

EPALE

Electronic Platform
for Adult Learning in Europe

N. **10** Dicembre 2021

Epale Journal

On Adult and Continuing Education



**Ripensare l'educazione degli adulti
oltre la pandemia: contributi di ricerca**

a cura di Glenda Galeotti e Fabio Togni

**IND
IRE** ISTITUTO
NAZIONALE
DOCUMENTAZIONE
INNOVAZIONE
RICERCA EDUCATIVA

RUIAP
Rete Universitaria Italiana per
l'Apprendimento Permanente

Epale Journal on Adult Learning and Continuing Education

Rivista online sull'apprendimento degli adulti a cura di Ruiap e Indire-Unità Epale Italia
Uscita semestrale sul sito Epale. Ogni numero è disponibile anche in versione inglese

Direttore responsabile: Flaminio Galli, Director General of Indire

Direttori scientifici: Vanna Boffo and Laura Formenti

ISSN 2532 - 7801 EPALE Journal [online]

ISSN 2533-1442 EPALE Journal [Print]

Tutti i numeri della rivista sono disponibili al seguente indirizzo:

<http://epalejournal.indire.it>

I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

Comitato scientifico:

Aureliana Alberici (Università degli Studi di Roma Tre), Maria Carmela Agodi (Università degli Studi di Napoli Federico II), Fausto Benedetti (Indire), Paola Benevene (Libera Università Maria SS. Assunta), Martina Blasi (Indire-EPALE NSS Italy), Vanna Boffo (Università degli Studi di Firenze), Franco Brambilla (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Alessandra Ceccherelli (Indire-EPALE NSS Italy), Marina De Rossi Università degli Studi di Padova), Paolo Di Rienzo, (Università degli Studi di Roma Tre), Gabriella Doderò (Università degli Studi di Genova), Daniela Ermini (Indire-EPALE NSS Italy), Laura Formenti (Università degli Studi Milano-Bicocca), Marcella Milana (Università degli Studi di Verona), Mauro Palumbo (Università degli Studi di Genova), Roberta Piazza (Università degli Studi di Catania), Fausta Scardigno (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"), Lorenza Venturi (Indire-EPALE NSS Italy).

Redazione: Glenda Galeotti (Università di Firenze) Emanuela Proietti (Rete RUIAP), Simona Rizzari (Università di Catania)

Coordinamento editoriale: Lorenza Venturi

Capo redattore: Alessandra Ceccherelli

Design e layout grafico: Miriam Guerrini, Indire – Ufficio Comunicazione

INDIRE - Istituto Nazionale di Documentazione e Ricerca Educativa è il più antico ente di ricerca del Ministero dell'Istruzione.

Fin dalla sua nascita nel 1925, l'Istituto accompagna l'evoluzione del sistema scolastico italiano investendo in formazione e innovazione e sostenendo i processi di miglioramento della scuola.

<http://www.indire.it/>

EPALE - Electronic Platform for Adult Learning in Europe è la nuova community on line multilingue per i professionisti del settore dell'apprendimento degli adulti, pensata per migliorare la qualità dell'offerta di apprendimento degli adulti in Europa.

<http://ec.europa.eu/epale/it>

L'Unità nazionale EPALE Italia gestisce le attività del programma comunitario per conto del Miur ed è istituita presso l'Indire con sede presso Agenzia Erasmus+ Indire.

Contatti: epale@indire.it

RUIAP - Rete Universitaria Italiana per l'Apprendimento Permanente riunisce 31 università italiane, alcune organizzazioni e dei professionisti, impegnati nella promozione dell'apprendimento permanente.

