern for others and respect for legitimate difference." Appiah is also useful as a starting point because he does not remain silent of the contentious place of information technology within the realm of this challenge:

«[...] the worldwide web of information – radio, television, telephones, the Internet – means not only that we can affect lives everywhere but that we can learn about life anywhere, too. Each person you know about and can affect is someone to whom you have responsibilities: to say this is just to affirm the very idea of morality. The challenge, then, is to take minds and

heart formed over the long millennia of living in local troops and equip them with ideas and institutions that will allow us to live together as the global tribe we have become.»

It is probably not with the thought of the others she may be connecting with (and thereby acquiring responsibilities toward) that the average internet user performs the simple technologically-driven tasks that pepper her daily life: a bit of social networking, a bit of information searching, a bit of commerce, etc. With each of these steps, we acquire (or so Appiah would argue), barnacle-like, a set of interconnections that expand the group of those for whom we take responsibility, and whose lives we are asked to value differently. A daunting prospect to be sure, but one which is crucial to the development of the bonds of trust and respect across generations which are the foundation upon which open learning must be established. This is not the only way to view the application of technology in a social context, however, and it is a relatively far distance from the roots of the discourse.

Much of the earliest writing about technology was, understandably, able to gloss over the impact that these tools would have on society as a whole. Nicholas Negroponte's *Being Digital* is a landmark in this respect, but what is most striking about that book 15 years after its first appearance is how little it contains about people. The excitement of the technology eclipses the human, with a tacit assumption that the two are somehow separate. Technology is celebrated as stagecraft, and 'oh what a wonderful stage we will have' seems to be Negroponte's primary interest.

Another, perhaps more nuanced example of this early literature of technophilia is David Gelernter's *Mirror Worlds or: the day software puts the universe in a shoebox how will it happen and what will it mean*. Gelernter's text provides far more than the ebullient enthusiasm that characterizes Negroponte's book. Indeed, *Mirror Worlds* is worthwhile reading 20 years on both for its plain spoken explanation of how complex software systems are constructed, its prescience regarding the trajectory of our relationship to information and most especially for its wonderful epilogue, perhaps one of the most elegant presentations of the opposing sides of the 'two cultures debate', pitting science against the arts and humanities, ever written.

Like Negroponte, however, one senses the absence of human society in the substance of Gelernter's book. The image with which he begins his vision of the future, is that of a single solitary individual exploring a rich, but ultimately sterile world of information. In spite of characterizing his mirror worlds as like a small town where you actually 'know' your fellow citizens (23) his presentation of the ways in which we will 'know' each other in this small town is remarkably thin, sterile, perhaps even naïve. Message boards will drive political discourse and coalitions will arise around issues of common concern 'without fundraising, full-time staffers or histrionics.' (25) Even his description of on-line chatting betrays a certain comfort with technology's ability to isolate, rather than connect people: "...you might strike up an electronic conversation. The other guy might be worrying about the same issues as you. Then again, probably not. But, as many computer users already know, electronic conversations are a lot easier to start and stop than real ones." (26) It is therefore difficult not to read more into the following statement than perhaps the author intended: "...the idea of this fundamental inversion in man's relationship to society is hard to grasp but too potent too suppress." (30) For Gelernter, it is the 'whole-sighted' citizen who is required for a

'sane public life,' – but this 'whole sight' is presented as a data retrieval and presentation task, not one which takes into account the contradictions and compromises of social life, the balanced combination of concern and respect inherent in Appiah's 'cosmopolitan challenge.' What should be conceived of as a task of open, social learning is instead cast as a factual exercise on a wider scale, as if understanding – in the sense of comprehension – could and should be detached from understanding in the sense of compassion.

It is also interesting that it is precisely the 'human all too human' aspects of technological progress that Gelernter seems to miss in his predictions. In particular the whole area of human computer interaction is one he glosses over: "Capturing the structure and present status of an entire company, university, hospital, city or whatever in a single (obviously elliptical, high level) sketch is a hard but solvable research problem (15)." But as anyone who has ever used a poorly designed tool will know, this is and remains one of the greatest challenges for technology.

To say that the technophiles of the early '90s had blind spots would of course not be to suggest that the technophobes were not equally polarized in their views. Jerry Mander's 1991 work *In Absence of the Sacred* takes a distinctly skeptical stance toward technology, and in particular toward the explicit and implicit pro-technology stance he perceives in society. Much of the argument he makes can be found presaged in his 1977 work *Four Arguments for the Elimination of Television*, arguments which seem by and large as applicable to the internet now as they were to television in the 1970s. The first argument is that technology mediates experience, a mediation we can ill afford as Western society has moved ever more into urban, man-made environments. Issues of trust and authority become subject to manipulations when there is no touchstone of experienced reality to judge against. Second, as technology creates a power class of media- or technocrats, it also places human experience in the hands of commercial powers. The third argument is physiological, that the physical impact of engagement with television creates 'confusion and submission'. And lastly, that television is a limited medium, which can only effectively tell certain kinds of stories. It is therefore these kinds of bounded narratives which are privileged in the television era.

Mander's framing of his views has not aged particularly well, maintaining a strong resonance of 1960's counter culture and more than a modicum of technological naivete. But his writing does raise some very salient points for the investigation of how information technologies do or do not support a cosmopolitan consciousness. In particular the questions of trust and authority, so subtly navigated in the analogue world, are of great importance for our understanding of what occurs in cyberspace. Identity is malleable in the internet in a way it is not in the analogue world. Users can be anonymous, physically detached, an in greater control of the interaction, all of which can be very positive for some kinds of personalities and some kinds of interaction. But if we are not sure whom we are interacting with, how do we know whether to trust them? The internet feels 'safe', and in some ways it is – but as numerous incidents of cyberstalking, phishing, identity theft, packet sniffing, privacy concerns among other issues demonstrate, the initial perception of safety must be followed up with the development a more nuanced appreciation of the horizon of risk inherent in on-line interaction. So also with the question of open learning for intergenerational dialogue: while the internet clearly opens the possibility for connection across barriers of age,

Cass Sunstein's Republic.com provides a significant and thoughtful update on

these theories (although it too is over a decade old). While his concerns are primarily drawn from a political, rather than purely social, stance, the conclusions he draws are most certainly of relevance for questions of cosmopolitanism and intergenerational dialogue. Sunstein's two requirements for a well-functioning system of free expression, are a) that people be exposed to materials they would not have chosen in advance and b) that citizens have a range of common experiences. (8-9) Sunstein emphasizes the importance of these factors for a heterogeneous nation, and it would not be a great leap to therefore posit these as of central importance for a cosmopolitan stance (indeed, he himself brings in a favorite term of Appiah's, that is of the 'citizen of the world').

What Sunstein calls the 'Daily Me' (a view of world events built on the model of a newspaper, but narrowly customized to individual interests and extant networks) is in some ways inherently cosmopolitan, inherently open, and intrinsically connected with learning. It allows the user to access information and viewpoints across barriers of time, space, culture, age range, language, and religion and allows him to reach out and have an impact on the lives of those far away. It also opens up the potential for grass roots political action, such as Gelernter also envisioned. But unfortunately, it seems that human nature gets in the way. For the internet-driven 'daily me' can, and often does, exclude opinions or subject matter that we either don't want to see or simply don't care to investigate: where our curiosity and tolerance ends, so also does our information flow. The strength of the 'general interest intermediaries' – those television and radio stations, newspapers and magazines that have been so threatened by the rise of new media – is just that they are not the 'Daily Me' but the 'Daily us', making compromises to appeal to a readership broader than one single individual. Rather than creating a stasis in opinions (i.e. that people find others they choose to engage with and then they settle into a community of discourse at that level) Sunstein presents evidence that these homogenous flows of opinion become more polarized over time due to the lack on any sort of corrective dissent in their ranks. The communities that form in the internet don't change or finesse opinions, they confirm them and radicalize them (67 ff). This has been shown to lead not only to the rise of extremism, but also to relatively glaring errors in judgement in group decision making (72). This is not a necessary outcome of on-line discourse – indeed, in diverse online communities, this mode of interaction can actually allow greater equality in discourse to emerge, by masking certain tokens of 'low status' that are all too evident in the analogue world, such as race, gender or age. (78) But this is a potential, and not necessarily the norm.

A second dangerous potential of the internet is that of 'Cybercades.' We have all had experience of information and misinformation 'going viral,' spreading at a furious rate and often being accepted at its face value. The question of who we trust on line and how that trust is conveyed and transferred is of huge import here, for it is our ability to trust which determines our ability to believe, and our ability to believe determines the likelihood that we will lend our own authority to the information by circulating it further again to our trusted circle. Sunstein writes:

The internet is an obvious breeding ground for cascades, and as a result thousands or even millions of people, consulting sources of a particular kind, will believe something that is quite false. The good news is that the Internet can operate to debunk false rumours as well as start them. But at the same time, the opportunity to spread apparently credible information to so many people induces fear, error, and confusion in a way that threatens many social goals, including democratic ones. As we have seen, this danger takes on a

particular form in a balkanized speech market, as local cascades lead people in dramatically different directions. When this happens, correctives, even via the internet, may not work, simply because people are not listening to each other.(84)

Needless to say, the speed of the internet and the unfinessed nature of much of the communication norms it has given rise to (think of Twitter's 140 character limit) also tend to support the internet's capacity for 'bunking,' as it were, rather than the 'debunking'. So where is the remedy? Sunstein addresses this by pointing out the behavioural gap between individuals acting as *consumers* and as *citizens*. "The choices people make as political participants seem systematically different from those they make as consumers." (114) As consumers, the internet is of unquestionable benefit – our range of choices is greater and consumption of goods is greatly simplified. But consumption does not in and of itself increase well-being or knowledge or real connection between individuals, in particular when the systemic rate of consumption is rising in line with our own. This 'consumption treadmill' is also facilitated by the internet, and while it does make for happy consumers, it doesn't make for happy people. (121).

2. Truly Open Learning

But the dominance within internet-based interactions of our tendency to make choices and establish habits based on our identities as consumers, rather than citizens, is only half of the barrier to overcoming the social demarcations that exclude the retired, the disabled, or any marginalized group from the mainstream image of our cultures. For even when individuals can find ways to connect over cyberspace, they may still find themselves defending scarce resources of time to achieve goals which may clearly benefit society (the citizen role), but not necessarily the all-powerful markets for labour and consumption (the consumer role). The educational reformer, John Dewey stated, "The path of least resistance and least trouble is a rut already made. It requires troublesome work to undertake the alternation of old beliefs" (1933; 136), And, unfortunately, the old beliefs strongly privilege the purely rational over the non-rational, the technical over the creative, and work over play – that is, ironically, over those aspects of life which even in professional contexts have come increasingly to the fore in this age of the 'knowledge worker' the 'unmanageable millennial' (Heskitt) and the madcap creativity of the Googleplex. In spite of all of this, we still seem to cling to a paradigm which conflates learning with institutional education, or, perhaps more damning, with training and with professional formation into a known mold. So even as government officials proudly declare their commitments to math and science education and the creation of more engineering graduates, the truth arises that those graduates themselves are unsure of what their training has done for them: one study has shown that only 42% of undergraduate engineering programme graduates actually intend to pursue a career path in engineering (Lichtenstein et al, 227), while another shows that 10 years after entering the work force roughly half of the graduates who did enter the work force within the specialty they trained for – with the exception of architectural engineers – will themselves have left the field (Frehill). Clearly, the model of learning/education as professional formation is deeply flawed, or at least not fit for the purposes of our economy, not to mention our society.

To return to the words of Dewey for another alternative, “The aim of education should be to teach us rather how to think, than what to think — rather to improve our minds, so as to enable us to think for ourselves, than to load the memory with the thoughts of other men” (1916) It is not the skill set itself which education gives us which is of greatest importance: it is the knowledge of our own preferred learning pathways, the model of knowledge construction and problem solving suited to us as individuals, which is the most powerful outcome of education. This model can be based on the techniques of engineering, or indeed of biology, sociology or French literature – the key aspect is the long-term match between the mind and the paradigm, developing a worldview which supports courage and curiosity and enables discovery. As L. R. T. Williams states it: “The person is central to any model of problem-solving.” (3) But this is not just true for individuals, but for a society as a whole: it will be the variety, rather than the technical advancement, of our approaches to the unexpected problems of the future, in all of their potential subtlety, complexity and moral ambiguity, that will vouchsafe our ability as societies, cultures, and potentially as a species to survive and thrive.

Final Considerations

It is in this context that an even more inclusive spirit of ‘open learning’ can be proposed, one which returns to the roots of learning: curiosity, and the desire to expand one’s world, rather than being based on a fear of material deprivation through un- or underemployment. It is astonishing that Dewey was trying already in 1916 to turn his readers’ attention away from institutions – that is schools- as the locus of education. In opposition to this, Dewey characterized education as lived and communicated experience, with social existence, and in particular the democratic co-creation of society, as the force which truly educates. Once learning can be released from the shackles of formal, institutional education, and of narrow notions of productivity, we can engage as citizens, rather than consumers, with the rich world full of opportunities to learn and share, to experience and communicate. The 21st century has already provided numerous instructive and exemplary developments, of on-line programmes for life-long learning, and of mainstream cyber-citizenship, which comprises not just headline-grabbing social media revolutions but also much more quotidian activities, like on-line petitions and local government service information pages. Positive technological interventions along cosmopolitan lines continue to emerge and establish themselves, as do the concomitant opportunities they bring for productive dialogue between the old and young, the waged and unwaged, the bearers of upcoming economic potential and those of experience and wisdom. Whether or not this leads to greater inclusion, and an enhanced social environment for learning from and with each other, is a choice still waiting to be made: with each on-line encounter, and each opportunity to shape our personal cyberspace as both citizens of the world, and of the world-wide web.

References

- Appiah, K. A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. New York: W.W. Norton and Co.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co.
- Frehill, L. (2010). Satisfaction: Why do people give up engineering?. *Mechanical Engineering Magazine* [January 2010]. Retrieved from [3 October 2012]: <<http://memagazine.asme.org/Articles/2010/january/Satisfaction.cfm>>.
- Gelernter, D. (1991). *Mirror Worlds or: the day software puts the universe in a shoebox how will it happen and what will it mean*. Oxford: Oxford University Press.
- Heskitt, J. (2007). How will Millenials Manage?. *Harvard Business School Working Knowledge*. Retrieved from [3 October 2012]: <<http://hbswk.hbs.edu/item/5736.html>>.
- Lichtenstein, G.; Loshbaugh, H., Claar, B., Chen, H., Jackson, K., Sheppard, H. (2009). An Engineering Major Does Not (Necessarily) an Engineer Make: Career Decision Making Among Undergraduate Engineering Majors. *Journal of Engineering Education* [July 2009], 227-234.
- Mander J. (1977). *Four Arguments for the Elimination of Television*. New York: Morrow.
- Mander J. (1991). *In Absence of the Sacred*. San Francisco: Sierra Club Books.
- Negroponste, N. (1995). *Being Digital*. New York: Alfred A. Knopf.
- O'Toole, F. (2011). Want to hear about a daft idea that deserves to be shelved?. *Irish Times*, Dublin. Retrieved from [4 October 2012]: <<http://www.irishtimes.com/newspaper/weekend/2011/1119/1224307814661.html>>.
- Sunstein, C. (2002). *Republic.com*. Princeton: Princeton University Press.
- Williams, L. R. T. (2006). Cognition, perception and action: Processes underlying problem-solving and well-being in single and double worlds. *MAI Review*, 1 [Target article 2]. Retrieved from [2 October 2012]: <<http://www.review.mai.ac.nz>>.



“Ri-Generiamoci”: un progetto per promuovere la Solidarietà Intergenerazionale nel settore della cura all’anziano

“Let’s Re-Generate:” A project to promote intergenerational solidarity in the field of professional care for aged people

Valentina Tombolesi, Sara Santini,
Cosetta Greco, Giovanni Lamura

Centro Ricerche Economico Sociali sull’ Invecchiamento, Istituto Nazionale di Ricovero e
Cura per gli Anziani (INRCA)

V.Tombolesi@inrca.it - S.Santini2@inrca.it - C.Greco@inrca.it - G.Lamura@inrca.it

ABSTRACT

Ri-Generiamoci is one research-action project promoted and coordinated by INRCA (National Institute for the Retirement and Care of Aged People, based in Ancona as part of a Retirement and Care Institute with Scientific Purposes). Its aim is that of making teenagers and aged people relate to the topic of the care of the elders. Since this objective is vital to intergenerational knowledge and understanding, some educational activities have been identified, so that their cognitive or emotional character could reveal effective. In fact, the project is based on the assumption that personal relationships and cooperation are the only way to foster solidarity, thus preventing intolerance and abuse. This project includes: 8th grade students, aged people living in a multipurpose facility (residential and quasi-residential), and associations of volunteers. It was born out of the necessity to provide a clear answer to the needs of a category of people that is overexposed to abuse, as stated in “Abuel: abuse of elder in Europe.” Moreover, it complies with the requests of those who made contact with the Abused Elder People Line (TAM TAM). Both Abuel and TAM TAM are initiatives undertaken by INRCA in the Marche region.

Il progetto Ri-Generiamoci è una ricerca-azione promossa e coordinata dall’INRCA (Istituto Nazionale di Ricovero e Cura per Anziani, Istituto di Ricovero e Cura a Carattere Scientifico – IRCCS – con sede ad Ancona), con l’obiettivo di mettere in relazione adolescenti ed anziani rispetto ad una tematica, quella della cura degli anziani, con cui le nuove generazioni vengono sempre più raramente a contatto. Al fine di perseguire questo obiettivo, cruciale per stimolare la conoscenza e comprensione intergenerazionale, sono state individuate una serie di attività pedagogiche di tipo sia cognitivo sia emotivo-esperienziale, certi che il rapporto umano e la collaborazione siano le uniche strade percorribili per l’educazione alla solidarietà e la prevenzione di atti di intolleranza e di maltrattamento. Questo progetto pilota, che coinvolge studenti di terza media, gli anziani ospiti di una struttura re-

sidenziale e semi-residenziale nonché due associazioni di volontariato, nasce dalla volontà di proporre una risposta concreta e lungimirante alle esigenze della popolazione anziana fragile, spesso maltrattata e a rischio di abuso, così come emerso dallo studio “Abuel: abuse of elder in Europe” e dalle richieste avanzate da coloro che hanno fatto ricorso al Telefono Anziani Maltrattati (TAM TAM), due recenti iniziative condotte dall’INRCA nella regione Marche.

KEYWORDS

Intergenerational stance, Aged people, Relationship, New generations, Cooperation

Intergenerazionalità, Anziano, Relazione, Nuove generazioni, Cooperazione

1. Introduzione

1.1. Alcuni fattori sociali che impattano sulle relazioni intergenerazionali

Il progressivo invecchiamento della popolazione è uno dei principali fenomeni che caratterizzano la società odierna, italiana, europea e mondiale. L’aumento della speranza di vita rappresenta un positivo segnale di longevità della popolazione, ma è al contempo accompagnato da una crescente difficoltà della nostra società a garantire condizioni di vita dignitose a chi diventa anziano, soprattutto se (parzialmente o totalmente) non autosufficiente. Questa problematica della cura ha diversi risvolti – sanitari, sociali, economici, giuridici, etici – ma assume anche un valore educativo, ponendo la generazione di mezzo nella condizione di interrogarsi sul messaggio più adatto da trasmettere alle future generazioni. Tale riflessione investe sia la possibilità di impegnarsi in termini di risorse sia, soprattutto, il sistema di valori su cui si impernano le risposte da fornire rispetto ai bisogni emergenti nella fase finale della vita.

Nella nostra società i rapporti famigliari sono sottoposti a molteplici pressioni e cambiamenti (divorzi, spostamenti per lavoro ecc.), per cui tra gli adolescenti - che soffrono sempre più la mancanza di punti di riferimento familiari ed affettivi – e gli anziani, specie se non autosufficienti, si è venuta creando una tripla distanza: geografica, cognitiva ed emotiva. Molte famiglie, infatti, si spostano dal luogo di origine per motivi di lavoro e spesso i nipoti, non vivendo quotidianamente la relazione con i propri nonni, non ne conoscono i punti di forza e le fragilità e non possono comprenderne i sentimenti e la psicologia. Anche quando questa distanza geografica è limitata, l’ormai frequente abitudine di assumere assistenti famigliari (le cosiddette “badanti”) per assolvere i compiti di cura quotidiani dell’anziano, ha favorito l’instaurarsi di una situazione di estraneità cognitiva ed emotiva dei giovani nei confronti dei propri nonni. Questa condizione è ulteriormente favorita dall’immagine spesso proposta dai mass media – di cui i giovani sono assidui fruitori – che diffondono il pensiero comune di una società che teme di invecchiare, nega il dolore ed occulta la morte, proponendo una rappresentazione della popolazione anziana “estetivamente sempre giovane”, spesso caricaturale, di cui si fatica perciò a cogliere l’essenza.

Lasciare che la relazione tra le generazioni diventi sempre più debole a causa dei fattori poc’anzi descritti, significa esporre giovani ed anziani (e quindi tutta la società) a rischi di carattere sociale, economico e psicologico, con importanti e pericolose derive verso atti e pratiche lesive della dignità della persona.

Per questo ci soffermeremo ora brevemente sul concetto di solidarietà intergenerazionale e sul fenomeno dell'abuso nei confronti delle persone anziane, come una delle possibili conseguenze del distacco relazionale e culturale tra giovani ed anziani.

1.2. La solidarietà intergenerazionale in Europa e in Italia: alcuni spunti di riflessione

La Commissione Europea nel marzo 2009 ha condotto una ricerca sulla solidarietà intergenerazionale nei 27 Stati Membri (Eurobarometer 2009), chiedendo ai cittadini il loro punto di vista su diverse aree tematiche, tra cui le seguenti.

Relazioni esistenti tra giovani e anziani. Il 69% dei cittadini europei sostiene che difficilmente giovani ed anziani hanno la stessa opinione riguardo a ciò che è meglio per la società. La percentuale sale al 75% se si tiene conto dei rispondenti sotto i 25 anni. In Italia il 70% degli intervistati è d'accordo con tale affermazione.

L'85% dei cittadini europei e la stessa percentuale di quelli italiani ritiene che gli anziani non siano un peso per la società.

La metà delle persone intervistate non crede che, poiché vi è un numero più alto di cittadini anziani che votano, i decision-maker prestino minore attenzione ai bisogni dei giovani. Nel gruppo degli intervistati under 25 tale percentuale si abbassa al 45%.

A livello europeo il 56% degli intervistati è d'accordo nel dire che il prolungamento del lavoro in età anziana toglie lavoro ai giovani.

In Italia il 33% crede fortemente che gli anziani tolgano opportunità di lavoro ai giovani, contro il 27% della media europea.

I costi della popolazione anziana. La grande maggioranza dei cittadini europei concorda nel dire che i loro Governi dovrebbero spendere più risorse per pensioni e cura degli anziani. L'Italia è in linea con la media europea (86%). Contemporaneamente sostengono che i Governi non saranno in grado di pagare le pensioni nella misura in cui lo hanno fatto finora.

Il bisogno di riforme nel sistema pensionistico e in quello sociale. Il 35% dei cittadini europei sostengono che gli anziani dovrebbero avere l'opportunità di lavorare oltre l'attuale età pensionabile se lo desiderano. In Italia la proporzione cambia e solo 15% degli intervistati si dice d'accordo con l'affermazione precedente.

La metà (52%) dei cittadini europei e la stessa percentuale di quelli italiani ritiene che i lavoratori saranno sempre meno disposti a pagare i contributi per le pensioni e che gli anziani dovrebbero accettare una riforma pensionistica che allevi il peso che attualmente grava sulle persone più giovani.

Il contributo sociale ed economico degli anziani. Otto intervistati su dieci affermano che genitori e nonni contribuiscono economicamente al processo dei giovani verso l'autonomia (lavoro e formazione di una propria famiglia). Il dato è del 59% in Italia contro il 55% della media europea, più alta nei Paesi Mediterranei (82% in Portogallo) e meno rilevante nei Paesi del Nord Europa (29% in Olanda).

La maggioranza pensa che il lavoro di cura che svolgono gli anziani nei confronti di familiari e per volontariato non sia sufficientemente apprezzato dalla società dei rispettivi Paesi. Sotto questo aspetto l'Italia si distingue dal resto d'Eu-

ropa perché si trova d'accordo con questa affermazione solo il 31% degli intervistati (è la percentuale più bassa) contro una media europea del 44%. La spiegazione che può sottendere a questo dato è la tendenza della popolazione italiana a "dare per scontato" il ruolo di cura di alcuni soggetti (in particolare le donne) all'interno dei nuclei familiari, tratto culturale che ci differenzia notevolmente dai vicini europei (Portogallo 74% e Regno Unito 59%).

La maggioranza degli intervistati europei (64 %) riferisce che non ci sono abbastanza opportunità e occasioni di incontro tra giovani ed anziani per lavorare insieme all'interno di associazioni e iniziative locali. L'Italia si trova d'accordo con tale affermazione per il 67% dei rispondenti.

Il ruolo delle Autorità Pubbliche nella promozione della solidarietà intergenerazionale. Il 64% dei cittadini europei e il 58% degli italiani ritengono che i Governi non stiano facendo un buon lavoro per facilitare lo scambio tra le generazioni. Inoltre, più di sei cittadini europei su dieci ritengono che le Autorità non facciano abbastanza per promuovere la solidarietà intergenerazionale, e quasi tutti sottolineano che ciò rientra nelle responsabilità delle Autorità Locali.

All'affermazione "Le scuole dovrebbero promuovere meglio le relazioni tra giovani ed anziani", la risposta è unanime: l'89% di tutti i cittadini europei ed italiani intervistati si dice d'accordo.

Questi ultimi dati in particolare sembrano confermare una forte esigenza della popolazione europea ed italiana di trovare spazi di condivisione tra giovani ed anziani, e la necessità che siano proprio le Autorità ad assumere il ruolo di facilitatori in tale ambito.

1.3. Il fenomeno dell'abuso

Che cosa si intende per "abuso". Il termine abuso contiene molte sfumature che si collocano in un continuum che va dal maltrattamento fisico e aggressione fino all'incuria e trascuratezza. La letteratura definisce l'abuso verso gli anziani come ogni tipo di maltrattamento perpetrato ai danni della persona anziana da parte di quelle stesse persone (i parenti) che dovrebbero invece tutelarne il benessere fisico e psicologico. L'abuso è tanto un atto quanto un'omissione che determinano un danno o una minaccia alla salute e al benessere dell'anziano (Merzagora 2008). Alla luce di quanto appena esposto, vengono identificate due forme di abuso: "attive e "passive". Tra le prime abbiamo l'abuso fisico, psicologico, sessuale, sociale ed ambientale, materiale o economico. L'abuso passivo si concretizza nella negligenza ovvero nel non prendersi cura dei bisogni quotidiani dell'anziano fragile o non autosufficiente (nutrirsi, lavarsi, vestirsi), lasciandolo solo e provocandone l'isolamento sotto molteplici punti di vista (affettivo, psicologico, sociale).

Di particolare interesse per il progetto Ri-Generiamoci è il dato inerente ai nonni di nipoti con genitori separati: sembra infatti che questi siano sempre più spesso vittime di abusi passivi, in quanto vengono esclusi dalla relazione con i nipoti.

I fattori di rischio. I fattori di rischio che conducono all'abuso sono la demenza, il morbo di Parkinson, i disturbi cerebrovascolari o di altro tipo che comportino difficoltà di comunicazione, immobilità e incontinenza, mentre povertà e disoccupazione possono favorire, anche se non causare, episodi di abuso intrafamiliare.

Le cause del perpetramento dell'abuso dal punto di vista della psicologia. Inizialmente il maltrattamento degli anziani è stato letto e interpretato parallelamente a quello nei confronti dei bambini. Tuttavia questa operazione rischia di stigmatizzare l'anziano come incapace di esercitare una libera scelta e sempre bisognoso di tutela, così come lo sono i minori. Pertanto le teorie psicologiche applicate all'abuso tentano di svincolarsi da questo paradigma, cogliendo le peculiarità di questo tipo di abuso. I tre principali modelli teorici sono: il "modello situazionale", il modello dello "scambio sociale" e quello dell' "interazionismo simbolico".

Il paradigma situazionale afferma che si pratica abuso quando ci sono condizioni che favoriscono il fenomeno. Possono essere fattori legati alla vittima (dipendenza fisica e psichica, problemi di salute e di personalità), fattori strutturali (difficoltà economiche) oppure fattori connessi al caregiver (in quanto egli stesso vittima di abuso o con problemi esistenziali).

Il paradigma dello "scambio sociale" afferma che gli anziani diventano vittime nel momento in cui, in quanto dipendenti e vulnerabili, non sono più in grado di contrattare il proprio ruolo all'interno delle relazioni.

L'interazionismo simbolico infine, ritiene che l'interazione tra soggetti sia un processo che, per funzionare, richiede la costante rinegoziazione di significati condivisi. Tale teoria sostiene che il maltrattamento deriverebbe dall'insorgere di un conflitto di ruolo sia nella vittima sia nell'abusante, a causa della difficoltà di conciliare l'immagine di ciò che l'anziano era con ciò che è divenuto nel momento presente (con la perdita di potere, efficienza e prontezza).

La situazione di dipendenza di molti anziani (affetti da demenza e non) nei confronti dei propri figli, li induce ad accettare come giuste certe imposizioni, e a sentirsi colpevoli per il fatto di essere dipendenti. Si assiste in questi casi ad una "infantilizzazione" degli anziani e ad una "genitorializzazione" dei figli, generata appunto da un ribaltamento dei ruoli in assenza di una riformulazione di significati condivisi.

Secondo Tacconi (2011), quando non avviene un riadattamento conseguente a un'elaborazione personale e a una ridefinizione organizzativa e relazionale, si può arrivare a una situazione di sofferenza/stress che travalica la capacità di controllo e sfocia in atti guidati sostanzialmente da intolleranza, fastidio, irritabilità, rabbia.

Il profilo dell'anziano abusato. La letteratura concorda nel ritenere la donna, soprattutto se ultraottantenne, maggiormente esposta al rischio di abuso, soprattutto se disabile, affetta da qualsiasi forma di demenza, socialmente isolata, depressa, propensa ad assumere il ruolo di malata, dipendente dal punto di vista economico e con pregressi di abuso in famiglia (Decalmer, 1993). Questo dato è confermato dallo studio DAPHNE "Care for carers", secondo cui l'80% circa delle donne colpite dal morbo di Alzheimer subisce maltrattamenti (ISTISSS 2006).

Inoltre, lo studio ISTAT sulle violenze alle donne in età tra i 16 e i 70 anni, ha fatto emergere le mura domestiche quale luogo di maltrattamenti nel 68,3% dei casi (ISTAT 2007).

Il profilo della persona abusante. La letteratura concorda nel sostenere che i maggiori abusatori sono i figli o i nipoti (50%) e i coniugi (40%), soprattutto se si occupano dell'anziano da molto tempo (più di nove anni) e se convivono con esso. Nel 75% dei casi l'abusante è in età matura (intorno ai 50 anni), vive un sovraccarico di stress, ha difficoltà economiche, ha lasciato il lavoro a causa dell'assistenza, è socialmente isolato, con precedenti penali e psicopatologici, sovente

accompagnati da abuso di alcolici e droga, e riporta una storia di conflitti intergenerazionali (Decalmer 1993).

Qualche dato sull'abuso verso gli anziani. I dati sopra riportati sono in gran parte confermati dallo studio "Violenza contro le persone anziane", condotto nel 2007-2008 dal Dipartimento di Scienze Demografiche dell'Università "La Sapienza" di Roma - da cui emerge inoltre che il 9% dei soggetti over 70 ha subito abuso psicologico, soprattutto da parte dei figli (Sgritta, Deriu 2009) - e dallo studio *Silvernet*, da cui risulta che il 10% dei fruitori di servizi di assistenza domiciliare riferisce episodi di abuso, soprattutto nell'uso di mezzi di contenzione (6,6%) (Ogioni *et al.* 2007). La panoramica può essere utilmente integrata da un dato inerente le strutture residenziali, ricordando che le periodiche ispezioni dei NAS evidenziano come un elevato numero di istituti (nel 2008 circa il 50%) presenta situazioni irregolari (i.e. scarsa igiene, farmaci e cibi scaduti) (Prospettive Assistenziali, 2009).

Tale situazione è stata recentemente confermata da due iniziative condotte dall'INRCA. La prima concerne i risultati del "Telefono Anziani Maltrattati" (TAM TAM) dell'INRCA, un servizio che raccoglie segnalazioni telefoniche inerenti episodi di abuso e maltrattamento nei confronti di persone anziane¹. Dall'analisi inerente la fase pilota di questo servizio (Novembre 2010-Gennaio 2012) è infatti emerso che un numero consistente degli episodi denunciati è stato perpetrato dagli stessi figli degli anziani abusati, come evidenzia la tabella sottostante.

Tab. 1 - Grado di parentela abusante-vittima

| Grado di parentela | N° |
|---|-----------|
| Figlio/a | 16 |
| Moglie/Marito | 6 |
| Sorella/fratello | 5 |
| Altro parente | 8 |
| Estraneo al nucleo familiare | 12 |
| Badante | 2 |
| Totale | 49 |
| * Un abuso può essere perpetrato da una o più persone | |

Una seconda iniziativa INRCA che ha evidenziato la rilevanza del fenomeno in Italia è rappresentata dallo studio europeo Abuel, da cui lo stesso servizio TAM TAM è tra l'altro scaturito (Soares *et al.* 2012).

Tale ricerca (dal titolo inglese: "ELder ABUse"), coordinato a livello internazionale dal Karolinska Institute di Stoccolma, è stato finanziato per il biennio 2008-2010 nell'ambito dei programmi di ricerca attivati dall'Agencia Europea per la Sa-

1 Per dettagli sull'iniziativa si rinvia al rapporto di sintesi scaricabile dal sito: <<http://www.inrca.it/INRCA/Focuson2.asp?ID=29>>.

lute Pubblica. All'indagine hanno partecipato, oltre l'Italia, sei Paesi europei: Germania, Grecia, Lituania, Portogallo, Spagna e Svezia. La survey ha raggiunto in complesso un campione di residenti stratificato per sesso ed età di circa 4500 soggetti, interessando in Italia (Ancona) 628 soggetti, 270 uomini e 358 donne, con un tasso di risposta del 31,4%.

Oggetto di studio è stata la popolazione maschile e femminile tra i 60-84 anni, con assenza di problemi cognitivi e residente a domicilio. Ne sono stati indagati condizioni di salute, qualità della vita ed eventuali situazioni di disagio, compreso il possibile verificarsi di esperienze di maltrattamento. Ciò al fine di individuare i principali fattori di rischio e le possibili conseguenze di un fenomeno reale eppure in gran parte "invisibile" e trascurato, non solo per difficoltà oggettive di rilevazione, ma anche perché rappresenta ancora oggi un tabù difficile da affrontare nel dibattito in corso in Italia sull'invecchiamento della popolazione.

Per quanto riguarda la tipologia di abuso possiamo dire che il 19.4% di anziani è vittima di abuso psicologico, il 3.8% di abuso finanziario, 2.7% di abuso fisico e lo 0.7% di abuso sessuale. Emerge che più uomini che donne sono vittime di abuso psicologico (20% vs. 18.9%), fisico (2.8% vs. 2.6%) e finanziario (4.1% vs. 3.7%), più donne che uomini sono vittime di abuso sessuale (1% vs. 0.3%). I coniugi (o partners) sono i principali perpetratori dell'abuso psicologico (34.8%) e fisico (33.7%).

È proprio in tale contesto che nasce il progetto "Ri-Generiamoci", promosso e coordinato dall'INRCA, al fine di superare la natura meramente "denunciataria" del servizio "TAM TAM", e farsi parte attiva per individuare un'iniziativa che puntasse a prevenire l'insorgenza – e non solo a rimediare agli effetti – del fenomeno del maltrattamento degli anziani ad opera delle generazioni più giovani². Il progetto nasce infatti dalla presa di coscienza che solo instaurando un dialogo tra le generazioni sia possibile sensibilizzare i più giovani in materia di maltrattamento verso gli anziani, e promuovere così una cultura della solidarietà intergenerazionale che consenta oggi di ridurre la "distanza" tra gli uni e gli altri dal punto di vista sociale e culturale. Un obiettivo, questo, da raggiungere attraverso la (ri)costruzione di un legame reale e non superficiale tra ragazzi in età adolescenziale e persone anziane, e ritrovare così un'etica di riferimento comune per sviluppare la propria identità, sulla base di una storia e di un immaginario condivisi.

2. Obiettivi del progetto "Ri-Generiamoci"

2.1. Obiettivi generali

L'obiettivo generale del progetto "Ri-Generiamoci" è di sensibilizzare le nuove generazioni – ed in particolare, nella fase sperimentale, gli alunni di terza media di una scuola anconetana – rispetto alle esigenze di cura che sorgono in età anziana (ad esempio di chi è ricoverato in una residenza protetta per anziani non autosufficienti), da un lato, e delle possibilità di collaborazione giovani-anziani in tale ambito, dall'altro, tenendo conto delle diversità e delle opportunità legate a percorsi di invecchiamento attivo. A tal fine, "Ri-Generiamoci" mira a far sì che, quale scopo intermedio, gli alunni della classe coinvolta nel primo anno del pro-

2 Per un'esposizione più dettagliata degli obiettivi del progetto cfr. anche il sito: <<http://www.inrca.it/INRCA/Focuson2.asp?ID=53>>.

getto acquisiscano una conoscenza approfondita delle competenze in possesso dei volontari anziani operanti nel settore – in particolare di coloro che afferiscono alle associazioni “Avulss” e “Auser” coinvolte nell’iniziativa – quale strumento essenziale per raggiungere una migliore comprensione reciproca e quindi un maggiore livello di rispetto intergenerazionale.

Pur avendo un focus prevalentemente incentrato sulle nuove generazioni, il progetto si prefigge di conseguire risultati positivi rispetto a tutte le diverse categorie di partecipanti in esso coinvolti. L’INRCA, quale ente coordinatore, aspira in particolare ad ampliare la diffusione di una cultura intergenerazionale, accrescendo la consapevolezza delle nuove generazioni rispetto alla cura della persona non autosufficiente e al ruolo attivo che si potrebbe ricoprire in tal senso, forti della conoscenza e del contatto con esempi positivi di volontariato attivo prestato anche in età anziana. Al contempo, l’iniziativa si ritiene possa rappresentare un’occasione di scambio intergenerazionale utile per le persone anziane non autosufficienti coinvolte, che ne risulterebbero stimolate nelle loro capacità residue e nella qualità di vita. Ciò potrebbe in parte essere facilitato anche dall’impiego di alcune promettenti applicazioni delle nuove tecnologie di informazione e comunicazione (o ICT, da Information and Communication Technologies), quali ad esempio skype, posta elettronica e network sociali.

La classe di scuola media impegnata in “Ri-Generiamoci”, dal canto suo, ha potuto integrare il programma didattico tradizionale con l’adozione di un progetto educativo che consentirà agli alunni di migliorare la coscienza di sé stessi in chiave biografica, provando la sensazione di sentirsi utili ed importanti per il prossimo, e riscoprendo una dimensione spazio-temporale a loro in gran parte sconosciuta, e certamente meno frenetica e superficiale di quella che la società attuale propone, grazie al confronto sia con gli anziani non autosufficienti sia con il mondo dei volontari anziani. Questi, a loro volta, avranno la possibilità di mostrare alle nuove generazioni un esempio di solidarietà a persone in condizioni di bisogno, abbattendo lo stereotipo sociale secondo il quale la vecchiaia rappresenta un punto di arrivo anziché un’ulteriore fase della vita che, come altre, racchiude opportunità e potenzialità differenti da offrire e mettere a disposizione della società.

2.2. Finalità pedagogiche del progetto

Inserito nel Piano dell’Offerta Formativa (POF) d’Istituto di una scuola media anconetana, il progetto contribuisce al conseguimento di una rosa di finalità formative e pedagogiche, che si concretizzano in tre principali obiettivi interdisciplinari:

- *Costruzione dell’identità e conoscenza delle proprie radici culturali*: la realizzazione del progetto, fondata su esperienze ed attività laboratoriali comuni tra adolescenti e anziani, consente, in coerenza con i programmi scolastici, un lavoro pedagogico mirato alla costruzione dell’identità personale degli alunni (rispetto, tolleranza, condivisione, riflessione su sé stessi e sugli altri ecc.), nonché il potenziamento di alcune competenze linguistiche (leggere, scrivere, esprimersi) e comunicative (uso di nuove tecnologie, redazione di un giornalino scolastico ecc.);
- *Promozione della relazione giovane-anziano*: tra le principali finalità formative del progetto dal punto di vista pedagogico è sicuramente da sottolineare l’opportunità che il progetto fornisce di riflettere approfonditamente sul tema delle diversità legate all’età e sul concetto di invecchiamento attivo. Gli alunni verranno

no sollecitati a passare più tempo con persone lontane dalla loro generazione, ed a farlo in modo consapevole, rompendo così gli stereotipi intergenerazionali e aprendosi ad una conoscenza e ad un'accettazione delle differenze, entrambe basi preziose per la comprensione e il rispetto tra le generazioni, ma anche per lo sviluppo personale e la cittadinanza attiva in una società più inclusiva;

- *Educazione alla solidarietà*: le attività previste dal progetto contribuiranno ad accrescere negli studenti il senso di responsabilità verso il prossimo, contribuendo così allo sviluppo delle competenze individuali, imprescindibile per un apprendimento efficace e di qualità.

3. Metodologia e fasi operative

3.1. Le fasi della ricerca-azione

Il progetto si basa su una metodologia partecipativa di ricerca-azione, in cui le diverse attività sono accompagnate da un costante monitoraggio scientifico di valutazione degli esiti raggiunti rispetto agli obiettivi concordati. A tal fine, si sviluppa attraverso le seguenti sei fasi, in applicazione dei principi alla base di questa metodologia di ricerca (Scurati e Zaniello 1993):

1. *individuazione dei problemi da affrontare*: ciò avviene tramite un confronto con la letteratura, onde cogliere precise indicazioni riguardo al divario che si sta formando tra le generazioni, ed in particolare tra giovanissimi ed anziani, con gravi conseguenze sul tessuto sociale e sull'esistenza della solidarietà;
2. *analisi delle situazioni-problema*: questa fase approfondisce l'esame della mancanza di conoscenza tra giovani e anziani, in particolare quando questi ultimi sono non autosufficienti e risiedono in strutture protette. Tale divario può sfociare in una lettura distorta e parziale della realtà, generando pensieri fondati sul pregiudizio, fino a suscitare sentimenti di intolleranza reciproca;
3. *definizione di un piano di azione fondato su solide basi teoriche*: l'idea progettuale, nata dall'analisi della letteratura e dei risultati empirici emersi da ricerche proprie ed altrui, è stata condivisa con le principali organizzazioni locali di riferimento (Comune di Ancona, Scuola secondaria di Primo Grado, Centro Diurno-Residenza Protetta per anziani e Associazioni di volontariato), onde pianificare gli interventi concordandoli tra i vari soggetti coinvolti;
4. *realizzazione operativa*: il piano di azione è stato suddiviso in più parti, ciascuna con il suo sub-obiettivo, prevedendo una circolarità di raccolte dati, analisi, progettazione delle attività, valutazione e riprogettazione;
5. *valutazione del progetto realizzato, in relazione alle situazioni problematiche da risolvere*: sono state predisposte schede di valutazione da sottoporre a insegnanti, alunni, anziani, operatori della Residenza Protetta e volontari, finalizzate a raccogliere le opinioni sulle attività svolte, e monitorare così ogni fase dal punto di vista del metodo, dei contenuti e dell'efficacia relativa al sub-obiettivo fissato;
6. *rivisitazione e revisione del piano, se inadeguato e/o insoddisfacente rispetto ai risultati conseguiti*: già allo stadio attuale del progetto molte delle attività inizialmente pianificate sono state modificate in base al risultato delle valutazioni di cui al punto precedente, al contesto, alle relazioni osservate tra i soggetti ed alle criticità contingenti

Come ogni ricerca-azione, anche il progetto Ri-Generiamoci ha come principale scopo quello di agire sulla realtà sociale modificandola, attraverso il mutamento graduale del pensiero, poi dell'atteggiamento e di conseguenza della cul-

tura dei soggetti coinvolti nelle attività. Nel paragrafo 3.4, inerente alla metodologia dell'azione, verrà descritta in maniera dettagliata la fase di realizzazione delle attività.

3.2. Gli attori coinvolti e i ruoli

Premessa importante ed irrinunciabile per comprendere la filosofia e lo stile di management di questo progetto è che i ricercatori si pongano come coordinatori e facilitatori alla pari rispetto a tutti gli altri attori coinvolti, che non vengano concepiti come oggetti (passivi) di ricerca ma come soggetti, co-autori della ricerca e protagonisti dell'azione.

Gli alunni e gli anziani sono gli attori principali, strettamente legati gli uni agli altri, negli obiettivi, nelle attività, nel coinvolgimento emotivo.

Gli insegnanti sono il tramite per catturare l'interesse degli alunni, perché ne conoscono la storia, il carattere, i punti di forza.

Gli operatori della Residenza Protetta ed annesso Centro Diurno sono coloro che meglio conoscono gli anziani non autosufficienti e riescono pertanto ad indirizzare le azioni che li riguardano proposte dai ricercatori, affinché risultino adeguate, efficaci e rispettose della loro particolare condizione.

I volontari sono il motore dell'azione, il ponte tra le due generazioni e, cosa ancora più importante, l'esempio e l'emblema del concetto di solidarietà inter- ed intragenerazionale.

Nel dettaglio, i soggetti coinvolti nel progetto sono così caratterizzati:

- gli insegnanti ed i venticinque alunni di 13-14 anni della classe 3^aA della Scuola Secondaria di primo grado "G. Leopardi", facente parte dell'Istituto Comprensivo "Novelli-Natalucci" di Ancona;
- Sedici anziani non autosufficienti, di cui otto della Residenza Protetta per Anziani non autosufficienti "Benincasa" e otto dell'annesso Centro Diurno di Ancona, in età tra i 70 ed i 102 anni;
- Nove volontari tra i 60 ed i 85 anni della sezione di Ancona dell'associazione di volontariato AVULSS, che opera quotidianamente per migliorare la qualità della vita di chi è in stato di sofferenza;
- Nove volontari tra i 60 e gli 85 anni dell'associazione di volontariato AUSER, che promuove l'invecchiamento attivo degli anziani e la crescita del loro ruolo sociale;
- il "Centro Ricerche Economico-Sociali per l'Invecchiamento" dell'INRCA di Ancona (che svolge funzioni di coordinamento dell'intera iniziativa).

3.3. La metodologia di valutazione dell'impatto della ricerca

3.3.1. Raccolta dei dati

Nella fase iniziale del progetto sono stati raccolti dati sia qualitativi sia quantitativi inerenti i 16 anziani non autosufficienti, i 25 alunni ed i 18 volontari anziani coinvolti. Prima ancora di avviare qualsiasi azione, ad alunni ed anziani non autosufficienti è stato proposto un questionario quantitativo e successivamente sono stati coinvolti, i primi in un focus group ed i secondi in interviste qualitative individuali in profondità.

Questi strumenti di indagine sono stati scelti per agevolare il più possibile la

raccolta delle informazioni e, al contempo, rispettare le difficoltà cognitive e relazionali di alcuni anziani nell'affrontare particolari tematiche in modo collegiale.

Contemporaneamente è stato organizzato un focus group anche con i volontari appartenenti alle due associazioni di volontariato AVULSS e AUSER, onde approfondire temi speculari a quelli affrontati con gli anziani non autosufficienti e gli alunni, al fine di valorizzarne l'esperienza "sul campo" e programmare nel modo più efficace le successive attività della fase operativa.

Gli stessi strumenti di raccolta dati saranno riproposti agli stessi soggetti a metà percorso e nella fase finale, onde consentire il monitoraggio dell'impatto esercitato dalle attività sugli attori coinvolti, individuare eventuali cambiamenti nel grado di conoscenza reciproca di giovani ed anziani e nella visione che ogni gruppo ha dell'altro in termini di solidarietà intergenerazionale.

3.3.2. Analisi dei dati

I dati *qualitativi* raccolti tramite il focus group con i 25 alunni e le 16 interviste in profondità con gli anziani del Centro Diurno e della Residenza Protetta saranno analizzati facendo riferimento al metodo dell'analisi del contenuto di Mayring (2000 e 2009), che punta ad individuare nel discorso dei soggetti quelle frasi che forniscono le risposte ai temi oggetto di indagine.

Ogni frammento del testo sarà etichettato secondo un sistema di codifica ad albero (code-tree), con "rami" più grandi (categorie principali) da cui nascono "rami" più piccoli (categorie secondarie). Le categorie principali si basano sugli items affrontati dall'intervista e dalla traccia del focus-group. Secondo il principio della Grounded Theory (Tarozzi 2008), le categorie secondarie sono il frutto dei contenuti esposti dagli interlocutori dello studio e saranno proprio questi contenuti che costruiranno la fotografia della realtà che si vuole comprendere. Per la codifica e la gestione dei contenuti i ricercatori si avvarranno del supporto del software "MaxQda".

Gli items principali dei focus-group e delle interviste sono i seguenti, comuni a tutti i soggetti e declinati a seconda dei destinatari: l'immagine di "persona anziana"; la relazione giovani-anziani-volontari; l'idea del volontariato; l'idea di "solidarietà intergenerazionale"; l'idea di "invecchiamento attivo".

I dati *quantitativi* consistono nei 25 questionari compilati dagli alunni e nei 16 riempiti dagli anziani non autosufficienti. Poiché questi ultimi soggetti sono stati scelti seguendo criteri strettamente legati alla loro capacità cognitiva, e considerato il numero ridotto dei questionari, questi dati verranno analizzati a scopo meramente descrittivo e usati a supporto all'indagine qualitativa, che costituisce il cuore della ricerca.

3.4. Descrizione della fase d'avvio dell'esperienza

Come sopra anticipato, la metodologia d'azione privilegiata da questo progetto si fonda su un processo che parte dalla proposta di attività da parte di uno o più attori. A questa segue un confronto con gli altri soggetti coinvolti, incentrato sull'analisi della rispondenza rispetto agli obiettivi progettuali da perseguire, per concludersi con una decisione finale (accettazione, modifica o rifiuto della proposta di attività inizialmente avanzata), sulla base del presupposto che ogni attività debba essere concordata tra le parti.

Per quanto riguarda la sua implementazione concreta, viene brevemente de-

scritta di seguito la realizzazione delle prime fasi del piano di azione. Nel periodo da Maggio a Luglio 2012, si sono svolti diversi incontri tra ricercatori INRCA, docenti dell'Istituto Comprensivo Novelli-Natalucci e volontari AUSER e AVULSS, al fine di definire gli obiettivi condivisi del progetto e le principali dinamiche di base da seguire.

Successivamente alla fase di valutazione iniziale – volta a “fotografare” lo status quo a inizio progetto, così come descritto nel paragrafo precedente – nei giorni 8 e 15 Novembre 2012 si sono svolti due incontri preparatori in classe, onde consentire agli alunni di prepararsi ad entrare in contatto con il mondo degli anziani nelle sue diverse sfaccettature (non autosufficienza e volontariato attivo). Simmetricamente, il 19 Novembre 2012 ha avuto luogo un'attività preparatoria per gli anziani non autosufficienti, onde prepararli ad accogliere i ragazzi, che sarebbero andati a far loro visita presso la struttura “Benincasa” per la prima volta il 22 Novembre 2012.

In tale data, i ragazzi hanno avuto modo di entrare in contatto – per alcuni di loro si trattava di una prima volta – con l'ambiente di vita degli ospiti della Residenza Protetta. L'esperienza - visibilmente forte per alcuni degli alunni, che non hanno potuto fare a meno di celare un certo senso di sgomento nell'impatto con la disabilità e l'età avanzata sulla persona – è risultata certamente utile per rendere concreto anche il ruolo svolto da operatori e volontari nell'accompagnare i ragazzi verso la non autosufficienza in contesti residenziali.

Ciò è emerso anche il giorno successivo alla visita, quando gli alunni hanno avuto la possibilità di riflettere in maniera corale, grazie ad un incontro ad hoc, sulle aspettative che si erano creati prima di incontrare gli anziani (raccolte in precedenza durante gli incontri preparatori). Forti dell'esperienza vissuta e dell'incontro avvenuto con gli anziani residenti, molti alunni hanno aggiornato la loro visione alla luce delle sensazioni ed impressioni provate durante l'incontro del giorno precedente con gli anziani non autosufficienti. A tal fine, utile appare il ricorso ad un “diario”, strumento pensato per promuovere la capacità di analisi e riflessione dei ragazzi, una sorta di “compagno di viaggio” al quale potersi rivolgere in maniera intimistica e privata, riversandovi riflessioni e sensazioni legate al progetto di cui sono parte ed allo svolgimento delle singole attività, senza obblighi nè vincoli di condivisione corale dei propri pensieri personali.

Il 28 Novembre 2012 si è tenuta una prima conferenza stampa, con l'intervento dei principali esponenti di tutte le categorie coinvolte nel progetto, compresa una delegazione di studenti che ha esposto le proprie impressioni sul progetto e sulle attività svolte.

Il giorno successivo gli alunni hanno ricevuto in classe la visita dei “Giovani di Ieri”, associazione della “galassia” AUSER che si occupa di teatro e cultura, che si è mobilitata per preparare i ragazzi a recitare assieme (alunni e volontari anziani) alcune scenette in vernacolo anconetano. Le prove, che si susseguiranno per tutto il mese di dicembre 2012, si concluderanno con la presentazione di alcune scenette durante lo spettacolo natalizio d'istituto, nonchè in un simile evento dedicato agli anziani non autosufficienti presso la struttura Benincasa.

Il 6 Dicembre 2012 si è inoltre svolto un incontro in classe tra i ragazzi ed i volontari AVULSS, che hanno illustrato nel dettaglio il loro operato come associazione, dando un chiaro esempio di invecchiamento attivo agli alunni presenti. Attraverso l'esperienza dei volontari, la classe è stata preparata anche all'evento – certamente raro – a cui hanno potuto assistere la stessa giornata: la visita di alcuni anziani non autosufficienti della struttura “Benincasa”, trasportati direttamente a scuola da un pulmino attrezzato, che ha consentito ad una dozzina di anziani su sedia a rotelle, con bombola ad ossigeno ed altri ausili particolari, di

entrare nel plesso scolastico. I ragazzi, suddivisi in gruppi promiscui con gli anziani, hanno quindi realizzato un'intervista narrativa con gli anziani presenti, incentrata sulla tematica "Il Natale di una volta". Il materiale raccolto, in corso di elaborazione, sarà propedeutico alla produzione, tra le altre cose, di una edizione dedicata del giornalino scolastico.

Per quanto riguarda l'immediato futuro, a partire da Gennaio sono previste altre numerose attività, di cui alcune ancora in fase di definizione, tra le quali: la presentazione del "Filo D'argento" (servizio di telefonia sociale AUSER); il proseguo dell'intervista narrativa agli anziani non autosufficienti e la ricostruzione del loro albero genealogico, anche per confrontarlo con quello degli alunni; la conoscenza di alcuni anziani e ragazzi protagonisti di un Campo Estivo Intergenerazionale realizzato dall'AUSER di Pesaro; una visita alla scoperta della città di Ancona assieme agli anziani della struttura "Benincasa" e ai volontari AVULSS.

La chiusura "operativa" di questo primo anno sperimentale del progetto è prevista per il 29 Aprile 2013, in occasione della Giornata Europea della Solidarietà Intergenerazionale. A partire da questa data, si prevede di poter completare la predisposizione di un manuale volto a favorire la replica dell'esperienza in altri contesti scolastici ed assistenziali, che si prevede di poter avviare su basi più estese a partire dall'anno scolastico 2013-14.

Osservazioni conclusive

Alla luce di quanto sopra esposto, è possibile concludere l'esposizione sottolineando che i principali risultati attesi dalla conduzione del progetto Ri-Generiamoci sono distinguibili nei tre principali livelli di seguito illustrati.

A livello micro, si prevede che il progetto possa favorire:

- un cambiamento di mentalità e percezione da parte degli alunni sull'invecchiamento ed il riconoscimento delle esigenze e dei diritti alla dignità della persona anziana;
- la conoscenza del significato di "prendersi cura" in primo luogo di una persona anziana non autosufficiente e, in secondo luogo, di ogni persona fragile. In altre parole, il superamento dell'egoismo e l'apertura alla solidarietà;
- uno scambio di competenze emotive, relazionali, pratiche tra giovani ed anziani;
- la conoscenza di esempi positivi di invecchiamento attivo, come quelli forniti dai volontari delle associazioni di volontariato coinvolte nel progetto.

A livello meso (o locale), è prevedibile che il progetto consenta di trasporre l'esperienza vissuta in ambito scolastico nel proprio contesto di vita, aprendosi al volontariato e all'associazionismo, e coinvolgendo anche la rete di rapporti familiari ed amicali di studenti, anziani e volontari coinvolti.

A livello macro (o di società), il progetto Ri-Generiamoci mira indirettamente a:

- incentivare la cooperazione tra i vari stakeholder (quali Comuni, Istituti di ricerca, Ospedali, Scuole) al fine di promuovere la cultura della solidarietà intergenerazionale;
- condividere esperienze simili a livello nazionale ed internazionale, anche alla luce delle opportunità apertesesi in occasione del 2012 quale Anno Europeo dell'Invecchiamento Attivo e della Solidarietà tra le Generazioni (quale ad

esempio la citata Giornata Europea della Solidarietà Intergenerazionale che si celebra il 29 aprile di ogni anno).

