

Umberto Margiotta, Juliana Elisa Raffaghelli,  
Gustavo Daniel Constantino, Carmen Maria Cipriani Pandini,  
Yenny Aguilera de Zarza, Alcina Maria Testa Braz da Silva

## La sperimentazione MIFORCAL Un modello formativo per il contesto culturale allargato

### La experimentación MIFORCAL

Un modelo formativo para el contexto cultural ampliado

abstract

I processi di mondializzazione attraverso logiche di cooperazione transnazionale così come dei flussi migratori spontanei, rivoluzionano completamente il setting accademico e di aula; fenomeno coadiuvato dallo sviluppo del web sociale come spazio di apprendimento informale e di comunicazioni fluide. Il suddetto cambiamento sociale, tecnologico e culturale plasma processi di internazionalizzazione educativa; nel livello dell'istruzione superiore, in particolare, esiste un profondo interesse per la promozione degli stessi, generando diversi tipi di esperienze dentro le quali può essere inquadrato il Progetto MIFORCAL. Una visione critica di tali dinamiche indica il rischio dell'implementazione di logiche egemoniche che orientano la costruzione del curriculum (classificazione di saperi potenzialmente insegnabili) ed i tipi di dispositivi pedagogici che da tale costruzione ne deriva, come compartimenti rigidi, generatori di logiche di esclusione e di colonialismo accademico (Mc Laren, 1996). Il progetto MIFORCAL ha esplorato nella sua prima fase un modello curricolare e pedagogico contra-egemone, puntando alla equa partecipazione di ogni *stakeholder* nella costruzione ed accesso alla conoscenza. In questo scenario si produce la prima ipotesi formativa verso la maggiore inclusione educativa: il modello si muove in un contesto formativo che può essere denominato "*contesto culturale allargato*" (Raffaghelli, 2008; 2009). E cioè, considerando la Teoria dell'Attività di 3a generazione ed il concetto di *knotworking* (Engestrom, 1987, 1999), possiamo concepire tale contesto formativo come ambito nel quale la cultura insegnata è decostruita, esplorata criticamente e ricostruita a partire dal particolare riferimento a "finestre" di espansione della conoscenza apportate dai soggetti in situazione di apprendimento e collaborazione a trama di rete (Engestrom, 2009), nella ricerca della generazione di un modello formativo equilibrato dal punto di vista discorsivo, semantico e per tanto eco-sociale (Lemke, 2005). L'ipotesi alla base è che tale modello può portare verso la giustizia pedagogica e curricolare (Connel, 1993, Raffaghelli, 2009). In questo articolo vengono descritti ed analizzate criticamente le caratteristiche del modello formativo MIFORCAL, attraverso la presentazione di esempi di costituzione del modello e pratiche pedagogiche nel contesto culturale allargato, in tanto che spazio di prassi pedagogica trasformativa

**Parole chiave:** Processi di Internazionalizzazione, Curricular Justice, Teoria dell'Attività di 3a Generazione, Modello Formativo.

I processi di mondializzazione attraverso logiche di cooperazione transnazionale così come dei flussi migratori spontanei, rivoluzionano completamente il setting accademico e di aula; fenomeno coadiuvato dallo sviluppo del web sociale come spazio di apprendimento informale e di comunicazioni fluide. Il suddetto cambiamento sociale, tecnologico e culturale plasma processi di internazionalizzazione educativa; nel livello dell'istruzione superiore, in particolare, esiste un profondo interesse per la promozione