<http://www.ruiap.it>

Firenze: Indire - Unità Epale Italia

Indice

- 5** **Editoriale**
Glenda Galeotti, Fabio Togni
- 8** **Competenze di ricerca e progettazione nella e della Alta Formazione**
Fabio Togni
- 14** **Riqualificare l'insegnamento: dall'emergenza alla "glocalizzazione formativa"**
Grazia Romanazzi, Tommaso Farina
- 22** **Entrepreneurial education: nuove prospettive di ricerca per l'educazione in età adulta**
Letizia Gamberi
- 31** **La formazione dei professionisti dell'educazione per la prevenzione dei comportamenti antisociali nei giovani. Il progetto europeo DIVE IN**
Valentina Guerrini, Maria Grazia Proli
- 42** **Definire l'identità professionale del coordinatore dei servizi educativi: una ricerca esplorativa all'interno del territorio toscano.**
Debora Daddi
- 52** **La relazione tra *employability e learning outcomes*: una traiettoria di ricerca prendendo come caso di studio i corsi di laurea magistrale di area della formazione *non-teaching dell'università di Firenze***
Dino Mancarella
- 61** **Prevenzione e gestione dei conflitti generati dalla diversità religiosa nei luoghi di lavoro: ipotesi per uno strumento di rilevazione dei dati**
Placido Antonio Sangiorgio
- 66** **Apprendimento informale e sviluppo della professione artigianale: il caso di "mastri birrai"**
Andrey Felipe Sgorla
- 75** **Pluralismo commerciale, contatto e traiettorie di apprendimento in un quartiere ad alto tasso multietnico**
Martina Capaccioli

- 83** Oltre la resilienza nel lavoro sociale: pratiche, apprendimenti e trasformazioni a partire dall'esperienza della crisi
Antonella Cuppari
- 91** Educated for the Digital Transformation?! Students' Acquisition of Competences for Digital Learning and Teaching During and Past Pandemic Times
Jörg Schwarz, Therese Rosemann, Marie Rathmann
- 102** Temporal Aspects of Digital Teaching and Learning. Didactical Implications from a Continuing Higher Education Research Project
Jan M.A. Schiller
- 109** Lo smart working in prospettiva formativa. Il caso di ACI Informatica S.p.A.
Claudia Banchetti, Marina Slavutzky, Stefano Zordan
- 116** Psychological Effects of Covid-19 on University Students. Is there a Silver Lining?
Deborah R. Vivo, Dalia Gaspare

Riqualificare l'insegnamento: dall'emergenza alla "glocalizzazione formativa"

Grazia Romanazzi¹, Tommaso Farina²

Keywords

Formazione continua,
Riqualificazione insegnamento,
Glocalizzazione, Scuola e pandemia

Abstract

La pandemia ha palesato l'emergenza di riqualificare, con progettualità innovativo-migliorative, le competenze degli insegnanti in un'ottica inclusiva delle tecnologie digitali e dei linguaggi multimediali contro il disinvestimento politico-economico sulla formazione continua e i retaggi culturali, che negano le potenzialità educative delle ICT, evidenti nei setting formativi virtuali o "ibridi" della DDI. Il contributo propone un approccio integrato delle prospettive socioeconomiche tipiche della glocalisation nell'insegnamento come possibile strategia didattica innovativa, per uno scambio culturale critico, in risposta ai bisogni di una demografia dell'istruzione in costante evoluzione.

1. Introduzione

La recente pandemia da Coronavirus ha segnato un passaggio epocale che, nel mentre pareva riproporre la storia funesta delle catastrofi epidemiologiche del passato, proiettava, invero, in un futuro disincantato e da riprogettare alla luce di nuove e improcrastinabili consapevolezze epistemiche, esigenze formative, comunicative e relazionali transgenerazionali.

La scuola italiana, teatro di scambi educativi per eccellenza, è stata spesso additata di aver causato malessere intrapsichico ed esacerbato le sperequazioni socio-culturali interpersonali e interclasse.

All'origine di queste vi sono importanti differenze territoriali che si concretizzano in facilità o difficoltà di accesso e fruizione degli ambienti, degli strumenti e delle opportunità di formazione.

Le prove INVALSI 2021, nel bilanciare la salute della scuola attraverso la rilevazione degli apprendimenti, hanno diagnosticato una sofferenza crescente proporzionalmente ai gradi scolastici.

Fin dalla scuola primaria, emerge un discrimine importante dei risultati ottenuti tra classi, scuole e, in specie, tra regioni, in sfavore di quelle del Sud. Ernesto Galli della Loggia (2019) asserisce: "Invece di una scuola italiana siamo sul punto di avere domani una scuola lombarda o una scuola veneta, con professori "nativi" (bisogna dire così?) e programmi di storia e letteratura ritagliati sui confini regionali" (pp. 233-234).