L'entusiasmo con cui l'iniziativa è stata accolta sin dai suoi primi passi lascia ben sperare che il progetto possa sortire gli effetti auspicati. Sarebbe un segnale importante, soprattutto in tempi in cui le difficoltà di natura economica richiedono un impegno comune per la loro soluzione solidale, e quindi anche intergenerazionale, superando comportamenti e conflitti che rischierebbero invece di accentuare ulteriormente la tendenza alla segregazione generazionale che da tempo attraversa la nostra società.

Bibliografia

- Decalmer, P., Glendenning, F. (1993). *The Mistreatment of Elderly People*. SAGE.
- Eurobarometer. (2009). *Intergenerational solidarity* [Analytical Report]. Retrieved from: <http://ec.europa.eu/public_opinion/index_en.htm>.
- ISTAT. (2007). *La violenza e i maltrattamenti contro le donne dentro e fuori la famiglia – Anno 2006*. Retrieved from: <http://www.istat.it/salastampa/comunicati/noncalendario/20070221_00/testointegrale.pdf>.
- ISTISSS – Istituto per gli studi sui servizi sociali. (2006). Linee Guida per prevenire la violenza nel caregiving di donne anziane malate di Alzheimer e di altre forme di demenza. *Daphne European Programme*. Retrieved from: <<http://www.istisss.it/it/pag.aspx?d=35>>.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung. Qualitative Social Research*, 1(2) [Revised 2/2009].
- Melchiorre et al. (2012). Il maltrattamento delle persone anziane in Italia. Alcuni risultati dello studio Abuel. *Prospettive sociali e sanitarie*, 3, 16-19.
- Melchiorre, M. G., Lamura, G. (Eds.). (2012) *Abuso e salute tra gli anziani in Europa*. Ancona: Errebi grafiche ripesi. Retrieved from: <<http://www.inrca.it/INRCA/Focuson2.asp?ID=52>>.
- Merzagora Betsos, I. (2008). Il maltrattamento degli anziani. *Anziani vittime di abusi rilevamento e strategie di supporto* [seminar]. Milano.
- Ogioni, L., Liperoti, R., Landi, F., Soldato, M., Bernabei, R., Onder, G. (2007). Cross-Sectional Association Between Behavioral Symptoms and Potential Elder Abuse Among Subjects in Home Care in Italy: Results From the Silvernet Study. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 15(1), 70-8.
- NAS (2009). Controllo dei Nas sulle strutture ricettive per anziani: ancora gravi irregolarità. *Prospettive Assistenziali*, 167, 7-9.
- Scurati, C., Zaniello, G. (1993). *La ricerca azione, contributi per lo sviluppo educativo*. Napoli: Tecnodid.
- Sgritta, G. B., Deriu, F. (Eds.). (2009). *La violenza occulta. Violenza, abusi e maltrattamenti contro le persone anziane*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Soares, J., Barros, H., Torres-Gonzales, F., Ioannidi-Kapolou, E., Lamura, G., Lindert, J., de Dios Luna, J., Macassa, G., Melchiorre, M. G., Stankunas, M. (2012). Abuso e salute tra gli anziani in Europa. Ancona: INRCA. Retrieved from: <http://www.inrca.it/inrca/files/focuson/Report%20ABUEL_testo.pdf>.
- Taccani, P. (2011). *Ferite invisibili. Il maltrattamento psicologico nella relazione tra caregiver e anziano*. Milano: Franco Angeli.
- Tarozzi, M. (2008). *Cos'è la Grounded Theory*. Roma: Carocci.



Il portato della tradizione e della memoria, per ritrovare e favorire l'aggregazione fra le diverse generazioni: le fonti autobiografiche

The heritage of tradition and memory as a way to discover and promote aggregation between different generations: Autobiographical sources

Silvia Nanni

Università Roma Tre - nanni.silvia_1980@libero.it

ABSTRACT

This paper aims to provide the reader with a reflective path, whose purpose is that of rediscovering, understanding and enhancing the experiences of the past in order to help us deal more conscientiously with the peculiarities of "liquid society."

For this reason autobiographical narrative seems a viable instrument that provides authors—and readers as well—with a sense of empowerment, thus giving them back the value of one's own uniqueness and of somebody else's existence, especially in the so-called "age of digital Revolution."

Memory is decisive when it comes to the making of our sense of self-identity, because by recalling the past it allows us to confirm who we are from an individual and social point of view. However, this requires us to start to wonder again about the concept and the role of experience in the education of the contemporary human being.

Si vuole offrire al lettore un percorso di riflessione atto a far riscoprire, comprendere e valorizzare le esperienze del passato affinché ci aiutino ad affrontare con maggiore consapevolezza le peculiarità della "società liquida".

A tal proposito la narrazione autobiografica si presenta come uno strumento che permette di rimandare agli autori – e ai lettori – un senso di empowerment e di restituire il valore dell'unicità della propria e della altrui esistenza anche e soprattutto nell'era della cosiddetta "Rivoluzione digitale".

La memoria è decisiva per il nostro senso d'identità poiché ricordare il passato ci permette di confermare ciò che siamo a livello individuale e sociale ma questo rende necessario riprendere ad interrogarsi sul concetto e sul ruolo dell'esperienza nella formazione dell'uomo contemporaneo.

KEYWORDS

Storytelling, Autobiography, Bildung, Memory, Identity.
Narrazione, Autobiografia, Bildung, Memoria, Identità.

Introduzione

Nel saggio che segue si è preferito riflettere sui “nuovi” approcci formativi in grado di stimolare un rinnovato e proficuo dialogo fra le generazioni nell’era della cosiddetta Rivoluzione digitale così da proporre in queste sintetiche pagine una “nuova” lettura di un “vecchio” approccio all’educazione, da sempre considerato uno dei *topoi* della formazione dell’uomo: la narrazione autobiografica con il suo indubbio portato in termini di storia, tradizione e memoria.

L’interesse della scrivente nasce dalla consapevolezza che il rischio della “grande separazione” nietzschiana non rappresenta una variabile incalcolabile piuttosto una conseguenza insita nella Rivoluzione – non solo digitale - nella quale siamo calati.

Internet infatti è solo uno dei tanti cambiamenti indotti dalla rivoluzione digitale, la cui tecnologia non può essere semplicemente interpretata come “strumento”: la rivoluzione digitale è tale perché la tecnologia è divenuta un ambiente da abitare, un’estensione della mente umana, un mondo che si intreccia con il mondo reale e che determina vere e proprie ristrutturazioni cognitive, emotive e sociali dell’esperienza, capace di rideterminare la costruzione dell’identità e delle relazioni, nonché il vissuto dell’esperire.

Alla luce di queste essenziali premesse si vuole offrire al lettore un percorso di riflessione atto a riscoprire (in taluni casi scoprire), comprendere, familiarizzare e valorizzare le esperienze del passato affinché ci aiutino ad affrontare con maggiore consapevolezza le peculiarità della baumaniana “modernità liquida”.

1. Le fonti autobiografiche

Secondo Cesare Segre la narrazione è «una realizzazione linguistica mediata, avente lo scopo di comunicare a uno o più interlocutori una serie di avvenimenti, così da far partecipare gli interlocutori a tale conoscenza, estendendo il loro contesto pragmatico» (Segre 1980, 690).

La pratica autobiografica si presenta come uno strumento che permette di rimandare agli autori - e ai lettori - un senso di *empowerment* e di restituire loro il valore dell’unicità della propria esistenza.

Come spiega anche Duccio Demetrio, antesignano di questi studi, la narrazione autobiografica è un valido strumento per la ricomposizione della propria identità, un viaggio formativo necessario per accettare se stessi, un passo decisivo per recuperare il proprio potere personale.

A ragione quindi la narrazione di sé è considerata un vero e proprio processo di *Bildung* (Fadda 2002; Mattei 2009), è nel ripercorrersi e nel ripensarsi che risiede il tentativo auto-formativo di cercare un approdo di senso e di prendersi carico di sé.

Dal punto di vista teorico il racconto autobiografico apre un’interessante prospettiva, che a partire da Ricoeur riconosce la centralità del problema linguistico per la identificazione di una persona. Il concetto di identità narrativa è divenuto patrimonio acquisito dalla ricerca teorica in pedagogia e la connessione di senso che istituisce il racconto di sé caratterizza lo specifico pedagogico dell’evento autobiografico.

Ci sembra comunque che il tema del racconto autobiografico sia troppo ampio e contenga significati oltremisura complessi per poter essere risolto in un metodo o una tecnica di tipo investigativo o anche formativo. L’autobiografia ha

caratterizzato un ampio tratto della cultura europea, finendo con l'occupare un posto di primo piano nella riflessione teorica non solo pedagogica e con il porre quesiti di spessore sulla "profondità" del congegno stesso.

«Se è vero infatti che l'esperienza interiore è esattamente "la messa in questione di ciò che un uomo sa del fatto di esistere", la scrittura autobiografica altro non è che la precisazione, felice e dolorosa ad un tempo, della possibilità/limite della propria esistenza. Cos'è d'altra parte, il processo educativo se non una costante scoperta del limite? E tramite tale scoperta una sterminata apertura verso l'ulteriorità?» (Erbetta, 51 in Gamelli 2003).

Ricostruire la storia di formazione attraverso l'autobiografia significa riscoprire il valore delle proprie azioni, valorizzando la storia passata e con essa anche l'azione presente del raccontarla.

Una "narrazione condivisa" potrebbe essere utile, se non addirittura necessaria, alla costruzione di un mondo nuovo che ponga al centro una riflessione sul dialogo intergenerazionale.

È possibile un dialogo tra gli adulti e i cosiddetti "nati digitali"? Una volta si trasmettevano saperi di generazione in generazione, ma oggi tutto cambia rapidamente, c'è allora un campo comune dove è possibile il dialogo? Quale etica, quali testimonianze possono lasciare gli adulti ai giovani? (Cfr. Stoppa 2011).

Il campo comune non può essere che quello del dialogo, quello dei valori, che sono propri della persona, immutabili, valori sempre validi in sé, anche se espressi in forma diversa nel tempo. Occorre una narrazione condivisa che conservi memoria del passato per la costruzione di un mondo che sappia mettere insieme l'identità adulta e quella giovane valorizzando ciò che è stato e ponendo le basi per il futuro.

2. Memoria e identità

Non possiamo esimerci, seppur, nell'economia del presente lavoro, dall'esplicitare in cosa consista il legame tra memoria e identità e in che modo si esplichino i rapporti tra le due entità.

Se, come avviene con una certa convergenza tra i vari studiosi nell'ambito delle scienze sociali, si accetta che la memoria fornisce a ogni individuo – nell'unitarietà di una biografia ricomposta attraverso una narrazione di sé, un "racconto d'identità", una "totalizzazione esistenziale" (Candau 2002, 85-97) – un quadro interpretativo all'interno del quale assumono armonia e linearità gli eventi del passato, del presente e anche del futuro. In altre parole, la memoria è ciò che consente la costruzione e il mantenimento di un'identità nel tempo a dispetto dei continui e incessanti cambiamenti che in esso si susseguono e che fanno sì che gli individui cambino costantemente: in questo senso l'identità sarebbe la percezione che un soggetto ha di essere sempre lo stesso, o meglio identico a se stesso, avendo la certezza che colui che agisce oggi è lo stesso individuo che era ieri e che sarà anche domani. Una continuità che è soltanto il frutto di una "finzione" della nostra mente, più precisamente, è la nostra memoria, la sua funzione "adesiva", che rende possibile questa integrazione, dandoci l'illusione della continuità. Nelle parole di Kant, la facoltà rimemorativa e quella di previsione servono «a legare in una esperienza coerente ciò che non è *più* con ciò che *non* è *ancora* per mezzo di ciò che è *presente*» (Kant, rist. 2001, p. 34). La memoria, questa particolare forma che racchiude il senso della durata e della continuità, fornisce stabilità, permanenza e coerenza all'identità: «Centrata sull'autocoscienza, la memoria pone l'identità come integrazione del sé». Dunque, la me-

moria è decisiva per il nostro senso d'identità poiché ricordare il passato ci permette di confermare ciò che siamo: quello che "io sono" si fonda su, e deriva sempre da, quello che "io sono stato", ragion per cui «in un certo senso un individuo non *ha* una storia, ma è una storia» (Pecchinenda 1999, 176).

2.1. I quadri della memoria

Una storia che però – è importante sottolinearlo – non è sempre uguale, ma assume, ogni volta che viene narrata e riattualizzata, una fisionomia, una coloritura emotiva e dei significati diversi che cambiano fortemente in quanto, richiamando Halbwachs, vengono influenzati dal contesto, dalle situazioni e dalle contingenti esigenze del presente; ciò che si è nel momento dell'evocazione provoca una retroazione sulla scelta degli elementi del passato e sul senso ad essi attribuito, in un intreccio continuo del piano individuale con quello collettivo. Di conseguenza, «il passato può cambiare nei suoi *effetti* sul presente, e può venir mutato *soggettivamente*, cioè nel nostro modo di pensarci e di utilizzarne l'esperienza per il futuro». Ciò vuol dire che quanto si narra del passato non corrisponde mai esattamente a ciò che si sta rievocando: «Il lavoro della memoria è dunque una maieutica dell'identità, sempre rinnovata a ogni narrazione» (Candau 2002, 95).

Non c'è ricerca identitaria senza memoria e, inversamente, la ricerca memoriale è sempre accompagnata da un sentimento d'identità almeno individuale. Ciò vuol dire che la memoria può essere attivata da un bisogno o da una esplicita ricerca di costruirsi un'identità, il che può portare a riesumare tutto quanto del passato può essere utile alla causa, come è successo, ad esempio, nel caso della costruzione dell'identità ebraica. Se la memoria "genera" l'identità, questa, a sua volta, predispone i soggetti a determinate scelte memoriali che faranno incorporare nel loro patrimonio nuovi aspetti del passato. Il rapporto tra memoria e identità dunque non risulta pensabile in termini cronologici, bensì di un unico movimento dialettico.

3. La memoria autobiografica

La memoria autobiografica è una delle aree di studio più antiche e più complesse della psicologia, perché è comunemente considerata la funzione umana che più di tutte permette un punto di incontro tra cognizione e personalità, in cui si intersecano cioè le funzioni cognitive, le componenti del sé, le capacità narrative e di regolazione affettiva dell'individuo. Quando parliamo di memoria autobiografica ci riferiamo in generale a tutti i ricordi che una persona ha delle sue esperienze di vita. Nonostante una lunga storia di ricerca empirica non esiste ad oggi un pieno consenso riguardo all'ontogenesi della memoria autobiografica, alla sua struttura e alla sua relazione con gli altri sistemi di rappresentazione dell'esperienza umana (Smorti 2007).

Il motivo di questa complessità dipende dal fatto che la memoria autobiografica presenta molteplici sfaccettature ed è stata indagata e studiata da diversi orientamenti teorici.

La convinzione più diffusa tra chi si occupa dello studio della memoria autobiografica è, piuttosto, che solo l'integrazione e l'armonia tra i contributi della neuropsicologia, della psicologia sociale, clinica e di personalità e dello studio delle narrazioni permetterebbe di definire un costrutto così ampio e multifaccettato.

Possiamo comunque tracciare l'inizio di un approccio empirico e sistematico allo studio della memoria autobiografica a partire dai lavori di Galton (1879) e di

Freud (1899) che sono stati tra i primi a proporre metodi di analisi differenti dei processi di recupero dei ricordi personali.

L'interesse della psicologia cognitiva per la definizione di memoria autobiografica nasce proprio a partire dalle prime differenziazioni riguardo ai magazzini di ricordi a lungo termine, infatti, la memoria autobiografica non sarebbe altro che una particolare componente della memoria, connotata in forma episodica e definita come "la capacità delle persone di ricordare le proprie vite". In questo senso, il ricordo autobiografico permetterebbe una conoscenza *autonoetica* (cioè di se stessi) che si accompagna a un senso di se stessi nel tempo.

Nel corso dell'ultimo secolo, i contributi teorici ed empirici di filosofi, psicologi, psicoanalisti e neuroscienziati hanno animato il dibattito sulla relazione tra "sé" e memoria autobiografica. Già secondo Hume (1739), la memoria era un modo attraverso il quale diamo continuità alle nostre percezioni per «diventare un'anima, un se, e dissimulare così l'esistenza dei cambiamenti».

In assenza di una definizione condivisa del sé, lo studio della relazione tra sé e memoria autobiografica ha subito diverse fluttuazioni, nonostante la convinzione condivisa che «la memoria autobiografica riguardi il sé e garantisca un senso di identità e di continuità».

«La memoria autobiografica, come sistema, cerca di trovare un significato ad ogni particolare ricordo, inserendolo dentro una trama più ampia, in modo da formare un tutto coerente» (Smorti 2007, 94).

Tuttavia, questa coerenza non riguarda solo il rapporto di un ricordo con gli altri o di una dimensione del ricordo con l'altra (emozione e/o narrazione che sia), ma finisce per coinvolgere contesti ancora più ampi, relativi al sé. Insomma, la funzione della memoria non è solo quella di rappresentare la realtà, ma anche quella di supportare un sé efficiente e coerente.

In più, ciò che la persona ricorda è parte della sua storia personale e di quella della cultura e della società nella quale è cresciuta. Lo sviluppo della memoria autobiografica implica necessariamente un'esperienza sociale e relazionale che permette la comparsa del senso del sé.

«È con l'avvento della rivoluzione cognitiva, con la presa in esame della cultura, con il transazionalismo e il contestualismo, che il sé è progressivamente uscito dalla mente dell'uomo per includere il suo ambiente circostante» (Smorti 2007, 107).

3.1. Ancora un approfondimento sui quadri collettivi della memoria

Per il sociologo francese Maurice Halbwachs la possibilità di trattare la memoria come una funzione psicologica dell'individuo, considerato come un essere isolato, è priva di fondamento. All'opposto egli sostiene non solo che la memoria di ciascuno sia costantemente aiutata, stimolata dai rapporti che intrattiene con quella di tutti gli altri membri di uno stesso ambiente sociale ma che propriamente il problema della memoria degli individui non sia affrontabile che intendendo la memoria individuale come punto di intersezione di più flussi collettivi della memoria collettiva. La memoria collettiva costituisce l'insieme dei quadri¹ che consentono la conservazione, lo sviluppo dei contenuti della memoria dei singoli.

1 Per "quadro sociale" Halbwachs intende il ricordo in sé, come insieme di nozioni che in qualsiasi momento l'individuo può richiamare, ma anche i punti di riferimenti collettivi esterni.

La memoria collettiva è collegata agli effetti sociali di un avvenimento. E fino quando questi perdurano difficilmente un gruppo sociale dimentica un certo avvenimento. Ad esempio, una guerra può segnare la memoria collettiva di generazioni successive, anche dopo che si è spenta, per ragioni anagrafiche, la memoria individuale della perdita in guerra di un proprio caro. Si tratta però di un “prolungamento” della memoria sociale, che dipende anche dall’importanza sociale che viene data al ricordo collettivo del conflitto. In questo senso la memoria collettiva individuale “guarda” mentre quella sociale “vede”. E si potrebbe anche dire “provvede”: nel senso che la società perpetua, trasformandoli in collettivi, i nostri ricordi individuali. Seguendo, ovviamente, il filo dell’interazione tra collettivo e individuale, dove però, secondo Halbwachs, l’ultima parola finisce per essere, sempre, quella pronunciata dal gruppo sociale.

Ricordare per l’individuo corrisponde a riattualizzare la memoria di un gruppo sociale a cui appartiene o è appartenuto in passato. Il sociologo francese infatti sostiene che il passato non si conserva affatto ma si ricostruisce. La memoria collettiva non è infatti reviviscenza del passato come tale ma essenzialmente ricostruzione del passato in funzione del presente. «Bisogna mostrare che i quadri collettivi della memoria non sono costituiti a posteriori e che non sono semplici forme vuote entro le quali i ricordi, venuti da fuori, verrebbero ad inserirsi, ma che questi sono al contrario proprio gli strumenti dei quali la memoria collettiva si serve per ricomporre un’immagine del passato che in ogni epoca si accorda con i pensieri dominanti della società» (Halbwachs, 2001, p. 24), così la memoria individuale è soggetta alle regole di formazione della memoria collettiva e spesso non fa altro che esprimere i bisogni ideali del gruppo sociale di appartenenza.

L’idea chiave di Halbwachs è dunque che ricordare sia attualizzare la memoria di gruppo tale da creare appartenenza, continuità, legame e coesione sociale tra diverse generazioni; diverse sia per età, sia per provenienza, sia per *background* esperienziale.

4. Conclusioni temporanee: l’esperienza nella formazione dell’uomo contemporaneo

Parlare di ricordo, di memoria, di fonti autobiografiche sottintende parlare di vissuto, di esperienza da ricordare e da rendere in narrazioni (Baiesi, Guerra 1997).

«Ogni discorso sulla esperienza deve oggi partire dalla constatazione che essa non è più qualcosa che ci sia ancora dato di fare. Poiché [...] l’uomo contemporaneo è stato espropriato della sua esperienza: anzi l’incapacità di fare e trasmettere esperienza è forse, uno dei pochi dati certi di cui egli disponga su se stesso» (Agamben 2001, 5).

Walter Benjamin, che già nel 1933, aveva diagnosticato con precisione questa povertà d’esperienza ne indicava le cause nella catastrofe della guerra mondiale. Noi oggi sappiamo, sostiene Agamben, che raccoglie l’indicazione del programma benjaminiano della “filosofia che viene”, che, per la distruzione dell’esperienza, una catastrofe non è in alcun modo necessaria e che la pacifica esistenza quotidiana in una grande città è, a questo fine, perfettamente sufficiente.

La giornata dell’uomo non contiene quasi più nulla che sia ancora traducibile in esperienza. L’uomo moderno torna a casa sfinito da una serie di eventi ma nessuno dei quali è diventato esperienza ed è proprio questa incapacità di tradursi in esperienza che rende oggi insopportabile l’esistenza quotidiana e non una pretesa cattiva qualità della vita contemporanea rispetto a quella del passa-

to. Se bisogna aspettare il secolo XIX per incontrare le prime manifestazioni letterarie di questa oppressione del quotidiano e se alcune celebri pagine di Heidegger in *Essere e Tempo* sulla banalità del quotidiano non avrebbero avuto semplicemente senso anche solo un secolo prima, ciò è perché il quotidiano – e non lo “straordinario” – costituiva la materia prima dell’esperienza che ogni generazione trasmetteva alle successive. «L’esperienza ha il suo necessario correlato [...] nella parola e nel racconto» (Agamben 2001, 6), contro l’omologazione a favore del ritorno delle particolarità, delle subculture e delle loro identità da tramandare alle giovani generazioni per mezzo dell’esperienza e del racconto di questa. Ecco in quale chiave ripensare la narrazione autobiografica, come veicolo legittimo di esperienza, di vissuto come parola e testimonianza da tramandare e condividere con le giovani generazioni.

Porre al centro della riflessione il problema dell’esperienza significa per ciascuno riappropriarsi della propria soggettività ma al contempo esige anche l’allargarsi dello sguardo al contesto. In questo senso, l’autobiografia è uno strumento di emancipazione che sottolinea la dimensione di libertà del soggetto e tende a riannodare i legami sociali. Su questo dovrebbe basarsi un rinnovato, o ritrovato, dialogo *trans-generazionale*.

Il recupero delle capacità di narrare assume la funzione di potente mezzo di condivisione sociale e di produzione, tutta formativa, di storie capaci di dare voce a un’umanità non rassegnata a vivere come merce² e ad alimentare e sostenere il dialogo fra generazioni creando condivisione e appartenenza.

In più, ciò che la persona ricorda è parte della sua storia personale e di quella della cultura e della società nella quale è cresciuta. Lo sviluppo della memoria autobiografica implica necessariamente un’esperienza sociale e relazionale che permette la comparsa del senso d’identità e di comunione tra le vecchie e le nuove generazioni in un’ottica di scambio e di dialogo.

Bibliografia

- Agamben, G. (2001). *Infanzia e storia. Distruzione dell’esperienza e origine della storia*. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.
- Baiesi, N., Guerra, E. (Eds.). (1997). *Interpreti del loro tempo. Ragazzi e ragazze tra scena quotidiana e rappresentazione della storia*. Bologna: Clueb.
- Bauman, Z. (2006). *Modernità Liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Candau, J. (2002). *La memoria e l’identità*. Napoli: Ipermedium libri.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fadda, R. (2008). *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione e evento*. Roma: Armando.
- Gamelli, I. (Ed.). (2003). *Il Prisma Autobiografico. Riflessi interdisciplinari del racconto di sé*. Milano: Unicopli.

- 2 Waler Benjamin ha dedicato pagine importanti alla crisi delle capacità di narrare e alla conseguente necessità di ritrovare la memoria sconfitta dai “padroni del presente”. La vita quotidiana, sottoposta al dominio delle merci favorisce la separazione dei vissuti dalla propria risonanza affettiva, generando quindi l’oblio o una memoria magazzino connotata dal solo aspetto utilitaristico. L’elaborazione del vissuto e quindi la portata pedagogica del ricordo è invece affidata alla gratuità della memoria involontaria, cioè il suo apparente divaricarsi dalla ragione del presente.

- Halbwachs, M. (2001). *La memoria collettiva*. Milano: Unicopli.
- Kant, I. (2001). *Antropologia pragmatica*, I parte. Roma-Bari: Laterza.
- Mattei, F. (2009). *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione, anoressia dell'educazione*, Roma: Anicia.
- Pecchinenda, G. (1999). *Dell'identità*. Napoli: Ipermedium libri.
- Segre, C. (1980). Narrazione/narratività. In AA. VV., *Enciclopedia*, vol. 6. Torino: Einaudi.
- Smorti, A. (2007). *Narrazioni*. Firenze: Giunti.
- Stoppa, F. (2011). *La restituzione. Perché si è rotto il patto tra le generazioni*. Milano: Feltrinelli.



Supporto alla genitorialità: tipologie di intervento e percorsi formativi

Support to parenting: Typologies of intervention and educational paths

Elena Zambianchi

Università Ca' Foscari, Venezia - e.zambianchi@inwind.it

ABSTRACT

For the last twenty years, the growing demand led to the spreading of new ways of working on parenting, which are undertaken by social, healthcare, educational, and tertiary services. Traditional models of intervention are now obsolete, because they address family in a therapeutic and charitable way. Nowadays new models of caring are being established through educational maieutic actions that are aimed at supporting parenting activity without regarding it as dysfunctional: support is thus promoted on the basis of reflexivity and awareness, and parents are motivated to actively contribute to the research of private answers to one's own needs or problems. This paper aims at offering a systematic review of the main typologies of intervention and training that support parental activity.

Da almeno un ventennio, a fronte di una crescente richiesta, si stanno diffondendo forme diversificate di lavoro sulla genitorialità, per iniziativa dei servizi sociali, sanitari, educativi, del terzo settore. I modelli tradizionali di intervento che guardano alla famiglia secondo un'ottica terapeutica e assistenziale si rivelano oramai superati, mentre si stanno sempre più affermando modelli di caring che attraverso azioni educative maieutiche per sostenere senza patologizzare, promuovono un supporto basato sulla riflessività e la consapevolezza, stimolando i genitori a collaborare attivamente nella ricerca delle personali risposte ai propri bisogni o problemi. Il presente contributo offre una sintetica disamina delle principali tipologie di intervento e di formazione a supporto della genitorialità.

KEYWORDS

Parenting, Family, Welfare policies, Caring, Empowerment
Genitorialità, Famiglia, Politiche di welfare, Caring, Empowerment

1. Un'educazione di qualità parte dai genitori

I profondi cambiamenti nella condizione sociale dell'epoca post-moderna sono stati accompagnati da importanti trasformazioni anche nei comportamenti, nelle abitudini e negli atteggiamenti delle donne e degli uomini all'interno della famiglia. A tali significativi cambiamenti sociali va aggiunta un'altrettanto profonda metamorfosi culturale che riguarda l'immagine del bambino piccolo, delle sue capacità e dei suoi bisogni materiali e psicologici, dell'influenza delle prime scelte educative sul suo futuro sviluppo. Queste trasformazioni hanno contribuito a disegnare una diversa condizione genitoriale, tanto che "il diventare genitori" sembra oggi avere un impatto dirompente sulla vita psicologica e sociale degli individui, per molti dei quali addirittura segna il confine tra la conclusione dell'adolescenza protratta e la transizione all'età adulta. Al nuovo appuntamento i genitori spesso arrivano impreparati, senza esperienza diretta di contatto con bambini piccoli e con persone della loro generazione alle prese con lo stesso problema. Il "sostegno alla genitorialità" è perciò oggi una parola d'ordine per i decisori politici e gli operatori di welfare, non solo per le situazioni di disagio ma anche nella normalità, consapevoli che la famiglia, pur nella sua rapida trasformazione e nelle sue fragilità, rimane il nucleo centrale dell'organizzazione sociale, base dell'appartenenza e luogo dell'educazione e della socializzazione primaria per le persone che ne fanno parte. Se assumiamo che la famiglia abbia un primato non solo in senso temporale ma anche in senso sociale in quanto snodo tra generi e generazioni e luogo – forse l'unico nella società – dove ci si prende cura della persona nella sua globalità (Corsi e Stramaglia 2009), allora i genitori devono essere considerati "risorse" significative per lo sviluppo dell'individuo e per le relazioni che si generano nell'alveo familiare e che avranno, come ampiamente attesta la letteratura, una grande influenza nel processo di costruzione e consolidamento dell'identità.

La possibilità di affrontare le sfide del ventunesimo secolo attraverso i dispositivi offerti da un'educazione di qualità¹ sarà indubbiamente favorita dalla disponibilità ad accogliere le continue evidenze fornite dalle scienze pedagogiche, sociali, psicologiche, dalle neuroscienze, che con dati innegabili testimoniano quanto le prerogative della primissima infanzia influenzino significativamente l'esistenza dell'individuo in tutte le sue dimensioni e, di conseguenza, anche la sua capacità di affrontare le condizioni del vivere quotidiano ma soprattutto la possibilità di esprimersi e di estrinsecare al meglio il proprio Sé.

2. Indicazioni della Comunità Europea a supporto della famiglia

Se conveniamo nel considerare la famiglia risorsa vitale per l'intera collettività in quanto origine e custode di beni relazionali, affettivi, economici, allora le Politiche per i minori e per le famiglie, intersecanti diverse sfere di esistenza pubbli-

1 La "qualità" è qui intesa come *connotazione* associata a processi educativi capaci di adottare approcci e strategie flessibili per rispondere ai bisogni dei propri destinatari – bisogni che la persona umana manifesta fin dalla sua nascita e lungo il corso della vita – che rappresentano esigenze innate e indispensabili alla crescita, dunque costantemente presenti (Margiotta 2011).

ca e privata, assumono un interesse strategico per i decisori politici, offrendo l'opportunità di prefigurare azioni e provvedimenti integrati, funzionali alla crescita sociale ed economica dell'intero Paese (Donati 2012). Infatti l'opprimente crisi economica del mondo occidentale si interseca con un'ulteriore crisi, di natura tutta antropologica, riguardante la decadenza del tessuto sociale (Touraine 2012). Una risorsa di tale tessuto è la famiglia, che pur fondamentale valoriale dell'intera costruzione sociale è essa stessa da tempo in crisi: quindi risorsa da tutelare e da far crescere. Più che mai, pertanto, la conoscenza e la consapevolezza delle condizioni nelle quali si attua l'esperienza genitoriale connota una questione non solo di notevole interesse teorico ma soprattutto di grande rilevanza sociale, come da tempo ben sottolinea la Comunità Europea soprattutto con il filone di ricerca e di intervento inerente l'educazione e la cura della prima infanzia (Early Childhood and Care - ECEC), di cui merita almeno segnalare:

- (a) la *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting* (dicembre 2006) la quale, riconoscendo le famiglie come il primo luogo in cui si sperimenta e si costruisce la coesione sociale, suggerisce che una strategia per la coesione sociale, deve offrire sostegno alle famiglie, seppur nel pieno rispetto dell'autonomia della sfera privata e della società civile;
- (b) la Comunicazione della Commissione Europea intitolata *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of Tomorrow* (febbraio 2011) la quale, ribadendo l'assoluta importanza dell'ECEC ai fini della realizzazione degli obiettivi fondamentali della strategia Europa 2020, sottolinea che il contrasto agli svantaggi culturali e sociali è tanto più efficace quanto più un'educazione precoce e intensiva incentrata sui bambini e svolta in preposte adeguate strutture si accompagna ad un significativo sostegno delle famiglie, attraverso il coinvolgimento ed un'adeguata formazione dei genitori;
- (c) il recentissimo *Compendium of Inspiring Practices on Early Intervention and Prevention in Family and Parenting Support* (ottobre 2012), a cura di Eurochild, che attraverso la presentazione di alcune significative buone prassi ricavate dall'esperienza di vari Paesi europei, ha inteso contribuire alle politiche di welfare per la prevenzione e l'intervento precoce in famiglia, oltre che per il sostegno alla genitorialità, a garanzia della coesione sociale.

Quest'ultimo documento, in particolare, ben evidenzia come la promozione di mirate azioni educative di supporto alla funzione genitoriale e la diffusione di percorsi formativi tesi a potenziarne le specifiche competenze, abbiano un impatto positivo sui bambini e sulle famiglie cui sono indirizzati, connotandosi come "policy" per un modo diverso di agire e di promuovere nuovi apprendimenti. Il Compendio dell'Eurochild riunisce una dozzina di studi di caso inerenti differenti pratiche a sostegno della famiglia e della genitorialità adottate in Europa ma accomunate da alcuni assunti comuni fondamentali tra cui:

- l'obiettivo di lavorare coi genitori, le famiglie e le loro comunità per favorire la creazione di un ambiente positivo ove bambini e giovani possano crescere e prosperare;
- dimostrare la necessità di intervenire con adeguate misure tempestive, quando i bambini, i loro genitori o le famiglie siano in una situazione di vulnerabilità;
- l'ispirazione a principi chiave inerenti un orientamento non giudicante né stigmatizzante, un approccio partecipativo fondato sull'esaltazione dei punti

- di forza, servizi accessibili per tutti e azioni di intervento precoce per le fasce di popolazione più fragili;
- la dimostrazione che la collaborazione tra servizi agevola il coinvolgimento delle famiglie stimolando la loro partecipazione attiva alla vita comunitaria, sollecitandone l'assunzione di responsabilità e di autorevolezza, rafforzandone la resilienza, attivandone le risorse.

A tali comuni assunti sono sottese alcune raccomandazioni politiche:

- il sostegno alla famiglia e alla genitorialità è fondamentale per contrastare la povertà infantile e promuovere il benessere dei bambini. Tuttavia, per massimizzarne l'efficacia, è necessario che tali azioni siano integrate da interventi mirati che affrontino le cause profonde di povertà e di esclusione sociale, capaci di affrontare ostacoli strutturali e disuguaglianze. Per questo motivo i più ampi programmi di sostegno familiare dovrebbero essere affiancati da interventi dedicati alla "cura", costituendo ambedue parti di un "pacchetto completo" rafforzante da un lato i diritti dei bambini e dall'altro il diritto al benessere di tutti;
- il sostegno alla famiglia e alla genitorialità comprende una vasta gamma di azioni e di servizi che aiutano i genitori a sviluppare le competenze necessarie all'espletamento delle proprie funzioni, ad essere consapevoli del proprio ruolo e che supportano i minori all'interno delle famiglie. Tali azioni variano da un sostegno generalizzato a tutti i genitori attraverso informazioni e consigli cosiddetti "a bassa soglia" (ad esempio sulla preparazione al parto, sulle prime cure del neonato, sull'affiancamento ai compiti per casa, sui conflitti adolescenziali, ecc.) sino a provvedimenti mirati e specialistici erogati ai più vulnerabili. In ogni caso, tutti i servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità devono adottare approcci protesi al potenziamento e al consolidamento dei punti di forza e non alla marcatura dei punti di debolezza, né tantomeno alla stigmatizzazione; inoltre, i servizi devono essere accessibili a tutti e la loro progettazione va fondata su criteri salvaguardanti, innanzitutto, i diritti dei bambini;
- le politiche familiari, ma anche i servizi e i programmi di supporto ai genitori, dovrebbero consistere in approcci basati sull'evidenza e rispecchiare le migliori pratiche. A fronte della necessità di contenere la spesa pubblica, è opportuno individuare le strategie che garantiscano i migliori risultati nella cura dei minori. Se l'assessment di efficacia degli interventi precoci e preventivi a supporto delle famiglie può essere effettuato in diversi modi, si rende tuttavia necessario un approccio misurato e bilanciato, così da suffragare la valutazione con elementi tanto quantitativi che qualitativi.

3. Modelli a supporto alla genitorialità

Il Compendio di Eurochild di cui abbiamo riferito nei punti essenziali, in qualche modo aiuta ad introdurre il non semplice compito di delineare le tipologie principali di intervento a sostegno della genitorialità, le quali, pur sottendendo molteplici traiettorie di studio e di ricerca, di programmazione e di valutazione (cfr. Cusinato 2008) ancora non godono, da parte delle Politiche nazionali a favore dei minori e delle famiglie, dell'imprescindibile attenzione raccomandata dalla Comunità Europea. La breve disamina delle azioni generali in detto ambito concerne la prospettiva d'intervento pedagogico-sociale, che si dedica al sostegno dei

genitori in condizioni di “normalità” – vale a dire in assenza di sintomi evidenti – aiutandoli a far emergere tutto il loro potenziale educativo (in termini di risorse, di abilità, di capacità di azione) utile al miglior fronteggiamento delle inevitabili situazioni di criticità insite nel quotidiano esercizio della precipua funzione.

3.1. Modelli di intervento tradizionali e modelli di *caring*

È oramai assodato – grazie ad acquisizioni teoriche e pratiche, progressivamente assunte anche in ambito legislativo² – che i modelli tradizionali di intervento consideranti la famiglia esclusivamente in un’ottica terapeutica ed assistenziale, cosiddetti modelli di *curing* (cioè assecondanti interventi di tipo sostitutivo), appaiono superati, mentre trovano sempre più affermazione i modelli di *caring* (cioè impostati in un’ottica relazionale)³, che attraverso azioni educative “maeutiche” tese a sostenere senza patologizzare, stimolano i genitori a collaborare attivamente nella ricerca delle personali risposte alle proprie necessità, promuovendo un approccio basato sulla responsabilità, sulla consapevolezza, sulla reciprocità.

Inoltre, pur presumendo azioni focalizzate sul “singolo” (il minore, il genitore, la coppia), gli interventi a supporto della funzione genitoriale tendono sempre più a coinvolgere l’intero contesto sociale entro cui essa viene esercitata (la famiglia, il gruppo parentale allargato, la classe), il quale si sostanzia non solo in una dimensione strutturale-funzionale (un “contenitore” ove si “prende” qualcosa) ma anche in una dimensione relazionale (un “luogo ed uno spazio” ove si “genera” qualcosa). Cooperazione, fiducia e reciprocità divengono infatti le precondizioni e il risultato di un’azione di *caring*, concepita secondo un modello di progettazione partecipativa, condivisa e co-costruita tra chi manifesta degli empassi o esprime dei bisogni e chi eroga azioni di supporto, così da attivare legami tra gli individui che andranno poi a costituire strategiche soluzioni generative.

- 2 In ambito legislativo nazionale la principale svolta in tal senso si ha grazie alla Legge 285/97, che ha spinto gli Enti locali e i Servizi socio-sanitari ad agire non solo in funzione dell’emergenza, del deficit, della multiproblematicità ma anche in una prospettiva educativo-promozionale, di apertura alle risorse di *tutte* le famiglie, avviando così a politiche di welfare centrate non solo sulla “patologia” ma anche sulla “normalità”. Merita citare, tra le altre, anche la Legge 328/00, che all’art. 16 riconosce le responsabilità educative delle famiglie in quanto generative di “coesione sociale”, stabilendo l’impegno, da parte del sistema integrato di interventi e servizi, (a) di sostenere i molteplici compiti che le stesse svolgono sia nei momenti critici e di disagio che nello sviluppo della vita quotidiana e (b) di coinvolgere e responsabilizzare le persone e le famiglie nell’ambito dell’organizzazione dei servizi allo scopo di migliorare la qualità e l’efficienza degli interventi.
- 3 *Curing* e *caring* connotano due modelli differenti di lavoro sui bisogni (Folgheraiter 2007). Il modello del *curing* è di tipo sanitario e si basa su un’idea “medica” sia della terapia che dell’utente: qui la distinzione tra lo specialista che eroga la prestazione e l’utente della prestazione è netta, e il fallimento o il successo della cura restano nelle esclusive mani del terapeuta, mentre il paziente è considerato sempre elemento debole ed incompetente. Il modello del *caring* è invece improntato allo stile della cura familiare, del tutto personalizzata e contemplante la partecipazione e la cooperazione di ciascuno secondo le proprie possibilità. Un intervento di *caring* è inteso come *empowerment* dell’individuo, che viene così stimolato a collaborare attivamente alla risoluzione del proprio bisogno/problema.

Dunque i vari servizi dedicati ai minori e alle loro famiglie, progettati e gestiti da Istituzioni locali (Regioni, Province, Comuni, ULSS) o da Enti e Associazioni del privato sociale, attuano molteplici forme e modalità di intervento con le famiglie; ma se ancora è forte la propensione ad azioni di carattere psicoterapeutico e socio-assistenziale, da parte degli operatori è oramai consolidata la consapevolezza dell'infruttuosità di risposte unilaterali e unidimensionali a fronte, per contro, dell'efficacia di progetti integrati. Tali progetti integrati abbracciano nel contempo dimensioni psicologiche, pedagogiche e sociali, sono costruiti *con le* famiglie piuttosto che *sulle* famiglie e mettono in evidenza l'importanza di azioni *anche educative* in supporto alla genitorialità, da promuovere in condizioni non solo di "normalità" ma anche di problematicità o di disagio.

Secondo Milani (2011a, 8) qualificare come "educativi" gli interventi a favore delle famiglie rimanda ad una questione sia di metodo che di contenuto: da un lato significa focalizzare l'approccio metodologico sul principio della modificabilità cognitiva e comportamentale (preconcetti, pregiudizi, tabù) e sulla fiducia nell'educabilità dell'uomo; dall'altro lato significa potenziare e accrescere le capacità di azione, le abilità, le competenze educative comunque presenti nel genitore – a prescindere da disfunzionalità, da empasse psicologici, da difficoltà socioculturali – sostenendole, riqualificandole e, se necessario, formandole. Pratiche formative a supporto della genitorialità possono perciò avvenire nelle direzioni dell'educazione, del "buon trattamento" e della cura, sia attraverso un semplice ma essenziale aiuto per rafforzare o accrescere competenze di *caregiving* già presenti o potenziali, favorendone la consapevolezza e di quindi la possibilità di un adeguato utilizzo (Sità 2004), sia attraverso un accompagnamento nella direzione di incrementare le pratiche di riflessione critica sugli strumenti educativi già posseduti ma di cui non vi è consapevolezza o di cui viene messa in dubbio l'esistenza (Fabbri 2008).

In questa prospettiva, i progetti di supporto alla genitorialità sono riconducibili ad un approccio essenzialmente preventivo e promozionale, avulso dagli interventi terapeutici di taglio psicologico, così da corrispondere al meglio ai bisogni delle famiglie in tema di educazione. La logica sottesa è quella del "prenderci cura delle famiglie", rafforzando le competenze e le capacità di *coping* (da *to cope* = far fronte a) dei suoi membri, facendo leva sulle risorse esistenti, sul rinforzo delle potenzialità latenti, sulla motivazione ad acquisire nuove competenze relazionali e più appropriati dispositivi di interpretazione del reale.

4. Tipologie di interventi e percorsi formativi per genitori

Si è già fatto cenno al fatto che soprattutto a seguito della Legge 285/97, ma già con significative sperimentazioni sin dall'inizio degli anni '90, in tutto il territorio nazionale sono state implementate proposte operative dedicate ai genitori a vario livello, dando in più casi origine a "buone pratiche" di supporto alla genitorialità attraverso l'implementazione di efficaci programmi, di metodologie innovative, di linee guida per orientare percorsi in condizioni comparabili (cfr. Sità, 2005). Ripercorriamo qui brevemente la tassonomia delineata da Milani (2008, pp. 63-69; vedi anche Milani 2011b), che traccia quattro ampie categorie includenti:

- a) interventi e percorsi formativi accademici,
- b) interventi e percorsi formativi tecnici,
- c) interventi e percorsi formativi esperienziali,
- d) interventi e percorsi formativi di empowerment.

4.1. Interventi e percorsi formativi accademici

L'idea sottesa a tale modello è che i genitori possano acquisire abilità e competenze di cui sono deficitari grazie all'apprendimento mutuato da qualche esperto nel campo di specifico interesse. Si tratta di un'esperienza che in Italia ha avuto molta eco a partire dagli anni '60 e che è stata corroborata a seguito dell'introduzione dei decreti delegati nel '74 che hanno sancito la partecipazione dei genitori alla vita scolastica e dei contestuali piani di sensibilizzazione alle pratiche parentali su mandato dei Servizi di politica socio-sanitaria. Si tratta, in genere, di incontri formali frontali – quali seminari, convegni, giornate di studio, brevi percorsi informativi ma anche di aggiornamento o di blanda formazione – aventi lo scopo di illustrare e di istruire sull'adozione di strategie alternative vantaggiose per la gestione e l'educazione dei figli; un ulteriore obiettivo è quello di rispondere a dubbi specifici. Di solito gli incontri sono a tema e centrati su problemi di natura comportamentale e relazionale, ma anche cognitiva, come ad esempio la prevenzione del disagio socio-affettivo, la comunicazione efficace tra genitore e figli, le difficoltà comportamentali nell'ambiente familiare, le difficoltà di apprendimento a scuola, le difficoltà emozionali. Ben si capisce che tale tipologia di interventi ha una funzione di prima sensibilizzazione sui temi educativi o di informazione generale e nonostante sia stata la più praticata nei programmi di supporto ai genitori degli ultimi decenni, è attualmente in progressivo declino.

Finalità di tale modello formativo è la trasmissione di conoscenze.

4.2. Interventi e percorsi formativi tecnici

In questa ampia categoria rientrano quei programmi di origine anglofona a cultura pragmatista (di matrice comportamentista o cognitivista), tesi a risultati di efficacia oggettivamente valutabili. In genere si tratta dei cosiddetti *parents training*, con cui si intende un'attività di formazione individuale ma più spesso in piccolo gruppo a guida di esperti e rivolta ai genitori con l'obiettivo di aumentare la consapevolezza e le competenze nell'affrontare e risolvere problemi inerenti il percorso di crescita dei figli. Generalmente i gruppi sono costituiti da genitori i cui figli hanno particolari identiche difficoltà relativamente a comportamenti o a patologie (deficit specifici di apprendimento, handicap, psicopatologie, ecc.) e si prefiggono l'obiettivo di far acquisire ai partecipanti informazioni corrette in merito alla "difficoltà" e alle modalità più efficienti per farvi funzionalmente fronte. Il lavoro in piccolo gruppo è fondamentale per il confronto e la condivisione delle problematiche comuni. La caratteristica dei percorsi di *parents training* è quella di "coinvolgere i genitori quali agenti di primario valore nello sviluppo dei figli, offrendo loro un aiuto specialistico utile a sviluppare comportamenti positivi e a modificare le modalità interattive coi bambini e con i ragazzi. L'intervento viene realizzato direttamente nei contesti "natural", a partire dalle ordinarie interazioni tra il minore e i suoi familiari, a differenza di altri approcci ove il programma di trattamento – circoscritto all'ambiente clinico – è affidato esclusivamente a professionisti" (Benedetto 2005, 7).

Finalità di tale modello formativo è il cambiamento comportamentale dei genitori.

4.3. Interventi e percorsi formativi esperienziali

In questa terza categoria rientrano quelle prospettive a matrice tanto personalista che psicoanalitica – tipica della cultura francese – le quali si differenziano dagli approcci accademici o tecnici di cui sopra in quanto il modello formativo sotteso segue una logica induttiva piuttosto che deduttiva. Qui infatti l'accento non è più sul contenuto da erogare o sul programma da svolgere ma sulla persona che vive l'esperienza: il genitore. Questa tipologia afferisce alle cosiddette "Scuole per genitori", nate in Francia negli anni '30 e tuttora attive (École des parents et éducateurs). In tale modello di interventi e percorsi formativi a supporto della genitorialità il setting non è frontale ma circolare, non c'è un programma da svolgere puntualmente stabilito a priori ma l'intento è di dare accoglienza ai genitori, alla loro esperienza educativa, alle loro narrazioni, così da promuovere in essi una riflessione sui propri vissuti attraverso il confronto e lo scambio reciproci. Si tratta dei cosiddetti "gruppi di parola", ovvero di un insieme di "pari" che si connotano come genitori e che mirano a raggiungere obiettivi di conoscenza o di expertise comuni attraverso il dialogo e la realizzazione di attività, con o senza la presenza di un operatore (Sità 2010). In ogni caso, l'operatore non funge da esperto detentore di saperi ma da facilitatore del gruppo: la sua funzione è di coadiuvare i genitori nell'interpretazione del loro ruolo educativo e formativo, nella rivitalizzazione delle loro responsabilità e nella valorizzazione di quei "saperi" di cui essi sono comunque portatori.

Finalità di tale modello formativo è la promozione della riflessività e della consapevolezza.

4.4. Interventi e percorsi formativi di empowerment

Una quarta tipologia di interventi e di proposte formative a supporto della genitorialità integra e media le tre precedenti, dal momento che, come già accennato, è impensabile poter affrontare la complessità degli eventi e delle interrelazioni familiari attraverso un unico approccio, considerato di per sé bastevole. Certo, i genitori costantemente ricercano informazioni e conoscenze per esercitare con padronanza e sicurezza le funzioni richieste dal ruolo, che tuttavia vanno offerte non in maniera impersonale e massificata ma in un contesto di piccola comunità, ove l'attenzione alle prerogative, ai vissuti e alle esperienze personali deve rimanere il principio fondante. L'interesse va perciò sempre più a favore di approcci di *empowerment*, basati sulla valorizzazione dei punti di forza e sul superamento delle criticità, tali da offrire contenuti realmente usufruibili e non soluzioni standardizzate: esemplificativi, in tal senso, sono gli interventi di *enrichment familiare* volti ad arricchire da un lato la dimensione/relazione coniugale attraverso programmi di "enrichment coniugale" e dall'altro la dimensione/relazione genitoriale con programmi di "parent training" (Iafraite e Rosnati 2007).

Il fine ultimo degli interventi di empowerment genitoriale è di "valorizzare le competenze del genitore e di aiutarlo ad esplicitarle per permettergli di utilizzarle in maniera via via più consapevole e intenzionale dal punto di vista educativo" (Milani 2008, 67); ciò attraverso una metodologia relazionale basata sulla co-costruzione tra operatori e genitori, mirata a favorire una lettura riflessiva, profonda e aperta della "narrativa familiare" e degli elementi che essa contiene in termini di risorse e capacità da valorizzare, da potenziare, da sviluppare. Detto altri-

menti, se il sapere genitoriale trova alimento nella storia personale di ciascuno e nelle esperienze vissute innanzitutto come figlio e quindi come genitore, allora un approccio alla genitorialità di tipo autobiografico risulta del tutto convincente; esso infatti consente di recuperare in memoria stili, atteggiamenti, comportamenti, risorse e capacità dei propri genitori sulla cui base costruire – in accordo o in contrapposizione – i propri saperi e quindi le proprie capacità di azione. L'approccio autobiografico, che costituisce un rilevante percorso di formazione individuale nutrito dalla rivalutazione e dalla valorizzazione della storia personale (Demetrio 2000), facilita e veicola l'acquisizione della competenza riflessiva⁴: tale operazione "maieutica", di natura educativa, è favorita dalla conversazione con se stessi e con gli altri, per il qual motivo il lavoro esperienziale in piccolo gruppo si rivela particolarmente conveniente nei percorsi di potenziamento e di arricchimento genitoriale, in quanto il confronto intersoggettivo incoraggia all'introspezione.

4.4.1. A.L.I.C.E. Pilot Project: "Genitorialità. Un laboratorio di pensieri e creazioni per ascoltarsi, ascoltare, riflettere"

Una proposta formativa che si può considerare afferente agli ultimi due filoni di interventi è una sperimentazione a supporto della primissima genitorialità⁵ rientrante nell'ambito delle attività promosse dal Progetto europeo ALICE⁶ (Margiotta 2012; Raffaghelli 2012). Tale sperimentazione poggia su due assunti di base, tratti dalle riflessioni di Loretta Fabbri (2004): da un lato la convinzione che il "mestiere" di genitore si impara attraverso l'esperienza, a partire da quella dell'essere figli sino alle più generali esperienze comunitarie dove – grazie al confronto con gli altri – i saperi e gli apprendimenti maturano, prendono forma, si trasformano; dall'altro lato l'evidenza che "dentro il genitore abitano i genitori che lo hanno allevato, il loro modo di accarezzare, di stabili-

- 4 Nell'approccio riflessivo la conoscenza e la cura di sé divengono strumenti di formazione dell'adulto, di riconsiderazione della propria esperienza, di ricomprensione della stessa; ecco che il patrimonio d'esperienza di cui ciascuno è portatore, restituito alla consapevolezza, diviene risorsa per il cambiamento (Mortari 2003, 2009).
- 5 *"Genitorialità: pensieri e creazioni per esplorare una nuova, seppur antica, identità. Un laboratorio per ascoltarsi, ascoltare, riflettere"*: percorso formativo condotto dalla scrivente coadiuvata da Monica Gazzato, insegnante di scuola dell'infanzia formata alla pedagogia steineriana, realizzato in collaborazione con l'Associazione "Progetto Nascere Meglio" di Mestre (Ve) nei mesi di novembre e dicembre 2012, nel corso di sei incontri settimanali di due ore ciascuno.
- 6 ALICE - Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences, è un Progetto europeo LLP-GRUNDTVIG coordinato dal CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata dell'Università di Venezia) e attualmente al secondo anno di realizzazione, tra i propri obiettivi contempla la formazione di adulti interessati ad interagire coi bambini (genitori, nonni, anziani, volontari) attraverso i linguaggi creativi e informali al duplice scopo di: (a) promuovere e rafforzare l'acquisizione di competenze che ne accrescano l'efficacia educativa in prospettiva intergenerazionale; (b) incrementare la consapevolezza rispetto all'importanza del loro ruolo come educatore e della loro funzione di "leva" ai fini dello sviluppo – nelle nuove generazioni – delle fondamentali competenze di cittadinanza e coesione sociale (cfr. <http://www.alice-llp.eu/>).

re le regole, di abbigliarsi, di rapportarsi agli altri..." [ciò che si intende dire è che] "...il genitore si muove tra due storie: una in primo piano, quella dell'identità genitoriale, e l'altra nello sfondo, quella del figlio, in una temporalità che è immediata e sembra strutturarsi nel futuro, ma che deriva da un passato che lavora senza sosta (ib. 19). È indubbio che gli accadimenti e le dinamiche che originano in seno al contesto familiare hanno grande influenza nel processo di costruzione dell'identità personale e sociale, ragion per cui i genitori – sostanziale "risorsa" per la formazione dei "cittadini del domani" – vanno coadiuvati nell'interpretazione del loro ruolo educativo attraverso la rivitalizzazione delle loro responsabilità e la valorizzazione di tutti i "saperi" di cui sono portatori ma di cui spesso non fanno. In questo senso, appaiono esemplificativi i dati di tabella 1 e 2, che riportano – a livello puramente descrittivo – gli esiti di un'indagine esplorativa realizzata somministrando un ampio questionario⁷ ad un gruppo di 20 madri con figli nella primissima infanzia (età media 15 mesi). Una sezione del questionario chiedeva di stimare il livello delle personali risorse e capacità genitoriali che si riteneva di aver sviluppato sino a quel momento nonché il livello di risorse e capacità ritenute appartenere alla propria madre (o a chi per essa; per i padri è prevista la disamina della linea maschile) quando si era bambini (tab. 1). Un'altra sezione chiedeva di stimare il grado di piacere nel fare alcune attività assieme al proprio figlio/a e di stimare – sulla base di ricordi, racconti, foto – il grado di piacere che plausibilmente potevano aver provato i propri genitori (o chi per essi) nel partecipare analoghe attività nel periodo in cui si era in un'età più o meno simile a quella attuale del proprio figlio (tab. 2). Non è questa la sede per commentare i dati di cui, previa appropriate analisi statistiche, si riferirà altrove; ciò che qui sembra di poter dire è che tali esiti – seppur parziali – avvalorano la visione secondo cui il modello genitoriale viene costruito a partire dall'assunzione e/o dall'identificazione con alcune pratiche e dall'opposizione e/o dalla disapprovazione di alcune altre.

7 Il questionario, tratto e adattato da Lavigueur, Coutu e Dubeau (2011), fa parte di una batteria di strumenti quantitativi e qualitativi volti ad esplorare il tema della relazione educativa in ambito genitoriale. La ricerca è stata attuata dalla scrivente per la sua tesi di dottorato "La trama enattiva della relazione educativa nello sviluppo della genitorialità", attualmente in fase di redazione, di cui è tutor il prof. Umberto Margiotta (Margiotta e Zambianchi 2011).