degli stessi, generando diversi tipi di esperienze dentro le quali può essere inquadrato il Progetto MIFORCAL. Una visione critica di tali dinamiche indica il rischio dell'implementazione di logiche egemoniche che orientano la costruzione del curriculum (classificazione di saperi potenzialmente insegnabili) ed i tipi di dispositivi pedagogici che da tale costruzione ne deriva, come compartimenti rigidi, generatori di logiche di esclusione e di colonialismo accademico (Mc Laren, 1996). Il progetto MIFORCAL ha esplorato nella sua prima fase un modello curricolare e pedagogico contra-egemone, puntando alla equa partecipazione di ogni *stakeholder* nella costruzione ed accesso alla conoscenza. In questo scenario si produce la prima ipotesi formativa verso la maggiore inclusione educativa: il modello si muove in un contesto formativo che può essere denominato "*contesto culturale allargato*" (Raffaghelli, 2008; 2009). E cioè, considerando la Teoria dell'Attività di 3za generazione ed il concetto di *knotworking* (Engestrom, 1987, 1999), possiamo concepire tale contesto formativo come ambito nel quale la cultura insegnata è decostruita, esplorata criticamente e ricostruita a partire dal particolare riferimento a "finestre" di espansione della conoscenza apportate dai soggetti in situazione di apprendimento e collaborazione a trama di rete (Engestrom, 2009), nella ricerca della generazione di un modello formativo equilibrato dal punto di vista discorsivo, semantico e per tanto eco-sociale (Lemke, 2005). L'ipotesi alla base è che tale modello può portare verso la giustizia pedagogica e curricolare (Connel, 1993, Raffaghelli, 2009). In questo articolo vengono descritti ed analizzate criticamente le caratteristiche del modello formativo MIFORCAL, attraverso la presentazione di esempi di costituzione del modello e pratiche pedagogiche nel contesto culturale allargato, in tanto che spazio di prassi pedagogica trasformativa.

**Key Words:** Internationalisation, Curricular Justice, Experimental Model, Learning Context

## INTRODUZIONE

In questo articolo è obiettivo degli autori introdurre la struttura progettuale e il modello formativo del caso studiato in questo volume collettivo, per discutere gli assunti alla base e proporre una concettualizzazione dei fenomeni/elementi osservati alla luce della Teoria dell'Attività di 3za Generazione, promuovendo una nuova lettura dei percorsi formativi internazionalizzati. Si punterà per tanto a discutere alcuni degli assunti principali dell'architettura progettuale strutturata nella prima fase di cooperazione internazionale, per gli elementi di valore che emergono dalla stessa. Tali elementi dovrebbero consentire un lavoro verso la modellizzazione di una nuova concezione dei processi di internazionalizzazione, e cioè la generazione di *contesti culturali allargati per l'apprendimento* (Raffaghelli, 2008, 2009), attraverso i quali la formazione ha luogo. Inoltre i risultati di questo articolo dovrebbero supportare il passaggio verso gli aspetti di analisi più molecolari dei processi formativi, e cioè le interazioni discorsive e l'impatto sull'identità professionale, proposti in altri contributi in questo stesso volume congiunto. Le scelte di pianificazione e di selezione curricolare per la costruzione del modello formativo MIFORCAL daranno luogo ad una nuova proposta di articolazione di elementi per promuovere i processi di internazionalizzazione formativa.

Come è stato già accennato, il Progetto MIFORCAL affronta diversi aspetti della formazione degli insegnanti a livello *post-lauream* (alta formazione), che risultano centrali nello sviluppo del sistema educativo sia universitario che secondario (per l'impatto che la presenza di insegnanti così formati potrebbe ottenere).

Il progetto MIFORCAL, *Máster interuniversitario en formación de profesorado de calidad para la docencia preuniversitaria*, finanziato nell'ambito del programma ALFA dell'Unione Europea nel 2004 e di durata triennale (ottobre 2004 – ottobre 2007), nasce come intervento innovativo mirante al miglioramento delle competenze di insegnanti europei – Europa Mediterranea- e latinoamericani, in uno spazio di dialogo congiunto e di ricerca sulla professionalità degli insegnanti. Il progetto enfatizzava l'idea di una mobilità di ricercatori e di corsisti dell'offerta formativa (ovvero, insegnanti/formatori), come elemento cruciale dell'apprendimento. La formazione aveva quindi luogo nel contesto di una rete che trovava come elemento accomunante l'identità culturale Latina (europea e americana) come punto di partenza del dialogo internazionale. E se nei documenti di programmazione UE-Europaid, la mobilità è il primo interesse, sin dalla nascita del Programma di cooperazione accademica ALFA (America Latina Formazione Académica), nel progetto MIFORCAL la mobilità, *intesa come spostamento fisico e come condivisione di uno spazio comune di apprendimento attraverso la costruzione di ambienti di apprendimento e-learning internazionali*, diventano le leve strategiche di generazione del profilo formativo.