Nella scuola secondaria di primo grado diventa evidente l'equazione tra povertà educativo-culturale e deprivazione socioeconomica. "Si riduce quindi l'effetto perequativo della scuola sugli studenti che ottengono risultati buoni o molto buoni, nonostante provengano da un ambiente non favorevole (i cosiddetti *resilienti*)" (Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2020-21, p. 2). A tal proposito, il titolo di studio e la qualificazione/specializzazione delle professioni genitoriali risultano altamente predittivi o, ad ogni modo, determinanti rispetto al successo scolastico dei figli e all'eventuale fuoriuscita di questi dal sistema formativo istituzionale: il 24% degli studenti "dispersi", figli di genitori con un titolo di studio inferiore, si riduce al 5,5% dei figli di genitori diplomati e all'1,9% dei figli di laureati. Le percentuali riferite all'occupazione più o meno qualificata di almeno uno dei genitori seguono un trend simile (Desimoni, 2021, p. 63).

La scuola secondaria di secondo grado denuncia, drammaticamente, la "dispersione scolastica *implicita o nascosta*" (Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2020-21, p. 4), che grava e aggrava l'inserimento sociale dei giovani italiani e meridionali in particolare. Siamo dinanzi a una forma di dispersione più subdola e ostica da individuare, quantificare e debellare rispetto all'abbandono scolastico: si tratta della penuria di conoscenze e competenze, che, talvolta, stentano a raggiungere perfino i livelli minimi previsti.

A monte della qualità degli apprendimenti, in tempo di pandemia, peraltro, il possesso e la fruibilità o meno di un dispositivo informatico e una connessione internet ha agevolato, intralciato o impedito l'accesso all'istruzione: l'ISTAT stima circa 3 milioni di studenti tra i 6 e i 17 anni, presumibilmente vittime del divario digitale e della conseguente disuguaglianza educativa e formativa (Istat, 2020). Di conseguenza, le prospettive e le probabilità di trovare una collocazione soddisfacente nella società attiva sono plausibilmente fallimentari.

La didattica a distanza (DPCM 4 marzo 2020), prima, e la didattica digitale integrata (DM 89/2020), poi, hanno inconfutabilmente portato alla luce le sottaciute o dissimulate criticità strutturali, sovrastrutturali e infrastrutturali di un sistema scolastico obsoleto e disfunzionale, ma non ne hanno originato le cause.

Si prenda a titolo esemplificativo l'architettura degli edifici scolastici (Pezzetti, Khanamiryan, 2020): la maggior parte di essi è stata costruita prima del 1976, il 30% è rappresentato da strutture preesistenti "convertite" in scuole e per il resto si tratta di prefabbricati costituiti da corridoi stretti, aule piccole e sovraffollate e spazi collettivi insufficienti. In questi stabilimenti la prescrizione del distanziamento fisico, quale misura di contenimento dei contagi, è pressoché inattuabile. Di contro, l'*open plan* progettato per le scuole d'avanguardia preclude la possibilità di compartimentare gruppi di lavoro stabili, al fine di tracciarne le presenze, i movimenti e i contatti, in caso di contagio.

2. L'emergenza della riqualificazione degli insegnanti italiani

Ben più desolante e indifferibile, emerge il semi-analfabetismo digitale di larga parte del personale docente. Basti pensare che solo il 20,3% di italiani tra i 45 e i 54 anni dichiara di avere competenze digitali avanzate e la percentuale diminuisce vertiginosamente con l'innalzarsi dell'età, procurando all'Italia un mortificante terzultimo posto nella classifica dei paesi in lizza per raggiungere, entro il 2025, l'obiettivo della Commissione europea del 70% della popolazione dell'UE con competenze digitali di base (Desimoni, 2021, pp. 68-69). Se a questi dati si associa l'età media degli insegnanti italiani, la deduzione è lapalissiana: il 53% degli insegnanti nostrani ha più di 50 anni e il 17% ne ha più di 60 (Carlino, 2020).

L'Unicef, inoltre, riprendendo i dati OCSE del 2018, smaschera anche l'ultima vulnerabilità del sistema di istruzione nazionale: "la metà degli insegnanti italiani non ha ricevuto una formazione formale su come utilizzare la tecnologia a fini didattici, e molti di loro non si sentono pronti a utilizzarla. La mancanza di formazione per gli insegnanti potrebbe compromettere la qualità dell'insegnamento a distanza, riducendone l'efficacia formativa per i bambini e i ragazzi" (Mascheroni et al., 2021, p. 13).

Urge, dunque, riqualificare e investire sull'aggiornamento e sulla formazione degli insegnanti, superando definitivamente l'improduttiva diatriba tra "apocalittici" e "integrati" (Eco, 2001), che vede schierati, su un versante, coloro i quali iperbolizzano i rischi di una contaminazione digitale della scuola, ancorata a un sapere formale e istituzionalizzato, linearmente consequenziale e argomentativo, e, di converso, coloro che accettano acriticamente l'ineluttabilità della diffusione pervasiva dei media digitali (Gui, 2019).