Tabella 1 – Confronto tra le stime del livello di risorse e capacità genitoriali che si ritiene di possedere o di aver sviluppato con quello ritenuto appartenere alla propria madre/al proprio padre (o chi per essi) facendo riferimento a ricordi, a racconti, a fotografie (N=20 mamme).

| Risorse e capacità di azione genitoriali con figli in età 0-2 | Valore mediano di categoria su una scala da 1 (non presente) a 7 (del tutto presente) | |
|---|---|----------------------------|
| | Io | Mia madre/Mio padre con me |
| Coccolare, Cullare | 7.0 | 6.0 |
| Consolare, Rassicurare | 6.5 | 6.0 |
| Stabilire dei limiti | 6.5 | 6.5 |
| Interagire, Stimolare, Intrattenere | 6.0 | 6.0 |
| Far divertire, Cercare piaceri | 6.0 | 6.0 |
| Stimolare la comunicazione | 6.0 | 6.0 |
| Rispettare le routine, Occuparsi dei bisogni primari | 6.0 | 6.0 |
| Uscire/Giocare all'aperto | 6.0 | 6.0 |
| Stimolare lo sviluppo, Favorire l'autonomia | 6.0 | 6.0 |
| Incoraggiare, Proporre piccole sfide | 6.0 | 6.0 |
| Garantire la sicurezza | 6.0 | 7.0 |
| Intrattenere gruppi di bambini | 6.0 | 3.0 |
| Favorire la socializzazione | 5.0 | 6.0 |
| Altro* | 5.0 | 1.0 |

* Tenere addossato a sé il proprio bimbo usando supporti vari (fascia, meitai, ecc...); Esserci, essere presente; Mantenere la pazienza anche con capricci interminabili, senza alzare la voce, senza urlare; Evitare sculacciate

Tabella 2 – Confronto tra le stime relative al grado di piacere nel fare alcune attività assieme al proprio figlio/a, con quanto si pensa potessero aver provato i propri genitori (o chi per essi) nel periodo in cui la propria età era più o meno quella attuale del proprio figlio.

| Piaceri condivisi con figli in età 0-2 | Valore mediano di categoria su una scala da 1 (poco) a 3 (molto) | | |
|--|--|------------------|------------------|
| | Io e mio figlio/a | Mia madre con me | Mio padre con me |
| Altro* | 3.0 | n.r. | 1.0 |
| Disegnare e fare lavoretti manuali | 3.0 | 2.0 | 2.0 |
| Raccontare o leggere una storia, Guardare le illustrazioni | 3.0 | 3.0 | 1.0 |
| Cullare, Cantare | 3.0 | 2.0 | 2.0 |
| Esplorare la natura | 3.0 | 2.0 | 1.0 |
| Giocare con l'acqua | 3.0 | 1.0 | 1.5 |
| Giocare all'aperto | 3.0 | 2.0 | 1.5 |
| Comunicare, giocare a "parlarsi" | 3.0 | 3.0 | 1.0 |
| Fare una passeggiata | 3.0 | 2.0 | 1.0 |
| Fare cose divertenti e "pazze" | 3.0 | 2.0 | 2.5 |
| Guardare assieme film o cartoni | 2.0 | 1.5 | 1.0 |

* Coinvolgerlo nelle proprie attività; Giocare assieme al rientro dal lavoro.

Da questi dati ha preso spunto l'idea per la sperimentazione "Genitorialità... Un laboratorio per ascoltarsi, ascoltare, riflettere" (di cui in tab. 3 si riportano sinteticamente contenuti e metodologia ricavati dalla brochure di pubblicizzazione), che si è connotata come un percorso di supporto alla genitorialità avente il duplice scopo di aiutare a riconoscere, rinforzare, valorizzare le risorse genitoriali già presenti e di sviluppare nuove competenze e strategie educative nella relazione genitori-figli.

Tabella 3 – Sintesi dei contenuti e della metodologia della sperimentazione "Genitorialità... Un laboratorio per ascoltarsi, ascoltare, riflettere", tratta dalla brochure di pubblicizzazione.

| |
|---|
| <p>Genitorialità: pensieri e creazioni per esplorare una nuova, seppur antica, identità UN LABORATORIO PER ASCOLTARSI, ASCOLTARE, RIFLETTERE</p> |
| <p>Obiettivo: Offrire un percorso di supporto alla genitorialità per il riconoscimento, la consapevolezza e il potenziamento delle proprie capacità di accompagnare i figli nel loro percorso di crescita e per formare i "beni comuni", cittadini di domani. Ciò in un clima di conviviale ricerca basata sul rievocare, sentire, riflettere sui propri saperi genitoriali, per attivare una rigenerazione alla cura di sé e dei propri figli attraverso l'uso di linguaggi informali e creativi.</p> |
| <p>Come? Esplorando assieme alcuni interrogativi: Quali i significati del diventare genitore e del vivere la genitorialità? Come genitori, cosa pensiamo di avere ereditato dalla nostra famiglia d'origine e di ritrasmettere ai nostri figli? Esiste un sapere genitoriale di cui, come madri e padri, ci sentiamo portatori? Quali attese, speranze, timori accompagnano l'esperienza della genitorialità?</p> |
| <p>Metodologia: La metodologia segue un approccio fenomenologico e prevede l'uso di linguaggi informali e creativi: narrazioni e forme espressive per produzioni individuali o collettive: parole, segni e colori, manipolazioni plastiche, libri e libroni, role play. Ogni attività sarà un'occasione per riflettere su alcuni temi cruciali: racconti di nascita, diventare genitori tra storie e memorie generazionali, glossario genitoriale, miti di genitori in azione, relazionarsi educativamente ai figli.</p> |
| <p>Dedicato a chi? Mamme e papà con bimbi in età 0-3.</p> |

In accordo con il Progetto ALICE, attraverso gli strumenti del dialogo e della narrazione e l'uso di linguaggi informali e creativi, ponendo al centro le due dimensioni educative alla cura e al "buon trattamento", si è cercato di offrire ai genitori:

- a) un semplice ma essenziale aiuto attraverso forme di espressione analogica (Pasini 2010) per rafforzare ed accrescere competenze di caregiving già presenti o potenziali, favorendo la consapevolezza e renderne ancor più evidenti la possibilità per un loro migliore utilizzo;
- b) un accompagnamento al potenziamento delle proprie pratiche di riflessione critica sugli strumenti educativi già posseduti ma di cui non vi è consapevolezza o di cui viene messa in dubbio l'esistenza attraverso la scrittura di un "diario pensoso" (cfr. Mortari 2006a) riportante i propri pensieri sui concetti di "buona qualità della vita", di "aver cura della vita", di "buona genitorialità", di "nutrimento per una buona genitorialità", e così via, sulla base di spunti derivati dal lavoro di cui al punto (a).

Obiettivo generale di questa sperimentazione è stato quello di stimolare nei giovani genitori una prassi riflessiva attraverso l'esplorazione critica delle loro esperienze e dei loro vissuti in quanto figli e in quanto genitori, contribuendo all'esplicitazione e a volte anche alla trasformazione dei personali saperi genitoriali, valorizzando le risorse derivate dal proprio nucleo familiare (cfr. Margiotta e

Zambianchi 2012; Zambianchi 2012a,b)⁸. La risposta attiva e positiva dei genitori ad ogni proposta del laboratorio (cfr. tab. 4) fa ritenere che percorsi formativi di supporto alla genitorialità sono tanto più incisivi e pregnanti quanto più riescono ad essere enattivi, nel senso inteso da Maturana e Varela (1987; vedi anche Varela *et al.* 1992). Il dispositivo principe che produce enazione –vale a dire “generazione” – giace nella riflessività, ovvero in quel processo che, avvalendosi degli strumenti del dialogo, della conversazione, della narrazione, in assetto intersoggettivo, si fa strumento capace di “dare forma”, cioè significato, ai sistemi umani di azione (Margiotta 2011).

Tabella 4 – Autovalutazione inerente la percezione di eventuali cambiamenti rispetto ad alcuni indicatori a seguito della partecipazione al laboratorio “Genitorialità...”.

| <i>QUESTIONARIO DI AUTOVALUTAZIONE</i> <i>In che cosa ti è stato utile questo percorso formativo?</i> | Valutazione media su una scala da 0 a 10 | |
|--|--|-------|
| | Adesso | Prima |
| Consapevolezza dell'importanza del proprio ruolo di educatore nella società | 8.4 | 7.9 |
| Capacità di ascolto | 8.4 | 7.7 |
| Capacità di confronto con gli altri / scambio di emozioni e di esperienze | 8.3 | 7.6 |
| Capacità di comunicare e relazionarsi con gli altri | 7.8 | 7.3 |
| Fiducia nelle proprie capacità di azione genitoriale | 7.8 | 6.5 |
| Capacità di “sciogliere” nodi evolutivi | 7.3 | 5.9 |

5. Considerazioni conclusive

Si è cercato di porre in evidenza quanto l'apprendimento al ruolo e alle funzioni genitoriali derivi non solo dagli esempi, dai concetti, dai valori che intenzionalmente i propri genitori trasmettono ma anche, soprattutto, dalle azioni quotidiane esperite entro il contesto familiare; detto altrimenti, ogni genitore è portatore di trame che si generano a partire dai primi momenti della sua vita e che da subito si connotano a saperi che egli un giorno avrà a propria disposizione (Fabbri 2004).

Fino a circa un decennio fa la maggior parte degli studi si concentrava sull'analisi dei casi di disfunzionamento della relazione genitoriale, come quelli di maltrattamento o abuso infantile, sulla cui base comprendere i fattori intervenienti nella determinazione dei processi “ordinari” della genitorialità. Invece, è oramai assodato da numerose ricerche che le strutture familiari cosiddette “diverse” non necessariamente implicano un potenziale di disfunzionalità; piuttosto, origine o causa di problematicità prevalentemente risultano essere le dinamiche relazionali e la qualità delle forme organizzative familiari. Negli ultimi quindici anni si è pertanto venuto a consolidare un approccio centrato sulle risorse presenti nei genitori e nel loro ambiente sociale, per cui le più innovative

8 Sintetici resoconti delle attività realizzate nella sperimentazione si trovano sul blog di ALICE al link <<http://www.alice-llp.eu/blog/?p=214> e di qui, cliccando su “next”, alle pagine successive>.

attività di educazione e di formazione mirano a costituirsi a fondato progetto di empowerment sociale e di cittadinanza (Boccacin e Carrà 2012), così da rafforzare nella sua identità il responsabile della relazione educativa – il genitore, appunto – e renderlo più disponibile ad includere, tra le proprie *primarietà pedagogiche*, quelle “posture di cura” evocate da Mortari (2006), che gli consentiranno di individuare immediatamente la giusta misura di rapportarsi al figlio.

Interventi di supporto alla genitorialità, quando agiti secondo la prospettiva generale di accompagnare alla responsabilità, alla riflessività, alla consapevolezza, consentono ai genitori di:

- avere la possibilità di esprimersi e di accrescere la consapevolezza tramite l'esplorazione del sé l'analisi delle proprie modalità d'azione;
- trovare uno spazio di accoglienza e accettazione incondizionata nel proprio “esser persona” ancor prima che genitore;
- attivare rinnovate modalità per l'analisi e la soluzione dei problemi;
- percorrere diversificate strategie educative, soprattutto grazie allo scambio di esperienze pratiche nell'ambito di una “comunità di pratica”;
- rinforzare e arricchire le proprie positive propensioni;
- individuare strumenti per migliorare la comunicazione entro il proprio gruppo familiare;
- potenziare la capacità di entrare in empatia nelle relazioni familiari.

L'assunto è che la genitorialità, intesa come funzione dell'individuo adulto, può essere appresa e sostenuta purché siano concretamente date le condizioni che possono favorire detto apprendimento; in accordo con Formenti (2008), l'unico modo per imparare ad essere madre o padre è quello di “fare il genitore”. Il *fare* è sempre legato ad un sapere ma se il sapere non è riconosciuto, esso non può esprimersi in competenza. La competenza genitoriale non è una qualità della sola persona, non è disgiunta dal contesto in cui viene praticata, non è slegata dalle relazioni concrete col partner, con la famiglia d'origine, con la rete di supporto sociale.

Nella maggior parte dei casi il genitore non è consapevole di essere portatore di sapere e ha dunque bisogno di scoprirlo, di vedersi in azione, ma soprattutto ha bisogno di confrontarsi e di raccontarsi agli altri. Questo è il miglior modo per supportare gli adulti ad esplicitare appropriate funzioni genitoriali nei riguardi dei minori, funzioni di cui essi sono capaci almeno in germe. In una prospettiva non solo di studio ma di interventi preventivi, risulta perciò fondamentale affrontare la conoscenza delle componenti sociali, culturali e psicologiche che intervengono a definire la qualità dell'essere genitore e del porre in atto la funzione genitoriale in condizioni “normali”, poiché solo una visione d'insieme positiva consente di comprendere al meglio gli elementi di disagio che possono manifestarsi *anche* in condizioni di “normalità” suggerendo, a scopo preventivo, le più adeguate azioni. La finalità ultima di tali modelli di intervento è di sostenere una *genitorialità riflessiva*, fornendo ai genitori l'occasione di mettersi in discussione attraverso il ripensamento critico delle proprie esperienze e dei propri vissuti in modo da intraprendere consapevolmente la strada verso un'autentica *adulthood*, ovvero una propria “competenza autobiografica” (Demetrio 2005), grazie alla quale gestire responsabilmente il proprio percorso di vita ed estrinsecare al meglio il proprio sé, avendo come obiettivo funzionale quello di condurre l'altro – il proprio figlio – ad esprimere le medesime potenzialità.

Bibliografia

- Benedetto, L. (2005). *Il parent training: counseling e formazione per genitori*. Roma: Carocci.
- Boccacin, L., Carrà, E. (2012). Terzo settore e associazionismo familiare: rispondere ai bisogni delle famiglie. In AA.VV., *Familiaramente. Le qualità dei legami familiari* (pp. 103-114). Milano: Vita e Pensiero.
- Corsi, M., Stramaglia, M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando Editore.
- Council of Europe – Committee of Ministers. (2006). *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting*. Retrieved from: <<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1073507&Site=CM>>.
- Cusinato, M. (2008). Interdisciplinarietà degli studi familiari. *Rivista di Studi familiari*, 1, 5-19.
- Demetrio, D. (2000). *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Milano: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (2005). *In età adulta. Le mutevoli fisionomie*. Milano: Guerini Associati.
- Donati, P. (2012). *Famiglia risorsa della società*. Bologna: Il Mulino.
- EuroChild. (2012). *Compendium of Inspiring Practices: Early intervention and prevention in family and parenting support*. Retrieved from: <<http://www.eurochild.org/fileadmin/ThematicPriorities/FPS/Eurochild/EurochildCompendiumFPS.pdf>>.
- European Commission (2005). *Green Paper 2005: Confronting demographic change: a new solidarity between the generations*. Retrieved from: <http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=en&type_doc=COMfinal&an_doc=2005&nu_doc=94>.
- European Commission (2009). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Retrieved from: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf>.
- European Commission (2009). *Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe*. Retrieved from: <<http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/098EN.pdf>>.
- European Commission. (2011). *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Retrieved from: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef0027_en.htm>.
- Fabbri, L. (2004). La costruzione del sapere genitoriale tra memoria e riflessione. *La Famiglia*, 227, 18-25.
- Fabbri, L. (2008). Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 45-55.
- Folgheraiter, F. (2007). *La logica sociale dell'aiuto: fondamenti per una teoria relazionale del welfare*. Trento: Erickson.
- Formenti, L. (2008). Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. *Rivista di Educazione Familiare*, 1, 78-91.
- lafrate, R., Rosnati, R. (2007). *Riconoscersi Genitori. I percorsi di promozione e arricchimento del legame genitoriale*. Trento: Erickson.
- Lavigueur, S., Coutu, S., Dubeau, D. (2011). *Sostenere la Genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative*. Trento: Erickson.
- Margiotta, U. (2011). *La pedagogia e la questione trascendentale della formazione*. In R. Minello, U. Margiotta, Poiein. *La Pedagogia e le Scienze della Formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2012). Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences: building the Lifelong Learning Society, *ALICE Project's Newsletter*, 1 [June 2012] (pp. 4-5). Retrieved from: <http://www.alice-llp.eu/index.php?option=com_acymailing&ctrl=archive&task=view&listid=1-mailing_list&mailid=9-newsletter-issue-nr-1&Itemid=142>.
- Margiotta, U., Zambianchi, E. (2011). La trama enattiva della relazione educativa nello sviluppo della genitorialità. In R. Minello (Ed.), *Conoscenza pedagogica e formazione degli insegnanti, Formazione&Insegnamento* [suppl. 3/2011] (pp. 257-263). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U., Zambianchi, E. (2012). L'approccio riflessivo a supporto della genitorialità.

- Formazione&Insegnamento*, in press.
- Maturana, H. R., Varela, F. J. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Milani, P. (2008). Il sostegno alla genitorialità: i modelli. In P. Milani (Ed.), *Co-educare i bambini* (pp. 61-72). Lecce: Pensa Multimedia.
- Milani, P. (2011a). Introduzione all'edizione italiana. In S. Lavigueur, S. Coutu, D. Dubeau, *Sostenere la Genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative*. Trento: Erickson.
- Milani, P. (2011b). La formation et la recherche en éducation familiale: Etat des lieux en Italie. In E. Catarsi, J. P. Pourtois (Eds.), *Les formations et les recherches en éducation familiale: Etat des lieux* (pp. 17-35), Paris: L'Harmattan.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2006a). A Thoughtful Reflection on the Life of the Mind. *Encyclopaideia*, 20, 75-118.
- Mortari, L. (2006b). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2009). *Aver cura di sé*. Milano: Bruno Mondadori.
- Pasini, B. (2010). All'inizio era solo una voce lontana. *Animazione Sociale* [maggio], 42-52.
- Raffaghelli, J. (2012) A European strategy to implement adults' informal learning activities for intergenerational creative experiences. *ALICE Project's Newsletter*, 1 [June 2012] (pp. 6-10). Retrieved from: <http://www.alice-llp.eu/index.php?option=com_acymailing&ctrl=archive&task=view&listid=1-mailing_list&mailid=9-newsletter-issue-nr-1&Itemid=142>.
- Sità, C. (2004). Il «ben-trattamento» delle famiglie nelle azioni di sostegno alla genitorialità. *La Famiglia*, 223, 71-86.
- Sità, C. (2005). *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*. Brescia, La Scuola.
- Sità, C. (2010). Perché far gioco sulla parola? Percorsi dei «gruppi dei genitori» tra il dire e il fare. *Animazione Sociale*, 244, 36-44.
- Touraine, A. (2012). *Dopo la crisi. Una nuova società possibile*. Armando Editore.
- Varela, F. J., Thompson, E., Rosch, E. (1992). *La via di mezzo della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Zambianchi, E. (2011). *La genitorialità oggi. Intersoggettività: la trama enattiva della relazione formativa*. Contributo presentato alla VI Edizione SIREF Summer School "La Formazione degli insegnanti. Evidence Based Research and European Benchmarks 2020" – Rovereto 12-14 settembre 2011.
- Zambianchi, E. (2012a). Un percorso di supporto alla genitorialità attraverso l'approccio riflessivo. *ALICE Project's Newsletter*, 1 [June 2012], 17-21. Retrieved from: <http://www.alice-llp.eu/index.php?option=com_acymailing&ctrl=archive&task=view&listid=1-mailing_list&mailid=9-newsletter-issue-nr-1&Itemid=142>.
- Zambianchi, E. (2012b). *L'approccio riflessivo a supporto della genitorialità*. Contributo presentato alla VII Edizione SIREF Summer School "Capability: Competenze, Capacitazione e Formazione. Dopo la crisi del welfare" – Venezia-Mestre 6-8 settembre 2012.

Space and Learning





ILBES: An Intergenerational Learning Approach for Social Inclusion in Blended Environments and Spaces

ILBES: Un approccio di apprendimento intergenerazionale per l'inclusione sociale in spazi e ambienti misti

Andrea Diaz Mattei

University of Barcelona & D-O-T Research and Consulting - andrudiaz@d-o-t.eu

Gabriel Rissola

D-O-T Research and Consulting, Spain - grissola@d-o-t.eu

ABSTRACT

Public libraries, educational, cultural or welfare centres, and other public spaces where digital services are embedded, hereby referred as *Blended Environments and Spaces* (BES), have become an important provider of free, public access to ICT, internet and learning environments for socially-disadvantaged target groups. They are a reference point for new technologies, non-formal learning, people empowerment and social integration. The clientele of BES largely includes seniors and elders who are digitally illiterate, as well as youngsters volunteering as adult trainers on the basis of their own digital competences. At the same time, the current economic downturn is pushing the job-inexperienced youngsters to look for help at these and other centres with social vocation due to the reduced employment opportunities they found.

The *Intergenerational Learning in Blended Environments and Spaces* (ILBES) methodology was developed as part of eScouts, an EC-funded project. It is inspired in two proven learning methodologies (Community-Service Learning and Participatory and Appreciative Action and Reflection) which are combined for the first time in the design of an intergenerational learning circle that facilitates the socio-digital inclusion of seniors and the entrance of youth to the labour market and adult life, while improving solidarity between generations and local community cohesion.

Le biblioteche pubbliche, i centri culturali o di assistenza e altri spazi pubblici dove i servizi digitali sono inclusi (qui riferiti con il termine di *Blended Environments and Spaces*, BES) sono divenuti un'importante fonte libera e pubblica di accesso alle tecnologie informatiche di comunicazione (ICT), a Internet e ad ambienti di apprendimento rivolti a gruppi socialmente svantaggiati. Sono un punto di riferimento per le nuove tecnologie, l'apprendimento informale, l'*empowerment* delle persone e l'integrazione sociale. La clientela dei BES include ampiamente adulti e anziani digitalmente analfabeti, così come giovani che volontariamente formano gli adulti a partire dalle loro competenze digitali. Contemporaneamente, l'attuale crisi economica spinge i giovani che entrano nel mondo del lavoro a cercare aiuto in questi e altri centri a vocazione sociale per sopperire alle ridotte occasioni di impiego a loro disposizione.

La metodologia dell'*Apprendimento Intergenerazionale in Ambienti e Spazi Misti* (ILBES) è stata sviluppata come parte dell'eScouts, un progetto finanziato dalla CE. Si ispira a due associate metodologie di apprendimento (*Community Service Learning* e *Participatory and Appreciative Action and Reflection*) che sono combinate per la prima volta nel progetto di un circolo di apprendimento intergenerazionale che facilita l'inclusione socio-digitale degli anziani e l'ingresso della gioventù nel mondo del lavoro e nella vita adulta, migliorando allo stesso tempo la solidarietà tra generazioni e la coesione della comunità locale.

KEYWORDS

Digital competences, e-Inclusion, Intergenerational learning, Youth, Senior adults, e-Facilitators and mentoring.

Competenze digitali, E-inclusione, Apprendimento intergenerazionale, Gioventù, Anziani, e-Facilitatori e consulenza.

1. Public Internet Centres as providers of digital competence training and empowerment

Nowadays, we can see a big variety of *Blended Environments and Spaces* (BES) that address social integration mediated by ICT, like public libraries, educational, cultural or welfare centres, and other public spaces where digital services are embedded. In particular, telecentres or public internet centres (PICs) have become an important provider of free, public access to ICT, internet and learning environments for disadvantaged target groups. Those are publicly funded and provide free access and training. Besides, they play a key role in local societies, towns, small villages and deprived metropolitan areas, where they have become a reference point not only for new technologies and non-formal learning, but also for the development of social cohesion, as well as a sense of community and cultural belonging (Rissola 2007, Kluzer & Rissola 2009).

Comparative cross-country analysis carried out in a recently finalised action research project¹, characterise telecentres by service levels: 1) Level 1: On demand assistance; 2) Training provision of digital literacy² training, often with a social orientation; 3) User empowerment (users' digital autonomy and achievement of personal goals facilitated by technological means); 4) Active participation in community (critical use of ICT and engagement of users with their local communities/social belonging groups through their active participation of community/social projects).

The methodology presented in this paper is a resource for Blended Environments and Spaces, such as secondary schools or digital literacy providers with a social vocation, that presents the objective of developing Level 3 (empowerment of youths and elders) and 4 (closing the gap between both generations). This is

1 European Vocational Education and Training Solution for e-Facilitators of Social Inclusion (VET4e-I) project. See <<http://www.efacilitator.eu/wordpress/vet4e-i-deliverables>>.

2 "Digital literacy refers to the skills required to achieve digital competence, the confident and critical use of information and communication technology (ICT) for work, leisure, learning and communication." (EC definition provided by Eurostat at <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Glossary:Digital_literacy>).

an outcome of a thematic strand of EU-funded projects where an international team of practitioners, researchers and consultants developed strategies and concrete solutions to increase the capacity of social actors and intermediaries in their engagement for eInclusion³, combining implementation of concrete good practice and development of policy recommendations (see Rissola & Centeno 2011). From different angles, those projects contribute to the development of eInclusion intermediaries, by working as catalysts of social inclusion.

2. ILBES: building a methodology for technology-enhanced intergenerational learning

A new branded methodology for an intergenerational learning approach between the youth and senior people was developed and implemented in the project “eScouts – Intergenerational Learning Circle for Community Service”⁴, funded by the Key Action 3 of the EC Lifelong Learning Programme during 2011 and 2012. The project was aimed to develop an innovative intergenerational learning exchange between senior adults and youth volunteers in the context of non-formal education. It was centred on the development of socio-digital competences of senior adults, as well as on the mentoring of the youngsters in order to face in a better way their upcoming adult life challenges, improving this way local community life by means of an intergenerational dialogue and mutual support. For this scope, eScouts built a learning circle in which the youth supports senior people in ICT usage and, in return, seniors mentor the youngsters in their efforts to access the labour market and to face the challenges of adult life, completing a circle of learning, exchange and conviviality. This intergenerational dialogue and mutual exchange took place in concrete “spaces” – the *Blended Environments and Spaces* (BES) – which recall to the meaning of the word “intergenerational” that comes from the latin “inter” meaning *among*, expressing *space between*, distribution, or a mutual relationship. Another connector has been the new technologies (social web applications), which mediated teaching and mentoring processes.

eScouts provided not only the space but also the time and resources for *intergenerational learning*, understood as «the reciprocal exchange of knowledge between people of all ages so they can learn together, and learn from each other and from those in a variety of sectors, such as culture, environment, sociability, education, mediation, prevention, reaction, ICT, etc.» (ENIL 2012, 26). In this way it helped to overcome any social stigmatization between generations, while promoted personal and community development, empowerment, participation, and both social and digital inclusion. This is particularly necessary in contemporary Europe where an increasing number of people is becoming 60 or older. As a research report from JRC-IPTS (European Commission) states:

3 “E-inclusion refers to the situation where everyone in society can participate in the information society.

This requires affordable access to technologies, the accessibility and usability of ICT tools and services, and the ability and skills of all individuals to use these tools.” (EC definition provided by Eurostat at <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Glossary:E-inclusion>).

4 See <www.eScouts.eu> for more details.

«Learning can enrich quality of life for older people, and also for the people interacting with, and learning from, them. Older people have a lot of valuable in-depth knowledge to give to younger workers and to each other, and new technologies can provide new means for enabling this. Intergenerational learning provides a context that can improve both learning the specific learning topics and the tacit knowledge and life experiences relating to them. In this way, the learning situation also enriches the general understanding between generations» (Ala-Mutka *et Al.* 2008).

But this ambitious project needed a devoted training methodology to support its two-way learning circle between seniors and youths. As the analysis of eleven initiatives in a recent research study concluded, there is scarce evidence yet about such kind of intergenerational learning model:

«The concept of intergenerational learning is only partially understood, both at policy and practice level. This leads to policies and activities focusing on a one-way transmission of skills, values and attitudes from one generation to another. The great majority of the analysed situations are multi-generational rather than intergenerational, in the sense that the teaching party in the learning process is of a different generation to the receiver; which in fact is typical of almost all learning situations encountered in our society» (ENIL 2012, 55).

For this reason, two methodologies were combined for the training design through a methodological harmonisation process, each one already in use with each target group. We refer to the *Community Service Learning* (CSL) methodology implemented by Fundación Esplai in its “Conecta Joven” network in Spain, and the *Participatory and Appreciative Action and Reflection* (PAAR) developed by Reflective Learning in the UK and used in face-to-face workshops for senior people.

Community Service Learning (CSL) is aimed to maximize the development of the individuals’ potential and their active participation in society. At the roots of CSL there is the work of William James and John Dewey. CSL is an educational initiative combining learning with community service in a single well-articulated project, where the participants are trained while working on real needs in their community. CSL is, firstly, an activity that starts from the definition of a problem, its study from various angles, the development of proposed solution(s) and finally, the implementation and evaluation of the proposal(s). Secondly, an activity by association, i.e. made collectively and not as the result of the action of an isolated person. Individual efforts are summed up to carry out civic, participatory and effective projects. Finally, an activity for a social benefit, therefore intended to increase welfare community and in consequence open to solidarity (Puig et al, 2006; Tapia M. N., 2006).

Participatory and Appreciative Action and Reflection (PAAR) was firstly used by Ghaye (2005, 2008, 2010). It describes the development from more conventional forms of action research (AR) and from participatory action research (PAR) to a more explicitly ‘appreciative’ research style, adding a new dimension called appreciative intelligence. PAAR brings together action and reflection, with the participation of a range of stakeholders, in order to identify and amplify current achievements and to produce practical solutions in misalignments between values and actions. PAAR co-creates – with those involved – strength-enhancing interventions based upon an understanding of the root causes of success and achievement, rather than of problems and failures.

As a result of harmonising those methodologies, a new methodological framework was defined: *Intergenerational Learning in Blended Environments*

and Spaces (ILBES), developed by D-O-T with the collaboration of the two practitioner partners above, plus the University of Dortmund and L'Apis. This is a first attempt to build a common methodological framework without forcing the two source methodologies together into some kind of unhappy 'marriage', since both methodologies aim to empower individuals to improve themselves and the community where they live but each one proceeds in a different way. The commonalities and differences between both of them were the basis to define ILBES.

While appreciating, imagining and designing are central in PAAR, CSL starts by identifying and evaluating the needs of the environment (community), to further imagine solutions and then design a tailored project, which is the first action of an CSL facilitator. In PAAR, instead, solutions are expected to be collaboratively built from the strengths of the participants. This leads to a possible divergence between CSL ("starting from a problem") and PAAR ("what is going especially well?"). In order to design a learning methodology for a learning circle between seniors and youths, the CSL approach was taken as the project layer, while PAAR was taken as the means to find solutions. In this way, the logics of problem-finding and problem-solving, which sometimes can lead to a deficit-based thinking, were complemented by strengths-based thinking. This is helpful to engage in a conversation – facilitated by ICT – regarding what people can do and wish to do, by identifying, using and developing their strengths, gifts and talents.

ILBES methodology, as based on certain ethical principles/practices and learning methods, as well as on (informal, comfortable) training settings that enhanced learning exchanges between the participants, has been very effective in giving value to life and work experiences of the participants and to encourage a sharing process. It has also given proof to empower the large majority of the participants, regarding their different roles and the expected learning outcomes.

ILBES methodology is rooted on five principles. The first one consists on valuing the space or the environment where the communication is taking place. For example, the youth or elderly centre and the neighbourhood where it is placed. The second one is the appreciation of the value that the participation in eScouts can bring to society. The third and fourth refer to the extent to which youths and seniors feel themselves empowered by the participation in intergenerational activities and by the exchange with other generations. Finally, an ethical dimension guides any eScouts intervention, always looking to produce some kind of societal good. More in details, those principles are:

1. **Space and Environment:** "Space" (used by PAAR) refers to the concrete working/learning place (e.g. the telecentre), while "Environment" (used by CLS) is a broader place which includes the "space" (e.g. the neighbourhood). All didactical materials should reflect the physical, virtual or perceptual space where the communication is taking place, and provide solutions adapted to each space.
2. **Appreciation:** the question "How far are you feeling strengthened by this participation/useful for society?" is formulated for both target groups.
3. **Empowerment** makes participants feel more active and 'in control' of their own learning.
4. **Participation** is supported and encouraged by both source didactics, but a specific challenge in intergenerational learning is to achieve that each generational group appreciates the "lessons" (knowledge, values, competences) they can learn from the other generation.
5. **Ethics** address questions like "are we working ethically?", "is this training aiming at something 'good'?", "who benefits?"

The expected outcome of ILBES is a community service-oriented action, reflection and learning, i.e. a collaborative process of committed actions and reflective learning for personal and community development, where learning is the effect of experiencing reflectively (CSL does by learning and learns by doing, PAAR acts and reflects to turn negative into positive). In ILBES social innovation is supported by e-facilitation (Diaz & Rissola 2008), social media and user-generated content (Kaletka *et al.* 2011). Group reflection (done publically, rigorously and systematically), is promoted rather than solely self-reflection, since change and improvement with regard to the starting point of each intervention should be the effect of collective (and not individual) actions and views.⁵

3. Target groups analysis and training design

For a more informed training design, eScouts team carried out an online survey in Spain, Italy, United Kingdom, Germany, Poland and Bulgaria to 150 seniors and 150 youths between May and September 2011. The candidate seniors needed to be aged over 55 years old, be willing to acquire digital competences taught by young people and, in return, be interested to give advice to young people with a view to ameliorate their preparation for the labour market and adult life. The candidate youths needed to be aged between 16 and 25 years old and be willing to make social work taking advantage of their digital knowledge, with a view of receiving a mentoring.

The sample was collected with the help of local stakeholder organisations like telecentres, welfare centres, schools, etc. The sample showed an educational heterogeneity and a polarization of Internet profiles (in terms of competences and uses) in the senior target group. Regarding the youths, the project team learnt that youth respondents were a kind of socio-economic “elite”: at their early age (mostly between 17 and 21) they were well educated, had a good level of languages, low drop-out rates from school, high percentage of volunteering, and 94% had private computers with internet access.

This evidence revealed a challenge and an opportunity for the design of the training. On the one side, the project faced the challenge of preparing the youths to train the seniors, taking into account the different senior profiles (well educated vs. low educated), and benefiting from it. On the other side, the project could benefit from the good preparation of the youth “elites” to teach the elders. However, they would need first to acquire a more critical, creative, constructive and community-oriented use of ICT. As Mr. Säävälä (one of the driving force behind the European Year on Active Ageing and Solidarity between Generations) says:

«I think that ICT is both the goal and the means, and it is the goal of course especially for older people because they need to cope with e-banking, e-government and all kind of technologies that are now part of our everyday life. But it is also a goal for younger people, and I really think that younger people, they learn ICT skills with their friends, they learn some of them in schools, it is very much learning in informal settings. But they must learn the e-skills, and what is often missing is actually the kind of ethical, moral

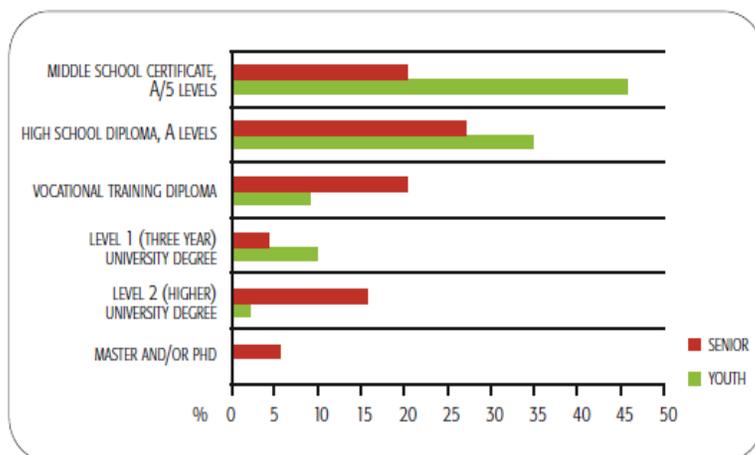
5 For more details on ILBES see <<http://escouts8.files.wordpress.com/2012/04/escouts-methodological-frameworks-harmonisation.pdf>>.

and legal aspects that are easily forgotten in the kind of virtual world (take cyberbullying for instance).»⁶

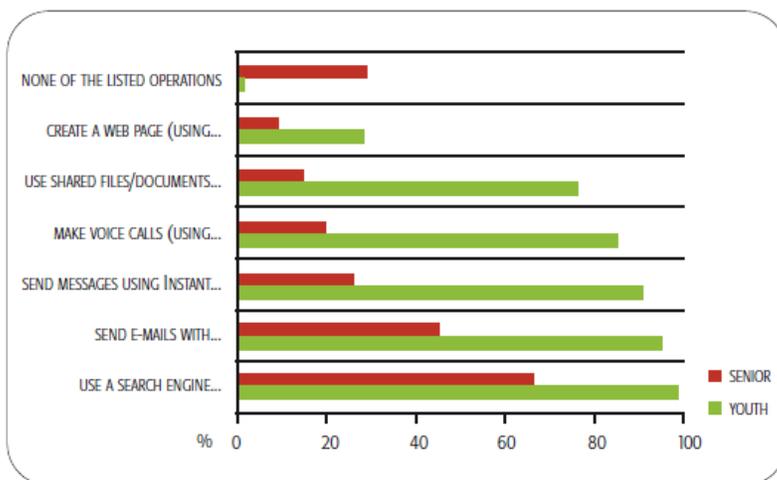
This kind of approach is exactly the one promoted in non-formal learning settings like telecentres, youth centres or libraries.

For a better understanding of what has been mentioned before, see some comparative tables between youth and senior adults' profiles.

EDUCATIONAL LEVEL

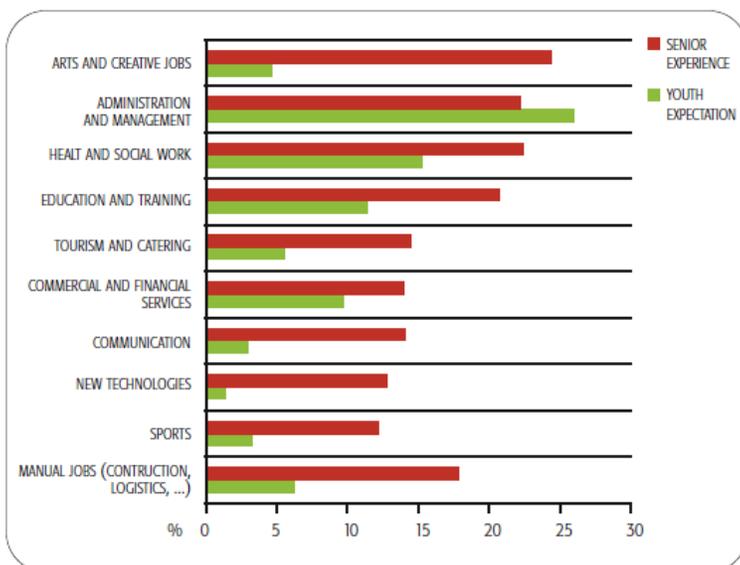


INTERNET SKILLS

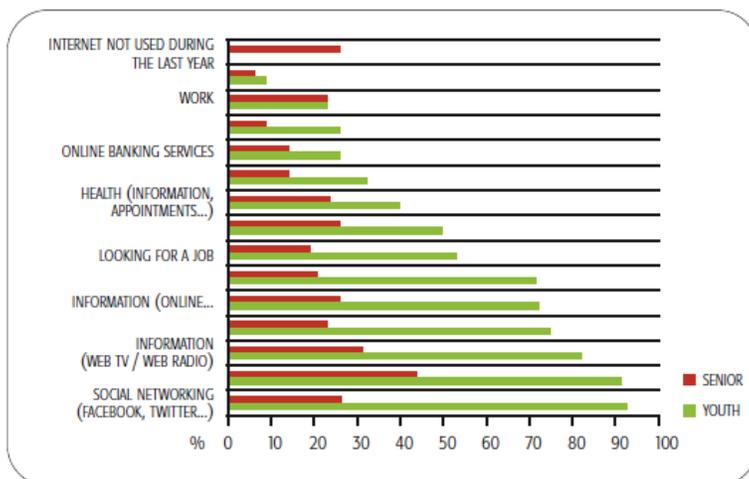


6 Interview to Mr Tapio Säävälä - Deputy Head Adult Education Unit, DG Education and Culture, European Commission by Andrea Diaz Mattei (D-O-T) during DG EAC Conference: *One Step in Later Life: learning for active ageing and intergenerational solidarity*, Brussels, 21 November 2012. Available at: <<http://www.facebook.com/photo.php?v=546392195389485&set=vb.209661039062604&type=2&theater>>.

JOB SECTOR

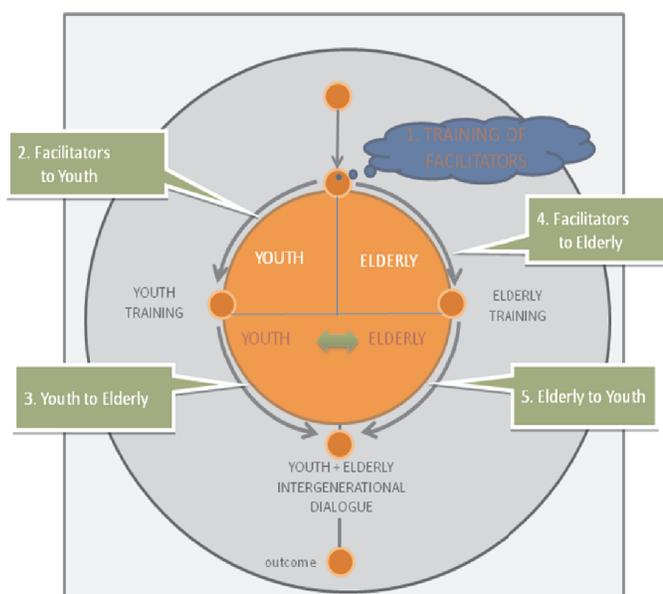


INTERNET USES



4. Training design and implementation

Once reached the survey conclusions, together with the harmonised methodological framework called ILBES, the training planning and design took place. The intergenerational learning circle was structured in 5 modules, each one corresponding to each step illustrated in the figure below:



A group of community-based social innovation and inclusion centres carried out the ILBES modular blended learning circle in six European Member States (Bulgaria; Germany; Italy; Poland; Spain; United Kingdom) between October 2011 and April 2012.

Given the experimental character of the intergenerational blended learning circle, each consortium partner selected two core facilitators, forming a group of fourteen facilitators who had already acted as trainers/facilitators in former initiatives. Before accompanying the entire blended learning path where 84 youth and 420 seniors were going to be trained, those facilitators learnt in Module 1 the aims of eScouts project, the main characteristics of the two end-user groups, the expected role of ICT and the methodological framework. At the same time, they acquired the fundamental skills required by ILBES: 1) the project's Ethical Code (subdivided into main parts: be honest, act responsibly); 2) Facilitation and digital skills that strengthen intergenerational dialogue (the six Mobius qualities: mutual understanding; possibility; commitment; capability; responsibility; acknowledgement); 3) the eScouts Trust Wheel (achieve an outcome; raise awareness; identify concern; encourage discussion); 4) the eScouts Trust Wheel Observe Behaviours (observe behaviours; listen actively; ask open questions; end ethically).⁷

7 For more details about the training see *The eScouts Blended Training Manual Kit*, <<http://escouts.eu/escouts-implementation-and-results/>>.

Some 355 senior citizens and 124 young volunteers have participated in Modules 2 to 5 in the 6 piloting countries, giving proof of ILBES viability. ILBES testing showed high performance rates for all modules, with learning outcomes fully achieved in high numbers (youths: 90-100%, seniors: 60-81% in module 3, up to 98% in M5). Additionally, ILBES secured a high steadiness of participants along the learning circle, with a 90% (71 persons) of the total young trainers in M3 attending M 2 as learners, and 59 of them were monitored by the senior mentors in M5 (constituting a 73% of M5 youth learners). Moreover, 32 of the 46 seniors (70%) who followed the M4 acted as mentors in M5; 81% of them had also attended M3 as learners in the ICT training.

The youths and the seniors have been empowered to act as “young facilitator developer of intergenerational dialogue” and “senior mentor developer of intergenerational dialogue” and there have been set their basic training curriculum. And, by supporting them along the whole learning circle, the facilitators learnt to become “developers of intergenerational learning” which we envisage as a future specialization of their professional profile. On the other hand, there has been an extraordinary impact of the intergenerational learning which generated a wish to continue the facilitation-training of the older adults through the ICT in the Youth; a longing for going ahead with the learning experience on the ICT-Internet world, as well as going ahead to meet-exchange-and-share with the younger generations.

To sum up the experience, testing the methodology⁸ in the field demonstrated that the act of learning has increased its importance in all ages, since it improves self-confidence, cognitive and communicative skills. Besides, it showed that ICT skills are relevant for practical and everyday use, that offering articulated opportunities to meet between generations empowers all participants, youths and senior adults, that both youth and seniors have a social capital to share and that collaboration and team-working empowers people and makes the value of collective intelligence (versus individualistic and/or homogenizing views) evident.

On the other hand, training implementation (as a pilot) was a challenging process which showed some difficulties that would require devoted attention in a future implementation. This means that at the beginning seniors were more interested in learning ICT than in the exchange with the youth; it was only after the first intergenerational module (M3) that they started to appreciate the exchange with youngsters, to learn from them and to appreciate their freshness, vitality, kindness, professionalism and new visions of society.

For example, one senior recognised that “*Young people with their spontaneity and their expectations have made me feel younger and I have re-opened the hope of a better world*”. Besides, senior adults’ previous knowledge of new technologies was quite diverse, so it was more effective to senior groups according to their e-skills level and concrete aspirations/purposes (e.g., communicate with grandsons living in other cities, share photos from travels, share their memories of other times, etc). Senior’s initial fears towards computers and Internet were

8 The whole eScouts intergenerational learning circle was object of two complementary quality and evaluation processes which made possible collecting and analysing field data along the experimentation. The quality system aimed to provide a first description of the knowledge, skills and competences formed in a way to facilitate their recognition, this is why the ECVET main concepts and terminology (EC 2009) were extensively applied.

high, but thanks to the continuous facilitation provided by young volunteers, ILBES methodology made seniors feel more confident in the use of technology. One of them said feeling *“More confident getting around different screens. Being able to find out more about all sort of things that I did not know. Doing it yourself, independent”*. In general, the senior adults needed to be motivated and supported more than the youths alongside the whole learning circle; this suggests that it could be needed a more intense initial training and backing of the seniors, although many older adults asked at the end of the learning circle how to benefit again from this kind of training in the future.

Additionally, we learnt that Module 3 and Module 5 – the two most “sensitive” modules in which the intergenerational mutual learning and exchange took place - need learning paths to be more targeted to the different concrete needs. This is particularly true for older adults, whose life stories and curriculums were more varied and diversified than youths’ ones.

5. Further perspectives

eScouts has demonstrated that technology can (and could) serve as a collaborative tool and a mean for intergenerational learning, activating human and social values during the learning process taking place in BES context. ILBES methodological approach has served to promote dialogue between generations, to help senior adults learn some new skills and, finally, to promote their social inclusion (e.g. leave out of social isolation, manage health issues, general communication). Their acquired e-skills have served to make them feel useful again, to have a new topic of conversation with their families, to communicate, and ultimately to empower themselves and find a place in today’s modern world. To the youth, this experience helped them engage in a better way with the other generation and envisage their future as adults. The voices of young participants to M5 support this assertion: *“It gave me the opportunity to learn to relate better with others, while making a major confrontation between the generations”*. Another one said *“They helped me to see that school is not so important, but you have to be good to get a nice job”*. As general reflexion, eScouts has clearly shown the human and social value that technology can play in intergenerational learning and dialogue.

To conclude, on the basis of eScouts experience, where the ILBES methodology was conceived and tested, there is proposed a twofold strategy for the further development of community and educational centres offering digital services and training as *“eInclusion catalysts for intergenerational learning”*⁹. Firstly, there is a need of preparing BES staff to become *Developers of Intergenerational Learning* by supplying them with methodologies like ILBES and embedding ILBES training offer in wider training curriculums devoted to professionalise e-Facilitators by equipping them with the necessary technical, social and pedagogical competences. Secondly, eInclusion should be embedded as a transversal field of activities into lifelong learning policies and educational curricula, and thereby promote digital literacy on the European and regional policy agenda as a mean to strengthen social cohesion. This entails:

9 eInclusion is understood in the sense the European Commission uses the term in policy documents since Riga declaration (2006), which defined eInclusion as both inclusive ICT and the use of ICT to achieve wider inclusion objectives

- extending the use of intergenerational learning and digital competence training as tools for the empowerment of citizens and their active participation in society;
- promoting the intergenerational dialogue and a responsible and ethical use of ICT building over the digital capital of the youngsters on the benefit of society;
- promoting and integrating more blended and web 2.0 based learning opportunities in “traditional” adult education;
- providing adult educators with digital teaching and facilitating skills;
- promoting BES as competence centres and transversal actors for the digital advancement of lifelong learning;
- professionalising eInclusion initiatives to allow them becoming an integral part of adult education in European regions and increasing their European added value.

If we truly want individuals to shape their own education and build vital biographies over their strengths and the legacy of other generations, with an ethical and community sense, this means that we must afford not only the necessary resources and access rights, but also – and above all – the skills to shape their biographies on their own responsibility. This includes, more than ever, digital skills empowering themselves, what enables them to find better employment opportunities and participate meaningfully in society. Intergenerational learning – facilitated by community-based social innovation and eInclusion centres and supported by ICT means – seems to be a worthy approach to reach this aim.

References

- Ala-Mutka, K., Malanowski, N., Punie, Y., Cabrera, M. (2008). *Active Ageing and the Potential of ICT for Learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- CEDEFOP. (2009). Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms, Luxembourg. Retrieved from [10/10/2012]: <<http://www.cedefop.europa.eu/download-manager.aspx?id=13126&lang=en&type=publication>>.
- Diaz, A. (2012). Interview to Mr Tapio Säävälä - Deputy Head Adult Education Unit, DG Education and Culture. *DG EAC Conference: “One Step in Later Life: learning for active ageing and intergenerational solidarity” - Brussels, 21 November 2012*. Retrieved from: <<http://www.facebook.com/photo.php?v=546392195389485&set=vb.209661039062604&type=2&theater>>.
- Diaz, A., Rissola, G. (2008). E-Facilitating networking in distance co-operation contexts. In H. W. Franz, R. Sarcina, *Building Leadership in Project and Network Management*. Berlin: Springer.
- ENIL (The European Network for Intergenerational Learning). (2012). *Intergenerational Learning and Active Ageing*. eScouts project's website: <<http://eScouts.eu>>.
- EU (June, 2006). Ministerial Declaration on e-inclusion. Riga. Retrieved from: <http://ec.europa.eu/information_society/events/ict_riga_2006/doc/declaration_riga.pdf>.
- European Commission – Education and Culture. (2009). Get to know ECVET better – Questions and Answers. Retrieved from [10/10/2012]: <http://ec.europa.eu/education/life-long-learning-policy/doc/ecvet/faq_en.pdf>.
- European Commission. (2006). *Riga Ministerial Declaration*. Retrieved from [10/10/2012]: <http://ec.europa.eu/information_society/events/ict_riga_2006/index_en.htm>.
- European Vocational Education and Training Solution for e-Facilitators of Social Inclusion

- (VET4e-I) project: <http://www.efacilitator.eu/wordpress/vet4e-i-deliverables>
- Eurostat Glossary: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Glossary:Digital_literacy>.
- Ghaye, T. (2005). *Developing the Reflective Healthcare Team*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ghaye, T. (2011). *Teaching and learning through Reflective Practice: A Practical Guide for Positive Action*. London: Routledge.
- Ghaye, T., Lillyman, S. (2008). *The Reflective Mentor*. London: Mark Allen Publishing.
- ILBES methodology: <<http://escouts8.files.wordpress.com/2012/04/escouts-methodological-frameworks-harmonisation.pdf>>.
- Kaletka, C., Kopp, R., Pelka, B. (2011). Social media revisited. User generated content as a social innovation. *Proceedings of ICWSM 2011 – International AAAI Conference on Weblogs and Social Media, SISOm-11*, Barcelona.
- Kluzer, S., Rissola, G. (2009). E-Inclusion Policies and Initiatives in Support of Employability of Migrants and Ethnic Minorities in Europe. *Information Technologies & International Development Journal*, 5(2), 67-76.
- Puig, J. M., Palos, J., Bosch, C., Battle, R. (2007). *Aprendizaje Servicio. Educar para la ciudadanía*. Madrid: Octaedro.
- Rissola, G. (Ed.). (2007). *Suturing the digital Gash. A European transnational Project*. Barcelona: Hacer.
- Rissola, G., Centeno, C. (2011). ePractice Digital Literacy Workshop: Digital Competences for Social Inclusion Actors and Intermediaries, Workshop Report. In European Commission, *JRC Technical Note – JRC 65355*. Retrieved from [10/10/2012]: <<http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=4340>>.
- Tapia, M. N. (2006). Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos. In Banco Interamericano Desarrollo (BID), *Biblioteca Digital de la Iniciativa Interamericana de Capital Social, Etica y Desarrollo*. Retrieved from: <www.iadb.org/etica>.
- The eScouts Blended Training Manual Kit: <<http://escouts.eu/escouts-implementation-and-results>>.



Apprendimento intergenerazionale aperto. Studio di caso: il blog “Autobiografiamo?”

Intergenerational open learning: Case study of “Autobiografiamo” blog

Barbara Baschiera

Università Ca' Foscari – Venezia - barbara-baschiera@unive.it

ABSTRACT

This research aims to show what it is possible to accomplish through educational processes, which account for the language of technology's creative and communicative potential within the context of intergenerational learning. In fact, it is possible to promote relationship-making skills between subjects of different ages, to develop and to capitalise on the formative educational potential of the elderly, and to foster the build-up of inter-generational dialogue.

To this end, an analysis with respect to the first intergenerational autobiographical online laboratory in Italy has been undertaken. The laboratory endeavoured to develop and capture, by narrative means, the wealth of historical knowledge and experience, as well as the cultural and social factors underlying our identity. At the same time, it enhances virtual mobility and creativity with a view to promoting knowledge accretion and dialoguing skills through the use of blogs.

La ricerca di cui si da conto vuole dimostrare come attraverso processi educativi che tengano conto del potenziale creativo e comunicativo del linguaggio della tecnologia in contesti di apprendimento intergenerazionale, sia possibile promuovere la competenza relazionale tra soggetti di diversa età, sviluppare e valorizzare il potenziale formativo degli anziani, favorire l'aggregazione e il dialogo intergenerazionale.

Si analizza, a tale scopo, il primo laboratorio autobiografico intergenerazionale on line presente in Italia volto a valorizzare, tramite la narrazione, il patrimonio di conoscenze storiche, culturali e sociali che rappresentano la nostra identità, ma anche a potenziare la mobilità virtuale, la creatività, a favorire la conoscenza e il dialogo mediante l'uso del blog.

KEYWORDS

Open learning, Intergenerational learning, autobiographical blog.

Open learning, apprendimento intergenerazionale, blog autobiografico

Introduzione

Le conquiste della scienza e i progressi della medicina hanno contribuito in maniera decisiva, negli ultimi decenni, ad allungare la durata media della vita umana, rendendo l'invecchiamento della popolazione un fenomeno di spessore sociale e culturale sempre più diffuso e significativo in tutti i Paesi europei.

Nel 2002, partendo dal concetto che l'invecchiamento globale rappresenta sì un successo, ma anche una vera sfida, l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), definisce invecchiamento attivo *"il processo volto ad ottimizzare le opportunità di salute, di partecipazione e di sicurezza allo scopo di migliorare la qualità della vita in funzione dell'incremento dell'età"* ed esamina i fattori ad esso connesso: dalla cultura al genere, dai fattori personali a quelli ambientali, dai problemi d'ordine etico a quelli economici.

Si fa strada l'idea che sia necessario sviluppare una nuova sensibilità atta a creare le condizioni per cui le persone anziane si trasformino da target passivo dei sistemi socio-sanitari, a risorsa per la società.

Anche gli approcci dell'Unione Europea al problema dell'invecchiamento¹ sono volti a sostenere l'urgenza di una strategia globale per il ciclo della vita attiva, che faccia leva sulla partecipazione dei *senior*, in modo da garantire un nuovo equilibrio tra le generazioni.

Gli Stati membri concordano di focalizzare la propria azione inserendo il tema dell'invecchiamento in tutte le politiche pubbliche, promuovendo un *"ageing culture, based on a society for all ages and on solidarity between generations"* (EUROHEALTHNET, 2012), *"giving older people the chance to participate fully in society; promoting job opportunities for older people; enabling older adults to actively contribute through volunteer work (often as family caregivers)"*². Stabiliscono di adattare i sistemi di protezione sociale in risposta ai cambiamenti demografici; di preparare il mercato del lavoro a rispondere alle conseguenze di tali cambiamenti; di attivare risorse per garantire la qualità della vita ad ogni età; di promuovere l'apprendimento lungo l'intero arco della vita, mediante una formazione permanente atta a superare le divisioni tra educazione formale, informale e non formale.

Per le politiche educative e formative internazionali il riconoscere l'importanza del Lifelong Learning (LLL) per un invecchiamento attivo significa:

- conferire centralità all'esperienza, come fonte di apprendimento non formale;
- promuovere il potenziale formativo degli anziani in una prospettiva di crescita continua e di autorealizzazione;
- *"valorizzare la formazione come strumento per accrescere l'empowerment individuale in chiave di partecipazione attiva alla società"* (Margiotta, 2012, 129);
- fare dell'apprendimento intergenerazionale una pratica, grazie alla quale conseguire inclusione, solidarietà e cittadinanza attiva, sviluppo personale in ogni età, al fine di ricostruire la reciprocità tra le generazioni.