Come l'indica il documento di programmazione iniziale (MIFORCAL, 2005)<sup>1</sup>:

1 Scheda Sommario del Progetto, reperibile online: [www.univirtual.it/miforcal/](http://www.univirtual.it/miforcal/)

*“ALFA è un programma di cooperazione internazionale tra istituzioni di istruzione superiore d’Europa e America Latina, che ha consentito di dare al progetto non soltanto un respiro internazionale a livello europeo, bensì di aprirlo anche a istituzioni dell’America Latina, in modo da dare un risalto intercontinentale all’iniziativa e creare un partnership estremamente ricca dal punto di vista delle esperienze e delle esigenze delle realtà coinvolte. Il progetto conta infatti con la partecipazione di 10 istituzioni di 6 paesi diversi (Italia, Spagna, Portogallo, Argentina, Brasile e Paraguay). MIFORCAL è un progetto di cooperazione scientifica e tecnica che si è proposto la realizzazione e sperimentazione di un percorso congiunto di formazione degli insegnanti secondari di livello universitario e si accompagna con un piano di mobilità sia per gli iscritti ai corsi sia per un gruppo di ricercatori afferenti alle istituzioni partner.*

Risulta evidente attraverso questi elementi, come il progetto cerchi la piena corrispondenza tra il modello formativo proposto dal Progetto e gli ultimi orientamenti comunitari in materia di formazione degli insegnanti. Un dato che conferisce notevole valore strategico alla sperimentazione, che con MIFORCAL è stata realizzata, è stato proprio l’interesse ad aprire un cammino affinché i risultati venissero consolidati nelle realtà nazionali, diventando un modello per i processi di riforma dei rispettivi sistemi di formazione degli insegnanti; di adeguamento, nel caso europeo, alla costruzione dello Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore, e nel caso dell’America Latina, allo sviluppo di politiche educative sovranazionali in seno al MERCOSUR. Il progetto MIFORCAL diventava per tanto un grande laboratorio di sperimentazione curricolare e formativa, dove si mettevano in gioco, attraverso un processo di cooperazione internazionale in materia educativa, la discussione, lo scambio scientifico accademico e tecnico-operativo, mirato ad un impatto qualitativo sui sistemi di formazione degli insegnanti.

## **1. L’INGEGNERIZZAZIONE DI MIFORCAL: PROGETTARE, DISCUTERE, REALIZZARE LA COMPLESSITÀ DELL’INTERNAZIONALIZZAZIONE FORMATIVA**

### **1.1. Il progetto ALFA-MIFORCAL: struttura organizzativa, mission e vision**

Come indica la scheda sommario (MIFORCAL, 2005): *“Il progetto ALFA MIFORCAL si propone di agire sulla qualità della formazione iniziale degli insegnanti, attraverso l’armonizzazione dei sistemi istituzionali delle realtà intercontinentali coinvolte nel progetto (Unione Europea e Mercosur), nonché attraverso la sperimentazione di percorsi formativi post-lauream, della durata di un biennio al termine dei quali la SSIS del Veneto e le Università Partner riconosceranno un diploma di specializzazione all’insegnamento”.*

Secondo il gruppo progettuale (Staff di Direzione, comunicazione privata, 2005): *“Tale sperimentazione risulta particolarmente attuale sia per i processi di miglioramento della qualità, e per i processi di qualificazione dello spazio europeo dell’istruzione universitaria, sia per i paesi latinoamericani che formano il MERCOSUR nei quali la formazione di qualità degli insegnanti è chiave di accesso alla società dell’informazione e alla diminuzione del fenomeno delle disuguaglianze sociali. Ai sopra accennati obiettivi si somma l’opportunità di generare uno scambio di expertise accademiche e di buone prassi nell’ambito della formazione post-lauream degli insegnanti secondari”.*

In sintesi, il progetto è stato articolato secondo due linee parallele di azione, che introduco qui di seguito.

### **A-Linea di Sperimentazione Formativa**

Si tratta della proposta formativa MIFORCAL che assicura in Europa e in America Latina percorsi formativi di specializzazione all'insegnamento secondario a titolo congiunto utilizzando il curriculum degli studi finora ampiamente sperimentato dalla SSIS del VENETO.