È importante sintonizzarsi e accogliere i nuovi linguaggi multimediali utilizzati dai giovani contemporanei, che disvelano inedite intenzionalità comunicative, modalità relazionali ed esigenze formative.

È parimenti fondamentale che la formazione docente, specie in ambito informatico, sia continua e permanente, al passo con la mutevole fluidità dei contenuti che richiede competenze flessibili e cangianti: un moto costante e circolare tra teoria e pratica (Chistolini, 2004).

La riqualificazione della professione, l'aggiornamento delle conoscenze, la formazione di nuove competenze sono aspetti non più confinabili entro lo spazio e il tempo circoscritti del lavoro, ma divengono l'*habitus* di un *modus vivendi* aperto e ricettivo rispetto al polimorfismo e alla polisemia della società attuale. Auspichiamo una postura di ricerca costante, una sete di sapere inappagabile, un apprendimento diffuso e ramificato nell'ordinarietà del quotidiano, un connubio tra sapere, saper fare e saper essere, formato e informato, malleabile e trasferibile agli ambiti esistenziali professionali e personali di ciascun insegnante, alla cui fonte, esemplarmente magistrale, gli alunni si disseteranno.

Il fattore umano è, dunque, l'autentica risorsa strategica su cui puntare (Guerra, 2005), in specie in una situazione delicata e precaria, quale quella pandemica e post-pandemica. In virtù di questo, la formazione del personale docente risulta l'investimento più proficuo e predittivo di guadagni futuri in capitale sociale.

Affinché gli insegnanti siano nella condizione di "agire telematicamente" da fruitori avveduti delle potenzialità e finalità intrinseche alla digitalizzazione, è necessario intuire la volontà comunicativa e socializzante dei giovani utilizzatori. Pier Cesare Rivoltella (2003) sintetizza: "1. *l'interazione sociale è il fenomeno centrale per comprendere Internet. [...] 2. la Rete non va pensata come luogo, ma come un sistema di azioni. [...]* L'elemento comune a queste due tesi è la comunicazione" (pp. 125-126).

Indubbiamente, le forme di comunicazione e di socializzazione delle nuove generazioni sono diverse rispetto al passato. Con l'avvento dei media digitali, sono cambiate le dinamiche relazionali tra studenti e con gli insegnanti, sono mutati il metodo di studio, lo stile e gli strumenti di ricerca, di lettura e di scrittura. "Il *gap* di competenze tecnologiche fra discenti e docenti può essere ampio con il rischio di una sempre maggiore reciproca difficoltà di comunicazione e comprensione. Ma l'apparente disinvoltura del nativo digitale a orientarsi e interagire nella nuova società dell'informazione è, spesso, un'abilità che nasconde profonde lacune sul piano della consapevolezza e della riflessione" (Rossi, 2009, p. 131).

Appare, a ragion veduta, imprescindibile che i docenti non rifuggano dalla realtà complessa e irrefutabile della rivoluzione digitale, ma che, compenetrando in essa, si formino all'uso ragionato e funzionale degli appositi strumenti in ambito scolastico ed educino gli alunni alla fruizione consapevole e limitata dei media e all'apprendimento critico dei contenuti illimitati.

Sulla scorta delle problematiche emerse durante la pandemia, è possibile individuare alcune aree di miglioramento. La formazione e riqualificazione della classe docente è certamente una di queste.

In caso di una nuova emergenza o, comunque, in una realtà scolastica profondamente destabilizzata, gli insegnanti, opportunamente formati, possono fare la differenza: possono qualificare l'ambiente virtuale di umanità, affinché il setting formativo, anche a distanza, si connoti quale "spazio didattico, cognitivo e relazionale in cui avviene l'azione didattica" (Ivi, p. 151).

Per siffatta via, verrebbe scongiurato, o quantomeno arginato, il rischio di anomia e di dispersione spirituale, prima ancora che scolastica, di cui tanti facili detrattori hanno accusato i docenti e l'intero sistema scolastico italiano e che già Marc Augé (1993) ravvedeva annidato nei "nonluoghi surmoderni".

All'erta sì, eppure predisposti a cogliere la ricchezza delle informazioni e delle conoscenze, le occasioni di confronto, le opportunità di crescita, in un contesto in profonda e inarrestabile trasformazione, rispondente alle esigenze e contingenze territoriali, con respiro ampio e rivolto al globale.