1 Cfr. Comunicazione della Commissione: *"Libro Verde: Una nuova solidarietà tra le generazioni di fronte ai cambiamenti demografici"* - COM(2005) 94 Definitivo - 16.03.2005; Conferenza Ministeriale di Leon (Spagna) *"A Society for all Ages: challenges and opportunities"* del 2007; Conferenza Ministeriale sull'invecchiamento di Vienna del 19 e 20 Settembre 2012.

2 EU, <http://europa.eu/ey2012>, 2012 (ultimo accesso: 10/09/2012).

«Una delle ragioni più tragiche della perdita di qualità nella vita contemporanea è stata la rottura tra vecchi e giovani; la continuità dell'esperienza è stata interrotta e quindi ognuno deve cominciare daccapo. I vecchi, non sapendo più a chi comunicare il loro patrimonio di esperienza, inaridiscono; mentre i giovani non crescono o crescono male, perché non hanno un'esperienza con cui confrontarsi». Per quanto possano suonare risolutive, le affermazioni del filosofo Natoli (2006, 41) mettono in evidenza un fenomeno rilevato anche da recenti studi (Buzzi, Cavalli, De Lillo, 2002) e ricerche (Baschiera, 2011): la mancanza di reciprocità intergenerazionale conduce la nostra società a rappresentare ancora gli anziani come persone dipendenti, solitarie, tristi, prive di interessi e passive e ad attribuire alla vecchiaia caratteristiche di disimpegno e declino (Pinto Minerva, 2012).

Non a caso Lupperini (2010) ha potuto evidenziare come l'ostacolo alla attivazione dei potenziali capacitativi della popolazione anziana, si determini proprio a partire dalla distanza che divide la rappresentazione pubblica degli anziani come problema e l'intraprendenza personale che li rende, invece, soggetti attivi e partecipi.

La rottura del patto intergenerazionale fa sì che, nella relazione anziani-società, giochino fattori di "pregiudizio, emarginazione, commiserazione, assistenzialismo", (Rossi, 2012) che portano a considerare la vecchiaia come una età contrassegnata prevalentemente da debolezza, fragilità, inarrestabile declino delle funzioni psicofisiche, disadattamento sociale, ripiegamento, solitudine, bassa qualità e valore dell'esistenza; una età residuale. Non più capace di produrre, non più *homo faber*, l'anziano diviene un peso sociale e non un valore e una risorsa, un soggetto considerato ineducabile, privo della necessità, ma anche delle risorse per apprendere.

Eppure le più recenti teorie scientifiche e neuro scientifiche, di cui si danno di seguito i lineamenti principali, dimostrano che l'anziano è educabile, che può trasformarsi, che può invecchiare restando attivo, mediante la concreta partecipazione alla vita comunitaria e che l'apprendimento può divenire una esperienza gratificante ed efficace per tutto l'arco della vita.

1. Il cervello: prestazioni che resistono al tempo

Per molto tempo si è creduto che le funzioni intellettive si deteriorassero in maniera inesorabile con l'età. Gli scienziati ritenevano, infatti, che le diverse aree del cervello umano fossero predefinite ed immutabili e che la produzione di neuroni cessasse dopo l'età dello sviluppo, ad eccezione delle strutture dedicate alla memoria, produttive anche nell'adulità. Ciò faceva del cervello un organismo che, una volta raggiunta la sua piena crescita, era condannato ad un lento ed inesorabile declino.

Due importanti ricerche avviate nella seconda metà degli anni Cinquanta, il *Seattle Longitudinal Study* (Schaie, 1983) e il *Baltimore Longitudinal Study* (Shock 1984), condotte per diversi decenni su migliaia di persone, hanno messo definitivamente in discussione il presupposto di un declino cognitivo legato all'età, dimostrando che l'abbassamento delle prestazioni cognitive per un individuo in buona salute è insignificante fino ai 65 anni e resta moderato fino agli 80 anni; che certe persone dalle prestazioni mentali elevate non presentano alcun declino cognitivo in nessuna età; che il pensiero logico è meno efficace dopo i 70 anni solo per una parte degli individui.

Non tutte le attitudini intellettive, però, resistono nello stesso modo allo scorrere del tempo; l'attenzione, la concentrazione, la capacità di astrazione, la rapid-

ità mentale, la memoria, principali componenti dell'intelligenza fluida, connesse alla assimilazione e all'utilizzazione di informazioni nuove, possono subire dei cambiamenti con l'età. Invece l'intelligenza cristallizzata, che dipende dal sapere, dall'educazione, da fattori culturali ed individuali e che è il bagaglio di informazioni, di capacità e strategie cognitive acquisite applicando l'intelligenza fluida ai vari problemi nel corso della vita, concentrando su di sé tutti i saperi acquisiti nel corso dell'esistenza, tiene bene negli anni e, anzi, se la vita è culturalmente ricca e stimolante, continua ad aumentare, sia pure lentamente, e può compensare anche il calo dell'intelligenza fluida. Se è vero che il cervello dell'uomo, invecchiando, perde alcune prerogative, è anche vero che le sostituisce con altre che in parte compensano e superano quelle perdute.

Levi Montalcini (1998) ha dimostrato, infatti, che le componenti del sistema nervoso periferico e centrale non sono fissate in modo irreversibile nel programma genetico, ma si adeguano alle sollecitazioni ambientali, in ogni periodo dello sviluppo esistenziale dell'individuo. Quando nel sistema nervoso centrale si verifica una parziale lesione dei circuiti neuronali, le cellule danneggiate muoiono, lasciando il tessuto precedentemente innervato in uno stato di parziale denervazione. I neuroni non lesionati in prossimità delle cellule degenerate emettono dai loro assoni nuovi prolungamenti nervosi che, dirigendosi verso il tessuto denervato, vanno ad occupare le aree sinaptiche vacanti, ripristinando gradatamente l'attività del circuito. Il processo riparativo, che si esplica al massimo grado nel periodo iniziale dello sviluppo postnatale e giovanile, perdura anche in quello senile. Grazie alla plasticità neuronale, il cervello supplisce la perdita di una percentuale di cellule cerebrali tramite la proprietà di quelle residue di compensare la diminuzione numerica con un aumento delle ramificazioni e l'utilizzo di circuiti neuronali alternativi.

Lungi dall'impovertirsi per la perdita naturale delle cellule, il cervello accresce le ramificazioni e l'impiego dei circuiti neuronali alternativi, consentendo alle persone di produrre opere d'arte, di svolgere attività scientifica, di mantenere una vita ricca di impegni sociali e intellettuali, anche in età anziana.

Che il cervello non sia statico, ma dinamico è quanto sostenuto anche nella Teoria della Modificabilità Cognitiva Strutturale da Feuerstein (1995), secondo cui la modificabilità del funzionamento cognitivo umano è una possibilità reale per ogni individuo, non soltanto nell'età evolutiva, ma anche durante tutto l'arco della vita. Ciascun uomo, anche se in età ormai avanzata, ha la possibilità di modificare strutturalmente i propri processi di pensiero e cambiare il modo con cui si accosta alla conoscenza. Tale possibilità è una caratteristica tipicamente umana che dipende dalla plasticità di cui sono dotate le cellule neuronali; plasticità variabile da individuo ad individuo e da situazione a situazione, ma pur sempre presente. In altre parole, secondo l'autore, i neuroni del nostro cervello, in determinate condizioni, possono potenziare la loro rete di connessioni, con un conseguente incremento della quantità e della qualità degli apprendimenti realizzabili. L'entità del progresso cognitivo a cui ogni persona può accedere, non è delimitabile a priori, né preconizzabile sulla base delle carenze che inizialmente il soggetto manifesta.

2. Il punto della ricerca sulla neuroplasticità

Edelman (2004), con la sua "Teoria della Selezione dei Gruppi Neuronici" ha dimostrato che la neurogenesi continua per tutta la vita; secondo tale modello evolutivistico le mappe cerebrali non sono completamente predeterminate a livello genetico, ma dipendono anche dall'esperienza individuale e dall'ambiente.

Dotato sin dalla nascita di una sovrabbondanza di neuroni, il cervello si organizza attraverso un meccanismo che ricorda molto da vicino il processo di selezione naturale proposto da Darwin, come base per l'evoluzione delle specie viventi: a seconda del grado di effettivo utilizzo, alcuni gruppi di neuroni muoiono, altri sopravvivono e si rafforzano.

Le informazioni ambientali, infatti, innescano una sorta di competizione, attivando le connessioni sinaptiche più appropriate e disattivando quelle che non si rivelano utili. Attraverso questa incessante opera di selezione delle popolazioni neuronali più efficaci, il cervello si evolve continuamente, modellandosi in base all'esperienza. Esso non è la manifestazione fenotipica del genoma, e nemmeno di un programma-mente che esula dalla storia della specie umana, ma il prodotto mai finito di un'evoluzione che va avanti nel corso della stessa vita. Questo processo di rimaneggiamento manifesta un grado variabile di efficienza nelle varie fasi del ciclo vitale, ma non si interrompe mai, neanche dopo una lesione. L'invecchiamento segue le stesse regole: può essere considerato una fase fisiologica caratterizzata da un rallentamento dei meccanismi di riparazione ed adattamento; ciò si accompagna ad una strategia di elaborazione delle informazioni certamente diversa, ma non necessariamente meno efficiente rispetto al modello di riferimento rappresentato dall'età più giovane.

La teoria del darwinismo neuronale si sviluppa nello stesso periodo in cui gli scienziati Merzenich e Kaas dimostrano per via sperimentale che quando una mappa corticale non riceve più stimoli, viene utilizzata per altre funzioni, localizzate generalmente in aree ad essa adiacenti, dando luogo a fenomeni di riorganizzazione della corteccia cerebrale (Doidge, 2007)³.

La neuroplasticità è legata al concetto di competitività: se smettiamo di esercitare le nostre facoltà mentali, non solo le dimentichiamo, ma la mappa corrispondente viene automaticamente assegnata ad altre funzioni che continuiamo a svolgere. La competitività spiega perché è così difficile disapprendere qualcosa: se abbiamo acquisito un comportamento che è divenuto dominante occupando una mappa estesa, esso offre resistenza ai tentativi di sostituirlo con un comportamento diverso, impedendo che quella stessa mappa sia occupata da altre funzioni. Secondo Merzenich (2005) la struttura del cervello e le sue capacità cognitive possono essere migliorate attraverso un esercizio appropriato. Le mappe cerebrali si trasformano in base a quanto facciamo nel corso della nostra vita e sono in grado di modificarsi a tutte le età, anche in quella senile. Partendo dall'idea che l'apprendimento consiste nel creare nuovi legami tra i neuroni attraverso la loro attivazione simultanea e ripetuta, Merzenich elabora una teoria secondo cui la struttura neuronale può essere modificata dall'esperienza: ciò significa che anche le persone che presentano lesioni, o problemi in determinate aree cerebrali, possono sviluppare nuove connessioni neuronali.

Il neuropsicologo Goldberg (2005), concentrando le ricerche sugli stadi di trasformazione del cervello nel corso della vita, afferma che durante l'invecchiamento, le connessioni tra neuroni diminuiscono progressivamente così come l'entità delle sinapsi, il flusso sanguigno del cervello diventa meno abbondante e l'apporto di ossigeno meno generoso.

3 Sulla base di queste osservazioni Merzenich ha messo a punto, tra lo scetticismo generale, un impianto cocleare che consente alle persone affette da sordità congenita di udire, sfruttando la capacità della corteccia uditiva di decodificare impulsi artificiali.

Le maggiori compromissioni sono a carico della capacità di concentrazione, della flessibilità mentale, dell'attenzione selettiva (la capacità di cogliere gli eventi salienti nell'ambiente e di concentrarsi su essi), dell'attenzione dicotica (la capacità di spostare l'attenzione avanti e indietro tra numerose attività che si svolgono in parallelo), della memoria eterograda (la capacità di apprendere fatti nuovi) e di quella episodica (la capacità di formare ricordi su eventi specifici). Eppure, con l'avanzare dell'età, sono possibili una vita mentale energica, nonché produttività e competenza cognitiva.

Secondo Goldberg ciò che permette di prevalere sul declino neurologico è il fatto di aver accumulato, attraverso l'esperienza, un gran numero di modelli cognitivi, grazie ai quali riconoscere un oggetto nuovo o un nuovo problema, come membro di una classe familiare di oggetti o problemi. La mente si rafforza, guadagna in competenza proprio perché il cervello "maturo" riesce a sfruttare meglio tale capacità di riconoscere configurazioni, fronteggiando un'ampia gamma di situazioni complesse come modelli familiari e ad integrare pensiero ed esperienza facendo leva sull'emotività, l'empatia e l'intuizione. Ciò che chiamiamo competenza o *expertise*, è la condensazione delle attività mentali di tutta una vita che, esercitate anche nel corso della vecchiaia, mettono in funzione meccanismi neuroprotettivi in grado di incrementare la longevità del cervello.

Anche Cohen (2007) considera il cervello flessibile ed adattabile; in base agli studi più recenti sostiene la modificabilità cerebrale in risposta all'esperienza e all'apprendimento, la formazione di nuove cellule cerebrali lungo tutto l'arco della vita, il maggiore equilibrio emozionale del cervello maturo, l'uso uguale dei due emisferi del cervello in età anziana. Con ciò non sottovaluta i cambiamenti dell'età a livello cerebrale: la rapidità nel risolvere complessi problemi matematici, i tempi di reazione e l'efficienza della memoria a breve termine, declinano con l'età, ma tali aspetti non sono affatto più importanti o gli unici connessi ad un cervello che invecchia, poiché anche l'esperienza accumulata con l'età gioca un ruolo fondamentale in molti aspetti della vita. Cohen distingue quattro fasi di sviluppo caratterizzanti la seconda metà della vita: ri-valutazione di metà vita, liberazione, bilancio ed *encore*, fasi che, dotate di uno straordinario potenziale di crescita positiva, possono anche coesistere ed intersecarsi tra loro.

La prima è un periodo di rivalutazione, esplorazione e transizione (*Rivalutazione di metà vita*) che va dai trentacinque ai sessantacinque anni (si verifica più di frequente tra i 40 e i 55-60 anni) ed è caratterizzata da un profondo desiderio di rispondere a domande esistenziali, alla ricerca di ciò che è autenticamente significativo. Grazie a "*cambiamenti cerebrali che spronano l'intelligenza dello sviluppo, che è alla base della saggezza*" (Cohen, 2007, 75) le persone per la prima volta si confrontano seriamente con la propria mortalità, rivalutano i propri obiettivi e priorità, rispondono meno impulsivamente, tenendo conto della complessità della vita.

La fase di liberazione, sperimentazione ed innovazione (*Liberazione*) è un periodo in cui si sente il desiderio di sperimentare, innovare e liberarsi da precedenti inibizioni o limiti; questo desiderio spesso coincide con la ri-valutazione e diventa sempre più forte tra i 55-60 e i 75 anni. Progetti e azioni vengono forgiati da un nuovo senso di libertà personale: poter dire ciò che passa per la testa ed agire in base alle proprie esigenze e desideri. In concomitanza con questi cambiamenti, il cervello subisce importanti trasformazioni fisiologiche, tra cui la nascita di nuove connessioni tra cellule cerebrali e il continuo formarsi di nuovi neuroni nell'ippocampo. Secondo lo psichiatra, sarebbero proprio queste trasformazioni a provocare nell'anziano il desiderio di novità, l'energia per avventurarsi in terreni inesplorati per imparare nuove cose e sperimentare nuovi ruo-

li e relazioni, il senso di libertà personale dalle convenzioni sociali, di sicurezza ed autonomia di sé.

La fase di ricapitolazione, risoluzione, contributo (*Bilancio*), che comincia attorno ai sessant'anni e che dura fino ai novanta, può essere un periodo di ricapitolazione, decisione e riesame. Le persone sono motivate a condividere la propria saggezza ed esperienza. È il momento in cui si riesamina la propria esistenza e si fa un bilancio per trovare un senso nella vita. Uno degli esiti più frequenti di questo bilancio personale è il desiderio di donare: volontariato, attivismo nella comunità e filantropia, ne sono un risultato tangibile. Ma nella fase del riesame e del bilancio, caratterizzata da un coinvolgimento bilaterale dell'ippocampo, emergono anche una maggiore consapevolezza ed accettazione di sé che motivano la condivisione della propria esperienza e saggezza, attraverso la passione autobiografica⁴. Parte della spinta autobiografica in età senile, quindi, si può forse ricondurre a questa nuova riorganizzazione delle funzioni cerebrali, che facilita la fusione di parola, linguaggio e pensiero sequenziali, tipici dell'emisfero sinistro, con la creatività e la capacità di sintesi, tipiche dell'emisfero destro.

Per l'ultima fase (*continuazione, riflessione, celebrazione*), tipica degli ottanta anni, Cohen usa l'espressione *encore*, nell'accezione francese di nuovamente, ancora, per definire il desiderio di andare avanti, anche di fronte alle avversità e alle perdite, che la caratterizza. Alcune trasformazioni dell'amigdala producono emozioni positive, desiderio di vivere bene l'impatto con la famiglia e la comunità, vitalità dello spirito e forte stato d'animo, rendendo resiliente il cervello.

Gli aspetti di sviluppo enucleati all'interno del Centro di ricerca sull'invecchiamento della George Washington University, sembrano contribuire al dibattito finora presentato: la vecchiaia, lungi dall'essere un periodo di stasi e declino, può configurarsi come un periodo di crescita, di apprendimento e di profonde soddisfazioni.

3. Apprendimento intergenerazionale e lifelong learning

I progressi compiuti negli ultimi anni dalle neuroscienze, avvalorando la possibilità di una riorganizzazione delle connessioni neuronali, rappresentate dalle sinapsi, in risposta sia al danno, sia alle stimolazioni ambientali, dimostrano che l'apprendimento non è riservato solo alle generazioni più giovani e alle persone con una mente in piena efficienza, ma a tutte le età della vita con uguale efficacia e che apprendere sempre contribuisce a incrementare la rigenerazione neuronale, scongiurando gli effetti dell'invecchiamento (Edelman, 2004; Goldberg, 2005; Merzenich, 2005; Cohen, 2007).

Nella loro peculiarità, le posizioni teoriche prese in esame dimostrano che la vecchiaia non è un periodo di stasi e declino, contrassegnata da fatalismo e rassegnazione, ma che può essere vissuta come un periodo dinamico e di crescita, di progettazione, piuttosto che di attesa (Moscato, 2012). La questione tutta

4 Gli studi condotti da Maguire, E. A. e Frith, C. D. (2003) dell'Istituto di Neurologia all'University College di Londra, hanno evidenziato che quando adulti e anziani raccontano storie della propria vita, vi è una marcata differenza nell'attivazione degli ippocampi: gli anziani utilizzano sia quello destro che sinistro, gli adulti solo quello sinistro. Questo confermerebbe le scoperte relative ad altre aree del cervello che mostrano un uso crescente di entrambi gli emisferi in età anziana.

pedagogica è quella di “sostenere i soggetti anziani attraverso un processo di natura eminentemente formativo-trasformativa, nel saper riconoscere, accettare e vivere creativamente il tempo della lentezza, senza lasciarsi travolgere dalla incompetenza nell'affrontare l'irrevocabile cambiamento dell'età” (Pinto Minerva, 2012, p 43).

La qualità della vita delle persone anziane può concretamente migliorare se esse vengono messe in condizione di esprimere il proprio potenziale formativo, facendo emergere capacità, abilità, attitudini, disposizioni, non completamente manifestate o realizzate nel corso della vita, se mantengono viva in sé l'idea di investimento nel proprio futuro e se vengono incentivate a vivere l'invecchiamento come occasione per scoprire nuove opportunità e nuovi ruoli, primo tra tutti quello formativo delle giovani generazioni.

Rimangono aperti interrogativi pedagogici decisivi: quali azioni formative, tese a valorizzare tutte le età, gli anziani e le anziane di oggi potranno condividere con le generazioni successive? Quali protocolli di comunicazioni, quali situazioni e ambienti formativi per riscoprire la propria forza morale, la volontà di partecipazione, per conferire autorevolezza ai propri vissuti?

Affinché l'età produca quel distacco necessario dalle cose che permette di vedere, pensare e parlare in maniera “diversa” e di trasferire alle altre generazioni le esperienze fondamentali per la crescita responsabile di ogni individuo, da parte delle persone anziane è necessaria un'attività di riflessione e riconoscimento dei propri processi cognitivi, un paziente lavoro metacognitivo, strutturato in processi di automonitoraggio, autovalutazione e l'autoregolazione (Vianello R., 1997). Per essere capaci trasmettitori di sapere esperienziale significativo, i longevi devono acquistare formativamente l'autorevolezza del vissuto e valorizzare, nei rapporti intergenerazionali, il proprio patrimonio culturale e lavorativo, come fonte di trasmissione di ricchezza professionale e opportunità di crescita. Devono essere in grado di riconoscersi come “agente intenzionale, eticamente orientato, responsabile, disposto ad impegnarsi in una serie di azioni e di pratiche di sostegno che andranno costantemente situate, sottoposte a riflessione e a revisione” (Striano, 2012, 25).

Come formarsi la vecchiaia, allora? Esplorando, alimentando le domande della curiosità, coltivando l'intelletto, dedicandosi a se stessi e agli altri e al proprio arricchimento interiore. Gli studi sulla longevità condotti da Lehr (1991), mostrano come essa sia conseguente alla *life satisfaction*, come sia frutto di una buona percezione di sé ed effetto della curiosità per le cose della vita in genere, dell'attenzione per la propria crescita interiore, della capacità di sostituire al lavoro, appena lasciato, altre forme di attività e di interessi che contribuiscono ad ampliare le conoscenze e le competenze personali. E' necessario, pertanto, che le persone longeve diano qualità alla propria vita, “consegnandosi prospettive di senso e compiti da realizzare, riempiendola di scopi e di esperienze e relazioni significative” (Rossi, 2012, 71).

Un invecchiamento che vede gli anziani partecipi alle diverse iniziative della sfera del vivere sociale, in primo luogo a quella lavorativa (sia dentro, che fuori le mura domestiche), ma anche ad altri ambiti e con le più varie modalità, come l'appartenenza alla vita religiosa, l'adesione alle diverse forme di aggregazione della rappresentanza politica, o lo svolgimento di un ruolo attivo nel volontariato e nella formazione degli adolescenti.

Invecchiare attivamente significa, insomma, rendere manifesto l'enorme potenziale di crescita personale che ha ciascuno di noi, dando spazio alla realizzazione dell'ampia gamma delle nostre intelligenze, emozioni e talenti.

L'incontro tra la ricerca neuroscientifica e la ricerca nel campo dell'educazione

degli adulti permette di esplorare nuove forme di apprendimento per la promozione del *Lifelong Learning*, capaci di migliorare la plasticità cerebrale, e di ridurre le rigidità ripetitive nei processi di memorizzazione a lungo termine. Strategie alternative a una formazione meno condizionante i processi di stabilizzazione cerebrale, orientate pertanto verso il mantenimento della plasticità cerebrale, sono oggi rese possibili in ambienti di *Open Learning* (Banzato, 2012), che potrebbero rappresentare un arricchimento ed ampliamento dell'ambiente comunicativo ed un potenziamento dell'intelligenza connettiva per le diverse generazioni.

4. Apprendimento intergenerazionale e e-inclusion

Promuovere l'accesso degli anziani all'informazione, alle tecnologie della comunicazione, alla formazione in rete, rappresenta un modo per ridurre la marginalizzazione, per affrontare le nuove generazioni di adolescenti cresciute con Internet, per rimuovere ostacoli culturali e tecnologici.

Alla luce delle più recenti ricerche sugli stereotipi relativi alle diverse età della vita, che colgono nella persona anziana la difficoltà a relazionarsi e comunicare con le giovani generazioni, si è colta l'opportunità di realizzare un'attività formativa intergenerazionale attraverso la quale attribuire a giovani e meno giovani un ruolo e creare una nuova risorsa relazionale, aiutando i primi a sviluppare un più alto senso civico, liberando i secondi da una condizione di emarginazione sociale.

Un'attività che potesse passare attraverso l'organizzazione di momenti significativi per lo scambio di esperienze, al fine di non disperdere il ricco patrimonio umano rappresentato dai cittadini anziani.

Per realizzare tutto ciò, è stato progettato un ambiente formativo online (un blog), un ambiente in grado di aggregare le diverse età della vita, aperto allo scambio dei vissuti personali e alla condivisione della memoria storica, tra ventidue pre-adolescenti di età tra gli 11 e i 12 anni (di una classe seconda di una scuola secondaria di primo grado della provincia di Venezia) e ventidue anziani volontari, di età compresa tra i 65 e gli 85 anni (in una struttura protetta di Padova), in una prospettiva di co-costruzione della comunicazione e della conoscenza; *“un laboratorio autobiografico intergenerazionale volto a valorizzare, tramite la narrazione, il patrimonio di conoscenze storiche, culturali e sociali che rappresentano la nostra identità, ma anche a potenziare la mobilità virtuale, a favorire la conoscenza e il dialogo, a promuovere, socializzare e diffondere l'esperienza realizzata, mediante l'uso del blog”* (Baschiera, 2012, 486).

Per quanto l'americano Prensky (2001) abbia coniato il termine *digital natives*, sottolineando il *gap* formativo, tra la generazione “Y”, nata tra il 1980 e il 1999 e cresciuta in un mondo dominato dall'uso della tecnologia e le precedenti generazioni, le più recenti ricerche nell'ambito dell'*open learning* (Rapetti, 2012; Sumner, Solkin, 2012; Andone, 2012) dimostrano che l'abitudine dei più giovani a fare uso delle nuove tecnologie: *“is often intuitive and situated in the leisure sector, not necessarily “productive” in the way this is understood in the world of work”* (Raimond, 2012, 17).

Le generazioni “Y” *“are enthusiasts of significant contents and especially virtual environments that encourage their social interaction as actors in the apprehension and construction of knowledge”* (Santana Lisboa, Pereira Coutinho, 2012), anche perchè *“one of the outcomes of Generation Y's familiarity with technology is their ability to create and manage their own content”* (Wheeler, Yeomans, Quinlan, 2012).

Ma, anche se i [...] *Learners who were educated in more traditional contexts (older adults) have to find personal strategies to adapt to the new opportunities provided by technology*" (Agrusti, Angelini, 2012), le esperienze educative vissute dalle diverse generazioni e la capacità di apprendere l'uso delle tecnologie didattiche, con approcci diversi, non sono poi così marcate.

"The Digital Natives are multi-taskers, content creators, they devour the information compulsively, digest it very quickly, sometimes lacking critical thinking skills, and they have a visual non-linear concept of knowledge [...] older generations, on the other hand, need to gather experiences in the long term and first try to resolve the problems on their own, adopting a linear approach, before calling on the team". (Raimond, 2012, 17).

Gli esiti di alcune ricerche sull'impatto delle tecnologie digitali sulle abilità cognitive, dimostrano, poi, che l'alterazione dei network neurali e delle connessioni sinaptiche avvenuta attraverso la realizzazione di attività di e-mailing, Googling, o altre esperienze tecnologiche, può modellare alcune abilità cognitive, indipendentemente dall'età (Small, Vorgan, 2008); che l'uso di *emoticons* nella comunicazione virtuale permette di attivare una regione dell'emisfero cerebrale destro, deputata al controllo delle abilità di comunicazione non verbale (Yuasa, Saito, Mukawa, 2006); che l'ambiente digitale stimola ed aumenta abilità visuo-spaziali, che sembrano poter risultare condizionanti l'uso di altre abilità cognitive, come quella linguistica (Kawascima, 2005).

Sulla scorta degli studi finora passati in rassegna, l'intenzione formativa di strutturare un blog intergenerazionale, valorizzando il pensiero narrativo (secondo le intuizioni di Bruner, 1993), la comunicazione empatica (Rogers, 1970) e la ricostruzione autobiografica (Demetrio, 1996, 1998), è stata quella di promuovere nei soggetti coinvolti la capacità di pensarsi attraverso i dispositivi valoriali dell'*"interrogazione come prassi personale, la negoziazione, la condivisione sociale, l'aggregazione come processo cognitivo, sociale e personale, la riflessione come analisi dell'azione e ricostruzione di senso"*. (Rossi, 2011, 68)

Ma anche di creare i vincoli che ci legano agli altri, attraverso le possibilità aperte dal raccontare la propria storia, riscoprendo la propria vocazione esistenziale.

Come tutte le azioni formative costruite sulla narrazione, le strategie utilizzate nel blog non sono riconducibili e, perciò, valutabili secondo la logica di un apprendimento formale. Piuttosto esse favoriscono l'attività autonoma di ricostruzione e riorganizzazione del proprio vissuto e quella sociale di condivisione e di scambio, nell'ottica di una progettualità di crescita personale ed interpersonale di matrice costruttivista (Wenger, 1998).

5. La dimensione sociale del blog intergenerazionale

Nell'investigare i processi e le dinamiche della comunità virtuale del blog intergenerazionale, si è fatto riferimento al modello a tre dimensioni di Garrison, Anderson e Archer (2001, 2003) (Fig. 01), preferendolo a quello di matrice cognitivista di Henry (1992), in modo da poter determinare la presenza e il peso della dimensione cognitiva, sociale e quella del *teacher* all'interno della comunità di apprendimento in rete.

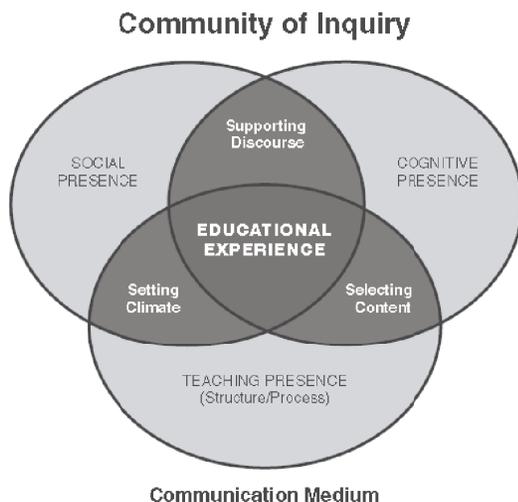


Fig. 1. Il modello delle Community of Inquiry di Garrison et al. (1999, 88)

Per ogni dimensione sono state identificate, poi, categorie ed esempi di indicatori (Tab. 1), utili per esaminare i *transcript* delle interazioni e valutare i processi messi in gioco.

“Il primo elemento del modello, la presenza cognitiva, indica la capacità di costruire significati attraverso la collaborazione e la comunicazione mediata”.

“La social presence rappresenta l’abilità dei partecipanti, di proiettare le proprie caratteristiche personali nella comunità, presentandosi come persone reali.” Si tratta della dimensione più importante e delicata; poiché mira a superare le difficoltà di percezione sociale, a creare un clima collaborativo e le condizioni favorevoli per far crescere ed evolvere relazioni significative ed arricchenti.

“Il terzo elemento, la teaching presence, include la facilitazione del processo, nel senso di promozione della presenza cognitiva e di quella sociale. Compito del tutor è di creare le condizioni e il clima favorevole per partecipare alle attività di condivisione, di costruzione e comunicazione di conoscenza” (Banzato, 2012, 108); si tratta di una dimensione condivisa, dove tutti sono attori protagonisti e potenziali registi del processo di apprendimento della comunità, oltre che del proprio.

Per esigenze di sintesi e di coerenza con la tematica, del blog intergenerazionale <http://www.risorsalongevita.org> sono state prese in esame le prime due settimane relative alla sezione “Autobiografiamo? e nello specifico alle categorie “Luoghi mitici d’infanzia – Ricordi di voi – Evochiamo emozioni ed immagini”. L’analisi degli scambi comunicativi è stata affidata all’interpretazione di due codificatori che, lavorando individualmente sulla medesima linea operativa, hanno confrontato i risultati raccolti e ne hanno valutato l’attendibilità, consapevoli che *“non è possibile individuare un’univoca soluzione appropriata per ogni caso, in quanto le scelte sono arbitrarie e possono variare in base al contesto di indagine, alla personalità e alle necessità del ricercatore”* (Mosa, 2005, 23). La percentuale è stata calcolata in base al rapporto tra il numero totale di post e il numero di post relativi all’indicatore dato, su base 100.

Tab. 1: Schema delle categorie e degli indicatori (modificato da Garrison et al, 1999)

| Elementi | Categorie | Esempi di indicatori | Percentuale % |
|---------------------------|---|--|---------------|
| Presenza Cognitiva | Introduzione all'evento critico | Senso di perplessità | 10% |
| | Fase esplorativa | Scambio di informazioni | 35% |
| | Fase integrativa | Condivisioni di idee | 55% |
| Presenza sociale | Espressione di emotività | Uso di emoticons | 40% |
| | Comunicazione aperta | Espressione libera, priva di rischi | 25% |
| | Coesione del gruppo | Incoraggiamento della collaborazione | 35% |
| Teaching Presence | Gestione della progettazione didattica (esporre il programma, progettare per metodi, fissare la scansione temporale) | Definizione degli argomenti di discussione | 20% |
| | Costruzione della comprensione (incoraggiare, riconoscere i contributi, creare clima adatto, coinvolgere i partecipanti, stimolare la discussione...) | Condivisione delle idee personali | 60% |
| | Istruzione diretta (presentare contenuti e domande, tirare le somme della discussione, feedback) | Messa a fuoco della discussione | 20% |

Lo, studio dei testi scritti prodotti nel blog nel corso delle interazioni asincrone, ha permesso di ricostruire le dinamiche sociali e relazionali che lo hanno animato. La parola scritta, unico punto di contatto con l'emotività dei partecipanti, nonché mezzo per veicolare contenuti, è stata analizzata dal punto di vista linguistico per comprendere come autori e lettori dei messaggi, scambiandosi di ruolo, abbiano dato vita alla trama comunicativa.

Per meglio definire la dimensione sociale, gli autori del modello hanno individuato tre macro-aree: Affettività, Interazione e Coesione, e associato 12 indicatori (Tab. 02).

Nell'area della *Affettività* rientrano gli stati d'animo personali (felicità, sorpresa, rabbia, sarcasmo...), rappresentazioni simboliche come le emoticons, o l'uso dello stampatello.

In quella della *Interazione* si esamina la creazione delle condizioni per un clima di stima e accettazione (risposte tra gli studenti e i longevi ai rispettivi contributi, apprezzamenti e riconoscimenti reciproci).

Nella categoria *Coesione* viene valutato il grado di affiatamento del gruppo (pronomi inclusivi, forme di saluto, vocativi...).

| Categoria | Indicatori | Definizioni | Esempi | Percentuale % |
|-------------|--|--|--|---------------|
| Affettività | Espressione di emozioni | Espressione convenzionale e non convenzionale di emozioni, che include la ripetizione della punteggiatura, un uso cospicuo dello stampatello o di emoticon | <p>“Tutti i vostri commenti mi hanno commosso”</p> <p>UN ABBRACCIO DA TATIANA!!</p> <p>Grazie Nonni grazie di cuore :) </p> | 95% |
| | Utilizzo di uno stile umoristico | Prendere in giro, lusingare, ironizzare, uso di eufemismi, sarcasmo | Cosa vuoi che ti scriva !!!! E' bello e basta, non sono un maschio quindi non posso paragonare i tuoi giochi ai miei!!!! | 23% |
| | Narrazione personale | Dettagli del proprio vissuto fuori della classe, espressione di vulnerabilità | Noi nonni siamo un pò 'lenti' ed abbiamo i nostri ritmi e voi ci avete travolto! | 45% |
| Interazione | Continuare un thread | Utilizzare i comandi di risposta ad un thread piuttosto che inaugurare uno nuovo | Funzione strettamente legata alla tecnologia, ad es. “Re:” | 93% |
| | Citare i messaggi altrui | Utilizzare le funzionalità a disposizione per riprendere per intero o copiare ed incollare una selezione degli interventi altrui | Come ha scritto nonna Giancarla, il tuo 'post', mi pare che si chiamino così (!?) ci ha molto lusingato. | 47% |
| | tecnologia, ad es., “Marta scrive:” | o simboli preposti al testo (<) | Riferirsi esplicitamente ai messaggi altrui | 5% |
| | Riferimento diretto al contenuto di interventi altrui | “Nel tuo messaggio, quando hai parlato della distinzione di Moore tra...” | Paolo, mi piace l'ultima aspresione: i xe xa in fregoa ... Mi puoi dire il significato per favore? Caro nonno Danilo, quando leggevo il vostro racconto era come se fossi là... | 43% |
| | Gli studenti fanno domande ai colleghi o ai moderatori | “Nessun altro hai mai usato | Ma davvero la prof. ti fa i dispetti per scherzare? | 57% |
| | Complimentarsi, esprimere apprezzamento | Fare apprezzamenti positivi sul lavoro altrui | Brava, un commento veramente significativo! Rino sei un grande poeta!!! E' bello passare del tempo con voi! | 63% |
| Coesione | Vocativi | Rivolgersi ai partecipanti per nome | Bella la storia del tuo nome Vale,... è... come dire... molto romantica! Cara nonna Giancarla, intanto tutto grazie per avermi scritto | 72% |
| | Indirizzarsi al gruppo con l'uso di pronomi inclusivi | Rivolgersi al gruppo con: “noi, il nostro, il gruppo” | E' molto lusinghiero per noi nonni che in un momento di noia e forse di solitudine tu ti rivolga a noi. La nostra ormai è un'amicizia vera e propria, una relazione straordinaria tra nonno e nipote che ci porta alle più sincere confidenze, perchè noi ci capiamo, siamo ormai complici, non c'è nulla che ci dobbiamo nascondere. | 46% |
| | Funzione fatica, saluti | Comunicazione che ha una specifica funzione sociale: saluti, frasi di chiusura | Ciao ragazzi/e, anzi dovrei dire ragazze dato che sono più numerose le femmine che scrivono. | 95% |

6. Discussione e conclusione

Dall'esame dei testi si evince che gli spazi narrativi sono stati vissuti, da entrambe le generazioni, come spazi significativi di sperimentazione della conoscenza intergenerazionale. Spazi in cui poter pensare e condividere desideri, conoscere le radici storiche del proprio passato, pensare nuovi progetti di vita, costruire, come insegnano gli studi delle neuroscienze sulle relazioni umane, un'identità e un cervello sociale (Cfr. Cozolino, 2006; Ledoux, 2003).

Spazi in cui iscriversi *"all'interno di una temporalità che non si limita al presente, al qui ed ora, ma orienta verso il futuro ed impone di riscrivere il tempo individuale e collettivo come dimensione formativa e prospettica"* (Pinto Minerva, 2012, 25).

In sintesi, il ruolo del sapere narrativo in questo percorso didattico intergenerazionale è stato quello di sviluppare identità e socialità insieme, di sperimentare lo spazio della condivisione sotto un duplice fronte pedagogico: da una parte come possibilità di ascolto, scoperta, conoscenza reciproca, relazione, socializzazione; dall'altra come costruzione di sapere storico, sviluppo di competenze meta cognitive e auto valutative.

Un approccio dialogico in grado di proteggere forme di pensiero e agire molteplici e differenti, di mettere in comune risorse, di valorizzare il patrimonio culturale, sociale e umano legato alla presenza delle diverse generazioni, di educare alla e nella senescenza. Una esperienza costruita sulla reciprocità dell'esserci per l'altro.

In questo quadro, si ritiene di poter trasferire il concetto di generatività elaborato da Erikson (1980), quale caratteristica dell'età adulta, anche all'età della senescenza. Come rileva lo psicologo, chi si prende cura delle generazioni successive, assume su di sé il compito generazionale di coltivare forza in quelli che vengono dopo di lui. Egli ritiene che il ruolo dell'età senile debba essere riconsiderato e rivisto alla luce del fatto che l'ultimo stadio della vita assume un enorme rilievo per il primo: nelle culture più vitali i bambini maturano mentalmente grazie al rapporto che vengono ad avere con le persone anziane.

Le persone anziane, quindi, possono e devono conservare un'importante funzione generativa. Visto in chiave epigenetica, infatti, il dopo significa solo la successiva versione di un livello precedente, non la sua perdita; quindi nell'età senile tutte le qualità del passato si arricchiscono di nuovi valori. Gli anziani possono assumere nei confronti delle persone care un atteggiamento di cura che può mantenere e rafforzare la loro stessa identità, oltre ad aprirli al rapporto con le generazioni. Si tratta di un aspetto interessante e, in genere, poco considerato nella riflessione sulla senescenza dato che, quando si parla di anziani, si sottolinea la dimensione soggettiva della cura di sé e della preoccupazione per il proprio destino.

Superare l'egocentrismo per aprirsi all'altro, significa per gli anziani uscire dal cerchio del presente e proiettarsi nel futuro, oltrepassando il puro e semplice consumo dell'esistenza per generare qualcosa di nuovo: più mature condizioni di esistenza e più profondi legami con la vita. Significa dare senso all'intero ciclo della vita attraverso l'idea di un percorso aperto e mai definitivamente concluso, che si snoda in diverse fasi e ruoli e che, mediante la cura dell'altro, trova nella generatività la massima realizzazione del potenziale formativo degli anziani.

Gli anziani, nel disporsi ad arricchire la propria personalità, facendosi guida di chi cresce con tutta la ricchezza della propria storia personale, possono appa-

gare uno dei bisogni più forti di questa età della vita: appartenere a pieno titolo alla comunità.

Sta a noi tutti tracciare il progetto di una nuova cultura, fatta sì di leggi, ma soprattutto di comportamenti, che sia capace di cogliere nell'invecchiamento il periodo della vita in cui si fondono e acquistano senso tutti i temi di quello che si è vissuto, appreso, sofferto, come in un racconto che potrebbe costituire un racconto prezioso tra le generazioni.

Bibliografia

- Agrusti, F., Angelini, C. (2012). Approaches to Learning in the Digital Era. In: *Open Learning Generation. Closing the gap from generation "y" to the mature lifelong learners*. (p. 99). Porto: European Distance and E-Learning Network.
- Allen, R.H. (2010). *High-Impact Teaching Strategies for the "XYZ" Era of education*. Boston E.U.A: Allyn & Bacon.
- Andone, D. (2012). Digital Students – Is there a Gap? In: *Open Learning Generation. Closing the gap from generation "y" to the mature lifelong learners*. (p. 18). Porto: European Distance and E-Learning Network.
- Baldacci, M., Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2012, A cura di). *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*. Milano: Franco Angeli.
- Banzato, M. (2012). *Barriers to teacher educators seeking, creating and sharing Open Educational Resources. An empirical study of the use of OER in education in Italy*. In: International Conference Interactive Collaborative Learning, Rosewood Drive, Danvers.
- Banzato, M. (2012). *Tutoring nei modelli di formazione in rete*. Bologna: Clueb.
- Baschiera, B. (2011, Febbraio). La dimensione formativa e generativa dello scambio intergenerazionale. *Studium Educationis*, 1, 103-115.
- Baschiera, B. (2012). Il blog come ambiente generativo di incontri e scambi intergenerazionali. In Corsi, M. & Ulivieri S. (A cura di), *Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto* (pp. 483-498). Pisa: Edizioni ETS.
- Bruner, J. (1993). *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bruner, J. (2003). *La fabbrica delle storie*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J. (trad. 1990). *Il problema del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Buzzi, C., Cavalli, A., De Lillo, A. (2002). *Giovani del nuovo secolo - Quinto rapporto IARD sulla condizione dei giovani in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Cazeba, R. (2002). Hemispheric asymmetry reduction in older adults: the Harold model, *Psychology and aging*, 17 (1), pp. 85-100.
- Cohen, G. (2007). *Il potere della mente matura. Quando il cervello invecchia la mente migliora*, Alessandria: Piemme.
- Cozolino, L. (trad. 2008). *Il cervello sociale: Neuroscienze delle relazioni umane*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cristini, C., Albanese, A., & Porro, A. (2010, A cura di). *Il viaggio verso la saggezza. Come imparare a invecchiare*. Milano: FrancoAngeli.
- De Beauvoir, S. (trad. 1971). *La terza età*. Torino: Einaudi.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Cortina.
- Demetrio, D. (1998). *Pedagogia della memoria*. Roma: Meltemi.
- Dewey, J. (1996). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Fraia, G. (2007). *Bloggrafie identità narrative in rete*. Milano: Guerini.
- Doidge N. (2007). *Il cervello infinito. Alle frontiere della neuroscienza: storie di persone che hanno cambiato il proprio cervello*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Dozza, L., Frabboni, F. (2010, A cura di). *Pianeta anziani. Immagini, condizioni e dimensioni esistenziali*. Milano: FrancoAngeli.
- Edelman, G. (2004). *Più grande del cielo. Lo straordinario dono fenomenologico della coscienza*, Torino: Einaudi.

- Ellison, N.B., Wu, Y. (2008). Blogging in the classroom: A preliminary exploration of student attitudes and impact on comprehension. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 17(1), (pp. 99-122).
- Erikson, E.H. (1980). *Identity and the Life Cycle*, New York: Norton.
- Erikson, E.H. (trad. 1999). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma: Armando.
- Feuerstein, R., Rand, Y., Rybbers, J.E. (1995). *Non accettarmi come sono*. Milano: Sansoni.
- Garrison, D.R., Anderson T. (2003). *E-learning in the 21st century*. London: Routledge Falmer.
- Garrison, D.R., Anderson T., Archer W. (1999), Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. In: *The Internet and Higher Education* . vol. 2, n. 2-3, pp. 87-105.
- Garrison, D.R., Anderson T., Archer W. (2001). *Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education*. In: *American Journal of Distance Education*, vol. 15, n.1, pp. 7-23.
- Goldberg, E. (trad. 2005). *Il paradosso della saggezza. Come la mente diventa più forte quando il cervello invecchia*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Kawascima, R. (2005). *Train your brain: 60 Days to a Better Brain*. Teaneck, N.J.: Kumono publishing North America.
- Knowles, M.S. (2002). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli.
- Ledoux, J. (trad. 2003). *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano: Dalai.
- Lehr, U. (1991). Aspetti sociali e psicosociali della longevità. *Giornale di Gerontologia*; 10. 517-20.
- Levi Montalcini, R. (1998). *L'asso nella manica a brandelli*. Milano: Baldini & Castaldi.
- Luik, P., Voltri, O., Taimalu, M. and Kalk, K. (2011). On The Use Of Student Teacher Blogs During Teaching Practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, Volume 11*, (pp. 165-169). March 21, 2011.
- Lupperini, L. (2010). *Non è un paese per vecchi*. Milano: Feltrinelli.
- Luppi, E. (2008). *Pedagogia e terza età*. Roma: Carocci.
- Maguire, E.A., Frith, C.D. (2003). Aging affects the engagement of the hippocampus during autobiographical memory retrieval. *Brain: a journal of neurology*, 126 (7), pp. 1511-1523.
- Margiotta, U. (2012). Dal welfare al learnfare. In Baldacci, M., Frabboni F., & Margiotta U., *Longlife/Longwide Learning. Per un trattato europeo della formazione* (p. 125-157). Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Merzenich, M.M. (2005, November-December). Change minds for the better. *The Journal of Active Aging*, pp. 22-30.
- Minocha, S., Kerawalla, L. (2011). University Students' Self-Motivated Blogging and Development of Study Skills and Research Skills. In Lee, M.J.W & Mcloughlin, C. (Ed.), *Web 2.0 – based e-learning: Applying social informatics for teaching tertiary*. Chapter 8 (pp. 149-179). New York: Information Science Reference.
- Mosa, E. (2005). La dimensione sociale nel modello delle Communities of Inquiry. In: TD Tecnologie didattiche, vol. 35, pp. 17-27 (articolo su rivista).
- Moscato, T. (2012). Bambini e anziani in pedagogia. In Corsi, M. & Olivieri S. (A cura di), *Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto* (pp. 115-121). Pisa: Edizioni ETS.
- Natoli, S. (2006). *Guida alla formazione del carattere*. Brescia: Morcelliana.
- Oblinger, D., Oblinger, J. (2005). *Educating the net generation*. EDUCAUSE, in www.educause.edu/educatingthenetgen/
- Pinto Minerva, F. (2012). Vecchiaia. Un'età ancora in divenire. In Corsi, M. & Olivieri S. (A cura di), *Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto* (pp. 41-52). Pisa: Edizioni ETS.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants part 1, *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.
- Raimond, H. (2012). The Clash between Generation X and Generation Y: More Myth than Fact! In: *Open Learning Generation. Closing the gap from generation "y" to the mature lifelong learners*. (p. 17). Porto: European Distance and E-Learning Network.
- Rapetti, E. (2012). Reconsidering "Gen Y" & Co: From Minding the Gap to Overcoming It. In: *Open Learning Generation. Closing the gap from generation "y" to the mature lifelong learners*. (p. 19). Porto: European Distance and E-Learning Network.

- Rivoltella, P. C. (2006). *Screen generation, gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita&Pensiero.
- Rogers, C. (1970). *La terapia centrata sul cliente*, Firenze: Ed. Martinelli.
- Rossi, B. (2012). Gli anziani e la qualità della vita. Il contributo della riflessione pedagogica. In Corsi, M. & Ulivieri S. (A cura di), *Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto* (pp. 61-74). Pisa: Edizioni ETS.
- Rossi, P.G. (2011). *Tecnologia e costruzione di mondi. Post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. Roma: Armando.
- Santana Lisboa, E., Pereira Coutinho C. (2012). Generation X, Y and Z: Challenges for Teaching and Learning. In: *Open Learning Generation. Closing the gap from generation "y" to the mature lifelong learners*. (p. 17). Porto: European Distance and E-Learning Network.
- Schaie, K. W. (1983). The Seattle Longitudinal Study: a Twenty-one Years Exploration of Psychometric Intelligence in Adulthood. In Schaie K. W. (A cura di), *Longitudinal Studies of Adult Psychological Development*. New York: Guilford Press.
- Scortegagna, R. (2005). *Invecchiare*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A. (trad. 1992). *Risorse, valori e sviluppo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Shock, N. W., Greulich, R. C., Andres, R., Arenberg, D., et al. (1984). *Normal Human Aging: The Baltimore Longitudinal Study of Aging*. Washington DC: Government Printing Office.
- Small, G., Vorgan, G. (2008). *iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*. New York: Harper Collins.
- Striano, M. (2012). *Bambini e famiglie*. In Corsi, M. & Ulivieri S. (A cura di), *Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto* (pp. 19-28). Pisa: Edizioni ETS.
- Sumner, N., Solkin, L. (2012). Myth or Reality? Reflections on Technology Pedagogy and Academic Identity. In: *Open Learning Generation. Closing the gap from generation "y" to the mature lifelong learners*. (p. 16). Porto: European Distance and E-Learning Network.
- Tamanza, G. (2001). *Anziani: rappresentazioni e transizioni dell'ultima età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- Tramma, S. (1990). *Il vecchio e il ladro. Invecchiamento e processi educativi*. Milano: Guerini.
- Vianello, R., Cornoldi C. (1997 A cura di). *Metacognizione e sviluppo della personalità. Ricerche e proposte di intervento*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wheeler, S.; Yeomans, P.; Quinlan, O. (2012). Out of Chaos Emerges a New Order: Student Blogging and Communities of Learning. In: *Open Learning Generation. Closing the gap from generation "y" to the mature lifelong learners*. (p. 19). Porto: European Distance and E-Learning Network.
- Yuasa, M., Saito, K., Mukawa, N. (2006). Emoticons convey emotions without cognition of faces: An fMRI study. In Chi, E.A. (2006). *Extended abstracts on Human factors in computing systems*, pp.1565-1570.



Technology in intergenerational exchanges: the young and the elderly together empowering their Personal Learning Environments

Tecnologia negli scambi intergenerazionali: giovani e anziani migliorano assieme i loro Ambienti di Apprendimento Individuali

Gemma Tur

Balearic Islands University
Ibiza, Balearic Islands (Spain) - gemma.tur@uib.es

ABSTRACT

Technology plays an important role in modern society especially for lifelong learning and social participation. Research into the use of technology by mature learners has evidenced less usage than that of youngsters, barriers based on accessibility and a positive attitude. Technology is included as a subject in the course of the Open University for Seniors of the Balearic Islands University in Ibiza headquarters. The approach to technology is based on the PLE concept for lifelong learning. An intergenerational exchange based on technology as the main topic is also included. Adults and young children meet to share their experience with technology and education. Data collected in this case study demonstrate the use of technology by our mature learners and their mainly positive perceptions of the youngsters' usage.

La tecnologia gioca un ruolo importante nella società moderna, specialmente per ciò che concerne la formazione continua e la partecipazione sociale. La ricerca riguardante l'uso della tecnologia da parte di discenti più anziani ha evidenziato: un minore utilizzo (se comparati ai giovani), l'esistenza di barriere legate alla mancanza di accessibilità, unite a un atteggiamento positivo da parte dell'utenza. La tecnologia è inclusa come materia di studio nei corsi della Open University for Seniors, afferente alla Balearic Islands University con sede a Ibiza. L'approccio alla tecnologia si basa sul concetto di Ambiente di Apprendimento Individuale (PLE) pensato per la formazione continua. In tale approccio è incluso uno scambio intergenerazionale basato sulla tecnologia come tema fondante. Gli adulti e i bambini si incontrano per condividere le loro esperienze nell'ambito della tecnologia e della formazione. I dati raccolti in questo case study espongono l'uso della tecnologia da parte dei discenti maturi e le loro percezioni positive dell'uso che ne fanno i più piccoli.

KEYWORDS

Intergenerational exchange, Personal Learning Environment (PLE), mature learner, lifelong learning.

Scambio intergenerazionale, Ambiente di Apprendimento Individuale (PLE), Discente mature, Formazione continua.

Introduction

The Decision No 940/2011/EU of the European Parliament and of the Council of 14 September 2011 states that the progressive increase in the older population, now healthier and better educated than ever, demands a special awareness in order to develop opportunities “for employment and active participation in social and family life, including through volunteering, lifelong learning, cultural expression and sports.” For Futureage (2011) “active ageing requires a social-ecological view of ageing”.

Intergenerational exchanges and computer literacy programmes for the elderly directly address lifelong learning and other aims promoted by the The European Year for Active Ageing and Solidarity between Generations (2012) promoted by the European Parliament and Council of Europe. These programmes can also meet some of the needs of a multi-disciplinary approach to active ageing.

One evidence of the risk of the generational digital divide and social exclusion is the research of Auvinen (2012) based on a case-study in Finland about generational uses of social media in politics. The data collected shows that participation in politics through social media is mainly carried out by the youngsters.

Therefore, technology is fundamental for citizenship and active social participation for both young and older people, so an intergenerational exchange with the integration of technology meets, from our point of view, social and educational policies fostered by European policies and developed by national and local authorities. It also directly tackles the danger of the social exclusion of older people who cannot use technology for active citizenship and for lifelong learning.

1. Mature learners and their use of technology

The growing population of mature citizens and the growing presence of technology in society give rise to the necessity of introducing the elderly to ICT (Information and Communication Technologies) so that adults can have a successful experience of technology usage that will empower their lifelong learning and active participation in their communities. As Hyvönen, Romero and Barberà state (2012) based on Chen and Wellman’s work (2003), there is an increasing concern of an emerging digital divide as citizens are asked to use technology in their daily relationship with administration regardless of their previous knowledge or interest in technology.

Li and Perkins (2007) state that the elderly, in the same way as other generations, see technology as a positive element of modern society that can help improve the quality of life. This research does not find age to be a factor that impacts on the willingness to learn about technology. The main factor that has the most influence on this willingness is the level of education of the mature learners. However, the authors also observe that most mature learners, despite their positive attitude, will not take any initiative to develop their digital competence. Therefore, based on this conclusion, we posit that it is necessary to foster initiatives where mature learners have the opportunity to use technology and develop their digital skills.

However, Dickinson and Gregor (2006) state that the evidence of the positive impact of computer use on the well-being of adults is not so clear. The authors list many research projects claiming the existence of a positive relationship between computer use and the improvement of adults’ well-being. Nonetheless,

they observed that this improvement of adult well-being is also influenced by factors such as the time spent in social interaction during their training. Although some qualitative research states that technology can lead to self-perceived improvements in well-being, these authors state that the relationship is not so clear, and that learning initiatives should not forget to anticipate possible drawbacks and reduce them.

Moreover, there are other lines of research that focus on the use of social networks by the elderly. Prieto and Leahy (2012) highlight accessibility for a successful usage by mature learners. Barriers to accessibility include poor design, complex software and lack of experience with technology. In their research, the authors identified some patterns of usage: the greater use of Facebook; the time they spend on social networks which is normally less than half an hour; the people they communicate with, mainly family and friends; the content creation which is based on photo and video sharing; and finally, their privacy concerns which are rather significant. As for their perceptions: all mature learners reported benefits such as communication and increase of knowledge. The negative implications were founded on ideas such as a reduction in physical activity and concentration when doing other activities. Older mature learners did not report any negative impact of the social networks. Finally, Prieto and Leahy (2012) found that the time adults have been using the Internet is a key factor for the usage of social networks.

Tsai, Chang, Wong and Wu (2011) also state that social networks have the potential to help seniors to maintain social interaction with family and peers. However, barriers such as inexperience in computer usage were also observed. Therefore, the authors recommend social media platforms that are easy to learn and use with a friendly user interface.

Finally, there is another interesting and powerful line of research based on mature learners' usage of mobile phones. Conci, Pianesi and Zancanaro (2009) following Venkatesh, Morris, Davis and Davis (2003) state that the elderly accept technology if it meets their needs as anyone else would do. However, the authors suggest that the elderly may have a different approach to technology from the young. In their research they demonstrate that the motivational drivers of mobile phones are based on utilitarian conditions and perceived usefulness.

2. Developing Personal Learning Environment for Lifelong learning

Personal Learning Environment or PLE as it is known worldwide, has become a key concept in understanding how technology can empower learning processes for a lifetime.