Raniero Regni (2002) introduce, a tal proposito, il concetto di geopedagogia: "non è un pensare su qualcosa che già esiste, ma è un pensare qualcosa che sta accadendo e ci interpella. In una parola, geopedagogia è pensare l'educazione nell'epoca del confronto planetario" (p. 11).

3. Giovani, società complessa e "glocalizzazione formativa"

Cosa significa, dunque, ripensare l'educazione e misurarsi, da un punto di vista pedagogico, con le sfide (e le insidie) della società globale? Rispetto ai processi socioeconomici, possiamo osservare in che modo il termine "globalizzazione" abbia assunto progressivamente "come principale e più profondo significato quello del carattere indeterminato, privo di regole e dotato di autopropulsione degli affari del mondo: l'assenza di un centro, di una stanza dei bottoni, di un comitato di direttori, di un ufficio amministrativo" (Bauman, 2005, p. 337).

Le turbolenze dei mercati finanziari, ormai, non spaventano più, perché sono diventate endemiche; la ridefinizione degli assetti del *trading* e del *marketing* globali – imposta dall'inarrestabile sviluppo e diffusione delle piattaforme per il commercio elettronico – così come delle regole che governavano l'industria dell'informazione, oggi "dipendono, per la loro libertà di movimento e per la loro piena possibilità di perseguire i propri scopi, dalla frammentazione politica, dal *morcellement* [frazionamento] della scena mondiale" (Ivi, p. 341).

Altresì, rispetto alla trasmissione della conoscenza e alla produzione della cultura, in quella che Bauman (2000) definisce "modernità liquida" "i centri di insegnamento e apprendimento sono sottoposti [a una] pressione 'deistituzionalizzante' e vengono continuamente persuasi a rinunciare alla propria lealtà ai 'principi della conoscenza' [...] valorizzando invece la flessibilità sulla presunta logica interna delle discipline scolastiche" (Porcheddu, 2005, p. 74).

La principale conseguenza di questo atteggiamento è la svilente esautorazione dei sistemi di istruzione dal "ruolo di custodi della conoscenza e la relativa condivisione di (o concorrenza per) tale ruolo con i fornitori di software per computer" (Ivi, p. 75), ma anche la "privatizzazione" e la "individualizzazione" dei processi e delle situazioni di insegnamento e apprendimento, nonché la graduale e inesorabile sostituzione della relazione ortodossa insegnante-studente con quella fornitore-cliente, o quella centro commerciale-acquirente" (*Ibidem*).

Cionondimeno, oggi, sociologi, psicologi e pedagogisti "sono concordi nel ritenere che 'globalizzazione' non significhi unificazione culturale [e che] la produzione di massa di 'materiale culturale' non conduce al prodursi di qualcosa che possa sembrare 'cultura globale'" (Bauman, 2005, p. 342). Adottare un approccio problematizzante e di analisi critica della realtà, in una prospettiva di indagine transdisciplinare, oggi, implica il considerare sempre sia i contesti locali sia quelli globali, pur mantenendo intatti i contributi significativi di comunità culturali differenti. Ciò equivale a considerare la scena globale come "come una matrice di possibilità, dalla quale possono prodursi, e sono effettivamente prodotte, selezioni e combinazioni altamente variate; attraverso la selezione e combinazione della trama [...] dei simboli culturali vengono tessute identità separate e distinte" (Ivi, pp. 342-343): pertanto, "integrazione e frammentazione, globalizzazione e territorializzazione [possono essere considerati] processi reciprocamente complementari" (*Ibidem*).

Nella medesima prospettiva di complementarità, si ritiene opportuno introdurre, qui, il termine "glocale", nel tentativo di definire un approccio integrato alla formazione e all'insegnamento come possibile strategia didattica innovativa. Le caratteristiche di un "apprendimento glocalizzato" vanno, cioè, opportunamente ricondotte all'interno di una matrice pedagogica capace di interconnettere le produzioni simboliche e culturali delle comunità locali, mettendole in comunicazione sia su temi globali – ad esempio: la responsabilità sociale, la giustizia, l'integrazione, l'inclusione e la sostenibilità – sia su temi e percorsi specifici che i singoli curricula scolastici e formativi richiedono di affrontare (Cfr. Patel, Lynch, 2013).

Si tratta, cioè, di immaginare e progettare percorsi di istruzione e formazione orientati all'acquisizione di competenze, non solo cognitive e culturali ma anche emotive e relazionali, che consentano ai discenti di "esaminare questioni locali, globali e interculturali, comprendere e apprezzare diverse prospettive e visioni del mondo, interagire con successo e rispetto con gli altri e intraprendere azioni responsabili verso [...] il benessere collettivo" (Chiosso, Poggi, Vittadini, 2021, p. 186), ovvero che forniscano tutti gli strumenti utili ad orientarsi e a districarsi tra le trame dell'odierna complessità sociale.

Tali competenze, da oltre vent'anni, sono al centro delle indagini condotte dal *Directorate for Education and Skills*, organismo deputato al monitoraggio dei sistemi educativi degli stati membri dell'OECD nonché allo studio di protocolli per garantire a insegnanti e educatori l'acquisizione di competenze e conoscenze atte a migliorare le proprie pratiche professionali e avere un impatto positivo sull'apprendimento dei discenti. In una prospettiva di allineamento con i *Sustainable Development Goals* di Agenda 2030 (UN, 2015), l'OECD identifica tre sfere d'azione fondamentali per l'apprendimento, da parte delle generazioni più giovani – in particolare degli adolescenti – di "competenze trasformative" (Schleicher, 2018, p. 6) che abbraccino tanto le questioni globali quanto quelle locali:

- la sfera della *creatività*: ovvero della capacità di creare valore basata sull'adattabilità, la curiosità e l'apertura mentale;
- la sfera della *mediazione*: ovvero della capacità di riconciliare le tensioni imparando a pensare e ad agire senza perdere di vista le interrelazioni tra idee, logiche e posizioni differenti o apparentemente incompatibili;
- la sfera della *responsabilità*: ovvero della capacità di fare scelte avvedute, valutando le proprie azioni alla luce di esperienze e obiettivi, personali e sociali.

4. Apprendimento "glocalizzato" e comunità di pratica virtuali

Ora, se ripensiamo allo scossone subito dai sistemi di apprendimento tradizionale a partire da marzo 2020 e al massiccio utilizzo delle piattaforme digitali per la DAD e la DDI durante i *lockdown*, possiamo cogliere alcuni punti di forza dei luoghi virtuali che tutti noi abbiamo "frequentato", osservandoli da una prospettiva di "glocalizzazione formativa".

Étienne Wenger (2006) rileva come ci siano momenti in cui "l'apprendimento si intensifica: quando le situazioni mettono in crisi il nostro senso di familiarità, quando siamo sfidati ad andare oltre le nostre abituali risposte, quando [...] la società ci pone esplicitamente in situazioni nelle quali l'apprendimento diventa problematico e richiede un approccio particolarmente attivo da parte nostra" (p. 15). Da questo punto di vista, gli eventi recenti – seppur nella loro drammaticità – hanno determinato la nascita di un "laboratorio permanente" sulle prassi educative e formative nell'era digitale, sviluppando, di fatto, nuove comunità di pratica in cui la condivisione di ambienti di apprendimento inediti si è spesso tradotta in "soluzioni originali per coinvolgere gli studenti in [esperienze] significative [garantendo] loro l'accesso a risorse che ne [facilitassero] la partecipazione" (Ivi, p. 17). Da un lato, cioè, le caratteristiche dell'interazione e della comunicazione all'interno dei *setting* digitali di apprendimento hanno fatto necessariamente "riferimento a coordinate, culturali e di senso, di [...] ampio respiro, che non possono coincidere con il particolare luogo entro cui [avviene] lo scambio [interattivo e comunicativo]" (Salomone, 2005, p. 107). Dall'altro, la progettazione educativa in ambienti tecnologici che non sono "semplicemente espansioni lineari del nostro ambito di impegno" (Wenger, 2006, p. 151) ci ha costretti a concentrarci maggiormente sulle dimensioni di negoziazione dei significati, di spiegazione e regolazione dei processi, di argomentazione e risoluzione dei conflitti, di riflessione "sulle idee altrui al fine di criticarle o svilupparle, e sulle proprie, per difenderle o articularle" (Laurillard, 2012, p. 83).

Le nuove comunità di pratica, pertanto, hanno avuto (e continuano ad avere) sia la possibilità di sviluppare, da un punto di vista pedagogico, saperi problematizzanti e processi euristici, sia l'opportunità di produrre conoscenze che tenderanno ad essere "più ampiamente significative sul piano delle ramificazioni di lungo termine dell'apprendimento che sul piano della copertura estensiva di un programma vasto, ma astrattamente generale" (Wenger, 2006, p. 299).