In this experience aimed to empower our mature learners' PLE, the concept we work on is based on the one defined by Adell and Castañeda (2010). These authors conceive the PLE as the group of tools, information sources and activities that we use in order to learn. Therefore, the virtual part of the PLE is composed three kinds of tools: to access information, to create and edit information and to share with others. Attwell (2007), Torres, Edirisingha and Mobbs (2008) and Adell and Castañeda (2010) consider PLE as designed for lifelong learning. As Attwell concludes, PLEs are "a new approach to the use of new technologies for learning" (Attwell 2007, 6). More recently, Attwell (2012) has stated that PLEs can be used both for the recognition of informal learning and for "lifelong and continuing learning to develop and improve employability, regardless of institutional arrangements" (2012). In short, the PLE concept does not refer to a technological system but to a global learning approach (Adell and Castañeda 2010).

Torres, Edirisingha and Mobbs (2008) explain that the emergence of the concept was based on the need for a shift in the way elearning was being approached by the majority of educational institutions. So, whereas the creation of a digital landscape was based on teacher-centred institutional software, known as VLE (Virtual Learning Environment) or LMS (Virtual Learning Environments), the requirements for lifelong learning asked for student-centred approaches. Nowadays, with the evolution of the debate, both are seen as the opposite sides of a complex scenario (Conole 2012), where the former is referred to an institutional resource for the management of teaching and learning in formal education and the latter refers to a personal way of managing learning, specifically in the virtual world and for autonomous and self-regulated learning (Dabbagh and Kitsantas, 2012).

Following Torres, Edirisingha and Mobbs (2008) the second shift that influenced the emergence of the concept was the development of Web 2.0, which has given the user the opportunity to become a creator or producer of content as well as a consumer of information, becoming what is called a “prosumer”, a term that was coined in the field of Economics and that has become widespread since the development of Web 2.0 (Tur 2011).

According to Attwell (2007) PLEs give the students the opportunity to organize their own learning, beyond learning in a classroom, hence joining both formal and informal learning for lifelong learning. However, as Camacho and Guilana (2011) point out, based on Vande Stevens (2009), it is necessary for formal education and teachers to help students to become successful learners providing the opportunities to build their own PLE.

3. The intergenerational exchange: technology for the dialogue between generations

Bostrum, Hatton-Yeo, Ohsako and Sawano (2000, 11) quote the definition of intergenerational exchanges as “vehicles for the purposeful and ongoing exchange of resources and learning among older and younger generations”. Following Macías, Alzina and Tur (2010) there are numerous other definitions but all of them have three main characteristics that define intergenerational exchanges as Newman and Sánchez (2007) evidenced: in all intergenerational exchanges participants are from different generations, they all have to achieve beneficial aims and the participants have a relationship based on exchange.

Baschiera (2012) argues that intergenerational exchanges give mature learners’ a positive role instead of focusing on the negative aspects associated with the age. In addition, the author states that the learning that arises from these kinds of meetings “can deliver experiences and memories, new skills and attitudes, creating most of all new relational resources able to develop a higher civic sense and a common sense of belonging” (Baschiera 2012).

3.1. The groups of participants

The intergenerational exchanges were carried out between a group of senior students of the Open University for Seniors (UOM) at the University of the Balearic Islands (UIB <<http://uom.uib.es/>>), Ibiza headquarters, and a group of eleven-year-old students at Sa Graduada Primary School in Ibiza too. Among the senior students, there were a man and five women, all aged from 60 to 72. As for children, there were fourteen girls and twelve boys, aged 10 and 11.

The Open University for Seniors of the University of the Balearic Islands ex-

ists since 1998 when it was initiated in Mallorca, the island where the University has its main campus. Only one year later, the Open University for Seniors started at Ibiza headquarters, but the intergenerational exchange had still to wait a long time. So, the first exchange was carried out during the school year 2009-10. It had little participation but enough to warrant its repetition the following year, 2010-11, which is the one we are presenting now.

The UOM programme is fifty hours long divided into two-hour sessions every Thursday afternoon from November to June. There are different topics divided into units that normally last for two or three sessions. Every school year, there are topics related to local and universal history and literature, and since 2009-10 there is a module for the intergenerational exchange that consists of four sessions, a total of eight hours: three before the exchange itself by way of preparation, two for the meeting with the youngsters, and three after the meetings in order to assess and comment them.

Sa Graduada is the oldest state school in Ibiza and it is also, the first primary school on Ibiza which started separating children into groups by ages. It is probably due to its long history that it is quite well known among older people in Ibiza. It is in the city centre and it is quite large with two classes for each level from Infant Education to the final year of Primary Education. In the last two school years, the school has received the ICT resources that local educational administration has provided due to national policies for the modernisation of the educational system.

3.2. The senior participants and their use of technology

Only a small group of senior students, between four and six students, out of a group of thirty and twenty-five Primary students participated in the intergenerational exchanges. We do not have any explicit reason as to why the majority of senior students do not want to take part in the exchanges, although we have our own opinion about it. In general terms, Ibiza's society is not specially defined by its solid structure or community participation. It is normally very difficult to initiate new activities that involve citizen participation in Ibiza so, to start the project, it was enough for us to have four volunteers, with the hope that the progressive familiarity with the project and its success would help to promote the intergenerational exchange. Therefore, we are very hopeful that the success of this experience that we are describing here, mainly because of the integration of technology, has made a difference and that more senior students will participate in the next intergenerational exchange.

Primary students had just begun using technology for learning since they had received the ICT classroom equipment from local educational authorities over the last two school years. Among the senior students, only one uses email and reads digital newspapers. The other three students do not use technology either for leisure or learning. Although there is a computer at home with an Internet connexion, they do not use it at all. They all have mobile phones without an Internet connexion.

However, the Personal Learning Environment of the whole mature learners' group is much more complex than that of the selected group participating in the intergenerational exchange. The tools of their group PLE in the real world have typical sources of information, people and activity resources such as: books, mass media, teachers, family and friends. The following picture illustrates the map mind that represents this part of their PLE:

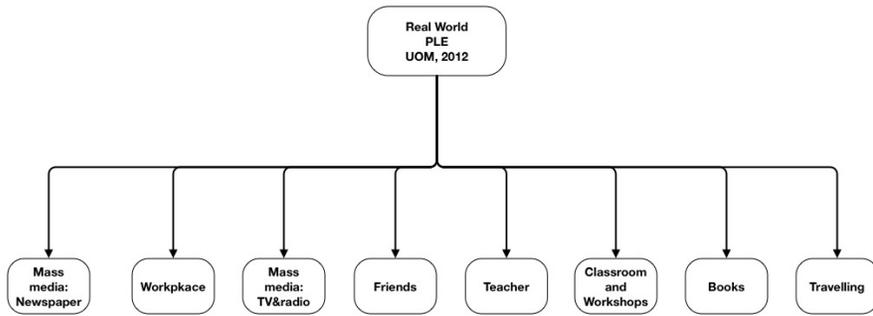


Fig. 1. Mature learners' PLE in the real world

Nonetheless, mature learners' PLE of the virtual world is not so powerful. They have limited access to online information based on search engines like Google, online encyclopaedias like Wikipedia, forums, blogs and ecommerce like eBay; limited opportunities for content creation based on text editors like Word, photograph software like Photoshop, data base software like Excel; and lastly, they also have limited opportunities for sharing in a not so limited variety of social networks that include Facebook and Twitter; mobile apps for photography and communication; and those they have learnt through the intergenerational exchanges of the last two school years, which are Ivoox (audio podcasting) and Youtube (video podcasting). The following picture illustrates the mind map created in class after the sessions devoted to technology in the last two UOM programmes.

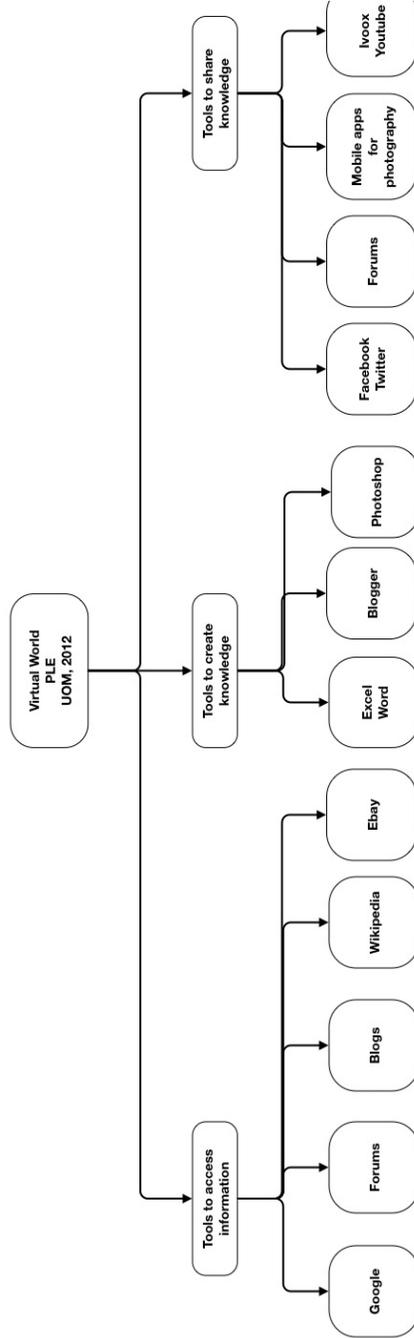


Fig. 2. Mature learners' PLE in the virtual world

3.3. The meetings

The intergenerational exchanges consisted of a meeting between primary and senior students at the former's classroom both school years¹. In both occasions, the methodology was based on interviews where youngsters were the interviewers and the elderly the interviewees. The topic was about childhood and education contrasting old and modern childhood. So the children asked the adults about their childhood, food, traditional games, mass media, timetables during school days and leisure and habits and routines for social relationships such as where they normally went, what they did or how they arranged to go out with friends. After the interviews, the primary students also explained to the senior students how they learn, the way they use technology for learning and for their free time as well.

For both exchanges, there was a meeting between the Primary teacher and the lecturer at University, who is also in charge of the coordination of the whole UOM program, in order to plan the intergenerational exchange, the topics and the students' role. So, the teachers' role is based on guidance and leadership as they plan the topics and the activity but they do not take part as actors in the exchanges themselves, where teachers become simply facilitators but not active participants. The first school year, it was decided that technology for learning had to be a topic as Primary students had started using their laptops and digital boards in their lessons, and the second school year the topic was repeated as senior students' had got engaged about technology since the first exchange.

In both school year programmes, senior students had a lecture on education before meeting the children. In both exchanges, primary students prepared the interviews before the meeting. Primary students were divided into five groups and each group interviewed a senior student about a topic. Every interview of the first exchange was recorded, uploaded on Ivoox, and all the interviews of the second exchange were also recorded with cameras by the children and uploaded on Youtube. All the material of both exchanges is published on the lecturer's blog. Photos of the events show the interest of all participants and the warm classroom atmosphere in which the activity took place. In the first meeting, primary students showed senior students how they learn with their laptops and digital boards and senior were also invited to interact with technology as it can be seen in the photos. In the second meeting, the focus was on the meaning of emoticons in their digital written text.

The following photographs illustrate the meetings. The first two are from the first intergenerational exchange, when children show the elderly their ICT resources and uses. The next two are from the second exchange when children interview the elderly and the interviews are also filmed by the children themselves.

1 Audios, photos and other material of the first intergenerational exchange can be found on the following URL: <<http://reflexionsperamestres.blogspot.com/2011/06/intercanvi-intergeneracional.html>>.

And the material of the second intergenerational exchange can be found on the following URL: <<http://reflexionsperamestres.blogspot.com.es/2012/06/intercanvi-intergeneracional-iii.html>>.



3.4. Participants' opinion

Unfortunately we did not interview either the children or the teacher, although during the activity we took notes of their comments as they showed commitment to the success of the experience and were enthusiastic about the meeting. Students were mainly surprised by seniors' routines and habits in their childhood and the children could not imagine how they would play or meet with friends without technology. As for the teacher, she was surprised by the empathy children showed towards seniors and how they tried to explain the way they chat to each other from their home computers. After the first meeting, the teacher was especially surprised by students' usage of technology for communication, as they had still not used technology for learning. After the second meeting, having worked with technology in class for the previous school year, she was pleased to observe children's autonomy with the use of technology.

We did ask the elderly about their feeling towards the experience during the lesson after the exchanges themselves, and they highlighted some interesting points that we summarize as follows in two groups, positive and negative aspects of childhood and education nowadays.

Positive aspects:

Primary students, in spite of their young age, can use technology very competently and can use it more comfortably than the older generation. Seniors commented on examples of the use of technology that their grandchildren are able to do and they are not.

There is a high quantity and quality of resources in modern education systems. One student, whose daughter is a teacher, said literally: "I will tell off my

daughter if she ever complains again about the necessities and problems of the educational system nowadays”.

There are more learning possibilities nowadays that in their youth. Senior students value the opportunities for learning in and out school and the diversity of the learning path they can carry out depending on their abilities and preferences. They also commented that with the Internet and computers students do many more things that they could ever do as children.

The relationship between children and teachers. They said it is warm and friendly, which gives confidence to children for learning. A senior student explained how afraid of their teacher she and her classmates had been, which, in her opinion, undoubtedly, made learning more difficult for children.

Coeducation and sex equality. Women value coeducation between sex and commented on the social incompetence of young girls in Spain during the 40s and 50s, the decades that comprise their childhood and youth. They especially value the equality of opportunities for boys and girls, and they strongly criticised the special curricula girls followed during the greater part of the Spanish military dictatorship.

Necessity of mobile phones. They admit that they now need a mobile phone in modern society whereas when they were young and mobiles did not exist, they never felt a need for such a device. The wide range of possibilities of mobile phones to take photos and communicate with family and friends.

Negative aspects:

Primary children’s timetable is not suitable for their age. Senior students criticised the freedom some children have to go home in the evening. They consider they had a too strict education but nowadays timetables are equally negative.

Children do not know about the ancient traditions of their local community. Seniors were surprised at the ignorance of children about some everyday topics like traditional food. They considered this is mainly due to globalization and the loss of people’s identity towards a single global way of life.

Young children do not use standardized written language in their texts either private like email or public like social networks. One senior student, the only one who has email and uses social networks, said: “The written accent doesn’t exist for them. It is not that they use it wrong, it’s simply that they don’t use at all”. Based on our mature learners’ evaluation of technology, the lesson included the reflection on language too. Cassany (2011) has highlighted the meta linguistic reflection that students make when using abbreviated spelling in text messages. So, making senior students aware of this fact would introduce a new point of view that could help in bringing both generational uses of language closer together.

Young children spend too much time on the computer, playing videogames and connected to social networks such as Facebook. Again, in relation to their timetables they consider children stay up until late at night playing on the computer and that they have substituted playing traditional games in the street with video games on the Internet.

4. Discussion

It can be observed that technology is included in the positive aspects, although mature learners also said there are rather negative consequence of technology: the use of language by young people and the time they spend alone in front of

the computer. They value the empowerment of children's learning and above all, they value the abilities children develop with the use of their devices. After having been introduced to the PLE concept, they discuss the possibilities of a technology-enhanced learning environment. But despite this positive evaluation, they are also worried about the incorrect use of spelling in children's writing. They do not understand why children use the same short spelling of mobile text messages in other written digital text like email or messages in social networks. They also value the possibilities of mobile phones to generate content and have quick and cheap interaction with family and friends. Finally, they are specially worried about the time children devote to technology. They compare the time they spent playing traditional games in the street and time children spend now, and they do not agree with the habits and routines of childhood nowadays.

The following graphic summarizes our mature learners' vision of technology in children's learning and makes evident the positive assessment they agreed on in general:

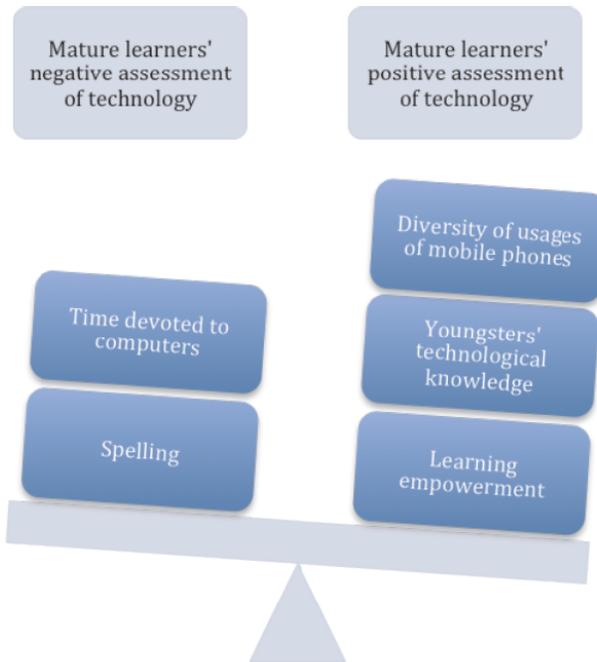


Fig. 3. Mature learners' negative and positive assessment of technology

It is remarkable that none of our senior students introduced the topic of the dangers of the Internet. Probably the enthusiasm they felt in valuing the power of technology for learning made them forget to talk about other alarming topics that are normally introduced by the sensationalist media.

There is an important line of research based on children and teenagers' use of social media in their free time, and an important movement in education towards the integration of ICT at schools for learning purposes. However, further research on young learners' perceptions is needed to see how students perceived technology in their everyday life.

Conclusions

The whole project was a success even after taking into account the low number of senior participants. The important thing is that the ones that truly participated fully lived the experiences, and that the number of senior students increased the second time. Primary students were glad to receive, interview and talk to senior students and the teacher has already confirmed their participation in the following edition. And senior students enjoyed, themselves more than they had expected, specially the first time. Therefore, there is no doubt that we will repeat the project if possible as an independent part of the programme, so that more time can be dedicated to it. Our main hopes are that more senior students will join us in this exciting experience of such distant and at the same time, close generations meeting together; and that technology empowers their PLE as lifelong learners and active citizens.

This concrete intergenerational exchange fulfils the seven characteristics adopted by the Dormund definition (1999) cited by Hatton-Yeo and Ohsako (2001) such as: mutual benefits for all participants, new perspectives for both groups, the involvement of two generations with no familial relationships, the promotion of increasing understanding of both generations, the involvement of relevant policies, in this case, educational policies, programme planning and finally, the development of an intergenerational relationship. It also especially addresses some of the future needs of research claimed by the authors above: that is computer literacy and functional literacy, although it does not go deeper into it.

The main failure of this exchange is, from our point of view, the role of technology. Technology was permanently present in the meeting: as a topic of interviews, part of primary students' talk to seniors. It was shown by youngsters and experimented by seniors but none of them created content with technology. In the first exchange, the audio was prepared by the lecturer and in the second, although the video was recorded by children, the process of editing and publishing was also once again carried out by the lecturer. So, technology was part of the message but not the message itself. None of them created any artefact with technology during the meeting. They did not use technology to document their learning, their impressions or their thoughts during the exchange. Therefore, this is our next main aim. These two school years can be considered a testing experience and, due to the success documented, our next steps will have to extend the time devoted to the project and also include activities for content generation and mobile learning as well.

In their theoretical model of sociocultural ecology, Pachler, Bachmair and Cook (2010) propose "a view of school as cultural practices of teaching and learning into which the cultural practices of the use of mobile devices and their applications in everyday life need to be assimilated" (Pachler, Bachmair and Cook 2010,3). Applying and transferring this model from the use of mobile technology to the use of technology in general, we strongly believe that the two generations, Generation Y and mature learners, can exchange two highly important points of view in relation to the use of technology. On the one hand, children can show seniors the socio-cultural uses that they make of their technology, and, on the other hand, mature learners can show children the way to transform this socio-cultural use for leisure into informal learning. Meeting in formal learning spaces can give youngsters the opportunity to get individualised and tutorial help in order to start using technology for uses other than communicating with others. Seniors would lend their learning maturity to experiment learning in informal contexts, and children would

give seniors new tools for their old ways of learning. So, based on this concrete experience, future experiences will be designed to give technology an active role in joining together both generations for learning.

The qualitative data obtained in this short research project on the experience of taking advantage of intergenerational exchanges for mature learners' to initiate their use of technology for learning confirms some conclusions of previous research. In general, we can observe a positive attitude towards technology and the willingness to learn about it and use it for communication and learning. However, further research is needed to confirm the mature learners' usage of technology for lifelong learning, specifically of social networks, content generation and sharing and mobile devices for lifelong learning. Also, further research should offer enough data to enable us to identify improvements brought by technology for the seniors as well as any possible barriers. Finally, future research should give some guidance about the improvement of children and seniors' use of technology through the exchanges of their abilities.

This concrete intergenerational exchange has opened a new line of work at UOM in Ibiza headquarters. From now on, technology will be a part of the curriculum in itself and a key factor in future meetings between young and old students. Our main aim is to develop in our senior students the abilities to use technology for lifelong learning and active citizenship.

There is no doubt that technology has become a key element for powerful Personal Learning Environments that foster lifelong and lifewide learning. Mature learners can take advantage of technology for their learning and social participation as members of larger communities, and youngsters with greater digital abilities can help them to achieve it with success and to avoid the possible pitfalls that could be encountered. The learning landscape has definitely changed forever and both formal and non formal education programmes can no longer ignore the role of technology in this emerging change towards the real construction of knowledge by the learner.

References

- Adell, J., Castañeda, L. (2010) Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. In R. Roig Vila, M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. La Tecnologie dell'informazione e della Comunicaciones e l'interculturalità nella scuola*. Alcoy: Marfil – Roma TRE Università degli studi.
- Attwell, G. (2007). The Personal Learning Environments - the future of eLearning? *eLearning Papers*, 2(1). Retrieved from [1 October 2012]: <www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf>.
- Attwell, G. (2012). Where are we going with Personal Learning Environments? *Pontydysgu – bridge to learning – educational research*. Retrieved from [1 October 2012]: <<http://www.pontydysgu.org/2012/11/where-are-we-going-with-peronal-learning-environments/>>.
- Auvinen, A. (2012). Generational Differences in Using Social Media in Politics. In EDEN Conference. Porto (Portugal).
- Baschiera, B. (2012). The blog as a generative environment for intergenerational learning. EDEN Conference. Porto (Portugal).
- Bostrum, A., Hatton-Yeo, A., Ohsako, T., Sawano, Y. (2000). A general assessment of IP initiatives in the countries involved. In A. Hatton-Yeo, T. Ohsako (Eds.), *Intergenerational*

- programmes: *Public policy and research implication and international perspectives*. Hamburg, Germany: UNESCO Institute for Education. Retrieved from [1 October 2012]: <<http://www.unesco.org/education/uie/pdf/intergen.pdf>>.
- Camacho, M., Guilana, S. (2011). From personal to social: Learning environments that work. *Digital Education Review*, 20, 24-3.
- Cassany, D. (2011). *En línia: Llegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó.
- Conci, M., Pianesi, F., Zancanaro, M. (2009). Useful, social and enjoyable: mobile phone adoption by older people. *Human-Computer Interaction – INTERACT*, 5726, 63-76.
- Conole, G. (2012). The VLE vs. PLE debate. *e4innovation.com*. Retrieved from [1 October 2012]: <<http://e4innovation.com/?p=590>>.
- Dabbagh, N., Kitsantas, A. (2012). Personal learning environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8. Doi: <10.1016/j.iheduc.2011.06.00>.
- Dickinson, A., Gregor, P. (2006). Computer has no demonstrated impact on the well-being of older adults. In *International Journal of Human-Computer Studies*, 64(8), 744-753.
- European Parliament and Council of Europe (2011). Decision No. 940/2011/EU of the European Parliament and of the Council of 14 September 2011 on the European Year for Active Ageing and Solidarity between Generations (2012). Retrieved from [1 October 2012]: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2011:246:0005:0-1:EN:HTML>>.
- Futurage (2011) A Road Map for European Ageing Research. The University of Sheffield. Sociological Studies. Retrieved from [1 October 2012]: <<http://www.futurage-group.shef.ac.uk/assets/files/Final%20road%20map/FUTURAGE%20A%20Road%20Map%20for%20European%20Ageing%20Research%20-%20October%202011.pdf>>.
- Hyvönen, M., Romero, P., Barberà, E. (2012). Technology-enhanced learning for creative collaboration in older adults. EDEN Conference. Porto (Portugal).
- Li, Y., Perkins, A. (2007). The impact of technological developments on the daily life of the elderly. *Technology in society*, 29, 361-368.
- Macías, L.; Alzina, P., Tur, G. (2010). Relacions intergeneracionals a la Universitat Oberta per a Majors: tres exemples d'experiències. In C. Orte (Ed.) *Anuari de l'envelliment. Illes Balears 2010*. Palma de Mallorca: Balearic Islands Government and University of the Balearic Islands. Retrieved from [1 October 2012]: <http://www.uib.es/digitalAssets/151/151121_anuari_envelliment.pdf>.
- Newman, S, Sánchez, M. (2007). Los programas intergeneracionales: concepto, historia y modelos. In M. Sánchez (Ed.) (2007), *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades*. Barcelona: Social Foundation of "La Caixa", Social Studies collection, 23. Retrieved from [1 October 2012]: <http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/b1d9d404d98e6110VgnVCM1000000e8cf10aRCRD/es/Llibre23_es.pdf>.
- Pachler, N., Cook, J., Bachmair, B. (2010) Appropriation of mobile cultural resources for learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 2(1), 1-21.
- Prieto, G., Leahy, D. (2012). Online social networks and older people. *Computers helping people with special needs*, 7382, 666-672.
- Torres-Kompen, R., Edirisingha, P., Mobbs, R. (2008). Building Web 2.0.-based Personal Learning Environments. A conceptual framework. In *EDEN conference*. Paris (France).
- Tsai, T., Chang, H., Wong, A., Wu, T. (2011). Connecting communities: designing a social media platform for older adults living in a senior Village. *Universal Access in Human-Computer Interaction. Users Diversity*, 6766, 224-233.
- Tur, G. (2011). Las herramientas de la Web 2.0 para potenciar el PLE del futuro docente. In J. Hernández, M. Penesi, D. Sobrino, A. Vázquez (Eds.), *Experiencias Educativas en las aulas del siglo XXI. Innovación y TIC* (pp. 257-260). Madrid: Editorial Ariel-Fundación Telefónica. Retrieved from [1 October 2012] <<http://www.fundacion.telefonica.com/es/debateyconocimiento/publicaciones/index.htm>>.

Proposta per un curriculum visuo semantico web (CVSw)

Proposal for a visual-semantic web CV (CVSw)

Luisa Salmaso, Silvio Bagnariol, Paolo Tosato

Università Ca' Foscari, Venezia -
usal@libero.it - silviobagnariol@hotmail.com - ptosato@unive.it

ABSTRACT

This article presents the proposal of a device meant for the active construction of one's own Curriculum Vitae: the representational portrayal in a web environment, called *Visual-Semantic web CV (CVSw)*. The leading hypothesis is that, thanks to its value for guidance and to its enhanced visual features, this apparatus allows for the elicitation of cognitive processes—and thus constitutes a useful medium able to facilitate organizational, communicative, and educational capabilities. This tool includes a progressive step-by-step processing within a virtual environment. When involved in the constructive process, the individuals are led to structure their own life experience according to three areas related to the European CV model: education/training, activities, and products. CVsw introduces two new agents of innovation: the attribution of semantic meanings and values, and user-friendly graphic display meant for both the creator and the final user.

Viene presentata la proposta per un dispositivo di costruzione attiva del proprio curriculum vitae, mediante una modalità rappresentazionale in un ambiente web, il *curriculum visuo-semantico web (CVSw)*. La nostra ipotesi è che questo dispositivo, per le sue peculiarità orientative e ad alto impatto visivo, possa permettere un'elicitazione facilitata dei processi cognitivi e costituire, quindi, un medium utile per facilitare "capabilities" di tipo organizzativo, comunicativo e formativo. Lo strumento prevede un'elaborazione processuale a step progressivi dentro un ambiente virtuale. La persona coinvolta nel processo di costruzione viene, dunque, guidata a strutturare le proprie esperienze di vita secondo tre settori affini al modello di curriculum vitae europeo: istruzione/formazione, attività, prodotti. I due fattori innovativi introdotti dal CVSw riguardano: l'attribuzione di significati semantici e valoriali; una visualizzazione grafica facilitante per chi compila il CVSw e per chi lo consulta.

KEYWORDS

Curriculum, Visual-Semantic, CVSw, Dynamic graph, Europass
Curriculum, Visual-Semantico, CVSw, mappa dinamica, Europass

Introduzione

La trasmissione di conoscenza attraverso un testo, in forma verbale o in forma scritta, ha un'organizzazione fondamentalmente estrinseca e lineare. Per alcuni tipi di conoscenza ciò può creare delle difficoltà, sia di organizzazione sia di comprensione, o ridurne le potenzialità comunicative. Le opportunità tecnologiche permettono di collocare un testo in uno spazio pluridimensionale basato anche su *immagini*, facilitando potenzialmente la rappresentazione esplicita e trasparente della struttura del campo di conoscenza. Utilizziamo qui il termine *campo di conoscenza* come insieme dei significati rilevanti e vicini alle proprie esperienze di vita (persone, situazioni, luoghi, ...) e insieme dei settori culturali e professionali afferenti ai diversi campi del sapere. Il testo può, dunque, diventare "processabile a livello senso-motorio e non più solo simbolico-ricostruttivo" (Antinucci 2011, 310), semplificando in questo modo l'attività di comprensione e di elaborazione mnestica o inferenziale. Tuttavia per l'apprendimento e per la fruizione facilitata di qualsiasi processo conoscitivo è fondamentale l'assimilazione e la costruzione autonoma dei vari campi di conoscenza, in modo da costruire rappresentazioni maggiormente significative. Infatti, si rendono sempre più necessarie "immagini-strutturanti" (*Ivi*) che vadano a costituire e rappresentare le strutture intrinseche dei testi, mediante processi multilineari. Ciò che ci sembra importante fare è «collegare l'idea della strutturazione non lineare all'idea di una diversa strutturazione... identificare il campo di conoscenza che si vuole esprimere [...] e tradurla in immagine strutturante» (*Ivi*).

Uno dei testi maggiormente utilizzati in campo personale e professionale è il *curriculum*, che accompagna tutto il ciclo di vita di ogni essere umano, pressoché ovunque, presentando valenze personali e sociali plurime. Chiunque si sia trovato a compilare il proprio curriculum si è subito reso conto dello sforzo notevole richiesto per *organizzare* e *comunicare* adeguatamente il proprio percorso personale e professionale. Non sempre si è consapevoli che lo sforzo maggiore per elaborare un curriculum vitae è di tipo *rappresentazionale*: è infatti necessario articolare in modo chiaro e facilmente leggibile una rappresentazione efficace di se stessi e delle proprie attività in modo contestualizzato e attuale. Si è così pensato di progettare uno strumento utile per una costruzione autonoma o condivisa del proprio curriculum vitae: il **Curriculum Visuo-Semantico web (CVSw)**. Questo strumento prevede un'elaborazione processuale a step progressivi dentro un ambiente virtuale. La persona coinvolta nel processo di costruzione viene guidata a strutturare le proprie esperienze di vita secondo tre settori affini al modello di curriculum vitae europeo: istruzione/formazione, attività, prodotti. I due fattori innovativi introdotti dal CVSw riguardano:

- l'attribuzione di significati semantici e valoriali;
- una visualizzazione grafica facilitante per chi compila il CVSw e per chi lo consulta.

Questo strumento può permettere un'elicitazione facilitata dei processi cognitivi coinvolti e, proprio per le sue peculiarità orientative, costituisce quindi un possibile oggetto a *valenza formativa* e *comunicativa*. Prevediamo che il CVSw possa essere utilizzato in qualsiasi fascia d'età, con modalità differenti di compilazione e di supporto: *ragazzi in età scolare* possono essere coadiuvati da insegnanti, formatori, educatori, psicologi; *persone con disabilità, disagio sociale, necessità di ri-orientamento lavorativo o scolastico*, possono costruire il proprio

curricolo con il supporto di specialisti orientatori; *professionisti* o *studiosi* possono compilarlo in maniera autonoma e maggiormente articolata.

1. CVSw: uno strumento per riflettere e navigare nella propria vita

Capita spesso di dover scrivere un curriculum vitae: per partecipare alla selezione di un concorso pubblico, per una domanda di lavoro in un'azienda privata, per partecipare ad un corso di formazione e così via. In base al destinatario del proprio documento si ha la necessità di strutturarli in modo diverso, mettendo in evidenza esperienze diverse della propria vita. Se per esempio si invia una domanda di lavoro ad un'azienda privata, sarà importante sottolineare le proprie competenze inerenti il settore in cui lavora l'azienda e i propri prodotti derivanti da queste attività; sarà forse meno importante evidenziare le proprie pubblicazioni o i propri hobby.

Un primo aspetto critico quando si redige un curriculum vitae è la sua *linearità*. Le esperienze vengono compilate in successione diacronica, spesso sconnesse tra di loro e senza una struttura che avvicini le esperienze simili tra di loro, afferenti cioè ad un campo o ad un'area di interesse. Il CVSw permette di ragionare alle proprie esperienze e di raggrupparle in *aree distinte*, chiaramente riconoscibili l'una dall'altra e *omogenee*, in quanto al loro interno vengono riportati solo gli elementi che hanno costituito quello specifico campo.

Un altro aspetto critico di un curriculum tradizionale è la sua *dimensione*. Spesso viene detto: "non scrivere troppo, sii sintetico, il datore di lavoro non avrà mai tempo di leggere un lungo documento, sarà stanco già dopo la prima pagina". Ci si trova così a riflettere sulle proprie esperienze di vita cercando di selezionare quelle che si ritengono più importanti: inizialmente si scrivono poche righe, ma poi affiorano alla mente diverse attività e a volte diventa difficile scrivere un curriculum breve e conciso, non volendo trascurare nessuna delle proprie produzioni.

Proprio per questo può risultare utile il curriculum visuo spaziale web (CVSw) ed in particolare lo strumento informatico che lo implementa, il quale funge da supporto non solo al processo di compilazione, ma anche al processo di consultazione dei suoi contenuti.

Un primo vantaggio, puramente tecnico, legato al mezzo elettronico, è la possibilità di immagazzinare una grande quantità di informazioni, di renderle facilmente aggiornabili e disponibili ad una platea mondiale, attraverso l'uso delle tecnologie del Web. Parlando di curriculum, cioè di uno strumento che spesso viene utilizzato per trovare lavoro, questo aspetto risulta particolarmente rilevante, configurandosi come un punto di incontro tra chi cerca e chi offre un'occupazione.

Andando oltre gli aspetti puramente tecnici, la possibilità del CVSw di creare dei descrittori semantici, di raggrupparli in macro aree e di dare una loro rappresentazione dinamica, permette all'utente di esplorare e assimilare informazioni in diversi modi, rendendo possibili varie prospettive. Inoltre, grazie alla rappresentazione del curriculum in forma di nodi collegati fra loro, si rende possibile una navigazione rapida e personalizzata per ottenere in breve tempo le informazioni desiderate, l'utente, dunque, può lasciarsi guidare soltanto dalla logica del pensiero.

Questa rappresentazione visuo-semantica del curriculum è estremamente

importante da un punto di vista pedagogico-cognitivo, e segue quelli che sono i recenti mutamenti della rete *“orientata sempre di più verso un Web visivo e semantico di tipo sociale basato sull’intelligenza collettiva e sulla produzione degli utenti”* (Banzato 2011, 157). Sempre Banzato (2011) sottolinea inoltre l’importanza di saper rappresentare in mappe le informazioni in proprio possesso, considerando questa una competenza strategica per affrontare la complessità del mondo dell’informazione.

La valenza dello strumento informatico non sta però solo nella realizzazione della mappa finale, ma anche nel *sistema compilativo-processuale* che lo caratterizza: seguendo principi costruttivisti l’utente viene coinvolto in modo attivo nella costruzione del proprio curriculum. Infatti, l’utente non si trova semplicemente coinvolto nella compilazione meccanica di alcuni campi, inerenti la propria formazione, le attività svolte e i prodotti realizzati, ma è invitato a riflettere su quelle che sono le esperienze più importanti per lui, ad etichettarle con parole chiave e a raggrupparle in campi di interesse. L’interfaccia dell’applicazione è stata realizzata in modo tale da lasciare spazio alla riflessione, cercando di mediare tra un’interazione troppo spinta, che porta l’utente a reagire in modo automatico agli stimoli del sistema, e un’interfaccia che richiede di distaccarsi troppo riflessivamente dal compito che si sta svolgendo (Calvani 2008). Lo strumento realizzato può quindi essere definito come un *“tool cognitivo”* (Jonassen & Reeves 1996) che svolge la funzione di partner intellettuale dell’utente, favorendo forme di pensiero critico e di apprendimento di alto livello cognitivo (Calvani, *op.cit.*).

Sebbene si tratti semplicemente della creazione del proprio curriculum, il processo di compilazione e lo strumento informatico portano a vedere le attività e i prodotti della propria vita, che prima erano separati e non comunicanti, come connessi o come meglio potrebbero integrarsi. E’ qui che si può trovare la valenza formativa della tecnologia utilizzata, la quale offre l’opportunità per riflettere sulle proprie esperienze e per acquisire consapevolezza dell’esistenza di relazioni profonde e nascoste. Questo accade se il processo di costruzione del curriculum, portato avanti dai nostri utenti, viene affiancato da task che orientino ad una riflessione di livello più alto, su un piano semantico e metacognitivo (Calvani, *op.cit.*).

Il CVSw permette, inoltre, di far aumentare la consapevolezza che, potere in futuro, per scopi diversi, riutilizzare quanto viene fatto oggi per un obiettivo specifico, dipende fortemente dalla capacità di specificare le informazioni che descrivono le nostre esperienze nel modo più ampio possibile (Penge 2005). Seguendo questo principio di ecologia digitale (occupazione di spazio nel computer, consumazione di tempo per la rielaborazione e trasmissione dei dati), non sarà più necessario riscrivere e ristrutturare il proprio curriculum in base al destinatario a cui lo vogliamo inviare.

Qui di seguito riportiamo un esempio di CVSw, come può apparire alla fine della elaborazione:



Fig. 1. La mappa cognitiva del “CVS-web”: il Curriculum Visuo Semantico-web

2. Differenze con i CV esistenti, valenze, vantaggi, prospettive del curriculum visuo-semantic web

2.1. Differenze con i curriculum vitae esistenti nel Web

Perché è importante valutare l’usabilità di un’applicazione Web: «software with good usability supports rapid learning, high skill retention, low error rates and high productivity. It is consistent, controllable and predictable, making it pleasant and effective to use» (Preece 2000, 26–27).

L’idea di offrire un’applicazione Web in grado di creare il proprio curriculum non è nuova. Diversi sono infatti i siti Web che offrono questo tipo di servizio; due esempi fra tutti:

- PEL (<http://www.pherkad.net/pel/portfolio.asp>): portfolio europeo delle lingue;
- Europass (<http://europass.cedefop.europa.eu/it/documents>): un insieme di cinque documenti per far capire chiaramente e facilmente le proprie competenze e qualifiche in Europa.

Quest’ultimo strumento, in particolare, sembra andare nella stessa direzione del curriculum visuo- semantic Web (CVSw). Gli obiettivi di Europass sono infatti:

- aiutare i cittadini a presentare le proprie competenze e qualifiche in modo più efficace per trovare lavoro o maturare un'esperienza di formazione;
- aiutare i datori di lavoro a comprendere le competenze e le qualifiche della forza lavoro;
- aiutare gli enti d'istruzione e formazione a stabilire e comunicare il contenuto dei programmi formativi.

Nonostante queste somiglianze, la differenza sostanziale sta nella rappresentazione visuo-semantiche delle informazioni del curriculum. In Europass, come nella maggior parte dei programmi che permettono la costruzione del curriculum online, la procedura guidata che porta l'utente a definire le proprie capacità e competenze è fortemente descrittiva, basata sul testo, e produce alla fine un documento digitale che può essere solo salvato nel proprio computer. Non rimane nulla online e non esiste alcuna forma di consultazione dinamica delle informazioni.

Nel curriculum visuo-semantiche Web l'aspetto grafico è fortemente rilevante e caratterizzato da un *alto grado di dinamismo*. Il Web, oggi, non è formato solo da testi e immagini, ma anche da video, mappe ed elenchi, tutti molto dinamici e personalizzabili dagli utenti. Questo non è un aspetto secondario e collegato solo a fattori estetici, ma permette una maggiore comunicazione semantica (Nielsen 1993).

Rispetto ad altre applicazioni presenti online, il CVSw non restituisce un documento che riassume i dati del proprio curriculum, ma costruisce una banca dati di attività e prodotti, di conoscenze formali e informali, e le rappresenta tramite una *mappa dinamica*. Questo dinamismo si concretizza in una costruzione automatica della mappa, in una gestione semplificata della collaborazione remota, nella possibilità di gestire un gran numero di elementi, nella possibilità di avere una visione parziale o totale del proprio curriculum, nel poter variare la posizione degli elementi nella mappa (tramite algoritmi gravitazionali è possibile visualizzare vicini gli elementi che hanno maggiori relazioni con il concetto selezionato¹).

I vantaggi delle mappe dinamiche possono essere così riassunti (Pedroni 2009):

- *Polimorfismo*: vedere lo stesso contesto da diversi punti di vista, poter ricostruire la mappa da diversi punti di partenza, aumentare o diminuire la profondità della mappa, muovere i nodi della mappa per visualizzare al meglio gli elementi intorno ad un particolare concetto.
- *Animazione*: possibilità di vedere un movimento della mappa in funzione della posizione del mouse, visione tridimensionale degli elementi della mappa.

Queste caratteristiche non sono semplici aspetti legati all'usabilità del prodotto, ma come sottolinea Banzato, mentre l'utente manipola i simboli e le funzioni dell'ambiente «si impegna in un lavoro semantico di rappresentazione e di progettazione visiva delle proprie necessità di informazione e questa attività richiede 'metaconoscenza' di come rappresentare la conoscenza e di come lavorare per farla funzionare» (Banzato 2011, 146).

1 Un'implementazione di questo tipo di algoritmi si può vedere nel progetto MACE - Metadata for Architectural Contents in Europe, URL: <<http://portal.mace-project.eu/BrowseByClassification#/?locale=en&page=1&query=classification,,root,LOM%20Category%209%20Classification>>.

2.2. Valenze formative

- a) Attraverso il processo interattivo di elaborazione visuale è più facile attivare la strutturazione di *costrutti semantici* organizzati. Mutuiamo il concetto di *costrutto semantico* dalla *Teoria dei Costrutti Personali* di G. A. Kelly. Questo autore ha elaborato la Psicologia dei Costrutti Personali negli anni Cinquanta, con lo scopo di conoscere il significato e il valore che le persone attribuiscono alla loro esperienza e le modalità con le quali sviluppano le loro conoscenze. Il presupposto di base della teoria di Kelly è quello della *soggettività*: la conoscenza è una costruzione soggettiva; il sapere è una costruzione che ha soprattutto a che fare con le strutture di pensiero personali e con le modalità operative ed emotive con le quali l'esperienza è vissuta (Luisi e Senni 2003). Un costrutto, come la stessa radice semantica lascia intuire, è l'unità elementare di discriminazione attraverso la quale si attua il processo di costruzione. È una dimensione di senso, "un asse di riferimento, un criterio fondamentale di valutazione" che può essere "esplicitamente formulato o implicitamente agito, verbalmente espresso o totalmente inarticolato, intellettivamente ragionato" (Kelly 1955). Elicitare una serie di etichette verbali, corrispondenti a una serie di costrutti, può permettere l'analisi a livello personale di ciò che essi significhino per chi è coinvolto nel processo di elaborazione di una rappresentazione del proprio curriculum vitae.
- b) Nella costruzione e progressiva definizione dei costrutti semantici, elaborati su un piano spaziale e temporale, lo strumento funge da *brainframe cognitivo*, poiché facilita una progressiva consapevolezza delle proprie aree di competenza in relazione con la comunità di appartenenza e con altre reti sociali più ampie di cui la persona interessata fa parte o in cui potrebbe entrare. Mutuiamo il concetto di *Brainframe* da D. de Kerckhove (1993): una struttura di organizzazione cognitiva della esperienza, creata dalla modificazione del nostro pensiero da parte delle tecnologie di elaborazione delle informazioni. Ogni mezzo di comunicazione configura i nostri processi mentali creando cornici che circoscrivono le modalità con cui modellizziamo la realtà. Le tecnologie di elaborazione di informazione "incorniciano" il nostro cervello in una struttura in grado di fornire un modello efficace di interpretazione.
- c) la persona può iniziare con la costruzione condivisa del curriculum dalla Scuola dell'Infanzia, mediante costrutti semplici, relativi alle prime esperienze personali, fino a giungere ad una costruzione progressiva autonoma, sempre più complessa e articolata (es: scienziati, studiosi, ricercatori, professionisti);
- d) il curriculum visuo-semantico web può diventare uno strumento *partecipativo*: è possibile visualizzare in modo significativo le specificità di ciascuno, a partire dal bimbo piccolo, fino al professionista con più alto grado di complessità lavorativa.

2.3. Valenze comunicative e rappresentazionali

- a) Attraverso la visualizzazione dei costrutti semantici, mediante un'elaborazione visuo-percettiva, è possibile un riconoscimento più agevole e immediato delle aree di competenza della persona.
- b) Il CVSw rende più facilmente fruibile la presentazione e la consultazione dei vari costrutti semantici personali, al fine di confrontare e di condividere scopi comuni.

- c) Chiunque abbia necessità di contattare qualcun altro per attività formative e professionali può ritrovare dei costrutti semantici affini, omologhi o complementari al proprio curriculum vitae.
- d) L'inserimento dei curricula visuo-semantici verrà effettuato in un'apposita piattaforma web.
- e) L'accesso alla piattaforma o la semplice consultazione in rete per parole chiave permetterà di trovare agevolmente i vari curricula e di confrontarli tra loro.

2.4. Valenze orientative

- a) il curriculum semantico visivo permette sia la costruzione attiva sia la ricerca facilitata in ottica professionalizzante o di orientamento lavorativo;
- b) se il curriculum viene costruito e modificato progressivamente nel corso del Ciclo di Vita questo può permettere alla persona di registrare cambiamenti della propria complessità esistenziale. Tale costruzione favorisce processi di empowerment cognitivo e sociale;
- c) i curricula possono essere integrati in modo da visualizzare efficacemente il quadro delle competenze in sinergia tra i vari componenti di uno stesso contesto comunitario (aziendale, sociale, scolastico).

2.5. Valenze intergenerazionali

Riteniamo che questo strumento possa permettere anche alcuni vantaggi per la costruzione attiva di 'bridges' intergenerazionali:

- a) il mantenimento della struttura ordinata e gerarchica della stesura delle proprie attività e prodotti, si affianca alla facilitazione procedurale permessa dalla automatizzazione dell'inserimento, mediante comandi semplici e facilmente fruibili da qualsiasi utente;
- b) riflettere sulle proprie esperienze per acquisire consapevolezza dell'esistenza di relazioni profonde e nascoste tra diversi costrutti, operazione affiancata da compiti che orientino ad una riflessione di livello più alto, su un piano semantico e metacognitivo, sono processi qualificanti indispensabili per tutte le fasce generazionali. I cosiddetti 'nativi digitali' potrebbero avere bisogno di una maggiore sollecitazione in questa direzione, a causa di loro abitudini e stili cognitivi in ambito digitale talvolta troppo rapidi, quindi disattenti e superficiali; questo curriculum può permettere tale sollecitazione, fornendo, comunque, un ambiente digitalizzato sufficientemente veloce per alcuni altri tipi di gestione procedurale. Analogamente, i 'non nativi digitali', possono usufruire di un ambiente gradevole e facilitante per gestire l'organizzazione e la comunicazione del proprio curriculum vitae in ambito web;
- c) l'integrazione di elementi rappresentazionali di tipo visivo, di tipo procedurale e di tipo semantico-concettuale, ci sembra possano permettere una buona sinergia per la fruizione e rielaborazione facilitata da parte di persone con differenti stili cognitivi e abitudini medialì;
- d) l'immediatezza ed evidenza visiva in fase di compilazione, ma soprattutto nella prima consultazione da parte degli utenti web, può essere un elemento chiave facilitante per tutte le fasce generazionali coinvolte.

3. Step and process

Il curriculum visuo-semantico prevede la compilazione di diverse pagine web che costituiscono l'elaborazione dati del proprio curriculum vitae. La compilazione è suddivisa in tre "Ambienti", che attivano delle richieste in successione.

AMBIENTE 1: I SETTORI DEL CURRICULUM

Nell' ambiente 1 verrà richiesto di indicare e ordinare le esperienze di vita relative a tre settori affini al modello del curriculum europeo: istruzione/formazione, attività, prodotti.

Ognuna di queste tre aree è abbinata a un colore e a una semplice forma geometrica:

- ISTRUZIONE/FORMAZIONE
- ATTIVITÀ
- PRODOTTI



Step 1: SETTORE "ISTRUZIONE/FORMAZIONE"

In queste pagine viene richiesto di indicare in ordine cronologico tutte le esperienze formative, da quelle scolastiche, universitarie, a quelle post laurea. Dovranno essere indicati titoli di studio, partecipazione a convegni, seminari, master, dottorato di ricerca, etc. In seguito, viene richiesto di classificarle come " terminate " o " in corso " e poi eventualmente di ordinarle secondo un ordine gerarchico valoriale.

1. Nella colonna sinistra scrivi i tuoi titoli di studio, la partecipazione a convegni, seminari, master, dottorato di ricerca, in modo cronologico. (dal più recente al più remoto)

3. Nelle ultime due colonne indica con una spunta, se l'esperienza formativa è "in corso" o "terminata"

2. Se lo ritieni utile, scegli da una a cinque esperienze formative, che per te risultano "qui ed ora" maggiormente importanti. A destra inserisci un valore gerarchico alle tue scelte, attribuendo un valore da 1 a 5, seguendo la legenda:

1 = qui ed ora istruzione/formazione più importante
5 = qui ed ora istruzione/formazione meno importante



| N. | ELENCO CRONOLOGICO DI TITOLI DI STUDIO, ESPERIENZE SCOLASTICHE E NON SCOLASTICHE | ORDINE GERARCHICO INDICA DA 1 A "N" | IN CORSO | TERMINATO |
|----|--|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1 | Dottorando di ricerca in Scienze della cognizione e formazione- Ca' Foscari di Venezia | 2 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Master in didattica di storia dell'arte | 5 | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3 | Abilitazione insegnamento A 025 "disegno e storia arte" | 1 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Abilitazione sostegno SOS 400 | 3 | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5 | Abilitazione insegnamento A 061 "Storia arte" | 6 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | Vegno sulle tecnologie e disabilità gravi | 4 | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 7 | | n | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

[Previous](#) [Next](#)

[HOME](#) [HELP](#) [MAPPA](#) [DESCRITTORI](#) [SETTORI](#)
■ Istruzione e formazione
● Attività
▲ Prodotti
LEGENDA

○ **Step 2: SETTORE "ATTIVITÀ"**

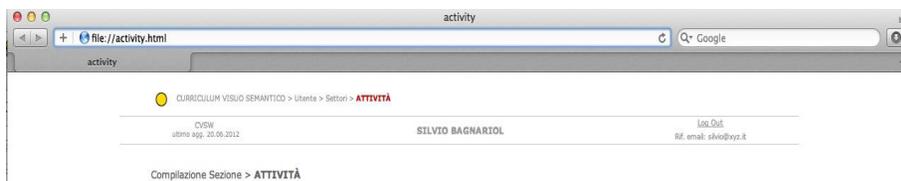
In queste pagine viene richiesto di indicare tutte le attività formali e non formali che si ritengono significative. Utilizziamo le definizioni di attività formale e non formale, a partire dalle più comuni attività di apprendimento (rielaborazione dal CEDEFOP 2008):

FORMALI – attività che vengono svolte in situazioni formalizzate, a livello professionale o istituzionale

- la frequenza occasionale o interrotta ad attività e incarichi lavorativi e professionali;
- la frequenza regolare ad attività lavorative e professionali certificate.

NON FORMALI - attività non di tipo professionale, ma intraprese dal soggetto in modo organizzato

- la frequenza ad attività associative, di volontariato, etc.
- la sperimentazione diretta di attività del tempo libero (hobby, sport, attività artistiche, etc.)
- la partecipazione a gruppi di discussione, elaborazione di idee e progetti, etc.



○ Step 2: SETTORE ATTIVITÀ

1. Nella colonna di sinistra scrivi le attività formali e informali in modo cronologico, (dalla più recente alla più remota)

Nelle colonne centrali indica con una spunta, se l'attività è "formale" o "informale"

2. Se lo ritieni utile, scegli da una a cinque esperienze formative, che per te risultano "qui ed ora" maggiormente importanti. A destra inserisci un valore gerarchico alle tue scelte, attribuendo un valore da 1 a 5, seguendo la legenda:

1 = qui ed ora istruzione/formazione più importante
5 = qui ed ora istruzione/formazione meno importante

2. Nelle ultime due colonne indica con una spunta, se l'attività è "in corso" o "terminata"



| N. | ATTIVITÀ FORMALI E INFORMALI | ORDINE GERARCHICO INDICA DA 1 A "N". | IN CORSO | TERMINATO |
|----|--|--------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| 1 | Insegnamento di sostegno nella scuola secondaria secondo grado | 2 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Associazione StudioInCorso | 5 | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 3 | Giocatore di pallavolo | 1 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Arbitro di Pallavolo | 3 | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 5 | Musicista | 6 | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | Organizzazione del concorso "vedere la diversità" premio FISH | 4 | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 7 | Progetti di inclusione in Istituti scolastici | 7 | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> |
| 8 | | n | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| n | | | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

△ **Step 3: SETTORE "PRODOTTI"**

In questa pagina viene richiesto di indicare tutti i *prodotti* che derivano dalle attività svolte nei due precedenti settori. Si tratta di pubblicazioni, come papers, articoli o libri, ma anche dipinti, film, musiche, brevetti e qualsiasi altro prodotto materiale.

1. Nella colonna di sinistra scrivi tutti i *prodotti* che derivano dalle attività svolte nei due precedenti settori. Si tratta di pubblicazioni, come papers, articoli o libri, ma anche dipinti, film, musiche, brevetti e qualsiasi altro prodotto materiale.

Se lo ritieni utile, scegli da una a cinque prodotti che per te risultano "qui ed ora" maggiormente importanti. A destra insensci un valore gerarchico alle tue scelte, attribuendo un valore da 1 a 5, seguendo la legenda:

1 = qui ed ora prodotto più importante
5 = qui ed ora prodotto meno importante

| N. | ATTIVITÀ FORMALI E INFORMALI | ORDINE GERARCHICO INDICA DA 1 A "N". |
|----|--|--------------------------------------|
| 1 | Articolo sulla rivista "difficoltà di apprendimento" Erikson 2011, titolo: "Vedere la diversità: per una pedagogia della percezione nel contesto scolastico" | 2 |
| 2 | Progetti formativi | 5 |
| 3 | Progetti di architettura | 1 |
| 4 | Poster | 3 |
| 5 | Audio-video | 6 |
| 6 | Materiali di supporto per l'apprendimento della matematica in situazione di ritardo mentale | 4 |
| 7 | | n |
| 8 | | □ |
| n | | □ |



AMBIENTE 2: "DESCRITTORI SEMANTICI"

In quest'area viene richiesto di costruire dei "descrittori semantici" che sintetizzino orientamenti e obiettivi rilevanti per il proprio attuale "Progetto di Vita". La costruzione dei descrittori semantici dovrebbe permettere di organizzare in modo sintetico e pregnante i vari settori del curriculum, consentendo a chi li elabora e a chi li legge una percezione significativa dell'orientamento attuale dell'autore del curriculum. La descrizione può corrispondere a:

- Aree riconducibili a *settori riconosciuti dalla comunità di appartenenza* (scientifica, lavorativa, scolastica, sociale, etc)
- Aree riconducibili al mondo significativo della persona *qui ed ora*, riconducibili alla propria *autobiografia* e ai propri *costrutti personali*.

Per la costruzione si invita la persona a pensare ai *campi di interesse* che fanno parte della sua vita, significativi per lei "qui ed ora".

Utilizziamo il termine *campo di interesse* inteso come tutto ciò che porta a svolgere azioni tese al conseguimento di un bene personale, ovvero l'insieme dei significati rilevanti vicini alle proprie esperienze di vita (persone, situazioni, luoghi, etc.) Riteniamo che il concetto di *campo di interesse* possa essere facilitante per l'elaborazione dei vari descrittori semantici. Per la costruzione di ciascun descrittore semantico bisogna:

- tornare all' AMBIENTE 1 (settori del curriculum);
- utilizzare un massimo di cinque "parole chiave";
- abbinare da uno a tre settori del curriculum (istruzione/formazione, attività, prodotti).

Per agevolare questa costruzione, che di fatto è una rielaborazione cognitiva in grado di dare un senso *direzionale, personalizzato e comunicabile* alle varie attività svolte, è possibile un passaggio intermedio, mediato da alcune domande guida, che dovrebbero facilitare l'elicitazione dei descrittori. Ciascuna domanda riporta a quello che noi abbiamo definito *campo di interesse*. Naturalmente questo passaggio richiede alla persona un'attivazione alta sia dal punto di vista co-

gnitivo, sia di auto-orientamento, quindi, soprattutto in questa fase è possibile e auspicabile l'intervento di figure in grado di supportare il processo di elicitazione. Nello specifico, ragazzi in età scolare possono attuare questi passaggi coadiuvati da insegnanti, formatori, educatori, psicologi. Persone in condizioni di disabilità, disagio sociale, ri-orientamento lavorativo o scolastico, possono farlo con il supporto di orientatori, educatori, psicologi del lavoro, antropologi ecc.