Come sottolinea Vincenzo Sarracino (2011) “[...] quello di “comunità” è un concetto che, semanticamente, si realizza “a posteriori”, che si qualifica attraverso lo svolgimento e la maturazione di fasi logico-cronologiche, attraverso [una] partecipazione che si traduce nel collegamento tra i soggetti, tra le istituzioni, tra le strutture, tra le possibilità operative offerte da mezzi e strumenti, così come quella della riflessione, che matura poco alla volta acquistando valore e significato in profondità” (p. 70).

Allo stesso modo, e auspicabilmente, gli imprevedibili eventi che si sono succeduti dall'inizio della pandemia ci hanno insegnato quanto sia importante che l'intera Comunità pedagogico-educativa, così come le istituzioni formative si dotino sistematicamente di strumenti di ricerca, formazione e *assessment* che sfruttino, da un lato, le molteplici risorse disponibili oggi in rete e, dall'altro, le potenzialità di modalità di apprendimento *blended* o *hybrid* comuni a molte piattaforme digitali, poiché queste consentono a studenti, insegnanti e ricercatori di muoversi all'interno di un bacino ampio e differenziato in termini di proposte culturali, metodi, linguaggi e strategie apprenditive, in un'ottica sempre più “glocale”.

5. Conclusioni

Di seguito, per concludere il nostro *excursus*, presentiamo sinteticamente due tipologie di ambiente di apprendimento virtuale che ben rappresentano, a nostro parere, il senso della “glocalizzazione formativa”, insistendo sulla convinzione che un approccio “glocale” alle tematiche educative abbia, sempre e comunque, la finalità (e la potenzialità) di realizzare una cornice etica, socialmente giusta e responsabile. Ovvero che contribuisca a situare l'apprendimento e l'insegnamento in uno spazio equo e inclusivo, incoraggiando gli insegnanti e gli studenti a esplorare prospettive locali e globali, per arricchire le reciproche esperienze di trasmissione-acquisizione di conoscenza e produzione culturale. La “glocalizzazione formativa”, in definitiva, è sempre riferibile “allo scambio rispettoso di ricchezza culturale tra studenti e insegnanti per informare e migliorare la pratica pedagogica, [educativa e formativa]” (Patel, Lynch, 2013, p 225).

Il primo esempio è il *Social Sciences and Humanities Open Cloud (SSHOC) Training Discovery Toolkit*³. Sviluppata nell'ambito del Programma Quadro dell'Unione Europea *Horizon 2020*, la piattaforma digitale rappresenta una risorsa per ricercatori, fornitori di servizi, gestori di dati e formatori nell'ambito delle Scienze sociali e umanistiche e mette a disposizione un vasto inventario di materiali didattici su una serie di argomenti, tra cui la gestione dei dati di ricerca, i dati FAIR, Open Science, la programmazione e la didattica.

Il secondo esempio è *Ranke*²⁴, una piattaforma didattica sulla critica delle fonti digitali sviluppata dal *Luxembourg Centre for Contemporary and Digital History (C²DH)*. Il suo scopo è quello di mostrare come la critica delle fonti possa essere applicata anche a quelle digitali, esplorando sia i vantaggi sia i limiti della tecnologia digitale rispetto all'affidabilità e all'autenticità dei bacini di conoscenza disponibili in rete. L'idea è quella di creare un ambiente visivamente attraente e giocoso, utilizzando brevi animazioni attraverso varie tecnologie (ad es. riconoscimento ottico dei caratteri, scansione e stampa 3D), quiz e compiti pratici.

Note

¹ Grazia Romanazzi è ricercatrice T.D.A presso l'Università degli Studi di Macerata.

² Tommaso Farina è dottorando di ricerca in "Formazione, patrimonio culturale e territori" (XXXV° ciclo) e cultore della materia in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Macerata. Il presente contributo è frutto dello sforzo condiviso dei due autori. Nondimeno, Grazia Romanazzi è autrice dell'Introduzione e del paragrafo 1, Tommaso Farina è autore dei paragrafi 2, 3 e delle conclusioni.

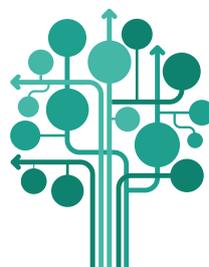
³ SSHOC, <https://training-toolkit.sshopencloud.eu/entities/> (09/2021).