Step Intermedio: FUNZIONALE ALL'ELICITAZIONE DEI DESCRITTORI SEMANTICI

In fondo al percorso delle domande ti troverai il CAMPO DI INTERESSE in cui ti sei riconosciuto capace da descrivere come "DESCRITTORE " con al massimo cinque parole.

Puoi ripetere la sequenza delle domande guida per ogni descrittore semantico che vuoi esplicitare.

Qui puoi trovare due esempi-guida, uno riferito all'età scolare e uno relativo ad un adulto (es: Bambino/Adulto)

Per l'elaborazione puoi aiutarti anche tornando all'AMBIENTE 1 "Settori del curriculum".

Rispondi a queste domande guida che ti possono aiutare nel riconoscimento del campo di interesse e nella definizione dei descrittori semantici.

Come definiresti un tuo campo di interesse?

Es: Disegno / Percezione visiva

Cosa ti interessa di questo campo che stai prendendo in considerazione?

Es: I colori / Il valore simbolico delle forme

In che cosa ti senti capace in questo campo di interesse?

Es: Di disegnare a mano libera/ Di poter attribuire un significato alle forme

Come vorresti continuare ad approfondire questo campo di interesse?

Es: Imparare nuove tecniche/Facendo ricerca in questo settore

Quali persone afferenti a questo settore di interesse ti hanno fornito delle indicazioni utili?

Es: La maestra, la zia Luisa pittrice/Insegnante arte superiori, docente universitario alla SSIS

Quali indicazioni importanti queste persone ti hanno fornito?

Es: Che sono bravo a disegnare/ Che sono il primo della scuola, la lettura di una bibliografia.

Quali situazioni afferenti a questo campo di interesse sono state significative?

Es: A scuola quando abbiamo fatto il cartellone per il concorso e la zia che ha messo un mio quadro in sala/ Discussione in aula SSIS.

Ora, prova a definire in modo chiaro e sintetico usando al massimo cinque parole questo campo di interesse sul quale hai appena riflettuto .

Scrivi qui la definizione del “descrittore semantico”

| 1 SEZIONI | TITOLO DESCRITTORE SEMANTICO | DIDATTICA SPECIALE | IN CORSO | FORMALE | INFORMALE |
|-----------|------------------------------|--------------------|----------|---------|-----------|
|-----------|------------------------------|--------------------|----------|---------|-----------|

Puoi ripetere la sequenza di risposte a queste domande più volte, per elaborare varie descrittori semantici.

Step di compilazione dei descrittori semantici: ABBINAMENTO DEI DESCRITTORI SEMANTICI CON I SETTORI DEL CURRICOLO

LINK di arrivo per chi non ha risposto alle domande guida.
 Pensa ai campi di interesse che fanno parte della tua vita, significativi per la tua persona “qui ed ora”.
 Per l’elaborazione puoi aiutarti tornando all’ AMBIENTE 1 (SETTORI DEL CURRICOLO) e
 Con massimo cinque “parole chiave” costruisci dei “descrittori semantici” che sintetizzino orientamenti e obiettivi rilevanti per il tuo attuale “Progetto di Vita”.

Chi ha compilato le domande si trova il descrittore automaticamente inserito nello spazio compilativo qui di seguito.

Per ciascun descrittore semantico, ad esempio “didattica speciale” abbinata ora ad uno o più settori del curriculum l’ “istruzione e formazione” (□), le “attività” (○) e i “prodotti” (△) che riconosci come appartenenti al descrittore stesso.

| 1 SEZIONI | TITOLO DESCRITTORE SEMANTICO | DIDATTICA SPECIALE | IN CORSO | FORMALE | INFORMALE |
|---|---|--------------------|---|---|---|
|  Istruzione e formazione | 1. Dottorando di ricerca in Scienze della cognizione e formazione - Ca' Foscari di Venezia | |  |  | |
| | 2. Abilitazione sostegno SOS 400 | |  | |  |
| | 3. Convegno sulle tecnologie e disabilità gravi | | | | |
|  Attività | 1. Insegnamento di sostegno nella scuola secondaria secondo grado | | | | |
| | 2. Organizzazione del concorso “vedere la diversità” premio FISH | | | | |
| | 3. Progetti di inclusione in Istituti scolastici | | | | |
|  Prodotti | 1. Articolo sulla rivista “difficoltà di apprendimento” Erikson 2011, titolo: “Vedere la diversità: per una pedagogia della percezione nel contesto scolastico” | | | | |
| | 2. Materiali di supporto per l’apprendimento della matematica in situazione di ritardo mentale | | | | |
| | 3. | | | | |

AMBIENTE 3: MACRO AREE SEMANTICHE - AREA OPZIONALE

Qualora il compilatore del CVSw decida di raggruppare ulteriormente i descrittori semantici in una “macro area” ritenuta maggiormente rappresentativa, può procedere con la compilazione di una nuova pagina web. In questa pagina viene chiesto di inserire in una casella una breve descrizione che raggruppi tutti o parte dei descrittori semantici. La descrizione può sempre corrispondere a:

- Aree riconducibili a *settori riconosciuti dalla comunità di appartenenza* (scientifica, lavorativa, scolastica, sociale, etc.)
- Aree riconducibili al “mondo significativo” della persona *qui ed ora*, riconducibili alla propria autobiografia e ai propri “costrutti personali”

LA MAPPA FINALE: IL CURRICOLO VISUO-SEMANTICO web



4. Fase di validazione e sperimentazione

Per costruire il curriculum visuo-semantic web abbiamo seguito le seguenti fasi parallele: *Progettazione - Impianto concettuale - Impianto informatico - Modello grafico - Primo panel osservativo della struttura con un piccolo gruppo di utenti.*

Sono in programmazione in seguito i seguenti step di ricerca e applicazione: *studio pilota ampio sulla compilazione e utilizzo dello strumento digitale da parte di categorie specifiche* (professionisti, studenti esperti e non esperti dell'ambiente web, singoli...); *presentazione in riviste e convegni* del settore, ambienti di ricerca, ambienti di progettazione per il finanziamento; *ricerca-azione sperimentale su ampia scala*; *formazione all'utilizzo per varie categorie*; *diffusione sul web.*

4.1. Soggetti coinvolti

Al momento attuale, possiamo presentare qui un panel osservativo pilota, svolto in modalità cartacea (simulazione dell'ambiente digitale) con un piccolo gruppo di soggetti di diversa età e provenienza, al fine di testare la tenuta strutturale dello strumento, soprattutto per gli aspetti procedurali e metacognitivi. I soggetti sono stati classificati come: a) giovani under 18 e neofiti dell'ambiente informatico (3 soggetti, 2 maschi e 1 femmina); b) adulti non esperti nella compilazione del curriculum e di ambienti informatici (3 soggetti femmine); c) adulti esperti di ambiente web e di compilazione del curriculum (7 soggetti, 5 femmine e 2 maschi).

Siamo consapevoli dei limiti numerici del panel osservativo e della diversità di questa forma di compilazione rispetto alla forma digitalizzata, tuttavia ci sembra che avere provato il dispositivo, in una prima fase, attraverso una simulazione della struttura procedurale alla base del CVSw, in forma manipolabile e con modalità interattiva, possa sostenere la tenuta degli aspetti costruttivi, cognitivi e metacognitivi indicati.

| età | sexo | Contesto socio-culturale | Studi | Professione | Classificazione |
|------------|------|--|-------------------------------|--|------------------------------------|
| 8, 4 mesi | f | Residenza in paese semi- rurale, Nord-Italia. Famiglia di livello culturale alto | III classe Primaria in corso | Scolara | Utente young neofita informatico |
| 11, 5 mesi | m | Residenza in paese semi- rurale, Nord-Italia. Famiglia di livello culturale alto | I Second. I grado, in corso | Scolaro | Utente young neofita informatico |
| 11,7 mesi | m | Residenza in piccola città, Nord-Italia | I Second. I grado, in corso | Scolaro | Utente young neofita informatico |
| 19 | f | Residenza in piccola città, Nord-Italia | Secondaria II grado, in corso | Studente | Utente giovane-adulto, non esperto |
| 30 | f | Residenza in piccola città, Nord-Italia | Laurea e Specializzazione | Psicologa professionista | Utente adulto esperto |
| 31 | f | Residenza in piccola città, Nord-Italia | Laurea | Educatrice e formatrice | Utente adulto esperto |
| 34 | m | Residenza in piccola città, Nord-Italia | Laurea e Specializzazione | Insegnante, PhD student | Utente adulto esperto |
| 36 | f | Residenza in piccola città, Nord-Italia | Licenza media | Portalettere | Utente adulto non esperto |
| 38 | f | Residenza in piccola città, Nord-Italia | Laurea e Specializzazione | Dirigente medico chirurgo | Utente adulto esperto |
| 39 | f | Residenza in paese semi- rurale del Nord-Italia | Laurea e Specializzazione | Insegnante psicologa | Utente adulto esperto |
| 39 | f | Residenza in paese cintura urbana | Diploma | Geometra | Utente adulto esperto |
| 46 | m | Residenza in città – Centro-Italia, Livello socio- culturale alto | Laurea , PhD | Funzionario pubblico e Dirigente di II livello | Utente adulto esperto |
| 48 | f | Residenza in città , Nord- Italia, Livello socio- culturale medio | Diploma | Disoccupata | Utente adulto non esperto |

4.2. Procedura compilativa

Mediante modello cartaceo (striscioline di carta rimovibili e con simboli colorati, etichette spostabili, un cartellone di supporto), ai soggetti è stato chiesto di svolgere - in modalità individuale - l'elaborazione del CVS. I bambini sono stati guidati nella compilazione mediante facilitazione rispetto alla terminologia utilizzata. In una prima fase è stato chiesto di compilare in tre fogli distinti l'insieme della propria *formazione*, delle *attività* svolte, dei *prodotti* fin qui realizzati. Analogamente al modello virtuale, ogni foglio è stato organizzato in linee compilative ciascuna recante il simbolo quadrato-cerchio-triangolo corrispondente allo specifico settore di compilazione. I tre fogli compilati costituiscono ciascuno un *database omogeneo* e che in questa forma consente facilmente al sogget-

to di scegliere gli elementi per le fasi successive. In seguito è stato chiesto di riconoscere e di individuare i propri “campi di interesse” e di scriverli all’interno di un’*etichetta* con al massimo cinque parole. A fianco di ogni etichetta il soggetto ha posizionato le striscioline precedentemente ritagliate riguardanti la *formazione*, le *attività* e i *prodotti*, riconosciute *rilevanti* alla costruzione di *quello* specifico campo. Sopra ad un foglio di ampie dimensioni è stato chiesto di collocare al centro l’*etichetta* e le striscioline corrispondenti al campo di interesse maggiormente significativo e di procedere in maniera radiale verso i bordi per attaccare i campi e le striscioline sempre meno significative. Le striscioline non utilizzate sono state collocate in un’area a parte del cartellone. Il risultato ottenuto è una sorta di *mappa concettuale dei propri campi di interesse*, disposti in modo gerarchico e con una visione sinottica.

4.3. Osservazioni durante la compilazione

La sperimentazione cartacea ha evidenziato le principali *azioni rilevanti* che stanno alla base di chi realizza il proprio CVS.

Costruire un database completo della propria *formazione*, delle *attività* e dei *prodotti* ha fatto riflettere ogni soggetto sulla propria *storia esperienziale* in questi tre settori. Grazie alle caratteristiche di *omogeneità* e di *visibilità* di ogni singolo elenco, già in questa fase molti soggetti hanno riconosciuto e commentato come “inutili” o “irrilevanti” alcune esperienze fatte, altri si sono resi conto che non avevano mai riflettuto o considerato in modo organizzato e interconnesso le proprie competenze. Per la gran parte delle persone interpellate è stato molto positivo vedere valorizzate le esperienze informali, considerate parte integrante della propria crescita personale. I ragazzi coinvolti, sebbene in numero ridotto, hanno evidenziato la potenzialità dello strumento per raccogliere ed evidenziare le esperienze e i prodotti più significativi, sia di tipo scolastico che del tempo libero.

Descrivere un proprio campo di interesse ha portato ogni soggetto a riflettere approfonditamente sulla propria vita attuale e sull’organizzazione concettuale-semantiche delle proprie competenze. In certi casi il riconoscimento dei campi di interesse è avvenuto molto facilmente, in altri casi c’è voluto più tempo per individuarli. In quasi tutti i soggetti l’attività di elicitazione ha portato alla scoperta di campi di interesse latenti o su cui essi non avevano mai prestato sufficientemente attenzione. Dall’osservazione dei processi messi in atto durante questa parte di attività questo passaggio risulta, come previsto, il più complesso, ma anche il più significativo.

Associare al proprio campo di interesse i settori del curriculum è stata un’attività abbastanza veloce ed immediata per tutti i soggetti.

Disporre spazialmente i campi di interesse ha costituito un’ulteriore attività di ordinamento cognitivo dei propri interessi; l’attività spaziale ha permesso un’*organizzazione visuo-semantiche* efficace: nell’azione di spostare i campi rispetto allo spazio del foglio il soggetto gerarchizzava i propri interessi grazie al fatto di poterli vedere simultaneamente tutti insieme.

4.4. Comparazione dei CVS

I risultati dei cartelloni ottenuti possono essere comparati agevolmente tra loro grazie al *medium visivo*, tipico del CVS. Tale operazione ha consentito di evidenziare alcune importanti caratteristiche:

- I campi di interesse, individuati da questo gruppo, vanno da un numero minimo di due ad un massimo di sei;
- Per quasi tutti i soggetti è stato necessario spiegare la terminologia "formazione", "attività", "prodotti", come nel caso dei bambini o della la persona disoccupata che ha necessitato di aiuto per individuare i "prodotti" per comunicare una competenza non certificata.
- Non tutti i campi sono stati completati con tutti e tre i settori: alcuni campi sono stati corredati da tutti e tre i settori del curriculum, altri da uno o due settori e un certo numero di soggetti infine non presenta alcuna strisciolina. Ad esempio il medico che scrive l'etichetta "cucina" senza aggiungere nessuna strisciolina, riconosce a sé stesso di non aver mai seguito nessun corso di cucina e di non essere in grado di cucinare nulla più di un piatto di pasta, ma di essere evidentemente interessato a saperne di più per migliorarsi in questo ambito. La psicologa che indica le parole "disegno artistico" e indica a lato unicamente le striscioline dei prodotti quali "quadri", "schizzi", "disegni", riconosce di produrre molto in quest'ambito ma senza aver mai seguito alcun corso di formazione specifico. L'educatrice che indica le parole "educazione e formazione" ha abbinato al suo nuovo campo di interesse solo la strisciolina con il quadratino e le parole "corso di formazione" in quanto lo ha appena concluso ma non ha ancora svolto alcuna attività specifica.
- È da rilevare come per qualcuno le "attività" potevano essere considerate 'di connessione' tra vari campi di interesse e avrebbero voluto avere la possibilità di posizionarle 'a ponte' tra le etichette dei campi di interesse.
- Il medium visivo permette di vedere quali sono i campi di interesse che, pur riconosciuti dal soggetto come tali, non sono mai stati sostenuti da una formazione adeguata o non si sono mai espressi in un'attività o in un prodotto. Il soggetto rileva visivamente ciò che magari già sapeva in maniera più o meno consapevole, infatti molti sono stati i commenti derivati da questo tipo di "evidenza visiva";
- La disposizione spaziale generale ha svelato che i campi di interesse non sempre seguono i propri ambiti lavorativi o scolastici, come magari ci si potrebbe aspettare: una postina ha messo al centro del cartellone l'etichetta "cucina", una psicologa ha messo al centro la parola "musica", tra tutti i bambini solo uno ha messo tra le etichette la parola "scuola", preferendo tra i suoi interessi rilevanti lo "sport" o la "danza";
- Un ulteriore elemento di riflessione sono state le striscioline non usate e che non hanno trovato un attuale campo di interesse. I commenti dei soggetti alla visione del loro CVS sono andati spesso rivolti al tempo perso nel passato, alla necessità di maggior approfondimento della conoscenza del sé, dei propri interessi attuali, della organizzazione delle scelte.

In questa direzione, la potenzialità intrinseca dello strumento ai fini di accompagnare e rendere visibili le dimensioni vitali della persona, dai primi anni di scolarizzazione in poi, durante tutto l'arco della vita, acquista *valenza formativa e tras-formativa*.

Interessante il commento di uno dei ragazzini più giovani: 'devo andare a cercare il lavoro fatto a scuola che devo inserire qui, poi facciamo la foto, tengo l'immagine come ricordo e mi rivedo tra un po'".

4.5. Analisi valutativa

Al termine della compilazione del CVSW è stato presentato ai partecipanti un breve questionario valutativo con domande su scala Likert a 5 punti e tre quesiti aperti di opinione. Qui di seguito vengono riportati i risultati ottenuti per ogni domanda.

1. *Indicare le tue esperienze formative, le attività e i prodotti è stato:*

| | | | | | |
|---------------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|---------------|---------------------|
| Utenti young | | 1 | | 1 | 1 |
| Utenti adulti esperti | | 2 | 1 | 3 | 1 |
| Utenti adulti non esperti | | | 2 | | 1 |
| | <i>Per niente facile</i> | <i>Poco facile</i> | <i>Abbastanza facile</i> | <i>Facile</i> | <i>Molto facile</i> |

2. *Indicare il tuo campo di interesse è stato:*

| | | | | | |
|---------------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|---------------|---------------------|
| Utenti young | | | 2 | | 1 |
| Utenti adulti esperti | | | 3 | | 4 |
| Utenti adulti non esperti | | 1 | | 2 | |
| | <i>Per niente facile</i> | <i>Poco facile</i> | <i>Abbastanza facile</i> | <i>Facile</i> | <i>Molto facile</i> |

3. *Usare non più di cinque parole per dare un titolo al campo d'interesse è stato per te:*

| | | | | | |
|---------------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|---------------|---------------------|
| Utenti young | | | 1 | 1 | 1 |
| Utenti adulti esperti | | 1 | 1 | 4 | 1 |
| Utenti adulti non esperti | | 1 | | 1 | 1 |
| | <i>Per niente facile</i> | <i>Poco facile</i> | <i>Abbastanza facile</i> | <i>Facile</i> | <i>Molto facile</i> |

4. *Abbinare al descrittore le singole voci dei diversi settori è stato:*

| | | | | | |
|---------------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|---------------|---------------------|
| Utenti young | | | | | 3 |
| Utenti adulti esperti | | | 2 | 2 | 4 |
| Utenti adulti non esperti | | | | 1 | 2 |
| | <i>Per niente facile</i> | <i>Poco facile</i> | <i>Abbastanza facile</i> | <i>Facile</i> | <i>Molto facile</i> |

5. *Dare un'organizzazione spaziale finale agli elementi indicati è stato:*

| | | | | | |
|---------------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|---------------|---------------------|
| Utenti young | | | 1 | 1 | 1 |
| Utenti adulti esperti | | | | 5 | |
| Utenti adulti non esperti | | 1 | | | 2 |
| | <i>Per niente facile</i> | <i>Poco facile</i> | <i>Abbastanza facile</i> | <i>Facile</i> | <i>Molto facile</i> |

6. *Con questa modalità compilativa sei stato capace di riconoscere le tue competenze?*

| | | | | | |
|---------------------------|-------------------------|--------------------|--------------------------|---------------------|-----------------------------|
| Utenti young | | | 1 | 2 | |
| Utenti adulti esperti | | | 1 | 2 | 4 |
| Utenti adulti non esperti | | 1 | | 1 | 1 |
| | <i>Per nulla capace</i> | <i>Poco capace</i> | <i>Abbastanza capace</i> | <i>Molto capace</i> | <i>Completamente capace</i> |

7. *Complessivamente quest'attività è stata:*

| | | | | | |
|---------------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|---------------|---------------------|
| Utenti young | | | 1 | | 3 |
| Utenti adulti esperti | | | 2 | 1 | 4 |
| Utenti adulti non esperti | | 1 | 1 | | 1 |
| | <i>Per niente facile</i> | <i>Poco facile</i> | <i>Abbastanza facile</i> | <i>Facile</i> | <i>Molto facile</i> |

8. *Complessivamente quest'attività è stata:*

| | | | | | |
|---------------------------|-------------------------|-------------------|-------------------------|--------------|--------------------|
| Utenti young | 1 | | 1 | | 1 |
| Utenti adulti esperti | | | 2 | 2 | 3 |
| Utenti adulti non esperti | | | 1 | 1 | 1 |
| | <i>Per niente utile</i> | <i>Poco utile</i> | <i>Abbastanza utile</i> | <i>Utile</i> | <i>Molto utile</i> |

Come è possibile vedere, i dati -complessivamente- sono maggiormente spostati verso le fasce “utile” e “molto utile”, confermando così, per questo piccolo gruppo, la sostanziale tenuta della nostra ipotesi. L’abbinamento al descrittore con le singole voci dei diversi settori (domanda 4) e dare un’organizzazione spaziale finale agli elementi indicati (domanda 5) si sono rivelate le due attività più facili. Gli utenti esperti sembrano quelli che hanno riconosciuto i maggiori vantaggi in questo strumento. Da ciò si potrebbe evidenziare anche la necessità di attivare azioni facilitanti (un supporto specialistico o una formazione alla compilazione dello strumento), per arrivare a riconoscere e gestire in modo chiaro e comunicabile le proprie competenze e le proprie aree di interesse anche da parte di utenti meno esperti.

9. Rispetto ad un C.V. tradizionale quali vantaggi riconosci?

L’elenco qui di seguito ripropone fedelmente le risposte dei soggetti.

“Strutturazione più schematica. Vantaggi visivi e di classificazione. E’ facile, più semplice da consultare. Chiarezza di evidenziazione. Attraente, la grafica colpisce. Più facile da consultare sia da parte di chi lo compila, sia da parte del datore di lavoro. Possibilità di una più facile evidenziazione degli elementi di interesse per un lettore. E’ visivamente più semplice e più sintetico. Più pratico da compilare e da leggere. Maggior visione d’insieme. Più immediato e intuitivo. L’esposizione dei campi di interesse permette di approfondire le proprie potenzialità. Permette di capire rispetto al percorso personale formativo globale quali sono gli elementi del passato che si sono rivelati utili nel presente e quali si vorrebbe sviluppare ex novo in futuro.”

10. Rispetto ad un c.v. tradizionale quali svantaggi riconosci?

L’elenco qui di seguito ripropone fedelmente le risposte dei soggetti.

“Inizio può essere confuso. I prodotti sono difficili da individuare se non si hanno cose scritte. Il passaggio semantico inizialmente è difficile, ma poi, una volta svolto con l’aiuto degli esempi tutto diventa più chiaro. Viene richiesto un lavoro di valutazione critica e di tassonomia molto più forte, che comunque è chiaramente correlato al livello superiore di analisi associato allo strumento. Un po’ poco dettagliato. Troppo sintetico (da approfondire alcuni campi). Troppo dispersivo per un curriculum vitae. Più generico, non richiede i periodi di tempo in cui sono avvenute le varie esperienze. Modalità di compilazione troppo articolata. E’ più laborioso perché bisogna associare gli elementi richiesti in aree di interesse”.

11. Esprimi un tuo parere sull’attività svolta.

L’elenco qui di seguito ripropone fedelmente le risposte dei soggetti.

“Molto interessante, accattivante. Utile. Positivo, bella idea. E’ riconoscibile il curriculum europeo. E’ un valore per la stessa persona che lo compila. Noioso, non ho capito a cosa serve (giovane preadolescente). Utile, ma è meglio compilarlo mentre le cose accadono, non quando è passato molto tempo. Persone con idee poco chiare possono trovare uno strumento chiarificatore. Utile esercizio di autoanalisi e selezione di dati.

È stato molto positivo poter mettere anche le esperienze informali, che caratterizzano la persona (2). E’ più facile ricordare le cose fatte nel passato, perché si può mettere tutto, quindi un vantaggio non dover adattare ogni volta. Rende visibile la propria struttura cognitiva e gli stili personali. Molto divertente, dà un

impatto visivo immediato ed è facilmente comprensibile. Interessante e riflessivo. Interessante perchè stimola la riflessione e la visione d'insieme sulla propria esperienza passata, presente e futura. Interessante e intuitiva. Attività fuori dai soliti canoni e schemi tradizionali. Un approccio innovativo alla comprensione del mio curriculum vitae che è variegato di molte esperienze alcune delle quali veramente inutili o che oggi non rifarei."

12. *Consigli migliorativi raccolti.*

L'elenco qui di seguito ripropone fedelmente le risposte dei soggetti.

"Perché lavorino in autonomia potrebbe essere necessaria una ipersemplificazione del linguaggio per i soggetti più piccoli. Un consiglio grafico: un bell'avorio come sfondo e il blu scuro per i caratteri. Dare la possibilità di inserire sia la foto della persona nel banner, sia le foto dei prodotti in apertura della schermata principale. Inserire le possibilità di indicare la durata delle attività.

Consigli tecnici: mettere dei tasti per un comando che permetta di rendere 'visibili' o 'invisibili' certe voci. Mettere una voce che consiglia di inserire tutto in fase compilativa, ma poi di selezionare in fase di comunicazione. Inserire un tutorial vocale.

Preparare un kit e corsi per i tutori specialisti, che aiutino i compilatori più deboli. È importante il supporto orientativo e formativo, fondamentale per i più piccoli e per le fasce deboli. Io vorrei mettere su tutti i descrittori alcune stesse attività, dovete prevederne la possibilità. Dovete inserire delle spiegazioni su come inquadrare e definire le attività informali. Meglio spiegare come tornare indietro per modificare le etichette. È fondamentale vedere tutti gli elementi insieme, piaciuto a tutti il sistema del posizionamento sullo spazio grande e la possibilità di muovere i cartellini, pensare a qualcosa in touch screen di grandi dimensioni".

Conclusioni

Pur con tutti i limiti di questi primi dati osservativi, ci sembra di poter confermare le valenze potenziali indicate per questo strumento. La validazione cartacea e il primo panel osservativo della struttura con un piccolo gruppo di utenti si è rilevato uno step intermedio necessario che ha evidenziato gli aspetti critici utili per sviluppare la fase successiva in ambiente virtuale e su piattaforma Web.

Quindi, a seguito di una *sperimentazione ampia* e con *diverse popolazioni di potenziali utenti*, ipotizziamo un'implementazione, diffusa tra insegnanti, formatori e orientatori, del CVSw come strumento di formazione, orientamento, counselling, supporto autobiografico e facilitatore dei processi di empowerment sociale e cognitivo. Riteniamo, inoltre, che la diffusione dello strumento attraverso il web possa essere utile per la costruzione di reti semantiche personali e di comunità (uffici, equipe di ricerca, etc.). A tale scopo, prevediamo anche l'inserimento di una modalità interattiva, che permetta un continuo miglioramento dello strumento, mediante dispositivi 'open access', attraverso i quali gli utenti possano fornire nuove indicazioni, suggerimenti e informazioni. In questa fase non si è ancora proceduto a presentare a varie tipologie di datori di lavoro i CVSw compilati, ma prevediamo, anche per questa fase di controllo, una sperimentazione in cui datori di lavoro, esperti di orientamento, insegnanti e counsellor, vengano chiamati a valutare indipendentemente lo strumento.

Bibliografia

- Antinucci, F. (2011). *Parola e Immagine. Storia di due tecnologie*. Bari: Laterza.
- Banzato, M. (2011). *Digital Literacy. Cultura ed educazione per la società della conoscenza*. Milano: Bruno Mondadori.
- Calvani, A. (2008). Come cambiano i processi di apprendimento con l'uso delle TIC. *Puntoedu INDIRE – Formazione Docenti Neoassunti, a.s. 2007/2008*. Retrieved from: <http://www.chersi.it/listing/neoassunti2008/5tecnologia_didat/1153.pdf>.
- CEDEFOP. (2008). *Terminology of European education and training policy*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved from [May 2010]: <<http://www.cedefop.europa.eu/download-manager.aspx?id=13126&lang=en&type=publication>>.
- CEDEFOP. (2009). *European Guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retrieved from [May 2010]: <<http://www.cedefop.europa.eu/en/news/4041.aspx>>.
- De Kerckhove, D. (1993). *Brainframes: mente, tecnologia, mercato*. Bologna: Baskerville.
- Jonassen, D. H., Reeves, T. C. (1996). Learning with technology: Using computers as cognitive tools. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communication and Technology* (p. 693-724). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Nielsen, J. (1993). *Usability Engineering*. Academic Press.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Luisi, A., Senni, P. (Eds.). (2003). *Gli strumenti per l'autovalutazione – Le griglie di repertorio*. Rastignano: Temi.
- Penge, S. (2005). Progettare Learning Object come attività didattica. *Puntoedu INDIRE – Formazione Docenti Neoassunti, 12 aprile 2005*. Retrieved from: <<http://digilander.libero.it/dibiasio.neoassunti/TEMATICA6/Pensare/progettare%20LO.pdf>>.
- Pedroni, M. (2009). La mappatura dinamica della conoscenza. *Il giornale dell'e-learning*, 2(3). Retrieved from: <<http://www.wbt.it/index.php?pagina=526>>.
- Preece, J. (2000). *Online communities: Designing usability, supporting sociability*. New York: John Wiley & Sons.

Le tavole con gli esempi di rappresentazione grafica per le pagine web sono state elaborate dal prof. Tiziano Minatel, che ringraziamo per la sua preziosa collaborazione.



Progettare digital habitat: verso dinamiche innovative di interazione sociale

Digital habitat planning: towards innovative dynamics of social interaction

Claudio Pignalberi

Università degli Studi Roma TRE - c.pignalberi@uniroma3.it

ABSTRACT

With the advent of the web, the way we produce and manage knowledge has profoundly changed, thanks to an extraordinary technological development which makes available ever more versatile instruments that are able to access and manage increasing quantities of diversified information. This essay focusses on the web as an opportunity through which digital e-community are constructed. Its aim is that of recollecting the latest trends in the use of new and old mass-media methodologies, and at the same time that of observing the increasingly interesting professional practices and experiences, which emerge from the viewpoint of research and critical reflection.

La diffusione di internet e dei social network ha modificato profondamente il modo di produrre e conservare la conoscenza. Lo sviluppo tecnologico consente di gestire quantità crescenti e diversificate di informazioni, tanto che diviene difficile per il soggetto processarle. Il saggio si sofferma sulla dimensione della rete come occasione attraverso cui costruire e-community digitali, con l'intento di ricomporre le linee di tendenza più avanzate nell'uso delle nuove e vecchie metodologie mass-mediali e, al contempo, le pratiche professionali emergenti in un'ottica di studio e di riflessione critica.

KEYWORDS

Community of practice, Open learning, Constructivism, Social practices, E-community

Comunità di pratica, Open learning, Costruttivismo, Pratiche sociali, e-community

1. La comunità di pratica in rete: quali possibili conseguenze?

Nello scenario attuale – caratterizzato dalla precarietà dei rapporti, dalla perdita di sicurezza del posto del lavoro, dalla dematerializzazione delle economie – giocano un ruolo dall'indubbia importanza le reti tecnologiche che da disciplina pratica dell'ingegneria informatica hanno assunto sempre più il valore di "media" generali dell'agire. Ciò che ha segnato il distacco rispetto alle precedenti fasi storiche è la rivoluzione digitale. Con la tecnologia ICT si riduce il peso econo-

mico dei processi informativi, dell'immagazzinamento delle informazioni e della loro trasmissione facilitando, in tal modo, sia la formazione di network all'interno dei contesti socio-educativi ed organizzativi, sia la possibilità di ridurre il peso delle strutture gerarchiche, facilitando le economie di scala e aumentando la produttività (Sennett 2006). La conoscenza dei singoli, per avere valore innovativo, deve essere messa in circolazione in modo tale da favorire lo sviluppo e la circolazione di nuova conoscenza (Alessandrini 2007). Le istituzioni devono identificare da un lato le modalità di circolazione del sapere individuale o dei gruppi al suo interno e, dall'altro lato, devono comprendere il modo in cui conoscenze distribuite si traducono in ritorni positivi anche rispetto ad ambiti in cui la conoscenza è stata elaborata.

Il ruolo delle comunità può essere, dunque, riconosciuto e valorizzato attraverso la diffusione e l'utilizzazione della conoscenza da essa accumulata in ambiti diversi rispetto a quello d'origine. In questo senso, le nuove tecnologie, supportate dai flussi comunicativi, acquisiscono una *funzione chiave* nella valorizzazione dei patrimoni cognitivi distribuiti, e forniscono una dimensione economica sostenibile ai processi sociali che sono alla base dell'apprendimento e della produzione della conoscenza (Bauman 2012; McLuhan 1995). Nella grande impresa, le nuove famiglie tecnologiche hanno attivato processi di scambio e di condivisione dei saperi, che si estendono ad un numero sempre maggiore di attori distribuiti in punti diversi e spazialmente distanti dell'organizzazione, e promuovendo l'instaurarsi di dinamiche interattive ad alta ricchezza di contenuto tra soggetti che condividono interessi e pratiche comuni. In questo modo le tecnologie ampliano ed estendono la trama relazionale e sociale che dà vita a processi di accumulazione di saperi periferici e contestuali, decretando in tal modo il superamento dei sistemi di gestione accentrata della conoscenza.

Allo stesso tempo, l'impegno reciproco deve essere indirizzato in un processo di definizione e costruzione di linguaggi e semantiche condivise per consentire la comprensione e l'interpretazione della conoscenza sia al di fuori del contesto d'origine sia nel delineare nuove mappe dialogiche di tipo intergenerazionale (Rullani 2010). Nelle organizzazioni in cui l'accesso all'informazione è stabilmente orientato alla condivisione delle conoscenze, il vero problema consiste nella qualità e nella rapidità con la quale è possibile reperirla quando se ne ha bisogno (Alessandrini 2004; 2005).

I sistemi informatici, infatti, non sono ancora in grado di catturare e rappresentare particolari aspetti sensibili, quali l'esperienza delle persone e l'esperienza intrinseca del contesto ove sviluppare processi di interazione sociale.

Ne consegue una sostanziale differenza e separazione tra i concetti di *informazione* e di *conoscenza*. L'informazione è un insieme di dati strutturati e formali che non produce conoscenza, mentre la conoscenza riguarda l'azione, ed è sempre diretta ad un fine. A questo proposito Nonaka e Takeuchi (1995) osservano che «la conoscenza, diversamente dall'informazione, concerne le credenze e il coinvolgimento, è cioè in funzione del punto di vista, della prospettiva o dell'intenzione del singolo»¹.

1 «[...] L'informazione è quel processo mediante il quale si acquisiscono delle conoscenze, e la conoscenza consiste in quei processi che integrano esperienze passate e presenti in modo da dar luogo a nuove attività. (...). Storicamente, l'equivoco per il quale si attribuisce alla conoscenza una realtà sostanziale nasce con un volantino umoristico

Le soluzioni tecnologiche devono proporre modalità di intervento più avanzate, differenti capacità manageriali ed organizzative, e la definizione di ruoli e figure professionali nuove. Il fallimento di alcuni progetti di knowledge management è riconducibile proprio ad una mancanza di attenzione verso aspetti più propriamente gestionali e relazionali, la cui importanza è determinante per il governo dei rapporti che riguardano fenomeni sociali particolarmente complessi, come quelli organizzativi e tipici delle comunità di pratica.

L'impiego delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione ha ridefinito non solo il lavoro, ma la stessa formazione.

Il modello tradizionale della formazione proceduralizzata viene man mano soppiantato dalla rapidità di evoluzione delle conoscenze che innescano processi di crescita endogena attraverso la circolazione e la capitalizzazione del know-how. In questo caso il supporto delle tecnologie di rete diventa strategico, soprattutto quando alle metodiche del knowledge management si abbina l'organizzazione di comunità professionali entro cui favorire processi di apprendimento alla pari. La formazione permanente va pensata senza vincoli di luoghi e di orari, attraverso l'instaurarsi di comunità professionali on-line, in cui i professionisti divengono soggetti attivi e proattivi del loro apprendimento.

Secondo la cornice teorica costruttivista² ogni singolo soggetto *inventa e costruisce* il mondo con le sue azioni e le sue interazioni sociali all'interno delle comunità di cui fa parte, anche attraverso la condivisione del linguaggio e delle esperienze. Questa posizione porta a un particolare atteggiamento nei confronti del sapere, coerente con le teorie della complessità: nessun sistema di riferimento può essere considerato a priori vero e corretto, ma ogni osservazione (*costruzione*) viene determinata dalle lenti interpretative e dalle scelte linguistiche del soggetto (*scelte che lo definiscono come soggetto e che definiscono il suo mondo*). Il costruttivismo rappresenta, dunque, lo sfondo di riferimento per l'integrazione tra modelli didattici, progettazione, impieghi di nuove tecnologie e ambienti complessi per l'apprendimento, ed il passaggio dal costruttivismo radicale a quello socio-culturale³ (Varisco 2002; von Glasersfeld 1998) è ben rappre-

stampato a Norimberga nel XVI secolo. Esso mostra uno studente seduto; in testa ha un buco, nel quale è inserito un imbuto. Accanto a lui è ritto in piedi il maestro, che versa nell'imbuto un secchio pieno di 'conoscenza', ossia di lettere dell'alfabeto, numeri e semplici equazioni. Mi sembra che l'imbuto di Norimberga abbia fatto per la pedagogia ciò che ha fatto la ruota per l'umanità: adesso possiamo scendere la china molto più in fretta. Esiste un rimedio? Certo che esiste! Dobbiamo percepire conferenze, libri, diapositive, film e via dicendo non come informazioni, ma come veicoli di potenziale informazione. Allora vedremo che nel tenere conferenze, scrivere libri, mostrare diapositive e film, non abbiamo risolto alcun problema, ma anzi ne abbiamo creato uno nuovo, e precisamente quello di scoprire in quale contesto queste cose possano essere viste in modo da creare nei loro percettori nuove intuizioni, nuovi pensieri e nuove azioni» (Cfr. H. von Foerster 1987).

- 2 Il costruttivismo riporta al centro dell'attenzione epistemologica il rapporto tra soggetto e oggetto e tra i diversi soggetti, individuando interessanti prospettive nell'ambito della formazione.
- 3 Il *costruttivismo radicale* può essere interpretato come un modello di conoscenza possibile in esseri cognitivi che sono in grado di costruire, sulla base delle proprie esperienze, un mondo più o meno attendibile: a) ogni attività cognitiva ha luogo nel mondo dell'esperienza soggettiva di una coscienza; b) quest'ultima mira a una meta; c) le mete vengono decise valutando le proprie esperienze passate e traendone profitto; d) il giudizio viene for-

sentato nelle comunità *on line* dove si realizza il cambiamento di prospettiva dall'apprendimento *in rete* all'apprendimento *in forma di rete*.

Il valore aggiunto creato dalle comunità è, allora, intrinsecamente basato sulla condivisione delle conoscenze di cui i singoli sono depositari e dalla loro convalida da parte della comunità stessa. Intrattenere reti di conoscenze ed esperienze condivise è essenziale per poter crescere nel campo professionale e in quello umano; da questo punto di vista si delinea un supporto senza pari, in grado di mettere in contatto tutti coloro che intendono partecipare alla comunità (Alessandrini 2010b; Lave e Wenger 1991; Martiniello 2011; Mortari 2003; Rossi 2011).

Anche per le organizzazioni scolastiche ed universitarie le comunità di pratica possono rappresentare un'opportunità senza precedenti: il loro successo è determinato dalla rapidità delle trasformazioni che negli ultimi anni hanno interessato la P.A., mettendo in discussione i tradizionali strumenti di aggiornamento professionale. Oggi alla Pubblica Amministrazione è richiesto di sviluppare nuovi tipi di servizi che rispondano ad esigenze nuove, ma anche di contribuire alla crescita del capitale sociale, aiutando nel contempo le comunità locali ad implementare strumenti utili al benessere sociale. A tal proposito, si delineano nuove prospettive di studio e di ricerca: si pensi alle comunità didattiche e di lettura, al ruolo della "partecipazione" nella didattica, l'enattività⁴, ai processi trasformativi per lo sviluppo sociale, all'exaptation⁵ come risorsa formativa, alla do-

mulato in base all'adeguatezza dell'esperienza riguardo al fine prescelto. Il *costruttivismo socio-culturale* rappresenta parimenti un approccio psicopedagogico all'apprendimento istituzionalizzato (scolastico, accademico e professionale) che dovrebbe guidare, in modo dinamico e flessibile, alla realizzazione di "comunità di studenti che apprendono" (*Community of Learners* o *COLs*). Tale approccio – influenzato da processi linguistici, sociologici e antropologici – è stato invadato dalla riflessione su studi e ricerche condotte intorno all'apprendimento scolastico, in particolare sull'apprendistato e sulla formazione on the job, oltre che sul volontariato e sulle comunità di scienziati professionisti, e incorpora alcuni elementi proposti dall'approccio "culturale-situato" o "situazionismo".

- 4 Si tratta di una didattica non casuistica, prodotta da processi di elaborazione in rapporto al dominio di esperienza in cui docente e alunno si trovano a specificare forme della propria esistenza. Taluna visione è riconducibile alle opere di Varela, Maturana e Piaget, alla fenomenologia e alle neuroscienze, con particolare riferimento alla nascente neuroetica. La *visione enattiva*, benché richiami nel significato il concetto di rappresentazione come modalità del conoscere, tenta di superarlo in favore della corporeità, cioè di una mente incorporata (*embodied mind*). Con la circolarità di *percezione* e *azione* si delinea una storia di "accoppiamento reciproco" tra mondo – o realtà che si va conoscendo – e soggetto conoscente (cfr., Rossi P. G., 2012).
- 5 Il concetto di *exaptation* è un caso di studio evolutivistico particolarmente interessante perché evoca il rapporto fra strutture e funzioni, fra ottimizzazione e imperfezione in natura, mettendo in discussione la visione adattazionista a lungo prevalente nel secolo scorso. L'*exaptation* ci mostra come nell'evoluzione raramente un adattamento è stato costruito sin dall'inizio per assolvere alla funzione corrente e come l'adattamento sia spesso un "compromesso" con i vincoli strutturali degli organismi e con la loro storia pregressa. Dal nucleo darwiniano su cui ancora oggi poggia l'architettura della teoria al *bricolage evolutivo* elaborato da Gould, tale processo è un'utile metafora per leggere alcuni fenomeni dell'epoca attuale: in particolare, le "minoranze attive" che non si adattano e non innovano in maniera rivoluzionaria. Gli studi del Censis, ad esempio, hanno individuato quattro percorsi esemplificativi in cui si stanno incubando minoranze vitali pronte ad essere arruolate: 1) *l'esercito della terza età*, un esempio di cittadinanza attiva in un'epoca di individualismo sfrenato e di piccoli e grandi egoi-

cumentazione della conoscenza pratica degli insegnanti (Alessandrini e Pignalberi 2011; 2012).

L'open learning, dunque, costituisce un potente mezzo per "ripensare" i modelli sociali ed organizzativi, per innovare le metodologie, i servizi, e per attivare processi di facilitazione nelle interazioni tra le diverse generazioni. È lo strumento che facilita la partecipazione, fornisce il supporto per la trasmissione diffusa della conoscenza necessaria alle comunità per definire identità, traiettorie e confini.

Nel contempo, può risultare inefficace a causa delle resistenze poste dalla cultura e dalle routine esistenti. La sua implementazione deve basarsi sulla valorizzazione ed il coinvolgimento dei soggetti e su di un'attenzione per le componenti culturali, sociali, organizzative e gestionali che informano i comportamenti.

Le opportunità che le ICT dischiudono attraverso i sistemi di comunicazione, non si esauriscono quindi solamente nel velocizzare e rendere capillare la diffusione delle informazioni, ma si moltiplicano generando spazi sociali in cui le interconnessioni si sviluppano, attivando diffusi processi di interazione/integrazione culturale⁶.

2. Open learning e comunità di pratica: nuove tecnologie di pratiche sociali

Secondo Wenger (2006) le tecnologie web creano le condizioni per lo sviluppo di modalità nuove di interconnessione e di comunicazione che possono generare forme di Community diverse da quelle tradizionali.

Internet è la rete delle reti, un luogo in perenne mutamento in cui cercare e trovare ogni giorno informazioni di ogni genere; è un luogo di lavoro, di divertimento, di incontri e scambi, di affari, di studio e di ricerca. Il web 2.0, il cui termine è stato coniato nel 2004 da Tim O'Reilly e Dale Dougherty, ha generato una serie di dibattiti sulla rete e sulla possibilità di teorizzare questa nuova visione del web, nonché le sue potenzialità ed i nuovi strumenti di tipo "sociale" che sono liberamente utilizzabili da tutti⁷. La storia del web inizia nel 1991 con l'invenzio-

smi; 2) gli *imprenditori immigrati*, che evolve sotto il segno della vitalità e della forte motivazione; 3) le *manager donne dal volto umano*, che non si sono lasciate scoraggiare dalle tante forme di discriminazione sul lavoro e hanno continuato ad accumulare titoli formativi e professionali, piccoli successi, reti relazionali sempre più dinamiche; 4) il *bisogno di ri-umanizzazione*, e dunque il ricorso alle medicine alternative, basate su un approccio olistico tendente a valutare il paziente nella sua globalità e umanità.

6 A livello europeo, un primo passo – almeno sulla carta – è stato compiuto con il documento (a cura della Commissione Europea, 2011) *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*, il quale ha fornito un quadro esaustivo dell'economia del mercato sociale europeo per il XXI secolo. In particolare, i progetti: *L'Unione dell'innovazione* per migliorare le condizioni generali e l'accesso ai finanziamenti per la ricerca e l'innovazione, facendo in modo che le idee innovative si trasformino in nuovi prodotti e servizi tali da stimolare la crescita e l'occupazione; *Un'agenda europea del digitale* per accelerare la diffusione dell'internet ad alta velocità e sfruttare i vantaggi di un mercato unico del digitale per famiglie e imprese; *Un'agenda per nuove competenze e nuovi posti di lavoro* onde modernizzare i mercati occupazionali e consentire alle persone di migliorare le proprie competenze in tutto l'arco della vita.

7 Il simbolo per eccellenza è la macchina a vapore. Il primo prototipo fu inventato da Erone di Alessandria nel primo secolo dopo Cristo: quell'oggetto era un semplice stru-

ne di un nuovo sistema di condivisione delle informazioni basato sull'utilizzo dell'ipertesto per poi passare alla fase in cui società come Ebay, Yahoo, consentivano agli utenti l'accesso sia ai contenuti che ai servizi fino all'avvento del Web 2.0. La gestione delle informazioni non è più esclusiva di poche realtà, cresce l'abitudine a comunicare, a condividere informazioni su qualunque tema, a diffondere il proprio pensiero attraverso le community. Le aziende *web oriented* forniscono sempre più strumenti per accedere alle proprie banche dati, consentendo in tal modo di condividere ed interagire con le fonti di informazione⁸. Il Web 2.0 ha delineato quindi la nuova visione dell'open learning, in quanto consente di utilizzare i dati pubblici a disposizione in rete indipendentemente da chi li ha redatti e dal sito in cui sono stati pubblicati.

Il Web 2.0 ruota attorno a due concetti chiave: condivisione e partecipazione, che sono le caratteristiche specifiche dei social network, ossia gruppi di persone legate da qualcosa in comune, che condividono il lavoro, una passione, un interesse. L'aspetto più interessante nel social network è la qualità delle relazioni, che – secondo la teoria delle reti sociali – può essere rappresentata attraverso alcuni concetti matematici, tra i quali i *grafi*. Un grafo è un insieme di nodi, detti anche vertici, collegati fra loro per mezzo di archi, in cui i nodi rappresentano i soggetti di una rete sociale e gli archi le connessioni che li tengono uniti. Il grafo rappresenta un social network, che può possedere circa centocinquanta nodi, corrispondenti al numero massimo con il quale un soggetto si può mettere in comunicazione all'interno di una rete sociale di appartenenza. Questo valore è il *numero di Dunbar*, dal nome del teorizzatore (Dunbar *et al.* 2010) che – in base ai suoi studi antropologici e sociologici – indica il limite cognitivo rispetto a cui una persona può mantenere relazioni stabili, restando aggiornato sulle questioni che interessano la sua vita.

Il *forum*, invece, costituisce un ambiente dedicato allo spazio di approfondimento, confronto e scambio dialogico all'interno del gruppo in apprendimento; rappresenta la memoria storica del processo di negoziazione dei significati. Inoltre, in quanto strumento asincrono, il forum consente di predisporre un articolato della scrittura profondamente mediato dalla riflessione e dall'approfondimento.

mento di diletto, veniva utilizzato come giocattolo. Bisognerà attendere il Settecento prima che la macchina a vapore sia concepita in Gran Bretagna come strumento di lavoro per incrementare la produttività industriale in modo esponenziale. La combinazione unica di fattori tecnologici, culturali ed economici ha portato poi alla Rivoluzione Industriale. Ebbene, l'evoluzione di Internet, ricalca pari pari, ma in modo ipervelocizzato, la storia della macchina a vapore.

- 8 Possibili esempi possono essere ripresi da un paio di aziende della Silicon Valley: *Google* e *Apple*. Il primo era un motore di ricerca, con il compito di individuare possibili acquisizioni e servizi sempre più aggiornati. GMail, Google Desktop, Picasa, e molti altri come l'acquisizione recente di un word processor online (Writelty), o di SketchUp, un programma dedicato al disegno professionale. La seconda era una società che produceva computer, che ha creato nel tempo una serie di prodotti vincenti. L'iPod, e l'iTunes Music Store, ma non solo. La possibilità di acquistare non solo brani musicali, ma anche telefilm, spettacoli televisivi stanno rapidamente modificando il DNA dell'azienda Apple. Quali sono gli elementi che accomunano queste società? Il ventaglio di servizi offerti (destinati di certo a crescere e ad ampliarsi, forse addirittura a integrarsi), è tale che possiamo tranquillamente parlare non più di società, o applicazioni, o motore di ricerca, bensì di piattaforme. La novità più interessante del Web 2.0 sarà quindi la centralità non dei programmi, bensì dei servizi curati e offerti all'utente.

Il *wiki* è un ambiente dedicato alla scrittura condivisa all'interno del quale ogni componente della comunità di apprendimento può contribuire alla tessitura di un ordito comune e condiviso. Il contributo del singolo non scompare a favore del contributo collettivo, ma viene valorizzato attraverso l'uso di un colore specifico e integrato con quelli proposti dagli altri componenti del gruppo. Le tecniche di navigazione nei wiki concretizzano il concetto di *serendipity*, cioè la possibilità di trovare qualcosa di inatteso, di fortuito, a partire da una ricerca su qualcosa di completamente diverso.

Gli strumenti descritti, rappresentativi in parte dell'ampia gamma disponibili all'interno del Web 2.0, sono comunque utili per spiegare gli effetti e i fenomeni correlati alla creazione di informazioni, notizie e contenuti che tale sistema determina non solo in ambito tecnologico, ma anche e soprattutto in quello sociale.

Nel modello illustrato da Wenger (2006), la comunità ha un ciclo di vita "biologico": nascita, vita e morte. La trama relazionale del network stimola non solo la costituzione della rete ma anche la sua sopravvivenza, per questo oggi i social network (facebook, twitter, badoo, ecc.) sono considerati strumenti essenziali di comunità. Ne consegue un legame circolare fra la progressiva evoluzione delle comunità, che passa attraverso i nuovi utilizzi delle tecnologie, e la stessa dimensione di queste, messe al servizio della comunità. Le tecnologie svolgono così una funzione critica all'interno delle comunità perché forniscono le risorse di supporto per il superamento dei vincoli spazio-temporali e le basi per lo sviluppo di esperienze di appartenenza e condivisione, a livello individuale e di gruppo.

Sulla base delle recenti teorizzazioni sul tema del *digital habitat* (Wenger, White e Smith 2009), è possibile definire le tre fasi che attestano la creatività delle comunità nell'approccio alle tecnologie. Le tre fasi, legate tra loro da una circolarità virtuosa, sono: il mercato della tecnologia, la selezione della tecnologia adatta alla comunità, la promozione dell'uso della tecnologia⁹.

Comprendere l'evoluzione del mercato della tecnologia significa individuare nuove risorse all'interno della comunità, saper scegliere gli strumenti e i dispositivi più adatti alle specifiche attività e orientarsi all'uso e all'apprendimento delle stesse cercando di bilanciare le esigenze collettive con quelle degli individui che sperimentano le innovazioni. Tutto ciò presuppone una collaborazione fra i membri della comunità e coloro che procurano gli strumenti tecnologici: questa esigenza è garantita dai *technology stewards*, termine che indica non solo gli amministratori della tecnologia, ma anche tutto l'apparato tecnologico necessario per far funzionare ed evolvere la comunità, in funzione della multimembership. La funzione dei community technical stewards non riguarda esclusivamente la distribuzione di una configurazione tecnologica al servizio della comunità, ma va di pari passo con l'evoluzione del mercato, in rapporto alle competenze tecnologiche distribuite tra gli utenti e al grado di accettazione o rifiuto che una determinata strumentazione provoca all'interno del gruppo. I *technology stewards* trasformano in creatività vera e propria la capacità di improvvisazione di una comunità.

9 Lo studio del *digital habitat* nasce da una relazione tenuta da Wenger nel 2004 ad una Conferenza Internazionale che doveva produrre – come risultato – una proposta di ricerca sulle tecnologie multimediali progettate per supportare le comunità di pratica, alla luce di una riflessione delle "tre aree" all'interno delle quali si è registrato un forte cambiamento: a) *il mercato*, supportato dall'evoluzione della comunità; b) lo sviluppo della *reciproca influenza* tra comunità e tecnologia; c) la centralità dell'*esperienza*.

Le principali risorse di rete che sostengono la costruzione della conoscenza e il lavoro di una comunità on-line sono rappresentate dagli strumenti per la comunicazione asincrona, come forum e mailing list, e sincrona come le chat. Ciascuno ha finalità specifiche e il modo con cui viene utilizzato in buona misura determina l'efficacia della comunicazione e della costituzione della memoria comunitaria (Mezirow, 2003; Wenger *et al.*, 2007).

Per favorire il raggiungimento degli obiettivi stabiliti in sede di progettazione delle e-community, Wenger (*et al.* 2009) delinea otto categorie di lavoro:

1. portali della conoscenza, orientati ad attuare l'integrazione fra attività professionale e condivisione di conoscenza;
2. ambienti per la progettazione on-line;
3. siti web per la gestione di comunità generiche;
4. ambienti per la gestione di discussioni in gruppi d'interesse, che non necessariamente condividono pratiche;
5. ambienti finalizzati a favorire l'interazione sincrona, individuale e/o di gruppo, e il lavoro collaborativo su schermo condiviso;
6. ambienti per e-learning esplicitamente indirizzato ai membri della CodP;
7. ambienti di accesso alle aree di expertise;
8. ambienti di gestione di basi di conoscenza.

3. Progettare e sviluppare e-community. Verso la costruzione di "saperi socio-pedagogici"

Le e-community possono realmente trasformare il modo di seminare la crescita del capitale intellettuale? Possono diventare la base su cui costruire nuovi approcci comunicativo/organizzativi? Si può, dunque, coltivare ed alimentare un "dialogo socio-pedagogico" che faciliti processi di interazione sociale tra soggetti di diversa età, etnia, cultura, ecc.? Alla luce delle illustrazioni di Trentin (2004), esiste un possibile modello di progettazione di una *comunità open learning* tale da indirizzare i soggetti ad articolare la propria conoscenza, riflettere sui propri processi di apprendimento, sostenere i processi di significazione, costruire rappresentazioni personali di significato, promuovere un pensiero consapevole e produttivo. Come afferma Alessandrini (2007), «ciò significa riconoscere e valorizzare – al loro interno – l'importanza della costruzione attiva di conoscenza nell'ambito dei circuiti formali e informali di condivisione e rielaborazione critica del sapere situato e la messa in comune delle esperienze nonché all'attivazione di un lavoro pianificatorio che porti ad una loro completa realizzazione».

La convergenza fra le potenzialità tecnico-gestionali e sociali delle e-community ha determinato un profondo rinnovamento delle abitudini comunicative dentro e fuori i contesti e ciò ha mutato geneticamente la concezione stessa della formazione (Malavasi 2002; Margiotta 2007).

Gli aspetti gestionali. In questa fase si analizzano le esigenze che giustificano l'attivazione delle comunità open learning, attraverso interviste e indagini del contesto interessato, atte a rilevare alcuni indicatori fondamentali circa la rilevanza della conoscenza comunitaria per i membri e per il contesto di riferimento, alla presenza di un *corpus* consolidato di conoscenze, di centri di servizio che già supportano i processi di apprendimento nel gruppo e di figure chiave – carismatiche e competenti – per svolgere in modo efficace ruoli specifici per la gestione della comunità.

Successivamente si studia la caratterizzazione della comunità, per mettere a fuoco i principali interessi e problemi professionali dell'attività quotidiana del gruppo.

In questo caso è utile disporre di una *checklist* per la rilevazione dei flussi dialogici, delle modalità di creazione, selezione e diffusione delle conoscenze e delle dinamiche di apprendimento esistenti. Quindi, si procede con la progettazione e definizione della "conoscenza comunitaria", il cosiddetto *repository collettivo*, da cui i membri della e-community attingono le risorse per risolvere problemi specifici (la libreria di "oggetti", ovvero pubblicazioni, interviste ad esperti, glossari, link esterni, FAQ, ecc.). La fase di progettazione è quella che coinvolge il maggior numero di attori: al management (preposto alla legittimazione e al commitment) si affiancano alcuni membri attivi della community (*il core team*), che rappresentano il gruppo di entusiasti e di trascinatori della comunità che, grazie ad attività di gruppo (*focus group*), incomincia ad autodefinirsi sotto la guida della consulenza.

Una struttura organizzativa di e-community comprende fondamentalmente cinque ruoli al fine di delineare una "rete dialogica a carattere sociale":

- il *soggetto promotore* (ideatore e garante della e-community, opera in sinergia con il community manager);
- il *community manager* (rappresentante primario e responsabile diretto di tutte le attività);
- il *content manager* (si occupa principalmente del reperimento, produzione, selezione e diffusione dei materiali utili alla comunità);
- l'*esperto* (in base all'ambito specialistico presidia l'area di collaborazione della e-community, anima le discussioni e interviene sui problemi di rilievo per i membri della comunità);
- il *responsabile della tecnologia* (*system administrator*), responsabile della gestione tecnica dell'ambiente on-line.

La fase successiva di progettazione concerne l'avvio della e-community, articolantesi in fasi che comprendono: a) il dimensionamento della comunità, b) la definizione di una guida per i partecipanti, c) l'assegnazione dei ruoli chiave e la loro formazione specifica, d) il meeting iniziale e f) il consolidamento del gruppo. La comunità deve tendere ad un bilanciamento tra due esigenze contrapposte, tra il numero dei partecipanti e la loro gestibilità, perché un numero maggiore di membri, pur aumentando la dinamicità dialogica del gruppo, può renderla ingestibile.

La fase della sua gestione concerne l'operatività: in particolare, le strategie e le attività che ne promuovono e facilitano l'aspetto dialogico-sociale. L'ultima fase della progettazione si occupa del monitoraggio e valutazione della comunità, finalizzata all'accertamento, attraverso specifici indicatori, degli effettivi ritorni nei termini di arricchimento delle conoscenze e delle competenze dei singoli (Cfr. OCSE 2003; OCSE 2008; Isfol 2012), di aumento dei partecipanti alla vita comunitaria e di miglioramento delle performance di gruppo, di efficacia dei supporti tecnologici e di ricaduta positiva sull'attività dell'organizzazione, giustificando così l'assegnazione delle risorse alla comunità e quindi un possibile rifinanziamento.

Gli aspetti tecnologici (Cfr. Schwie 2011). Laddove si progetti un ambiente virtuale destinato agli scambi interattivi non si può solo prescindere dalle componenti tecnologiche e dai repository destinati all'archiviazione dei materiali infor-

mativi e conoscitivi della comunità. È necessario analizzare i flussi e le esigenze di comunicazione ed individuare il sistema ritenuto più pertinente; inoltre, occorre definire la struttura logica di comunicazione da implementare in base al sistema individuato. In questa fase la scelta è condizionata sia dalle prestazioni che i dispositivi possono garantire, sia dai costi economici. Oltre alle aree destinate alle attività professionali è necessario progettare spazi riservati alla socializzazione (le aree *caffè*), allo scambio di materiali, al supporto per eventuali problemi tecnici, alla bacheca per annunci di vario tipo.

Gli aspetti sociali. La pratica rappresenta il nucleo centrale delle e-community, il loro valore reale, il loro patrimonio condiviso, venutosi a determinare nel tempo attraverso il continuo svolgimento di attività comuni. Si caratterizza sostanzialmente per l'inclusione di aspetti spesso contrapposti tra loro: l'esplicito e l'implicito, l'espesso e il tacito, il codificato e il non codificato, il dire e il fare, la conoscenza e l'azione (Wenger 2006).

La nozione di *practice* va riferita a livello di una struttura sociale che riflette un apprendimento condiviso: è nel contempo analisi ed esperienza. Gli individui costruiscono nuove conoscenze non solo sulla base di quelle già in possesso, ma anche attraverso la negoziazione e la condivisione dei significati.

Il ricorso alla pratica è trattato in modo specifico nelle tesi post-epistemologiche: dall'ambito logico della teoria del pensiero come azione e dell'ambito concettuale della teoria pratica della conoscenza di Dewey (1973), le nuove prospettive epistemologiche della pratica professionale (Schön 1993), al modello dell'apprendimento trasformativo di Mezirow (2003), utile per comprendere le modalità di transizione da una zona pre-riflessiva dell'esperienza alla piena consapevolezza cui si perviene solo mediante la validazione intersoggettiva degli assunti e delle visioni del mondo con cui i soggetti interpretano la realtà.

Le dimensioni tacite rappresentano ciò che si dà per scontato (gli assunti di base, le prospettive di significato, cioè il sistema di credenze attraverso cui si interpreta e valuta il significato dell'esperienza), le visioni comuni del mondo, la dimensione etica, le regole empiriche inespresse, le relazioni e le intese implicite, i modi di comportarsi: una sottocultura vera e propria, socializzata, negoziata e condivisa, che testimonia inconfutabilmente l'appartenenza ad una determinata comunità.

Si delinea, dunque, un dialogo apprenditivo di natura intrinsecamente sociale – tendente a confermare le tesi dibattute nel corso degli ultimi anni – che vede coinvolti l'esperto e il neofita nella direzione del collegamento tra riscoperta dei valori tradizionali e innovazione. L'apprendimento è un modo di essere nel mondo sociale che si realizza esclusivamente all'interno di una cornice partecipativa, poiché le persone che imparano partecipano sia ai contesti in cui si apprende sia al mondo sociale in cui si producono tali contesti. L'apprendimento fa parte della nostra esistenza, è inserito nel contesto della nostra esperienza quotidiana di partecipazione alla vita reale (dal focolare domestico alle prime relazioni con i coetanei, dalla scuola al lavoro, ecc.).

L'apprendimento da esperto a novizio, in cui prevale l'*exemplum* e non un modello astratto, è un tratto che è stato ben delineato da Richard Sennett nel 2008 nel volume *L'uomo artigiano*. Avverso alla filosofia della sua maestra Hanna Arendt la quale rivendicava la distinzione tra *homo faber* e *animal laborans*, Sennett sosteneva che gli essere umani vivono e con-vivono all'interno di due logiche comunitarie: nella prima sono chiamati all'essere pratici, alla fabbricazione delle cose; nella seconda, invece, inizia a delinearsi lo "spirito e la voglia di fare comunità", di dialogare e confrontarsi congiuntamente per la risoluzione di un problema e – contemporaneamente – per la definizione di un nuovo problema.

Il Sennett pragmatista mette in luce tre questioni: a) *la riscoperta della “maestria”*, che designa l’impulso ed il desiderio umano che risulta sempre attivo e che conduce l’individuo a fare sempre meglio nel proprio lavoro (ad apprendere sempre più da se stesso, dal gruppo, dalla collettività); b) *lo sviluppo delle abilità tecniche*, in cui entrano in gioco sia la conoscenza acquisita nell’uso della mano attraverso il tatto ed il movimento sia attraverso il linguaggio quale guida dell’abilità corporea; c) *la motivazione* per l’apprendista a scoprire sempre nuovi territori, a fare sempre meglio il proprio lavoro.

Ciò che conta è il modello interattivo in gioco, la qualità delle relazioni ed il luogo in cui queste relazioni interpersonali tendano a costruirsi.

La CodP si presenta, in sintesi, come un valido strumento per generare un processo di collaborazione e condivisione di esperienze, al fine di superare gli stereotipi della diversità (Alessandrini 2010a)¹⁰. Ciò accade attraverso l’opportunità offerta a ciascuno di sviluppare le proprie potenzialità, al di là delle particolarità individuali (che sia di età, di genere, ecc.). Naturalmente, un certo tipo di attenzione alla diversità, non può che giovare le organizzazioni: si viene così a creare una perfetta sintonia tra gli interessi propriamente organizzativi e gli individui.

4. Nuovi spazi per le e-community

Se è vero che l’apprendere risiede nella partecipazione sociale ad una pratica, la dimensione comunitaria dove agisce tale pratica diviene lo spazio essenziale dell’apprendimento in ogni fase della vita. Come suggerisce Colombo (2009), la rete cambia il modo in cui le persone e le organizzazioni apprendono, producendo implicazioni dirette sulla natura stessa della conoscenza e sul modo in cui le persone ne fanno uso e la trasformano. Questi ambienti sono modificatori di informazione. Il problema del cyborg (Levy 2005) quindi è quello di organizzare questo caos informativo per aggregazioni e archivi tematici che consentano, all’occorrenza, di approfondire gli argomenti necessari in maniera efficace ed efficiente. L’utilità di questi strumenti è quella di risparmiare tempo e gestire/organizzare il flusso costante delle informazioni attorno a nodi tematici. La comunità, indipendentemente dal contesto d’uso o dal livello di formalizzazione, diviene uno stratagemma per governare la complessità informativa che travalica le possibilità del singolo di poterla gestire «Se non si può contare su comunità concentrate, su aree strategiche, diviene estremamente difficile tenersi al passo del ritmo di cambiamento» (Wenger, Mc Dermott, Snyder 2007, 49).

L’approccio all’open learning e all’apprendimento intergenerazionale costituiscono i tratti salienti dell’identità digitale che ciascun cyborg (Levy 2005) viene a costruirsi attraverso l’appartenenza ad una o più e-community. Questi strumenti sono un modo di presentare se stessi, ma al tempo stesso sono meccanismi di creazione di reti e contatti informali ma giungere all’affermazione di un sé

¹⁰ È di recente lo studio di G. Alessandrini (2010a) sulla definizione e sperimentazione di una Road Map per l’integrazione della diversità nella CodP, riguardante: a) il superamento dello stereotipo dell’appartenenza verso la multiappartenenza; b) la legittimazione periferica dei membri; c) la costruzione dei “confini”; d) la riflessività per superare gli ostacoli; e) l’imparare ad ascoltare e utilizzare le conoscenze pratiche; e) la costruzione di un impegno comune.

digitale maturo (Granelli 2006), capace di partecipare in maniera operosa e corresponsabile alla vita di una comunità on line, richiede l'esercizio di uno spirito critico che passa per alcuni prerequisiti fondamentali: a) la *dimensione motivazionale rispetto all'apprendere*; b) la *dimensione ludica*; c) la *disponibilità alla cooperazione*.

La questione, allora, è la seguente: le comunità di pratica come possono esercitare la loro influenza nel processo relazionale tra l'open learning ed il dialogo intergenerazionale? Come poter valorizzare e condividere taluna relazione? Rispetto all'apprendimento organizzativo in rete, la proposta può essere sintetizzata nelle seguenti linee guida:

- orientare il soggetto verso la costruzione (*e non la riproduzione*) di conoscenza;
- presentare compiti autentici e significativi;
- promuovere l'implementazione dei processi critico-riflessivi sull'esperienza;
- rendere possibile una costruzione di conoscenza basata su conteso e contenuto;
- supportare la costruzione cognitiva attraverso la negoziazione sociale;
- non riconoscere alla competizione un ruolo di incentivazione.

In altre parole, un'organizzazione attenta a mettere in campo azioni formative ispirate a logiche di e-community si dimostra meno propensa a produrre servizi di istruzione da erogare e più attenta, invece, a produrre apprendimento stabile ed efficace, sia a livello individuale che organizzativo.

Quali sono allora i fattori che possono determinare il successo di una open learning community? Wenger (2006) li sintetizza in tredici parole-chiave.

Spazio e tempo. La comunità deve essere ben presente nella vita dei membri e del contesto in cui è inserita (presenza e visibilità).

Partecipazione. Le forme e i canali di interazione diversificati facilitano gli scambi di idee, la circolazione dei dati e definiscono le pratiche condivise.

Creazione di valori. Il buon sviluppo della comunità si origina da forme di interazione per la soluzione di problemi, la costruzione di un repertorio di buone pratiche, l'impegno di ciascuno a contribuire allo sviluppo della comunità professionale, le buone prassi del gruppo.

Collegamenti. Le comunità possono creare valore aggiunto se intrecciano collegamenti verso contesti più ampi o con altre comunità.

Identità. La pratica e l'appartenenza modellano l'identità personale e professionale attraverso processi di negoziazione di significato, campi di traiettorie possibili e stratificazioni di eventi in cui si rimette in discussione l'esperienza e la sua interpretazione sociale.

Appartenenza alla comunità. Il coinvolgimento fortemente personale con i colleghi: da un lato l'amicizia, il supporto e la fiducia reciproca (*interrelazioni*) e, dall'altro lato, il livello di partecipazione alla comunità (*diversificazione*).

Sviluppo della comunità. Avviene in due direzioni che riguardano il livello di coinvolgimento dei membri in termini di coesione e di arricchimento della base di conoscenza condivisa e in termini di cambiamenti nel modo di rapportarsi con l'organizzazione di appartenenza.

Attiva partecipazione alla costruzione della comunità. Riguarda il nucleo ristretto di persone che in genere si assume la responsabilità d'azione nel processo di sviluppo e di evoluzione della comunità.

Questi fattori – una volta identificati come determinanti per il successo di una e-community – devono essere mappati con le funzionalità rese disponibili dagli

attuali prodotti tecnologici. Per esempio, nel primo fattore individuato da Wenger, l'aspetto da considerare è come garantire presenza e visibilità reciproca ai membri ed alla comunità all'interno e all'esterno del contesto sociale e/o organizzativo. Le funzionalità utili a tale scopo saranno: l'elenco delle comunità presenti in ragione di un dato dominio di conoscenza, l'elenco dei membri di ogni singola comunità, il profilo dei membri in base alla loro area di expertise/culturale/generazionale, l'indicazione delle attività in cui è coinvolto ogni singolo membro, l'indicazione di chi è in linea nel momento in cui si è collegato alla piattaforma con possibilità di contattarlo "in diretta", nella bacheca "ludica" o nei "caffè virtuali".

5. Una nota di chiusura: costruire un dialogo intergenerazionale per il futuro

Le prospettive di sviluppo delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione sembrerebbero dipingere il web come il luogo in cui il sapere non solo viene comunicato e condiviso, ma anche costruito in maniera collaborativa.

La sfida è, dunque, quella di individuare, capire e coordinare gli sforzi per costruire una cultura delle relazioni. Le attività per tutte le età (per opposizione al "chi ha bisogno di chi") sono estremamente importanti e devono essere messe in atto per complemento, costituendo altresì un buon punto di partenza nella costruzione di nuove strade. Aumentare il numero di spazi e il profilo degli spazi di apprendimento formale e informale porterà al riconoscimento pubblico e alla consapevolezza sul come imparare "fuori dai locali ufficiali" e come rendere l'apprendimento più attivo e popolare.

In questo ambito si iscrive un caso di eccellenza: il progetto Leonardo CA-PIRE "Conoscere e Apprendere l'innovazione in Rete"¹¹. L'idea è nata dalla considerazione dell'elevato tasso di insuccesso scolastico nella fascia di età 14-16 anni, strettamente collegato al disagio ed alla demotivazione ampiamente riscontrati sia negli studenti, sia negli insegnanti. Il progetto ha inteso individuare una leva strategica per alimentare la spirale cognitiva degli studenti, tenendo in debita considerazione due assunti: a) un apprendimento significativo ad una comprensione profonda è scaturente dalla conversazione, dal confronto e dalla discussione fra pari; b) l'open learning e la web community, che esercitano grande fascino sulle nuove generazioni in quanto costituiscono reali opportunità di comunicazione in linguaggi per loro familiari ed una straordinaria possibilità di accedere ad una enorme quantità di informazioni, di specifiche conoscenze da organizzare in vero sapere¹².

11 Progetto di ricerca promosso dal Centro di Ricerca CEFORC "Formazione Continua & Comunicazione" (<<https://www.ceforc.eu>>) dell'Università degli Studi Roma TRE – coordinato dalla Prof.ssa Giuditta Alessandrini.

12 Obiettivo principale era costruire un modello che prevedesse: a) il ricorso a strategie comunicative ed organizzative efficaci, in grado di creare contesti facilitanti di cooperazione, di motivare e responsabilizzare gli attori del processo di apprendimento; b) l'utilizzo di tecniche di apprendimento cooperativo, per realizzare l'acquisizione di un corpo di conoscenze condivise e la legittimazione delle nuove conoscenze che emergono dall'interazione; c) l'adozione di metodi di open learning, inteso come presidio, tramite metodi collaborativi e strumenti di rete, dell'insieme dei processi di apprendimento formali, informali, sociali, organizzativi; d) l'impostazione dell'azione formativa come spazio agito delle attività di auto-apprendimento, di ricerca, di consulenza, di in-

La ricerca¹³ – conclusasi da due anni – doveva in sostanza rilevare i punti di forza e di debolezza dei processi di comunicazione in uso nei sistemi formativi iniziali ed esplorare le relazioni tra qualità della comunicazione e risultati di apprendimento.

Il modello preso come riferimento è stato quello della costituzione di comunità di pratica, inteso come modalità adeguata alla creazione di un setting per l'apprendimento collaborativo.

Gli indici risultanti dalla sperimentazione sono stati i seguenti: a) *Indice di Interattività delle metodologie*: si riferisce all'uso di metodologie didattiche che supportino l'interazione tra studenti e docenti. Con il termine Interattività si è inteso andare a leggere le situazioni di interazione dinamica che concretamente si verificano tra la persona-studente, i docenti e l'ambiente gruppo di lavoro-classe per garantire il pieno sviluppo delle potenzialità non solo cognitive, ma anche sociali ed affettive degli individui in situazione. b) *Indice di Attività delle metodologie*: si riferisce all'uso di metodologie didattiche che favoriscono il ruolo attivo degli studenti. Con il termine Attività si è inteso andare a verificare quelle situazioni che consentono una redistribuzione dei ruoli nella gestione del processo educativo, per cui la scuola tutta venga vista non solo come luogo di apprendimento, ma come sede di costruzione e condivisione del sapere. c) *Indice di Attività ed Interattività d'uso delle tecnologie*: si riferisce ad un uso dell'ICT nelle loro potenzialità di strumenti per l'apprendimento attivo, interattivo e collaborativo¹⁴. d) *Indice di Apertura e Cambiamento*: si riferisce alla capacità di ascolto dei docenti mirata al miglioramento della qualità dell'offerta formativa¹⁵.

formazione, da parte di tutti gli attori (studenti, formatori, tutor); e) l'apporto fondamentale della tecnologia in quanto strumento delle metodologie attive, in grado di innescare processi virtuosi di apprendimento e capacità di interazione cognitive.

- 13 Sono stati raccolti 1195 questionari completi per il target *studenti* e 247 per il target *docenti* in Italia, Spagna, Bulgaria, Belgio, Portogallo.
- 14 *L'indice di supporto tecnologico*, che si riferisce all'uso delle TIC a supporto di metodologie didattiche attive ed interattive – è espresso da alcuni *items* riportati nel questionario – ove più esplicitamente si fa riferimento alle nuove tecnologie e alle modalità di comunicazione in rete (sia *intra* classe che *inter* classe). L'uso delle forme più avanzate di strumenti tecnologici, forse perché non disponibili nelle scuole o per una limitata capacità da parte dei docenti di utilizzarle finalizzandole alle attività didattiche, vengono considerate quindi poco o nulla importanti dalla maggioranza degli intervistati. Nel caso di questo indice, al contrario degli altri, appare evidente che i docenti non tendono a dare una visione "più rosea" del reale, al contrario esprimono frequenze leggermente più basse rispetto agli studenti. Si potrebbe pensare che in alcuni casi gli studenti si riferiscano ad attività a supporto dello studio (comunicazioni via mail, forum, blog, ecc.) condotte di propria iniziativa e tra pari, di cui il docente potrebbe non essere nemmeno a conoscenza.
- 15 *L'indice di cambiamento* conferma dati preesistenti nel dimostrare un trend positivo ma con risultati non ancora decisamente orientati all'innovazione metodologica e didattica. In generale, la distribuzione percentuale delle risposte, che non dimostra picchi significativi in nessuno degli *items* presi in analisi, conferma l'immagine di una scuola che sta cambiando, dove coesistono spinte didattiche collaborative e il ricorso a lezioni on line, dove l'ICT viene usato in modo diffuso, ma dove la lavagna e il libro di testo sono ancora considerati gli strumenti più efficaci per l'apprendimento. Quello che appare è una tendenziale coerenza tra le risposte degli studenti e quelle dei docenti, che concordano sull'esistenza di un'apertura al cambiamento nelle modalità di comunicazione nella scuola, non percepita solo da una minoranza di docenti (21%) e di studenti (31%).

La relativa facilità d'uso delle attuali tecnologie sembrerebbe comportare la realizzazione dell'utopia deweiana di accesso per tutti alla costruzione del sapere, fondato sui seguenti principi: a) l'acquisizione delle conoscenze è aperta a tutti (*principio egualitario*); b) la realizzazione senza differenze di genere, livello socio-culturale, di provenienza, ecc. (*principio di uguaglianza di opportunità*); c) non ha vincoli di tempo e luogo (*permanenza e ubiquità dell'apprendimento*); d) guidata dai valori, obiettivi, scelte e prospettive del soggetto (*curriculum aperto e riferimento al soggetto*); e) l'apprendimento non si basa su una semplice ricezione di conoscenze, ma sulla loro discussione e gestione (*apprendimento attraverso comunicazione ed interazione*); infine f) tiene conto delle esperienze e delle attività pratiche quotidiane (*riferimento alla vita di ogni giorno*).

Nelle e-community la classe è immaginata come un luogo, o meglio uno spazio, dove tutti possono giocare i diversi ruoli, scambiandosi compiti e responsabilità. Tutti apprendono, imparano nuove cose, mettendo in discussione le proprie conoscenze, accedono a nuove informazioni, utilizzano canali e strumenti di comunicazione originali, discutono con gli altri sia di conoscenze già acquisite, sia di dubbi, di idee, di progetti. Tutti possono insegnare, condividendo con gli altri le proprie conoscenze, spiegando ed informando gli altri circa le proprie conoscenze e scoperte, e cercando di dimostrare la fondatezza delle proprie opinioni.

La sperimentazione avvalorata l'immagine di una scuola che sta cambiando, dove coesistono spinte verso didattiche collaborative ed il ricorso a lezioni on line. L'apertura al cambiamento è una precondizione, ma da sola non garantisce un "impatto reale" nei modi di comunicare della scuola.

Le sfide che emergono dal progetto evidenziano l'esigenza di ridefinizione del dialogo intergenerazionale tra gli attori coinvolti in quanto *facilitatori dei processi esplorativi e partecipativi*.

Le numerose sperimentazioni previste dal progetto ha consentito ricavare risultati e riflessioni, accomunati da alcune motivazioni di fondo:

- un aperto confronto tra docenti e studenti su di un terreno familiare con l'intento di stabilire un migliore e più intenso dialogo;
- sollecitare la motivazione;
- recuperare una dimensione ludica dell'apprendimento;
- riconoscere e valorizzare la componente informale dell'apprendimento veicolata e veicolabile attraverso processi di socializzazione liberi e tra pari;
- sperimentare nuove applicazioni per rinnovare l'approccio all'insegnamento e alla disciplina.

La varietà di strumenti che ciascuno degli ambienti richiamati consente, abilita a diversi utilizzi che possono trovare differenti applicazioni nelle varie disci-

Resta il dato rilevante che le situazioni descritte come totalmente negative si avvicinano ad un terzo del totale. Appare, come anche negli altri indici, una tendenza dei docenti a vedere la situazione leggermente più positiva rispetto agli studenti. È da sottolineare che l'apertura al cambiamento è stato considerato un indice che rileva un "atteggiamento generale" di riconoscimento dell'esterno, del fatto che nella società siano avvenuti dei cambiamenti per quanto riguarda i modi e gli strumenti della comunicazione, cambiamenti che devono trovare "in qualche modo" spazio e legittimità anche all'interno della scuola. Si tratta quindi solo di una pre-condizione, che non garantisce da sola che l'uso dell'ICT sia pienamente rispondente alle potenzialità offerte e che abbia un impatto reale di cambiamento nei modi di comunicare *della e nella scuola*.

pline, dando vita a pratiche didattiche innovative, promosse e condivise dalla comunità osservata.

Il ruolo delle e-community non è confinabile come supporto didattico ma come un tessuto connettivo che modificando quantità, qualità e direzione della comunicazione trasforma i processi relazionali organizzativi e di costruzione della conoscenza. Diviene altresì un'estensione dell'agire all'interno della quale veicolare la propria immagine di sé anche attraverso l'assunzione di un ruolo attivo nella produzione di contenuti (foto, video, blog, ecc.) e la partecipazione ad ambienti open learning delle quali si condividono obiettivi ed interessi.

Per concludere, le dinamiche di interazione sociale negli ambienti digitali sono riconducibili a quattro parole-chiave: *Alienazione* (ovvero il sentirsi smarriti all'interno del nuovo ambiente di relazione, dove non si conoscono le regole e gli stili di comunicazione, e dove ci si muove a fatica nello spazio tecno-sociale), *Apprendistato cognitivo* (in cui il soggetto comincia ad orientarsi nei nuovi ambienti e ad acquisire i significati del linguaggio, delle regole formali e informali, dei codici comunicativi), *Affiliazione* (il soggetto comincia a scegliere e a "costruire" i suoi ambienti sulla base di un principio di pertinenza e contingenza che guida le sue scelte in ordine ai suoi interessi personali), *Progettualità* (in cui il soggetto, muovendosi con sicurezza all'interno della rete, è in grado di attivare una propria strategia di sviluppo in funzione di una logica di crescita personale). Il fronte su cui i soggetti possono operare – perché la comunità progredisca – è quello di riconoscere e sostenere le forze politiche-educative che credono nella cultura democratica e in un'educazione democraticamente e deumanamente orientata.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Milano: Guerini.
- Alessandrini, G. (2005). *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2010a). *Formare al management della diversità. nuove competenze e apprendimenti nell'impresa*. Milano: Guerini.
- Alessandrini, G. (2010b). *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Un nuovo cantiere per un lavoro a misura umana*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Alessandrini, G. e Pignalberi, C. (2011). *Comunità di pratica e Pedagogia del lavoro. Voglia di comunità in azienda*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Alessandrini, G. e Pignalberi C. (2012). *Le sfide dell'educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bauman, Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.
- Colombo, M. (2008). *E-learning e cambiamenti sociali, dal competere al comprendere*. Luigi: Napoli.
- Dewey, J. (1973). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto tra il pensiero e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dunbar, R., Gamble, C. e Gowlett, J. (2010). *Social Brain, Distributed Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- European Commission. (2011). *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusive*.
- Granelli, A. (2006). *Il Sé digitale*. Milano: Guerini.
- Isof. (2012). *Rapporto Isof 2012. Le competenze per l'occupazione e la crescita*. Roma: Rubettino.
- Lave, J. e Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legittimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Levy, P. (2005). *Uno spazio un linguaggio*. In "Mediazioni", Costa & Nolan: Milano.
- Malavasi, P. (2002). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: ISU Università Cattolica.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Martiniello, L. (2011). *Comunicazione multimediale e processi formativi*. Napoli: Pegaso.
- McLuhan, M. (1995). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nonaka, I. e Takeuchi, H. (1997). *Creare le dinamiche dell'innovazione*. Milano: Guerini.
- OCSE. (2003). *Indagine ALL, Adult Literacy and Life Skills – Competenze alfabetiche, funzionali e abilità per la vita*.
- OCSE. (2008). *PIACC – Programme for the International Assessment of Adult Competencies*.
- Rossi, B. (2011). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teoria dell'azione, professionalità docente*. Milano: Franco Angeli.
- Rullani, E. (2010). *Modernità sostenibile. Idee, filiere e servizi per uscire dalla crisi*. Venezia: Marsilio.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Schwie, R. (2011). *Connections: Virtual Learning Communities*. Retrieved from: <<http://rick-scafe.wordpress.com/2011/06/01/connections-virtual-learning-communities-ebook-launch/>>.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuovo capitalismo*. Bologna: Il Mulino.
- Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano, Feltrinelli.
- Trentin, G. (2004). *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze. Ruolo, dinamiche e tecnologie delle comunità professionali on line*. Milano: Franco Angeli.
- Varisco, B. M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.
- von Foerster, H. (197). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- von Glasersfeld, E. (1998). *Il costruttivismo radicale. Una via per conoscere ed apprendere*. Roma: Società Stampa Sportiva.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wenger, E., McDermott, R. e Snyder, W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini.
- Wenger, E., White, N. e Smith, J. D. (2009). *Digital Habitat: stewarding technology for communities*. Portland: Cpsquare.



La educación a distancia como escenario de desarrollo
académico e innovación en educación superior.
Aproximación a un enfoque general de evaluación
de la innovación

Distance learning as a stage of academic development
and innovation in higher education.
Approach to a general focus for the evaluation
of innovation

Ernesto González Enders
Universidad Central de Venezuela (UCV)
Caracas, Venezuela - egonzalez@unesco.org.ve

Luis Millán Velásquez
Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior
en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC),
Caracas, Venezuela - luis.millan@ucv.ve

ABSTRACT

In the framework of regional declarations, agreements, and policies that promote innovation, the use of TIC and the development of distance learning in higher education, it is possible to think about two different modes of contemporary teaching approach: as a regular modality per se and as an academic development space and innovation. We emphasize this second approach as an institutional atmosphere constituted by ambiances associated to development of the distance learning: how to teach and learn; the curriculum; institutional technological media; the systemic organization; the research; and the management system of information and knowledge. These ambiances are permeable to innovation, derived from its own enterprise as a consequence of its developments. It is very important to attend to the evaluation of these innovative impacts, and from there it can be reached a framework that helps to the systemic character of distance learning and to the dynamic conception and non linear behavior of the innovation. We also illustrate that by showing an integrated assessment approach that was applied in the SEDUCV, whose traits are presented in order to characterize our conceptual proposal in a practical way. The quasi-totality of these traits has an empirical referent for the development of this case.

En el marco de declaraciones, acuerdos y políticas regionales que apuntan hacia el desarrollo de la educación superior referidos a innovación, incorporación de las TIC y desarrollo de la educación a distancia en las IES, se reflexiona sobre dos dimensiones de percepción de este modo de ejercicio

de la docencia contemporánea: como modalidad propiamente dicha y como espacio de desarrollo académico e innovación. Se enfatiza en esta segunda dimensión, definiéndola como una atmósfera institucional constituida por ámbitos asociados al desarrollo de la educación a distancia: la enseñanza y el aprendizaje; el currículo; los medios tecnológicos de la institución; lo organizacional; la investigación; y los sistemas de gestión de la información y del conocimiento. Estos ámbitos son permeables a la innovación, derivada de los emprendimientos a que obligan sus propios desarrollos. Interesa atender a la evaluación de los impactos innovadores, de ahí la aproximación a un enfoque que responde al carácter sistémico de la educación a distancia y a la concepción dinámica y no lineal de la innovación. Asimismo, ejemplificamos mostrando un enfoque integrado de evaluación que en forma práctica aplicamos en el SEDUCV, con los rasgos que referimos para caracterizar nuestra propuesta conceptual. La casi totalidad de estos rasgos tienen un referente empírico en el desarrollo de este caso.

KEYWORDS

Distance learning, Innovation, Academic development space, Evaluation of the innovation, Systemic approach.

Educación a distancia, Innovación, Espacio de desarrollo académico, Evaluación de la innovación, Enfoque sistémico.

Introducción

En la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior, CRES 2008 (UNESCO, IESALC 2008) en la sección referente a “Integración Regional e Internacionalización” se establece que:

«Es fundamental la construcción de un Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), el cual debe formar parte de la agenda de los gobiernos y los organismos multilaterales de carácter regional. Ello es básico para alcanzar niveles superiores que apunten a aspectos fundamentales de la integración regional: la profundización de su dimensión cultural; el desarrollo de fortalezas académicas que consoliden las perspectivas regionales ante los más acuciantes problemas mundiales; el aprovechamiento de los recursos humanos para crear sinergias en escala regional; la superación de brechas en la disponibilidad de conocimientos y capacidades profesionales y técnicas; la consideración del saber desde el prisma del bienestar colectivo; y la creación de competencias para la conexión orgánica entre el conocimiento académico, el mundo de la producción, el trabajo y la vida social, con actitud humanista y responsabilidad intelectual».

En el marco de la consolidación del ENLACES, entre otras acciones, es necesario acometer:

«[...] c. el fortalecimiento del proceso de convergencia de los sistemas de evaluación y acreditación nacionales y subregionales, con miras a disponer de estándares y procedimientos regionales de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior y de la investigación para proyectar su función social y pública. Los procesos de acreditación regionales deben estar legitimados por la participación de las comunidades académicas, contar con la con-

- tribución de todos los sectores sociales y reivindicar que calidad es un concepto inseparable de la equidad y la pertinencia;
- d. el mutuo reconocimiento de estudios, títulos y diplomas, sobre la base de garantías de calidad, así como la formulación de sistemas de créditos académicos comunes aceptados en toda la región. Los acuerdos sobre legibilidad, transparencia y reconocimiento de los títulos y diplomas resultan indispensables, así como la valoración de habilidades y competencias de los egresados y la certificación de estudios parciales; igualmente hay que dar seguimiento al proceso de conocimiento recíproco de los sistemas nacionales de postgrado, con énfasis en la calidad como un requisito para el reconocimiento de títulos y créditos otorgados en cada uno de los países de la región.
- e. el fomento de la movilidad intrarregional de estudiantes, investigadores, profesores y personal administrativo, incluso a través de la implementación de fondos específicos;
- f. el emprendimiento de proyectos conjuntos de investigación y la creación de redes de investigación y docencia multiuniversitarias y pluridisciplinarias;
- g. el establecimiento de instrumentos de comunicación para favorecer la circulación de la información y el aprendizaje;
- h. el impulso a programas de educación a distancia compartidos, así como el apoyo a la creación de instituciones de carácter regional que combinen la educación virtual y la presencial; [...]»

Dicho esto debemos plantear que uno de los principales retos de la educación superior latinoamericana es la implantación de una cultura de la evaluación entendida como una actividad permanente y transformadora, que apunte al mejoramiento y superación de fuertes debilidades, sea capaz de garantizar un adecuado aseguramiento de la calidad e identificar buenas prácticas y posibilitar espacios para correcciones del rumbo y los redimensionamientos necesarios en procesos educativos. Además está decir que es necesario establecer una cultura del desarrollo de prácticas innovadoras en el campo pedagógico, en la docencia, la investigación y transparentar la gestión académico-administrativa, obligándonos a consolidar una verdadera responsabilidad social universitaria, que se orienta a ejercer con calidad y transparencia todas las misiones universitarias en plena sintonía con el resto de la sociedad (González 2009a; González 2009b; González 2011).

Aunque América Latina y el Caribe presentan enorme heterogeneidad en términos de la constitución e implementación de sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior, hay procesos bastante consolidados, con varios años de existencia y ya sometidos a revisiones y actualizaciones significativas. Se pueden identificar procesos de evaluación y acreditación de carreras y programas académicos de cursos de pregrado y postgrado, de investigación y de gestión institucional. Estos procesos se adelantan tanto desde organismos gubernamentales como privados. Sin embargo la fortaleza y experiencia de estos procesos radica fundamentalmente en experiencias realizadas en esquemas de regímenes presenciales clásicos y de educación superior universitaria tradicional (González et al. 2011; Trindade 2007; Villarroel 2007a; Villarroel 2007b).

En la región latinoamericana como en otras regiones del mundo, no es suficiente lo que se ha avanzado en procesos de evaluación y acreditación de regímenes que apuntan a esquemas curriculares innovativos. Encontramos que hay experiencias en esquemas presenciales con cierto apoyo de las llamadas nuevas tecnologías de la información y comunicación; pero se requiere anclar y conso-

lidar una cultura de la evaluación de la educación superior impartida con separación física y temporal de estudiantes y profesores y más aún cuando comienza a ser preponderante el uso de plataformas y herramientas tecnológicas, en ciertos casos, sin el cuidado pedagógico de rigor.

Todo esto conduce a entender los procesos de educación a distancia y, a partir de su comprensión, aproximar algunas ideas sobre los necesarios y distintos procesos de evaluación y acreditación que tienen que tener estas innovaciones curriculares y que a todas luces tienen que ser diferentes a los mecanismos de evaluación ya establecidos para otros procesos de aprendizaje e investigación.

En este trabajo se plantea la visualización de la educación a distancia como un proceso de formación, investigación e innovación que es de gran importancia en la actualidad y en la que identificamos dos dimensiones de su desarrollo: 1. Su concepción más convencional como modalidad educativa, cuyo énfasis radica en lo instrumental-metodológico, en lo didáctico y en el soporte teórico de los procesos de aprender y enseñar, entre otros; y 2. Su concepción como espacio de desarrollo académico, cognitivo y de innovación, que incluye lo anterior pero amplía de manera comprensiva una aproximación a su naturaleza compleja. En este sentido es un escenario para el desarrollo de una práctica docente cambiante, flexible y necesariamente actualizada; es un escenario para la investigación, mediante la cual se cultiva un conjunto de saberes teóricos que le dan apoyo al ejercicio práctico; y es un escenario para el desarrollo de innovaciones que tienen impacto en los modelos organizativos de las instituciones, en sus modelos educativos o pedagógicos y los modelos tecnológicos de soporte, para dar posibilidad cierta a la práctica actualizada de la educación a distancia y la enseñanza abierta.

1. Percepción del desarrollo actual de la Educación a Distancia en dos dimensiones

La percepción que suele tenerse de lo que es la educación a distancia en medios académicos y comunidades asociadas a estos, supone su conceptualización como una modalidad de enseñanza y aprendizaje que tiene entre sus rasgos fundamentales la separación física de los actores (docentes y alumnos), la facilitación del aprendizaje autónomo mediante el soporte de un sistema institucional que articula un modelo didáctico, con herramientas tecnológicas de comunicación y gestión, y una organización de soporte que garantice el desarrollo de todos los procesos involucrados en la acción educativa. Una modalidad alterna al modo presencial, pero que, al mismo tiempo convive con él, nutriéndolo y nutriéndose a partir de experiencias que tienen como signo común una incorporación racional, cada vez más contundente, de las Tecnologías de la Comunicación y la Información, TIC. Esta incorporación, desde una perspectiva institucional intencionalmente planificada y sistematizada, es la que contribuye notablemente a la consolidación de la educación a distancia en su dimensión de modalidad contemporánea, visiblemente extendida en la generalidad de las Instituciones de Educación Superior, IES, del mundo y crea opciones a la educación abierta.

La concepción de modalidad constituye lo que, a nuestro juicio, es la primera dimensión de enseñar y aprender, usualmente consolidada, y a la cual acuden las instituciones que asumen el reto de transformar sus estrategias de entrega del servicio educativo o su manera de cumplir con la función formativa, mediante el soporte de herramientas tecnológicas. Es un modo que, generalmente, pro-

duce efectos inmediatos en la facilidad, alcance y flexibilidad del acceso a la educación superior.

El establecimiento de la modalidad no presencial, a distancia o virtual, es un ejercicio relativamente complejo que supone encarar un conjunto diverso y de-seablemente articulado de eventos y procesos, que van de lo más general, estratégico y político, a lo más minuciosamente operativo. En esa secuencia de ciclos, un elemento relevante es la formación del personal académico y técnico que tiene la misión de liderar acontecimientos relevantes en esos procesos. Este factor cobra una importancia notable en la creación de una atmósfera institucional de transformación que gira en torno al desarrollo de los proyectos formativos o experiencias singulares de educación a distancia, cuyas evidencias son más visibles cuando las iniciativas se enmarcan en planes o programas institucionales apoyados en políticas y grandes líneas estratégicas establecidas con intenciones claras.

Los profesores formados para el desarrollo de la educación a distancia juegan, a conciencia o sin ella, una multiplicidad de roles simultáneos: multiplicadores de su formación, líderes y promotores de una tendencia innovadora en la docencia, desarrolladores de proyectos específicos y generadores de efectos-demostración a partir de su propia práctica. Lo cual los convierte en agentes de cambio que fortalecen esa atmósfera antes referida. Este entorno que, a su vez, actúa como un generador de impactos diversos e innovadores en su mayoría – y que no parece haber sido estudiada en profundidad – constituye la segunda dimensión con la cual percibimos hoy la presencia de la educación a distancia en las IES. Es en esencia un ambiente institucional que “envuelve” los procesos que acompañan el desarrollo de esta modalidad – ya vieja, pero hoy distinta – de emprender el ejercicio de la docencia en el mundo universitario del presente y, seguramente, del futuro mediato e inmediato con mayor evidencia.

2. La educación a Distancia como espacio de desarrollo académico favorable a la innovación

La educación a distancia hoy es, en sí misma, una innovación compleja. O, más acertadamente, un complejo de innovaciones. Todos los tiempos de su historia, están llenos de evidencias que testimonian sus impactos en los modos, medios, procesos y estructuras para comunicar a los actores de la enseñanza y el aprendizaje en situación de separación, con signos de novedad resistida en cada momento. Su realidad actual tiene visos de diferencias notables en comparación con los tiempos anteriores, en razón de la magnitud y contundencia del cambio y de su incidencia en los entornos institucionales de la educación superior, gracias al impulso que le ha dado el desarrollo tecnológico, tal como lo señalan algunos autores:

«Las diferencias entre las innovaciones educacionales de principios del siglo veinte y el impacto innovador actual y potencial de las tecnologías de la comunicación e información consiste no ya en la naturaleza de las tecnologías sino también en la fuerza conductora del cambio con implicaciones inmediatas y de enorme importancia» (Hannan y Silver 2005, 24).

No obstante las diferencias, el sentido de innovación ha sido el denominador común de toda la evolución histórica de la modalidad, y su rasgo distintivo en comparación con otros fenómenos equiparables. Ahora, ese sentido se hace evi-

dentamente perceptible en la versión contemporánea, cuando algunos factores se trastocan radicalmente como es el caso del tiempo y el espacio que pierden carácter de condicionantes.

«De una educación a distancia visualizada como una enseñanza en la que docentes y estudiantes se encontraban en ambientes separados, se ha pasado a una educación a distancia en la que espacio y tiempo no aparecen como condicionantes, sino como factores que se utilizan para cada propuesta educativa, generando así un nuevo entorno pedagógico» (García Aretio 2007, 53).

Si aceptamos que la educación a distancia va más allá de lo estrictamente pedagógico, o que en lo pedagógico confluyen un conjunto de aspectos relacionados, la novedad alcanza otros componentes del entorno institucional: el modelo organizativo que sirve de soporte a su funcionamiento; y el modelo tecnológico que propicia la utilización de herramientas que garantizan la comunicabilidad y la interactividad, indispensables en lo didáctico; pero, sobre todo, necesarias para una gestión de aprendizajes eficiente, sistémica y suficientemente controlada.

En definitiva, una mirada extendida sobre los escenarios institucionales que tienen posibilidad de afectación por impactos innovativos, directos e indirectos, de la educación a distancia, nos permitiría identificar algunos ámbitos, entre los cuales estarían: la enseñanza y el aprendizaje; los planes de estudios y el currículo en general; la infraestructura y dotación tecnológicas de las cuales dispone la institución; las estructuras y el clima organizacionales; la investigación; los sistemas y procesos de gestión de la información; y los sistemas y procesos de gestión del conocimiento. Todos estos escenarios de actuación institucional se visualizan compatibles e interactuando para hacer perceptible esa atmósfera que antes referimos y, también hacer tangible el carácter de sistema abierto e interconectado interna y externamente, que muestra la operatividad de la educación a distancia de hoy.

Ahora bien, no se trata de escenarios que sólo son permeables a los impactos innovadores, sino que efectivamente los favorecen; a pesar de las resistencias siempre presentes en instituciones cuestionablemente conservadoras como las universidades. Y constituyen, en esencia, lo que hemos denominado *espacio de desarrollo académico*, como segunda dimensión que percibimos en la realidad actual de la educación a distancia, en razón de que detrás de cada decisión que implique incorporar cambios en cualquiera de los ámbitos señalados, hay, en el fondo, un pensamiento y una intencionalidad académicos. En consecuencia, la educación a distancia es una innovación compleja generadora, a su vez, de innovaciones en los entornos que sirven de escenarios a su desarrollo.

Valdría la pena analizar, aunque someramente, algunos argumentos que justifican el enfoque anterior. En este sentido tiene valor el significado que Hannan y Silver (2005) le otorgan a la innovación en educación superior, como un proceso diseñado para generar cambios con miras a producir mejoras que tengan efecto en las personas, dependencias, instituciones o sistemas educativos en general; insistiendo en que la innovación podría ser :

«[...] un acto de creación o de adaptación (o imitación), ya que de hecho “innovación” puede que no se trate de algo “nuevo”, de la misma manera

que en algunas otras áreas una invención puede que no surja libre de precedentes.» (Hanna y Silver 2005, 22)

Por su parte Manuel Moreno Castañeda (2010), refiriéndose a la innovación en educación a distancia, defiende una postura relativamente flexible, y coincidente con la anterior, al considerar que la incorporación de algún elemento que introduzca un cambio en la manera cómo el docente aborda el ejercicio de la docencia; bien sea un nuevo diseño, una estrategia distinta, una herramienta o una metodología compleja, demuestra una intención de cambio que supone innovación. En ambos planteamientos hay apertura suficiente para considerar que la educación a distancia está en una categoría de innovación.

Desde otra perspectiva José Silvio (2009), analizando la teoría de la difusión de innovaciones de Everett Rogers (2003), destaca un conjunto de características que deben estar presentes en una innovación para ser considerada como tal. Así se refiere a la *complejidad*, en términos del nivel de dificultad para su comprensión por parte de los actores; a la *compatibilidad* con los valores y otros aspectos del entorno en el cual se implanta; a la *ventaja relativa* con lo que sustituye o compete; a la *disponibilidad* para ser probada y utilizada; y la *observabilidad* de sus manifestaciones y resultados. Si pasásemos a la educación a distancia a través del tamiz de estas características, concluiríamos ciertamente que todas están presentes; ya que es compleja, pero evidentemente comprensible por los actores involucrados; es completamente compatible con el entorno porque es de la misma naturaleza del proceso educativo en el cual se introduce, también su objeto y fines son idénticos; tiene ventajas comparativas con el modo convencional de la enseñanza y el aprendizaje; está disponible para ser aprendida, utilizada, explotada y multiplicada; y es naturalmente observable, experimentada, evaluada, investigada y transformada. De tal manera que, desde este punto de vista, no quedan dudas de su cualidad como innovación.

Ahora, su definición como *espacio de desarrollo académico*, podría despertar algunas dudas y cuestionamientos, ya que dentro del conjunto de ámbitos específicos que hemos señalado para explicar y constituir conceptualmente esta entidad, hay algunos, tales como los referidos a los medios tecnológicos y a la organización de soporte, que podrían considerarse en rigor fuera de la frontera de lo académico. En este caso, insistiremos en que si estos dos aspectos se desarrollan teniendo como referencia la educación a distancia, sus fines serán académicos y la planificación que los origina apunta hacia el desarrollo académico. Pero bastaría con ponderar suficientemente el peso que tienen los demás ámbitos señalados (la enseñanza y el aprendizaje; los planes de estudios y el currículo en general; la investigación; los sistemas y procesos de gestión de la información; y los sistemas y procesos de gestión del conocimiento) para fortalecer la convicción de que hay una muy evidente tendencia a lo estrictamente académico en estos escenarios de impacto. De tal manera que los impactos innovadores, traducidos en mejoras institucionales, serán fundamentalmente incidentes en el desarrollo académico; pero, sobre todo, serán factores relevantes en el anclaje de una cultura institucional distinta con nuevas reglas, nuevos roles, nuevos patrones de actuación y, en general, nuevas maneras de hacer academia.

3. Aproximación a un enfoque general de evaluación de los impactos innovadores de la educación a distancia

El anclaje de una nueva cultura académica a partir de la educación a distancia, no es una metáfora. Es un hecho tangible frente al cual tenemos el reto de promover una cultura de la evaluación que permita disponer permanentemente de evidencias que den cuenta de los aciertos innovadores del dinamismo positivo de esa cultura y de las debilidades que limiten las bondades de sus efectos, para delinear políticas, estrategias y acciones que preserven el equilibrio de su desarrollo. La cultura de la educación a distancia no se establece sola, sino que se desarrolla asociada a entornos culturales generales como las denominadas “cultura Internet” y “cultura digital”, y evidentemente vinculada a la sociedad de la información y a la sociedad del conocimiento. Esto puede explicar, en cierto modo, su complejidad, su diversidad, su carácter sistémico, flexible y abierto, y su permeabilidad a la transformación permanente. Tales rasgos deben ser elementos orientadores en la definición de enfoques y modelos de evaluación; especialmente si se trata de evaluar sus impactos innovadores que, más que resultados estáticos, son efectos dinámicos en transformación.

García Aretio (2007) en lo que ha denominado “Un decálogo para la calidad de la educación a distancia”, prescribe la necesidad de desarrollar procesos permanentes de evaluación de la calidad en las instituciones que emprenden programas en esta modalidad, aduciendo que todas las variables que puedan ser modificables o manipulables deben ser objeto de evaluación. Las variables asociadas a la innovación son modificables. El mismo autor esboza un modelo que califica como:

«integrador y de desarrollo y control de la calidad total de programas e instituciones a distancia, basándose en las características de la *National Commission on Excellence in Education* en 1983» (García Aretio 2007, 257).

En este modelo se incluye la *innovación* como una de las dimensiones, entendida en el sentido de coherencia entre las mejoras derivadas de la evaluación y la necesidad de innovar en su aplicación para superar debilidades.

Ahora bien, no es la innovación un denominador común de los modelos tratados en buena parte de la bibliografía sobre el tema de evaluación en educación a distancia examinada. Se incluyen aspectos como: *resultados no esperados, impactos imprevistos, impactos externos, resultados institucionales, impactos sociales, objetivos no previstos, etc.*, pero no necesariamente asociados a la precisión de innovaciones o impactos innovadores. Escudero Escorza (2009) propone un esquema para *la evaluación del proyecto de programa o innovación* que ejemplifica la afirmación anterior, al incluir entre uno de sus aspectos: *evaluación de los efectos esperados y no esperados, impactos del entorno y efectos colaterales*.

En atención a lo anterior, podría decirse – con cierto riesgo al cuestionamiento y a pecar de atrevimiento – que la evaluación de la innovación o de los impactos innovadores, no es un tema abordado con profusión en el ámbito de la educación superior a distancia. Sin embargo, si lo es en otros ámbitos: investigación, ciencia y tecnología, artes, economía, inversión de capital, ambiente, mundo empresarial, industria, diseño, etc.

Acudiendo al campo de la innovación en general, y a algunos aportes que se han hecho en torno a la evaluación de la misma, podríamos derivar ideas que nos acerquen a nuestro intento de bocetar el enfoque general de la evaluación de impactos innovadores de la educación a distancia que visualizamos. En primer lugar, es necesario precisar la conceptualización que refiere Burt Perrin (2001), consultor independiente, basada en planteamientos de la *Comisión Europea*, según la cual la innovación es un proceso “dinámico, interactivo y no lineal” que supera el denominado y difundido modelo “ciencia-tecnología-producción”. Esto es totalmente coherente con la idea que hemos esbozado en apartes precedentes acerca de la innovación en educación a distancia como un proceso sistémico y cíclico, por consiguiente, no lineal. Lo cual hace suponer la inconveniencia de aplicar esquemas evaluativos que respondan a la secuencia “insumo-proceso-resultado” que, evidentemente, no “encaja” en el carácter dinámico del sistema.

En consecuencia, **el primer rasgo general del enfoque** sería el necesario **carácter sistémico** que debe comportar.

«[...] un enfoque sistémico, que considere las interacciones del enfoque innovador, puede ser aplicable en muchas instancias. [...] el enfoque sistémico tiene el potencial para explorar la *dinámica* del proceso de innovación y creación del conocimiento. La dinámica e interacciones citadas pueden ser más importantes que cualquier intervención aislada. En particular, este enfoque pareciera ser especialmente apropiado para evaluar las innovaciones a gran escala, como las que se dan a nivel organizacional, así como otras innovaciones que atraviesen múltiples organizaciones [...]» (Perrin 2001, 13).

Esto nos conduce a la aparición de un **segundo rasgo**: el enfoque **no se orienta al uso de indicadores de desempeño**, que generalmente se apoyan en resultados cuantitativos, **sino en indicadores de impactos que generan efectos nuevos en desarrollo**, con preeminencia de lo cualitativo; como por ejemplo: la aparición de componentes organizativos nuevos; el surgimiento de nuevos proyectos formativos, la iniciación de nuevas líneas de investigación con proyectos distintos, la aplicación de herramientas tecnológicas con alto poder de innovatividad y de impactos colaterales – como es el caso de la herramientas de la Web 2.0 y su versatilidad de usos – la aparición de nuevas comunidades virtuales de carácter académico, o de nuevos proyectos de gestión del conocimiento, el desarrollo de opciones de formación abierta basadas en ofertas que incorporen a los Cursos Masivos Abiertos y a Distancia (MOOC, por sus siglas en inglés), la incorporación de herramientas tecnológicas de máxima movilidad, entre otros, para favorecer tendencias actuales según las cuales las personas desean aprender lo que quieren, cuando quieren y donde quieren.

Un **tercer rasgo general** le atribuye al enfoque una **orientación hacia la evaluación permanente** y no periódica, mediante **mecanismos de monitoreo de ciclos o microprocesos generados por las denominadas “buenas prácticas” y prácticas novedosas**, para enfatizar la atención, no tanto en el volumen o número total de prácticas en ejecución, sino en las cualitativamente significativas.

«En lugar de depender demasiado de los “promedios”, debemos identificar ejemplos positivos [...], incluso si estos son reducidos en número» (Perrin 2001, 12).

El autor en referencia privilegia el uso de metodologías evaluativas cualitativas y advierte cautela en el uso de datos cuantitativos para la evaluación de innovaciones, aunque los considera necesarios y deben ser usados donde tenga sentido hacerlo.

Este **cuarto rasgo** deja claro su **énfasis del enfoque en el proceso** y **supone un sistema de captura de información tipo ensayo o prueba, que procese datos sobre los acontecimientos en la misma medida que ocurren** y ofrezca salidas permanentes de avance.

Un **quinto rasgo** implica la **orientación del enfoque hacia la interactividad**, que garantice el desarrollo de modelos que contemplen un flujo permanente del monitoreo hacia los actores de las prácticas innovadoras y el reflejo de vuelta hacia los evaluadores de las acciones y evidencias parciales que se van generando. Al propio tiempo, el enfoque debe posibilitar la detección de interacciones entre distintos ámbitos que confluyen en el espacio de desarrollo académico de la educación a distancia.

Un **sexto rasgo referido a la flexibilidad del enfoque**, para posibilitar modelos que tengan apertura hacia los descubrimientos, hallazgos o resultados sorpresivos que pueden ser muy relevantes en el caso de la innovación y sus impactos. Pero también para hacer posible los procesos de autoajuste y transformación como rutina de funcionamiento de los modelos en práctica y de sus actores.

Y un **séptimo rasgo**, – pero no último – incluye **la estimulación como estrategia que favorece la reafirmación de actitudes favorables hacia el desarrollo de prácticas innovativas**. Siendo la educación a distancia y su espacio de desarrollo académico, un ámbito en el cual es factible el impacto inmediato, como consecuencia de la observabilidad de evidencias durante y al cierre de procesos formativos, que pueden dar cuenta de los efectos innovativos, tendría sentido propiciar, también, la estimulación a los actores institucionales y personales promotores y responsables de esos procesos. Con ello podría consolidarse actitudes favorables a los intentos permanentes de innovación.

3.1. Algunos aspectos a considerar dentro de un enfoque de evaluación de innovaciones en la educación a distancia

Ahora, a partir de estos rasgos generales, podríamos intentar una aproximación a la identificación de algunos de los aspectos o indicadores – más a manera de ejemplo que de propuesta – que servirían como ventana para mirar hacia dónde se enfocarían los modelos evaluativos, abordados desde esta óptica. Sin perder de vista que estamos tratando de concretar los elementos de esa suerte de atmósfera que hemos denominado *espacio de desarrollo académico e innovación* que incluye ámbitos diversos en interacción con otros asociados. Esos aspectos, sin orden ni concierto, serían:

- Las políticas y estrategias institucionales favorables a la innovación en educación a distancia;
- Los niveles de desarrollo de sistemas de educación a distancia;
- Las estructuras que surgen en la organización de la institución, como sopor-

te al desarrollo de la educación a distancia y funciones o actividades asociadas;

- Los cambios en la infraestructura y plataformas tecnológicas surgidos para darle soporte a la educación a distancia;
- La diversidad de experiencias formativas (proyectos) de educación a distancia y su número que van surgiendo a medida que el sistema se desarrolla;
- Las nuevas líneas de investigación que surgen en espacio de la educación a distancia;
- Las “buenas prácticas” en docencia e investigación, en el desarrollo de modelos organizativos y en el desarrollo modelos tecnológicos de soporte;
- La diversidad de eventos académicos de intercambio y difusión de experiencias en cualquiera de los ámbitos considerados en la definición del espacio de desarrollo académico e innovación de la educación a distancia, la cantidad y el carácter innovador de los mismos;
- La percepción que tienen actores involucrados en distintos ámbitos del espacio de desarrollo académico e innovación de la educación a distancia, acerca de los procesos innovadores y sus impactos, que se generen a partir de sus prácticas académicas;
- La aparición de nuevas comunidades académicas virtuales de aprendizaje, de práctica o investigación y sus cualidades, como consecuencia del emprendimiento de proyectos diversos;
- La incorporación de nuevas herramientas tecnológicas para mejorar y potenciar procesos diversos asociados a los distintos ámbitos del espacio de desarrollo e innovación de la educación a distancia;
- Otros.