⁴ Ranke2, <https://ranke2.uni.lu/> (09/2021).

Riferimenti bibliografici

- Augé, M. (1993). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2005). *Globalizzazione e glocalizzazione: saggi scelti a cura di Peter Beilharz*. Roma: Armando.
- Carlino, A. (2020). *L'Italia ha il primato dei docenti più anziani d'Europa. Tutti i numeri*. Disponibile da: <https://www.tecnicaldellascuola.it/litalia-ha-il-primato-dei-docenti-piu-anziani-deuropa-tutti-i-numeri> [09/2021].
- Chiosso, G., Poggi, A. M., Vittadini G. (a cura di) (2021). *Viaggio nelle Character Skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: Il Mulino.
- Chistolini, S. (2004). *La pedagogia verso la società polisemantica. Il realismo dell'educazione*. Padova: Cleup.
- Desimoni, M. (2021). *Il confronto tra le coorti 2019 e 2021: le basi psicometriche. Nota metodologica*. Disponibile da: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/14_07_2021/Nota_metodologica_ancoraggio_primaria_2019_2021.pdf [09/2021].
- Eco, U. (2001). *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*. Milano: Bompiani.
- Galli della Loggia, E. (2019). *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*. Venezia: Marsilio.
- Guerra, A. (2005). *La tecnologia nei processi di formazione e di aggiornamento. L'importanza dell'e-learning nella formazione continua*. Bari: Levante.
- Gui, M. (2019). *Il digitale a scuola. Rivoluzione o obbligo?* Bologna: Il Mulino.
- Istat (2020). *Rapporto annuale 2020. La situazione del paese*. Disponibile da: <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2020/Sintesi2020.pdf> [09/2021].
- Laurillard, D. (2012). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- MIUR (2020). *D.M. 89/2020*. Disponibile da: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Decreto.pdf/41f43e-ab-5414-0bdb-9886-f50101ea49e6?t=1596813131361> [09/2021].
- Mascheroni, G., Saeed, M., Valenza, M., Cino, D., Dreesen, T., Zaffaroni, L.G., Kardefelt-Winther, D. (2021). *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*. Firenze: Unicef.
- OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. Disponibile da: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) [09/2021].
- Patel, F., Lynch, H. (2013). *Glocalization as an Alternative to Internationalization in Higher Education: Embedding Positive Glocal Learning Perspectives*. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25, pp. 223-230.

- Pezzetti, L.A., Khanamiryan, H. (2020). Mobilitare l'innovazione, il benessere e la riqualificazione degli edifici scolastici dopo la pandemia. Verso un 'nuovo straordinario'. *FAMagazine. Ricerche e progetti sull'architettura e la città*, 52-53, pp. 189-197.
- Porcheddu, A. (2005). *Zygmunt Bauman. Intervista sull'educazione. Sfide pedagogiche e modernità liquida*. Roma: Anicia.
- Regni, R. (2002). *Geopedagogia. L'educazione tra globalizzazione, tecnologia e consumo*. Roma: Armando.
- Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2020-21. La rilevazione degli apprendimenti nelle classi II e V primaria, nella classe III della scuola secondaria di primo grado e dell'ultima classe della scuola secondaria di secondo grado. I risultati in breve delle prove INVALSI 2021. Disponibile a: https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2021/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/14_07_2021/Sintesi_Primi_Risultati_Prove_INVALSI_2021.pdf [09/2021].
- Rivoltella, P.C. (2003). *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione online. Socialità e didattica in Internet*. Trento: Erickson.
- Rossi, P.G. (2009). *Tecnologia e costruzione di mondi. Post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. Roma: Armando.
- Salomone, I. (2005). *Lezioni di Pedagogia interazionale. Verso una teoria pedagogica dell'interazione educativa*. Pesaro: Magma.
- Sarracino, V. (2011). *Pedagogia e educazione sociale. Fondamenti, Processi, Strumenti*. Pisa: Edizioni ETS.
- Swyngedouw, E. (2004). Globalisation or 'Glocalisation'? Networks, Territories and Rescaling. *Cambridge Review of International Affairs*, 17, pp. 25-48.
- United Nations (2015). *The Sustainable Development Agenda*. Disponibile a: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/> [09/2021].
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.



EPALE
Electronic Platform
for Adult Learning in Europe