Como referimos, se trata de una muestra que sugiere aspectos a considerar en el intento de avanzar en la definición de criterios de evaluación, dentro del diseño de posibles propuestas de modelos que sirvan al desarrollo del enfoque caracterizado anteriormente de forma general.

4. Un caso de referencia a la aplicación progresiva del enfoque: Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela (SEDUCV)

La implantación del Sistema de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela, SEDUCV, convierte la oferta académica de esta institución en bimodal y abre la posibilidad inmediata de ensayar proyectos de enseñanza profesional a distancia y abiertos. Este sistema constituye un escenario demostrativo de desarrollo institucional innovativo en el ámbito de la educación universitaria. Ornes et al. (2010) dan cuenta de ello, presentando el caso como evidencia de un proceso de innovación que toca los aspectos instruccionales, organizativos, tecnológicos y pedagógicos involucrados en el desarrollo de la modalidad de educación a distancia, apoyado en un modelo de gestión integrado, que incluye herramientas para el aseguramiento de la calidad y seguimiento a los impactos innovativos que la implantación del sistema genera en el contexto institucional.

Cuenta con antecedentes de la década de los 70, cuando se establecen los Estudios Universitarios Supervisados, EUS, como opción de profesionalización semi presencial; pero su inicio, propiamente dicho, data del año 2007, con base en una estructura organizativa descentralizada, con tendencia a la organización tipo red, un soporte tecnológico basado hoy en servidores virtuales de alta capa-

cidad de flujo de información y una herramienta de gestión de cursos en línea constituido por el Campus Virtual de la Universidad Central de Venezuela; plataforma basada en el LMS Moodle, contextualizado a las características y naturaleza de la institución. A través de esta herramienta se gestionan en línea, en esta fecha, cerca de 1.300 cursos de pregrado y postgrado que benefician a unos 20.000 estudiantes de distintas áreas de formación

Hemos considerado este caso como referente empírico que se aproxima a los rasgos característicos del enfoque de evaluación de innovaciones en la educación a distancia universitaria, que hemos referido anteriormente, porque su desarrollo institucional se acompaña de un conjunto de mecanismos, a través de los cuales se lleva a cabo una estrategia de evaluación integral del sistema que incluye el seguimiento de sus impactos innovativos.

En primer lugar, se hace un monitoreo permanente de los avances que ocurren en toda la estructura organizativa que le da soporte administrativo al sistema, en cada una de las dependencias académicas de la Universidad que ofrecen cursos en línea; esto se lleva a cabo mediante el funcionamiento del Consejo de Educación a Distancia de la institución en el cual tienen representación todas esas dependencias, y permite llevar una relación actualizada de la aparición de nuevas estructuras en cada caso y el fortalecimiento de las existentes, convertidas en micro escenario de innovación en el ámbito organizativo. En segundo lugar, se cuenta con un Proceso de Registro, Seguimiento, Control y Calidad, PRSCC, (Ornes, 2012, p. 57) que se aplica a todas las propuestas de nuevos cursos a ser incorporados en el Campus Virtual, lo cual supone utilización de criterios de calidad para la validación de los mismos, que, a su vez, incluye desde la formación necesaria de los profesores proponentes, hasta los elementos de diseño instruccional de la propuesta. En tercer lugar, el sistema ha creado un espacio denominado Ciclos de Experiencias de Educación a Distancia de la Universidad Central de Venezuela, que tiene una periodicidad anual y funciona como una vitrina para mostrar las “buenas prácticas” en esta área de desarrollo académico; uno de cuyos resultados funcionales es un monitoreo de las dinámicas de innovación que se van dando en el ejercicio rutinario de la docencia y la investigación en la aplicación de la modalidad. Y, finalmente, se cuenta con dispositivos tecnológicos que permiten un seguimiento permanente a la operatividad del Campus Virtual, su eficiencia, efectividad, detección oportuna de fallas y detección de necesidades de actualización.

Si comparamos estos cuatro elementos que constituyen el centro de lo que sería un enfoque integrado de evaluación del SEDUCV, con los rasgos que hemos referido en aparte precedente para caracterizar nuestra propuesta conceptual de un enfoque de evaluación de innovación en la educación a distancia universitaria, tendríamos que concluir que la casi totalidad de los rasgos señalados tienen un referente empírico en el desarrollo de este caso.

5. Unos comentarios de cierre

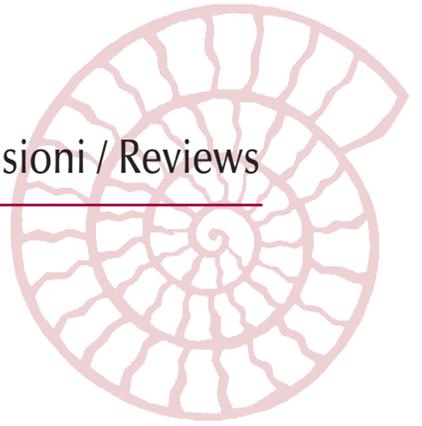
1. intentar abordar la educación a distancia diferenciando dos dimensiones de su percepción y enfatizando en su carácter de espacio de desarrollo académico y de innovación, se pretende aportar un punto de vista alternativo para entender su complejidad y ofrecer algunas ideas para fundar una cultura de evalua-

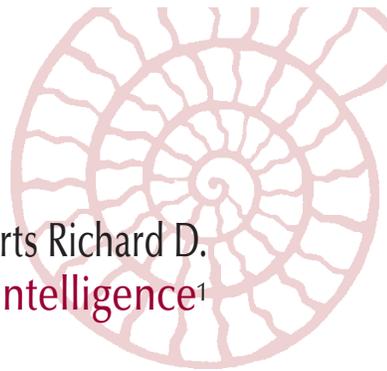
- ción que amplíe el espectro considerado en los modelos usuales en su evaluación como modalidad para dar cabida a la innovación como un criterio ponderable de manera significativa.
2. Un punto de interés está en contribuir a la procura de calidad de la educación a distancia, pero también de las instituciones de Latinoamérica y el Caribe que la promueven y desarrollan; así como en los procesos innovadores que le son pertinentes. El caso que se comenta en el aparte 4, es una experiencia que puede servir de referencia a las IES de la región para valorizar los resultados innovativos de sus ejercicios particulares en esta materia.
 3. El tema planteado no está favorecido por un tratamiento profuso en la bibliografía especializada en evaluación de la educación a distancia, dejando evidencia que la evaluación de la innovación no se ha valorado suficientemente como problema a abordar. En consecuencia un propósito colateral de este artículo es motivar a la discusión y el intercambio sobre el mismo, que permita abrir cauces para su análisis en profundidad; abrir líneas de investigación que le den el soporte teórico necesario y motiven la producción de reflexiones y propuestas que amplíen el espectro de comprensión y manejo del mismo y de aplicación de propuestas que le den salida a las cuestiones que sugieren su abordaje.
 4. En el espacio iberoamericano del conocimiento, desde hace un cierto tiempo, existe y funciona activamente la Red Iberoamericana de Acreditación y Evaluación de la Educación Superior, RIACES, que puede ser una excelente instancia de debate y proposiciones para llevar adelante este proceso de construcción de un sistema de evaluación y acreditación para la educación a distancia como espacio de desarrollo académico y de innovación que, como ya se especificó anteriormente, está estrechamente relacionada con las tecnologías de la información y la comunicación, dándole por lo tanto, un carácter novedoso y de avanzada en estos necesarios procesos de aseguramiento de la calidad.
 5. Finalmente y como está expresado en el Comunicado de la Conferencia Mundial de la Educación Superior sostenida en París (UNESCO 2009), en los acápite relacionados con los procesos de internacionalización, regionalización y mundialización, se expresa que las iniciativas conjuntas – de IES, redes de universidades y asociaciones de rectores – deben contribuir a garantizar la equidad en materia de acceso y resultados, promover la calidad y respetar la diversidad cultural y la soberanía nacional. Además dado el altísimo interés por participar en los procesos de educación a distancia que tanto los estudiantes como profesores e IES están mostrando, se hace necesario que se exija una educación de calidad, se promueva valores académicos, se mantenga su pertinencia y se observe los principios básicos del diálogo, la cooperación, el reconocimiento mutuo, el respeto de los derechos humanos y la diversidad. Sin dudas, sabemos que estas novedosas aproximaciones pueden generar oportunidades para prestatarios deshonestos y de poca calidad, cuya acción debe contrarrestarse, y exige esfuerzos multifacéticos de ámbito nacional e internacional para oponerse drásticamente, teniendo en consideración que hay que preservar a la educación como un bien público social.

Referencias

- Escudero Escorza, T. (2009) Algunos principios básicos sobre los programas e innovaciones educativas, su diseño y evaluación. Curso de formación del profesorado N° 21. *ICE de la Universidad de Zaragoza, enero – abril 2009*. Zaragoza.
- García Aretio, L. (1993) Un modelo de evaluación de instituciones de enseñanza a distancia. En VV. AA., *I Seminario sobre metodologías pedagógicas* (pp. 123-134). Madrid: UNED.
- García Aretio, L. (Coord). (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Madrid: Ariel.
- González, E. (2009a). Responsabilidad Social como nuevo paradigma en la Educación Superior: De la Responsabilidad Social Empresarial a la Responsabilidad Social Universitaria. *Revista Diálogos UTAL*, 2, 39-46. Caracas (Venezuela).
- González, E. (2009b). Transforming Latin American Universities. *IESALC Reports* [Special Edition], 14. Caracas (Venezuela).
- González, E. (2012). Universidad y Sociedad: Nueva visión para el siglo XXI. En J. R. De la Fuente, A. Didriksson (Eds.), *Universidad y Bien Público: el debate desde América Latina y el Caribe*. Ciudad de México: Editorial Porrúa.
- González, J. J., Gold, M., Santamaría, R., Yáñez, O., Masjuán, M. (2011). Análisis Estructural Integrativo de Organizaciones Universitarias. El Modelo “V” de evaluación-planeación como instrumento para el mejoramiento permanente de la educación superior [1ra ed.]. México (A.C.): D.R. Red Internacional de Evaluadores.
- Hannan, A., Silver, H. (2005). *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*. Madrid: Narcea.
- Moreno Castañeda, M. (2010). La educación a distancia en ambientes virtuales como alternativa de innovación. Videoconferencia. *II Congreso Internacional de Calidad e innovación en Educación Superior*. Caracas.
- Ornés de, C., Millán, L., Mogollón, I., Martínez, R., Contreras, P. (2010). *Educación a distancia y tecnología instruccional: procesos de innovación. Caso Universidad Central de Venezuela*. En *Educación a distancia: actores y experiencias*. Loja (Ecuador): CREAD - UTPL.
- Ornés de, C. (2012). Evolución de la educación a distancia en la UCV: transformación entre dos siglos. En I. Mogollón (Coord.), *Educación a Distancia: encuentros, protagonistas y experiencias*. Universidad de Sevilla: Publicaciones EDUTEC. Disponible en <edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec25/Edutec25_Edutec_en_Latinoamerica.html>.
- Perrin, B. (2003). *Cómo evaluar – y no evaluar – la innovación*. Programa para el Fortalecimiento de la Capacidad de Seguimiento y Evaluación de los Proyectos FIDA en América Latina y el Caribe (PREVAL). Lima.
- Rogers, E. (2003) *Diffusion of innovation* [5th ed.]. New York: Free Press.
- Rubio, G. M., Morocho, Q. M., Maldonado, R. J., Alejandro, M. J., Ramírez, A. I. (2010). *Guía de autoevaluación de programas de pregrado a distancia*. Loja (Ecuador): CALED.
- Silvio, J. (2009). El liderazgo en la gestión de la calidad de la educación a distancia. 4^o Certificado de liderazgo en la educación a distancia, NSU, Florida.
- Trindade, H. (2007). *Evaluación de la Educación Superior en Brasil. Fundamentos, Desafíos, Institucionalización e Imagen Pública*. Brasilia (Brasil): UNESCO-IESALC, UNESCO-Brasilia y Ministerio de Educación de Brasil.
- UNESCO. (2009). *Comunicado de la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES, 2009): Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. París, 5 al 8 de julio.
- UNESCO-IESALC. (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008)*. 4 al 6 de junio, Cartagena de Indias, Colombia.
- Villarroel, C. (2007a). *La Evaluación Institucional de las Universidades: El mecanismo más idóneo para asegurar la calidad*. Caracas (Venezuela): OPSU - CNU.
- Villarroel, C. (2007b). *La Acreditación Universitaria: Una ilusión de la calidad*. Caracas (Venezuela): OPSU - CNU.

Recensioni / Reviews





Matthews Gerald, Zeidner Moshe, Roberts Richard D. Emotional Intelligence¹

Cristina Richieri

Università Ca' Foscari di Venezia - richieri.c@libero.it

Il volume affronta uno dei più rilevanti tra i nuovi costrutti in psicologia, l'intelligenza emotiva (*Emotional Intelligence* o EI). Il libro esamina gli studi e i contributi che hanno esplorato la EI, illustra metodi per la sua misurazione, valuta le ricadute sulla cura delle malattie mentali, vaglia progetti di formazione volti a migliorare la EI nella vita quotidiana, come per esempio nella scuola o in ambiente lavorativo. A nostro avviso, quest'ultima sezione del volume, in cui si indaga su come la EI possa condizionare l'apprendimento, la comunicazione e il lavoro di squadra, risulta di inequivocabile interesse per ogni professionista dell'educazione.

Forse è bene iniziare col chiederci cosa sia l'intelligenza emotiva e in quali capacità si sostanzia. I nostri autori citano Peter Salovey e John D. Mayer, i primi ad affrontare in modo sistematico questo ambito di indagine, i quali definiscono il concetto in termini di "superior emotion perception, assimilation of emotion into thought, emotion understanding, and constructive management of emotion". (Salovey, Mayer 1990, 1). Siamo di fronte, dunque, a capacità di percezione e comprensione delle proprie e altrui emozioni e di consapevolezza nel loro utilizzo e gestione.

La rilevanza che pensiamo si debba attri-

buire al tema affrontato da Matthews, Zeidner e Roberts non si spiega solamente con le contingenze dovute ai rapidi mutamenti e ai continui flussi migratori cui le nostre società occidentali sono esposte da alcuni decenni. È pur vero che il primo studio sistematico sull'intelligenza emotiva di Peter Salovey e John D. Mayer risale solamente al 1990, come è altrettanto vero che è solamente con la pubblicazione del volume di Daniel Goleman *Emotional Intelligence*, nel 1995, che questo nuovo costrutto è riuscito a imporsi alla attenzione internazionale. Tuttavia, ben prima di questi approcci a ridosso del nuovo millennio altri studiosi, come Edward Lee Thorndike (1920), avevano colto la valenza sociale di certe abilità che consentono all'individuo di capire i propri simili, di entrare in sintonia con loro con lo scopo di riuscire a stabilire o a mantenere relazioni costruttive. Non possiamo neppure dimenticare il contributo di Howard Gardner nei confronti di questo ambito di studi sin dal 1983, anno di pubblicazione di *Frames of mind*, in cui lo psicologo statunitense ci ha fatto comprendere come fattori non-cognitivi influenzino i comportamenti umani e dove, nel quadro di questo approccio, ha introdotto l'idea di una molteplicità di intelligenze tra cui l'intelligenza interpersonale, cioè la capacità di capire i nostri simili, e

1 Gerald, M., Moshe, Z., Richard, R.D. (2012) *Emotional Intelligence*. New York, NY: Springer Publishing Company, pp. 300.

Gerald Matthews è professore di Psicologia all'Università di Cincinnati (USA), Moshe Zeidner è professore di Sviluppo Umano e Psicologia Educativa, nonché direttore del Centro per la Ricerca Interdisciplinare sulle Emozioni presso l'Università di Haifa (Israele), Richard D. Roberts è Capo Ricercatore Scientifico al Centro per i Nuovi Costrutti presso l'Educational Testing Service's R&D Division, Princeton (USA).

l'intelligenza intrapersonale, cioè la capacità di capire noi stessi (Gardner 1983).

Si tratta, dunque, di un ambito della ricerca psicologica che, pur non essendo stato centrale nella fase cognitivista, è stato comunque oggetto di studio da parte di quanti hanno intuito che limitare la ricerca accademica alla sola intelligenza cognitiva, ignorando l'importanza delle competenze associate alla EI, arreca un danno all'intera umanità. Troppo spesso, infatti, modeste competenze emotive costituiscono uno ostacolo alle relazioni tra individui, e dunque, se la ricerca scientifica di ambito psicologico intende assumersi un ruolo nei confronti dello sviluppo sociale, non può esimersi dall'investigare sulla reale possibilità di incrementare le competenze emotive, dal ribadire la loro rilevanza nelle relazioni umane e dal suggerire strumenti e percorsi formativi e educativi cui il mondo del lavoro e quello della scuola possano ispirarsi.

Emotional Intelligence guarda alla ricerca sulla intelligenza emotiva da questa prospettiva. Mentre nei primi tre capitoli gli autori presentano i due diversi approcci cui la letteratura scientifica ha fatto ricorso avvicinandosi alla EI, l'uno considerando l'intelligenza emotiva come un tratto della personalità, l'altro come una nuova forma di abilità cognitiva, è nei capitoli quattro e cinque che si affronta il ruolo della EI nelle sfide della quotidianità testimoniando il rilievo che lo studio della EI può avere a livello pratico. È qui, dunque, che la lettura del volume diventa feconda per il professionista dell'educazione in termini di proposte di riflessione. Eccone alcune: un crescente numero di dati empirici suggerisce che la EI si correla in modo significativo con una varietà di risultati che indicano benessere socio-emotivo e successo in contesti pratici. Gli ambiti di vita quotidiana ampiamente studiati in relazione alla EI spaziano dalle relazioni personali alla salute, dalla reazione allo stress allo stato di benessere personale, dai contesti educativi a quelli occupazionali. Nei rapporti umani i dati sembrano suggerire che persone dotate di un alto grado di EI tendono a percepire se stesse come socialmente più competenti e sono anche considerate dagli altri come più sensibili rispetto a coloro che hanno un più basso grado di EI.

La relazione tra EI e salute risulta piuttosto modesta, ma è interessante rilevare come, invece, un considerevole corpus di ricerche abbia evidenziato un ruolo della EI

nel fronteggiare lo stato di stress: se da un lato la letteratura in questione suggerisce che la EI è correlata solo debolmente alle strategie di reazione, d'altro canto essa rileva una relazione apprezzabile tra EI e strategie di reazione orientate alla azione insieme a una relazione negativa tra EI e l'uso di strategie palliative o di evitamento.

Per quanto riguarda l'ambito educativo, sembra essere un luogo comune, secondo in nostri autori, che la EI sia il tassello mancante nel quadro complessivo della educazione, essendo ritenuta un prerequisito per l'apprendimento e per il successo accademico. Tuttavia l'esplorazione della letteratura prodotta in questo campo induce a riconoscere solamente una moderata relazione tra EI e sviluppo di abilità cognitive rilevanti, come pure tra EI e successo accademico negli studenti, siano essi adolescenti che adulti. Questa conclusione, che nasce da evidenze in conflitto tra di loro, non può che suggerire la necessità di riconsiderare gli aspetti della competenza emotiva presi finora in esame con lo scopo di ricercare quelli che, invece, sembrano ancora mancare nella fase di rilevazione dei dati.

Tuttavia il successo di programmi di formazione in ambito socio-emotivo (*Social and Emotional Learning*, o SEL) testimonia l'esistenza di competenze e abilità che sono centrali nelle relazioni quotidiane tra individui e, soprattutto, l'educabilità delle competenze socio-emotive. Inoltre, studi come quello di Durlak, Weissberg, Quintana, & Perez (2004) riconoscono una relazione positiva tra abilità connesse con la EI e successo accademico: le loro conclusioni testimoniano che le abilità socio-emotive riescono a promuovere il coinvolgimento nell'apprendimento e il successo accademico a lungo termine, e migliorano i fattori di rischio comportamentali che possono minare i processi positivi.

In conformità a questi assunti, che includono anche la convinzione che l'affettività e la cognizione funzionino in modo sinergico, a partire dal 1990 si è diffusa l'idea tra i riformatori scolastici che la scuola possa giocare un ruolo positivo nella soluzione dei problemi socio-emotivi degli studenti, considerata la quantità di tempo che essi trascorrono in ambito scolastico. Al momento, numerosi programmi SEL sono attuati nelle scuole statunitensi, dalla scuola materna fino ai dodici anni.² SEL è sostanzialmente un quadro di riferimento cui fanno riferimento un ampio spettro di percorsi volti a educare gli alunni

sul valore delle competenze socio-emotive nelle relazioni sociali come pure a sostenere lo sviluppo di abilità specifiche: comunicare in modo efficace, cooperare, risolvere i conflitti con creatività e spirito di adattamento, riflettere sulle proprie esperienze, controllare l'impulsività e negoziare decisioni.

L'analisi di molti dei programmi SEL realizzati nelle scuole ha dato luogo a una serie di linee guida che ci sembra utile ricordare:

- a. i materiali scolastici devono rivolgersi alla persona nella sua interezza;
- b. le abilità connesse all'apprendimento socio-emotivo dovrebbero essere insegnate nel contesto di attività scolastiche in modo integrato rispetto alle discipline;
- c. i programmi di educazione socio-emotiva dovrebbero fornire istruzione appropriata al livello di sviluppo dell'allievo e al suo contesto culturale;
- d. è necessario rimodulare i percorsi di formazione/educazione di docenti, amministratori e studenti;
- e. dovrebbe essere condotta una sistematica valutazione dei programmi di educazione socio-emotiva realizzati.

È evidente che i nostri autori, avendo dato voce a studi di diversa impostazione, hanno inteso proporre al lettore lo stato dell'arte piuttosto che una loro personale posizione. D'altra parte ci fanno presente in più passi del volume come problematiche relative alla modalità di raccolta dati possa rendere nulla o assai modesta la loro attendibilità. Ciò vale soprattutto per quanto riguarda il limitato ricorso alla osservazione diretta di comportamenti rispetto, invece, al diffuso uso delle auto-dichiarazioni (questionari e interviste). Considerato tutto ciò, gli autori sono molto cauti nel sostenere che un alto grado di EI possa produrre dei miglioramenti generalizzati nel comportamento. È, però, interessante il fatto che ci facciano notare che per la materia *inglese* (per parlanti lingua inglese) la EI sia un predittore di prestazione più attendibile rispetto al quoziente intellettivo, suggerendo, in buona sostanza, che la EI può aiutare l'alunno a compensare una carenza di abilità intellettiva.

Dal punto di vista degli autori, la ricerca in questo campo non è, dunque, riuscita a dimostrare che la EI sia una delle principali caratteristiche personali alla stregua delle abilità intellettive. Tuttavia, riconoscono che si è giunti a identificare specifiche abilità che alimentano le differenze tra gli individui nell'ambito dell'agire socio-emotivo. Su queste risultanze gli autori accennano a possibili sviluppi della ricerca: dall'individuazione di modelli multi-polari che prendano in considerazione la relazione tra diverse dimensioni della EI, all'uso di nuovi e più attendibili metodi di valutazione, dalla formulazione di una più robusta teoria della EI che indirizzi l'individuazione di percorsi di apprendimento per specifiche sotto-competenze (se la percezione e la comprensione delle emozioni possono essere facilmente allenate, la gestione delle emozioni presenta maggiori difficoltà perché direttamente correlata al contesto), fino a contemplare la simulazione delle emozioni nei sistemi artificiali.

Bibliografia

- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York, NY: Bantam Books, Inc. Tr. It.: Goleman, D. (1997). *Intelligenza emotiva*, Milano: Rizzoli.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and Its Uses, *Harper's Magazine*, 140, 227-335.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Quintana, E., & Perez, F. (2004). Primary prevention: Involving schools and communities in youth health promotion. In L. A. Jason, C. B. Keys, Y. Suarez-Balcazar, R. R Taylor, & M. I. Davis (Eds.), *Participatory community research: Theories and methods in action* (pp. 73-86). Washington, DC: American Psychological Association.

2 Nella maggioranza delle scuole del Regno Unito, riferiscono gli autori (p. 164), è in attuazione un programma simile (*Social and Learning Emotional Skills*, o SEAL).



Rita Minello, Umberto Margiotta

Sei gradi di separazione. Una lettura critica di POIEIN. La pedagogia e le scienze della formazione¹

Luisa Salmaso
Università Ca' Foscari di Venezia - lusal@libero.it

Circa un quarto di secolo intercorre tra il libro di Aldo Visalberghi e quello di Rita Minello e Umberto Margiotta, entrambi i volumi hanno come oggetto una riflessione sistematica sulla Pedagogia, le Scienze dell'Educazione e le Scienze della Formazione. Siamo, dunque, autorizzati a pensare che l'interazione tra queste tre aree possa essere ancora oggi uno snodo epistemologico particolarmente critico per la comunità scientifica italiana? Tutti gli autori sono accomunati dalla rigorosa impellenza di offrire, a coloro che del mondo educativo si occupano, uno strumento di stimolo e di sollecitazione per tempi di passaggio e di rinnovamento, quali erano gli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso e quali sono gli attuali post Duemila, tuttavia, essi ci appaiono anche differenti per i gradi di ampliamento concettuale progressivo,

non solo legati alle contingenze storiche cui si sono trovati ad operare e riflettere. Scegliamo, dunque, la suggestione narrativa dei *sei gradi di separazione*² per accompagnare un'analisi dei due volumi, secondo altrettanti punti prospettici.

Ed ecco i nostri gradi di separazione:

L'emancipazione progressiva. Per Visalberghi una pedagogia, intesa come corpo normativo preposto all'azione educativa concreta doveva realizzare rapide sintesi di conoscenze attuali provate e rilevanti, facendo delle scelte orientate a lucidità, esplorazione, euristica, progettazione, quindi, educare al cambiamento; ma in quale direzione? Secondo l'autore, nella *pratica educativa*, dove potevano concretizzarsi insegnamenti sequenziali e strutturati per un allievo partecipe dei risul-

- 1 Minello, R., Margiotta, U. (2011). *POIEIN. La pedagogia e le scienze della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 312. La lettura critica si snoda alla luce del testo Visalberghi, A., con Maragliano, R. e Vertecchi, B. (1986; 1990). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori, pp. 169.
- 2 La teoria dei sei gradi di separazione è un'ipotesi secondo cui qualunque persona può essere collegata a qualunque altra persona attraverso una catena di conoscenze con non più di 5 intermediari. Tale teoria è stata proposta per la prima volta nel 1929 da uno scrittore in un racconto breve intitolato *Catene*. Poi, nel 1967, un sociologo americano, S. Milgram, trovò un nuovo sistema per testare la teoria, che egli chiamò 'Teoria del mondo piccolo', meglio conosciuta in Italia come "Teoria dei piccoli mondi". Le scoperte di Milgram furono pubblicate in *Psychology Today* e lì nacque l'espressione 'sei gradi di separazione'. Successivamente si scoprì che l'esperimento non era abbastanza rigoroso, ma intanto la teoria era entrata nella cultura popolare.

tati scientifici, che andasse a compiere attività di tipo euristico e socializzato, dentro a una epistemologia della complessità e nella capacità di confrontarsi con i grandi problemi del presente a respiro internazionale. Quindi, già negli anni Ottanta, pur distanziandosi dalla strada indicata dal problematicismo pedagogico di Bertin, che enfatizzava l'irrepetibilità, l'irriducibilità e l'inviolabilità dell'evento educativo, Visalberghi, riferendosi alle concezioni di Laporta (1971, 33), ma anche dello stesso Bertin (1968), proponeva una direzione *tras-formativa*, verso la piena valorizzazione di due funzioni della persona, considerate vitali: produzione creativa e direzione programmatrice-decisionale, rispondendo così alla necessità razionale di integrare i molteplici aspetti di espressività dell'esperienza personale e sociale.

«Non è possibile indagare i principi teorici della formazione, senza spaziare inevitabilmente nelle sue pratiche, in virtù del fatto che una teoria della formazione è concepibile solamente come progetto che dà forma all'azione, in quanto la formazione stessa deve essere intesa come analitica ed ermeneutica all'azione» (Minello, Margiotta 141). Secondo gli autori di *Poien*, al momento attuale sembra che le Scienze della Educazione diano maggiore attenzione ai meccanismi paradigmatici delle dimensioni cognitiva e culturale, specializzandosi scientificamente, mentre le Scienze della Formazione sembrano orientate verso relazioni trasformative e rigenerative, dentro una dimensione di *poliformità*, nella quale lavoro e apprendimento si pongono in un *continuum* complesso in senso esperienziale – il ciclo di vita – e comunitario – i contesti.

Una vocazione plurale, quindi fondamentale umana. Dal modello basato sulle competenze dell'educatore, come conoscitore dell'allievo, dei metodi, della società e delle materie, si giunge alla pluralità della famosa *Enci-*

clopedia pedagogica di Mialaret, riproposta da Visalberghi (1986, 21). Nella ormai conosciuta ruota enciclopedica non entravano la Filosofia dell'Educazione o la Pedagogia generale, in quanto considerate discipline per la riflessione critica sull'insieme, ma una molteplicità di settori, ancora oggi presenti nella formazione dei futuri insegnanti, definiti allora 'operatori dei processi formativi'. Forse sarebbe bene aprire finalmente un serio dibattito sulla deriva 'operativistica' di questo costrutto, attuata nelle politiche del nostro Paese, che tradisce le stesse intenzionalità di alta professionalizzazione indicate oltre venti anni fa da Visalberghi. Infatti, se, attraverso il modello enciclopedico si prospettava, la costruzione di un linguaggio comune intorno all'allievo, la riflessione di Visalberghi sugli aspetti poetici della pedagogia si declinava in una direzione di pratica problematizzata per costruire dispositivi efficaci, ovvero un'attività che, per l'autore, si avvicinava all'Ingegneria: l'intenzionalità dell'impegno pratico avrebbe conferito unità pragmatica e funzionale al complesso della *Enciclopedia pedagogica*. Riferimenti molteplici estesi a ricerche sul campo, connessi dialetticamente tra loro e con la prassi didattica, coinvolgendo i settori disciplinari diversi, avrebbero, quindi, permesso un approccio globale ai problemi. Visalberghi, inoltre, proponeva la ricerca reale come metodo nel processo formativo degli insegnanti, considerando rilevante l'approccio interdisciplinare in funzione del problema affrontato.

Anche secondo Minello-Margiotta, per capire l'educativo-formativo «occorre chiamare a raccolta tutte le scienze umane [...] solo un confronto epistemico di tipo plurale consente di rispettare la multidimensionalità della esperienza formativa, che vive di affetti e di economia, di regole giuridiche e di valori» (176). Da operare attraverso una ricostruzione di schemi di analisi, di categorie, di progetto, al fine di «ela-

borare una nuova prospettiva di riflessività, che interpreti e assecondi una riconfigurazione degli attuali fattori ed attori della formazione in un contesto internazionale» (177). Secondo gli autori, la nuova sintesi si può ottenere mediante l'esercizio della pedagogia critica e delle sue categorie di *emancipazione e autonomia*, come progetto permanente in grado di permettere un potenziale di trasformazione sociale in direzione transdisciplinare ed ermeneutica: partecipare, osservare, inventare in contesti culturali frutto di contaminazioni e di ibridamenti, attraverso i canali privilegiati della immaginazione e della riflessività.

Un perenne equilibrio tra empirismo e scientificità, per una libertà esperienziale. Asse portante del libro di Visalberghi è l'esame del rapporto tra Pedagogia e Scienze dell'Educazione, dal punto di vista storico, ma soprattutto funzionale. Viene individuato nella Pedagogia il termine per indicare l'approccio più generale e progettualmente impegnato ai problemi educativi. Fondamentalmente, attraversa tutto il volume la forte sollecitazione a considerare Educazione e Formazione come un complesso scientifico di conoscenze basato su:

- esperienze replicabili, che autorizzano a fare sensate generalizzazioni, perciò previsioni (empirismo-sperimentalismo);
- elementi logico-strutturali, come insieme ordinato e coerente di concetti ben definiti, connessi in proposizioni fondamentali (sistema ipotetico-deduttivo).

Inoltre, secondo una prospettiva deweyana, veniva parimenti sottolineata la potenzialità speciale delle Scienze Pedagogiche per la presa in carico piena della complessità dei problemi, ai fini di costruire un retroterra critico. Le Scienze dell'Educazione, per l'autore, dovevano assumere il ruolo di considerare complessivamente il momento teorico

e quello pratico, vedendo nella mediazione pratica una fase critica. Veniva tracciata la nuova traiettoria della Pedagogia, che doveva passare, anche in Italia, da una disposizione 'artigianale' ed esposta alla casualità delle scelte, a una fondata su base scientifica, quindi ad una *tecnologia professionale* in cui attività di progettazione e di valutazione diventavano indicatori di qualificazione professionale.

Minello e Margiotta considerano ugualmente necessario indicare gli elementi e gli strumenti che impediscano una deviazione riduzionistica delle Scienze della Formazione. Ma, mentre per Visalberghi, come abbiamo visto, il problema impellente si posizionava in un orizzonte generale che muoveva a inquadrare l'education' dentro due paradigmi forti: scientifico-enciclopedico e pragmatico-tecnologico, per questi due autori la sfida attuale si colloca in quadro contemporaneo di delegittimazione, che l'educazione stessa ha contribuito a costruire durante il lungo processo di teorizzazione strutturante i concetti stessi della modernità: soggettività, azione razionale, autonomia immanentistica. Le categorie dominanti l'orizzonte attuale sono quelle di molteplicità, pluralità e differenza, che gli autori collocano in una condizione di incertezza, dove la persona è formata per lo più a 'funzionare', perdendo così la capacità di tramandare e utilizzare modalità teorico-riflessive, quadri paradigmatici o metaforici, analisi discorsive. Gli autori propongono, dunque, di far recuperare alle Scienze della Formazione gli strumenti interpretativi, mediante rappresentazioni plurime e spazi semantici, in luoghi e ambienti dove sia possibile condividere concettualizzazioni costitutive, che possano offrire soluzioni a problemi comuni. I campi specifici del sapere pedagogico possono diventare laboratorio in cui simulare e modellizzare procedure del sapere, che permettano di elaborare e provare il valore euristico di problemi epistemologici.

Equità, sviluppo e ricerca. Attraverso un chiaro riferimento ad un famoso pensiero di Albert Einstein, Visalberghi proponeva un'uguaglianza che veniva assunta come postulato e obiettivo educativo, mediante la costruzione di azioni che si adattassero a ciascuno, pur essendo utili a tutti, in particolare veniva sollecitata «l'educazione di individui che agiscano e pensino indipendentemente, ma che vedano nel servizio alla comunità il loro più alto problema di vita» (Einstein 1965, 79). Eguaglianza nella diversità: equità.

In questo non si discostano Minello e Margiotta, indicando la scuola come autentica *res publica*, una comunità sociale dove si apprendono una visione del mondo e i valori universali, nel confronto positivo e nella valorizzazione delle differenze, del 'saper essere'. L'insegnante e il formatore, in questa scuola, risultano mediatori delle conoscenze, ma soprattutto ricercatori, insieme a coloro che stanno imparando.

Da tutti gli autori viene citato Gramsci, in particolare per la sua forte attenzione al dinamismo tra attività teorica e pratica, secondo le prospettive gramsciane sottolineate da Manacorda: «il concetto e il fatto del lavoro [...] attraverso una scuola unica [...] di cultura generale, umanistica, con giusto temperamento dello sviluppo della potenza di operare manualmente e della potenza di pensare, di operare intellettualmente» (1970, 1541) volte a ricreare «l'uomo italiano del Rinascimento, il tipo moderno di Leonardo da Vinci diventando uomo-massa o uomo collettivo pur mantenendo la sua forte personalità e originalità individuale» (Gramsci 1973, 654).

Le Scienze dell'Apprendimento non sono avatar della psicologia. Visalberghi, coerentemente con la situazione di ampia fioritura scientifica della Psicologia Evolutiva, che si presentava nei primi anni Ottanta in Italia, sottolineava il difficile rapporto tra Psicologia

ed Educazione, identificato nella mancanza di una mediazione organica, sia sul piano dell'identificazione dei problemi, sia su quello della verifica delle proposte. Visalberghi sottolineava il rischio che tecnica, analisi, classificazione e azione individuale prevalessero sulla responsabilizzazione della condizione dell'attività formativa per un gruppo di allievi, costituita dalla progettazione degli interventi educativi, dalla pianificazione di scelte pratiche, da criteri specifici, da capacità osservabili, dalla valutazione continua. Evidenziava, tuttavia, la necessità di rendere espliciti ed univoci i traguardi dell'azione educativa, la descrizione degli aspetti osservabili, la costruzione di ipotesi credibili e articolate di descrizione-interpretazione dei processi mentali di apprendimento e delle ipotesi di articolazione dei livelli conoscitivi. Veniva indicata, pertanto, la Psicologia della Educazione come esempio di interdisciplinarietà, attuata adottando strategie teoriche e pratiche comuni. Definire operativamente gli obiettivi, avrebbe, infatti, permesso di rendere esplicite, quindi verificabili e controllabili, le scelte dell'azione didattica, in interazione con l'ambiente, gli oggetti e i materiali, i processi di sviluppo generali e specifici.

Minello e Margiotta, ripercorrendo nel loro volume i rapporti storici tra Educazione e Formazione, individuano il mutato scenario di nuove metodologie, di nuove gerarchie di saperi, di nuovi significati ibridati sottostanti al costruito di 'nomadismo concettuale' e propongono, quindi, di attraversare e superare la ricerca in prospettiva materialista, per avviarsi verso nuove prospettive, oltre la sudditanza della formazione alle Scienze dell'Educazione (o della Psicologia, diciamo noi), che sembra ancora caratterizzare una parte del panorama italiano.

Le prospettive individuate dai due autori indicano come possibile via uno sviluppo condiviso dell'esperienza di apprendimento *personale* che dura

tutta la vita attraverso la molteplicità di processi formativi autopoietici, caratterizzati da una precisa pratica organizzativa di tipo metacognitivo-critico e da un'epistemologia della complessità. E indicano un paradigma possibile per realizzare tale condivisione: «una valida teoria dell'apprendimento, che tenga conto anche dei processi di apprendimento che hanno come oggetto la realtà sociale» (171). Le scienze cognitive, e in particolare la branca delle Neuroscienze cognitive, in questa direzione, vengono individuate come valido interlocutore per le scienze educativo-formative, in cui trovano posto i nuovi paradigmi post-cognitivisti che richiamano temi al momento molto dibattuti, quali la mente estesa e la cognizione situata.

Attraversare i confini per una nuova fase generativa. «Dal punto di vista scientifico una situazione educativa può essere definita come il risultato della interazione di un gran numero di fattori, qualitativamente e quantitativamente diversi fra loro. Ciascuno di questi fattori può essere ricondotto ad uno specifico aspetto della realtà, è compito della ricerca educativa rendere espliciti i fattori che determinano ciascuna situazione e rilevarne le connessioni, mediante misurazioni [...] bisogna che esista un problema, che esso sia individuato come tale, che sia descritto per ciò che esso appare, che se ne tenti una interpretazione, che venga delineata una strategia di risoluzione, che i risultati ottenuti siano sottoposti ad un controllo obiettivo» (Visalberghi 1986, 255-257). Riportiamo questo pensiero perché fondamentale nella ricerca di un maggiore collegamento tra le diverse esperienze formative e, in prospettiva, del loro integrarsi in un piano generale con precisi ordini di priorità, nella logica del soggetto che apprende.

Gli autori Minello-Margiotta, si pongono in continuità fortemente direzionata, rispetto a questa visione: la

pedagogia contemporanea richiede un approfondimento delle sue motivazioni sottostanti in ottica auto-riflessiva, per superare l'oscillazione, considerata di stallo, tra una concezione di tipo critico-fenomenologico e una puramente scienziata. La direzione che propongono è quella di accettare il paradosso della *possibilità trascendentale*: «la ricerca pedagogica [...] punta a stabilire le condizioni trascendentali della possibilità delle forme dell'esperienza educativa e formativa, intesa come relazione e direzione di senso che trasforma gli apprendimenti in talenti, l'empatia in relazione, il comportamento in autonomia, il sapere in scelte e decisioni» (9-10).

Dal modello bioeducativo BES (Bio Educational Science Research Group), ampiamente analizzato nel volume, attraverso l'esplorazione dei punti di interesse e di criticità, relativi a indicatori e criteri di qualità – individuati da questo modello – per l'educabilità cognitiva attuata mediante processi connettivi tra cervello-corpo-mente-ambiente-tecnologia-cultura, gli autori propongono «di intraprendere un percorso di ricerca che eviti alle scienze della formazione l'attestarsi su posizioni che presuppongano un confinamento bioeducativo, per tentare, invece, di intrecciare più saldamente quei fili che valorizzano, nell'essere umano, non tanto il *bios*, quanto lo specifico dell'*anthropos*, multiforme e trasformatore di se stesso» (221), in cui il ruolo della pedagogia si ponga come snodo e mediazione tra le neuroscienze e il post-cognitivism. A tale fine, vengono indicate come possibili vie attuative e integrate:

- Il principio di formatività che permetta di *porre in relazione conoscenze plurali* attraverso un'integrazione polisemica profonda delle dimensioni spirituali, emotive, corporee, cognitive e creatrici in dimensione 'transformativa' trascendentale orizzontale (relazioni, ri-

flessione autobiografica, consapevolezza sociale) e verticale (universalità dei simboli e degli archetipi), mediante un forte investimento metacognitivo e il passaggio inevitabile attraverso l'etica della responsabilità e della solidarietà.

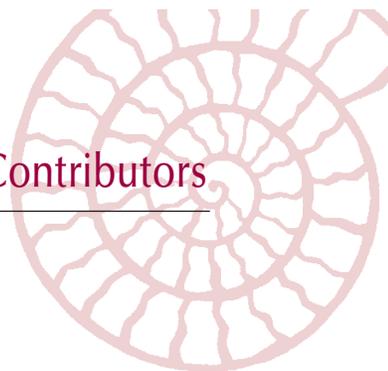
- Un'epistemologia ecosistemica dei paradigmi educativo-formativo, «all'interno dei quali, recuperare le tracce di un intercampo significa risalire e trascorrere, costantemente e reciprocamente, ad un ecosistema territoriale e concettuale in cui saltiamo dalle sfere del continuo a quelli del discontinuo; dai sentieri del certo a quelli del problematico» (186).
- Una transdisciplinarietà antropologica, in cui i paradossi della complessità riescano a convivere mediante approcci plurali che guardino al macrofuturo delle comunità, attraverso prospettive di lifelong learning e l'identificazione di un *ecosistema delle pedagogie*, che «riscopra nuovi equilibri nelle ragioni formative, e che favorisca l'esame dell'andamento e della coerenza interna dei processi educativi o formativi» (278).
- La necessità del superamento delle semplificazioni antropologiche dell'umanesimo, per aprirsi alla possibilità «di costruzione di una nuova soggettività eco-identitaria: un soggetto sostenibile inteso come potenza, aperto al cambiamento, ma

sempre fedele a se stesso. La singolarità del soggetto diviene lo schema di ricorrenza dei cambiamenti, inteso come fedeltà ai propri limiti» (252).

Sostanzialmente, a partire da questo testo, «le categorie di trasformazione e di eco-identità diventano il nuovo spazio critico di ripensamento degli spazi socio-formativi, con la validazione offerta dalle ultime scoperte neuroscientifiche che consentono di oltrepassare il biocentrismo pedagogico ed identificano la diade relazionale – incontro di due destini – come referente antropologico» (275).

Bibliografia

- Bertin, G.M. (1968). *Educazione alla ragione. lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Einstein, A. (1965). *Pensieri degli anni difficili*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gramsci, A. (1973). *Lettere dal carcere*, a cura di S. Caprioglio e E. Fubini. Torino: Einaudi.
- Laporta, R. (1971). *La difficile scommessa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Manacorda, A. (1970). *Il principio educativo in Gramsci*, Roma: Armando, p.1541
- Visalberghi, A., con Maragliano, R. e Vertecchi, B. (1986; 1990). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.



SILVIO BAGNARIOL

Laureato in architettura allo IUAV di Venezia. Insegnante di ruolo nella scuola secondaria di secondo grado, presso cui attualmente insegna sostegno e "storia dell'arte". Dottorando in Scienze della Cognizione e della Formazione presso L'Università Cà Foscari di Venezia. Ultima pubblicazione: (2011) *Vedere la diversità: per una pedagogia della percezione nel contesto scolastico*. Difficoltà di Apprendimento, 16/3. Trento: Erickson.

MONICA BANZATO

Ricercatrice in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Si occupa di tecnologie educative e didattiche, collaborative learning, apprendimento in rete. Tra le ultime pubblicazioni: (2011) *Tecnologie educative* (2007); *Digital literacy. Cultura ed educazione per la società della conoscenza*; (2012) *Ricerca pedagogica nella formazione degli insegnanti nell'era digitale*, Bologna, Clueb,

BARBARA BASCHIERA

PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione e Culture di Materia in Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca Educativa (Università Ca' Foscari). Fra le ultime pubblicazioni: (2012). La formazione di nuove memorie nella reciprocità intergenerazionale. In Dozza L., (A cura di) *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione Permanente dei differenti contesi ed età della vita* (pp. 135-147). Milano: FrancoAngeli; (2011, Febbraio). La dimensione formativa e generativa dello scambio intergenerazionale. *Studium Educationis*, 1, 103-115.

ANDREA DIAZ MATTEI

Manager and researcher at D-O-T Research & Consulting (Barcelona, Spain). Coordinator of eScouts project. She is finishing her PhD at the University of Barcelona. Fra le ultime pubblicazioni: (2010) *Immigrant women, e-skills & employability in Europe*. *Seattle: Technology & Social Change Group*, University of Washington; (2009) *e-Facilitating networking in distance co-operation contexts*. In Franz H.W. & Sarcina R., *Building Leadership in Project and Network Management*. Berlin: Springer International.

JENNIFER EDMOND

Director of Strategic Projects -Trinity College Dublin. She spent 2 years as a dedicated technology implementation advisor for the Arts and Humanities at the University of Nottingham. She has played a leadership role in numerous developments in fourth-level education. Fra le ultime pubblicazioni: CENDARI's Grand Challenges: Building, Contextualising and Sustaining a New Knowledge Infrastructure, *International Journal of Humanities and Arts Computing*, 7, (2), 2013.

ERNESTO GONZÁLEZ ENDERS

Profesor-Investigador de la Universidad Central de Venezuela, Consultor Académico UNESCO-IESALC. Tra le ultime pubblicazioni: (2010) *El estado del arte de los postgrados e investigación latinoamericana*. Buenos Aires: EUDEBA; (2012) *Educación Real para Ciudadanos del Mundo: Introducción necesaria de la Web 2.0 en el proceso educativo*. SCOPEO 71, On line.

COSETTA GRECO

Laureata in Servizio Sociale presso l'Università Politecnica delle Marche, lavora nel campo della ricerca economico Sociale e collabora con l'INRCA dal 2006 occupandosi principalmente di ricerca nel campo dell' Assistenza agli anziani in Italia e in Europa, abuso in età anziana. Tra le ultime pubblicazioni: (2012) *Il maltrattamento delle persone anziane in Italia: alcuni risultati dallo studio Abuel*, online; (2011) Home care in Europe: A systematic literature review. *BMC Health Services Research*, 11, 207.

GIOVANNI LAMURA

Direttore del Centro Ricerche Economico-Sociali sull'Invecchiamento dell'IRCCS-INRCA di Ancona. Ha condotto studi prevalentemente comparati su assistenza familiare all'anziano non autosufficiente; lavoro di cura fornito da immigrati; nuove tecnologie web per l'età anziana; prevenzione degli abusi su anziani. Ultima pubblicazione: (2012) *Healthy Ageing and Long-Term Care in Europe and North America*. Vienna: European Centre.

UMBERTO MARGIOTTA

Ordinario di Pedagogia Generale presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università Ca' Foscari di Venezia. Presiede il Centro Interateneo del Veneto per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata. E la SIREF (Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa). Fra le numerose pubblicazioni: (2009). *Genealogia della formazione. I dispositivi pedagogici della modernità*, Venezia, Editrice Cafoscarina, vol. 2; (2010). *The Grounded Theory of Teaching*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia.

LUIS MILLÁN VELÁSQUEZ

Profesor-Investigador de la UCV. Magister en Psicología, Especializaciones en EaD y Formación Virtual: UNED, España y NOVA S.W, Florida, USA y CREAD, UTPL, Ecuador. Tra le ultime pubblicazioni: (2010) *Educación a distancia y tecnología instruccional: procesos de innovación. Caso Universidad Central de Venezuela*: CREAD. UTPL, Ecuador.

SILVIA NANNI

Dottoranda in Pedagogia presso la Scuola dottorale in Pedagogia e Servizio Sociale dell'Università di RomaTre, cultore della materia in Pedagogia generale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università dell'Aquila. Ultime pubblicazioni: (2012, n.4 febbraio) *Educare alla cittadinanza attraverso l'etica della responsabilità*, *CQIA Rivista – Formazione, lavoro, persona*. (2011) *Cittadinanza, devianza e marginalità*, in D'Arcangeli, Ronconi, *Una nuova idea di cittadinanza per uno sviluppo sostenibile della società e dell'ambiente*, Roma: Pieraldo.

CLAUDIO PIGNALBERI

Assegnista di Pedagogia sociale e del lavoro presso il Dipartimento di Scienze della Formazione (Roma TRE) e ricercatore del Centro di Ricerca CEFORC (Formazione Continua & Comunicazione). Fra le ultime pubblicazioni: (2012) *Le sfide dell'educazione oggi* (con G. Alessandrini). Lecce: Pensa Multimedia. (2011) *Voglia di comunità in azienda* (con G. Alessandrini). Lecce: Pensa Multimedia.

EMANUELE RAPETTI

Ricercatore presso il Centro Studi e Ricerche sulle Politiche della Formazione (CeRiForm-Unicatt). Fra le ultime pubblicazioni: (2011) con A Picco-Schwendener, S Vannini, *Is mobile learning a resource in higher education? Data evidence from an empirical research in Ticino (Switzerland)*. *Journal of e-Learning and Knowledge Society-English Version* 7 (2). (2010) con S Ciannamea, L Cantoni, S Tardini, *The voice of learners to understand ICTs usages in learning experiences: A quanti-qualitative research project in Ticino (Switzerland)*. *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*.

CRISTINA RICHIERI

PhD in Scienze della Cognizione e della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, ricercatrice presso il CISRE (Centro Internazionale di Studi e Ricerche Educative per la Formazione Avanzata). Membro del comitato di redazione ANFIS (Associazione Nazio-

nale Formatori Insegnanti Supervisor) e capo redattore della rivista Idee in form@zione (Liguori). Autoformazione, formazione docenti, multiculturalità e didattica delle lingue straniere sono tra i suoi principali interessi.

GABRIEL RISSOLA

Senior researcher at *D-O-T Research & Consulting* (Barcelona, Spain). Managing Director at Telecentre-Europe. Former Senior Researcher at JRC-IPTS (European Commission Fra le ultime pubblicazioni: (2012) *Literature Review of how Telecentres operate and have an Impact on eInclusion*. Seville: JRC-IPTS. (2012). *Methods to measure the Impact of eInclusion Actors*. Seville: JRC-IPTS.

LUISA SALMASO

Psicologa-psicoterapeuta, insegnante e specializzata in Psicologia del Ciclo di Vita all'Università di Padova, area della Disabilità e dei Disturbi dell'Apprendimento; dottoranda in Scienze della Cognizione e della Formazione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, oggetto di ricerca l'interazione tra narrazioni multilineari e funzioni esecutive in una prospettiva ecologica e di qualificazione formativa dentro i contesti di apprendimento nel ciclo scolastico di base.

SARA SANTINI

Collaboratrice scientifica dell'Istituto Nazionale di Riposo e Cura per Anziani (INRCA), dove si occupa di rilevazione e analisi qualitativa, disseminazione e supporto al coordinamento di progetti Europei e Nazionali. Tra ultime pubblicazioni: (2011) *Carers between work and care: conflict or chance?*, <<http://www.carersatwork.tu-dortmund.de/en/publikationen.php>>; (2011) *Quality of life in caregivers of dependent people affected by incontinence in Europe* <<http://www.eurocarers.org>>; (2013) *Family network and supports in older Age in Ageing in European Societies*, Spring (Editor).

VALENTINA TOMBOLESI

Collaboratrice scientifica dell'Istituto Nazionale di Riposo e Cura per Anziani (INRCA), dove si occupa di ricerca nel campo dell'Educazione alla Solidarietà Intergenerazionale. Da Gennaio 2012 a Settembre 2012 ha coordinato il progetto Auser Marche "Invecchiamento attivo tra culture e generazioni". Da Gennaio 2011 a Gennaio 2012 ha svolto Servizio Civile presso Auser Marche e Filo d'Argento Dorico.

PAOLO TOSATO

PhD in Scienze della Formazione e della Cognizione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia e ricercatore indipendente nell'ambito delle tecnologie didattiche. Docente di informatica nella scuola secondaria di secondo grado. Fra le ultime pubblicazioni: (2013) Sviluppo professionale dei docenti attraverso la robotica educativa. *Idee in form@zione, periodico per la formazione degli insegnanti*. (2011) Collaborative Environments to Foster Creativity, Reuse and Sharing of OER (con G. Bodi), *EURODL - European Journal of Open, Distance and E-Learning*.

GEMMA TUR

Lecturer of Teacher Education at the University of the Balearic Islands (UIB), Ibiza headquarters. Among other programmes, she coordinates the Open Senior University at the local UIB branch in Ibiza. Among recent publications: Tur, G. & Camacho, M. (2012). M-portfolios: using mobile Technology to document learning in student teachers' e-portfolios. Issue on *Mobile Learning, eLearning Papers*, 32.

ELENA ZAMBIANCHI

PhD student in Scienze della Formazione e della Cognizione presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, psicologa e psicoterapeuta. Tra le pubblicazioni recenti: con Cerchiaro F. (2011), *Ascolto e relazione educativa. Le azioni dell'Osservatorio Regionale Permanente del Veneto per prevenire il bullismo e il disagio scolastico*. Attualmente è interessata alle connotazioni e alle problematiche della relazione educativa in ambito familiare, scolastico e sociale.

SIREF

Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa

La SIREF, *Società Italiana di Ricerca Educativa e Formativa*, è una Società a carattere scientifico nata con lo scopo di promuovere, coordinare e incentivare la ricerca scientifica nel campo dell'educazione e della formazione, con particolare riferimento ai problemi della ricerca educativa, della formazione continua, delle politiche della formazione in un contesto globale, e di quant'altro sia riconducibile, in sede non solo accademica, e in ambito europeo, alle diverse articolazioni delle Scienze della formazione.

MISSION

La Società favorisce la collaborazione e lo scambio di esperienze tra docenti e ricercatori, fra Università, Scuola, Istituti nazionali e Internazionali di ricerca educativa e formativa, Centri di formazione, ivi compresi quelli che lavorano a supporto delle nuove figure professionali impegnate nel sociale e nel mondo della produzione; organizza promuove e sostiene seminari di studi, stage di ricerca, corsi, convegni, pubblicazioni e quant'altro risulti utile allo sviluppo, alla crescita e alla diffusione delle competenze scientifiche in ambito di ricerca educativa e formativa.

STRATEGIE DI SVILUPPO

La SIREF si propone un programma di breve, medio e lungo periodo:

Azioni a breve termine

1. Avvio della costruzione del database della ricerca educativa e formativa in Italia, consultabile on-line con richiami ipertestuali per macroaree tematiche.
2. Newsletter periodica, bollettino on line mensile e contemporaneo aggiornamento del sito SIREF.
3. Organizzazione annuale di una Summer School tematica, concepita come stage di alta formazione rivolto prioritariamente dottorandi e dottori di ricerca in scienze pedagogiche, nonché aperto anche a docenti, ricercatori e formatori operanti in contesti formativi o educativi. La SIREF si fa carico, annualmente, di un numero di borse di studio pari alla metà dei partecipanti, tutti selezionati da una commissione di referee esterni.

Azioni a medio termine

1. Progettazione di seminari tematici che facciano il punto sullo stato della ricerca.
2. Stipula di convenzione di collaborazione-quadro con associazioni europee e/o nazionali di ricerca formativa ed educativa.

Azioni a lungo termine

1. Progettazione e prima realizzazione di una scuola di dottorato in ricerca educativa e formativa.
2. Avvio di un lessico europeo di scienza della formazione da attivare in stretta collaborazione con le associazioni di formatori e degli insegnanti e docenti universitari.

RIVISTA

La SIREF patrocina la rivista *Formazione&Insegnamento*, valutata in categoria A dalle Società Pedagogiche italiane. Nel corso degli anni la rivista si è messa in luce come spazio privilegiato per la cooperazione scientifica e il confronto di ricercatori e pedagogisti universitari provenienti da Università europee e internazionali.

MEMBRI

Possono far parte della Siref i docenti universitari (ricercatori, associati, straordinari, ordinari ed emeriti delle Università statali e non statali), esperti e docenti che sviluppino azioni di ricerca e di formazione anche nella formazione iniziale e continua degli insegnanti e del personale formativo, nonché i ricercatori delle categorie assimilate di Enti ed Istituti, pubblici o privati di ricerca, nonché di Università e di Enti e Istituti di ricerca stranieri, che svolgano tutti, e comunque, attività di ricerca riconducibili alla mission della Società.