Tale proposta implicava un lavoro cooperativo e di concertazione tra le Università Partner che teso all'armonizzazione della formazione iniziale degli insegnanti secondari. Il titolo, che si intendeva rilasciare, è stato inizialmente a carattere congiunto, riconosciuto dai paesi partecipanti secondo la normativa nazionale. Tuttavia, e come osserveremo più avanti, tale ipotesi è diventata impossibile visto lo stato dell'arte di armonizzazione dei sistemi dell'istruzione superiore sia in Europa, sia in America Latina, e si è cercata una formula di equipollenze di "titoli doppi", che attraverso il sistema di crediti e debiti formativi, consentisse l'inserimento dei corsisti in un cerchio virtuoso di *lifelong learning*, sia all'interno dell'impianto di cooperazione quanto fuori da esso, nelle diverse realtà nazionali e continentali.

Il progetto MIFORCAL avrebbe attivato quindi un corso biennale di specializzazione *post-lauream* di formazione degli insegnanti, riconosciuto secondo le diverse normative vigenti nei 7 Paesi partecipanti: come ESPECIALIZACION BIENAL Post-grado (ARGENTINA), MAESTRIA post-grado (PARAGUAY), come "CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO POST-GRADO" (BRASILE, PORTOGALLO), o infine come "CURSO DE ALTA FORMACIÓN CONTINUA" (SPAGNA). In tutti i casi il corso era rivolto a candidati in possesso di diploma di laurea almeno quadriennale.

Sebbene inizialmente l'utenza prevista per il corso, per l'America Latina di lingua spagnola, avrebbe dovuto essere costituita da laureati non ancora insegnanti, l'offerta è stata aperta anche agli insegnanti in servizio purché in possesso di diploma di laurea quadriennale. Nei restanti paesi il corso è stato rivolto ad insegnanti laureati in servizio, e nel particolare caso del Paraguay – considerando le difficoltà di accesso ad un livello universitario molto alto per docenti della scuola secondaria, e cioè, la laurea – l'offerta si è convertita in un corso di Formazione dei Formatori, con cruciale incidenza nei sistemi di formazione iniziale degli insegnanti di questo Paese. Il biennio di specializzazione si articolava per tanto conformemente alla struttura curricolare della SSIS del Veneto (Scuola Interateneo di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario), nel modo seguente:

- Un primo anno cosiddetto di "**Area Comune**", di formazione **propedeutica** per l'apprendimento di competenze psico-pedagogiche, politico-educative e delle metodologie di insegnamento, sia in presenza che in rete, configuranti la professionalità docente nell'ambito delle **Scienze dell'Educazione**.
- Un secondo anno dedicato alla formazione didattica disciplinare articolata in 3 indirizzi: "**Scienze Esatte, Naturali e Tecnologia**", "**Scienze Sociali ed Umane**" e **Scienze Linguistico-Letterarie**, attraverso l'attivazione di insegnamenti modulari tripartiti in Fondamenti epistemologici della Disciplina, Didattica della Disciplina, Laboratori.

L'intera proposta formativa si avvaleva delle metodologie di formazione on-line nonché del sistema di regia e di gestione della comunicazione a distanza, proposto dalla SSIS del Veneto, ma ulteriormente rielaborato alla luce delle esperienze e dei modelli di educazione a distanza dei paesi partner, con particolare riguardo al modello UNISULVIRTUAL (Brasile) (MIFORCAL, Report Tecnico 2005-2006).

Tutti gli insegnamenti previsti dal PIANO FORMATIVO MIFORCAL prevedevano la partecipazione di docenti universitari da tutte le Università coinvolte, costituendo in questo modo un collegio docenti *interatlantico*, che costruisce il sapere attraverso un'analisi partecipata del piano formativo.

Per il raggiungimento (e coinvolgimento) di tutte le realtà presenti nel progetto, l'offerta formativa sarebbe stata erogata a distanza con modalità *blended* nelle sedi predisposte da ciascuna università partner, e attraverso l'ambiente multi-piattaforma virtuale della SSIS del Veneto-Italiano/Spagnolo e UNISULVIRTUAL – Portoghese-.

Il **profilo della figura professionale** emergente da questo impianto di cooperazione educativa, secondo il Comitato Scientifico di Progetto<sup>2</sup> sarebbe stato quello di un professionista che va ad inserirsi nel mondo della scuola secondaria, con *skills* per la *governance* di processi e di pianificazione educativa, che contraddistinguono l'autonomia scolastica; nonché formatore o figura di cambiamento e supporto alla cooperazione educativa e al miglioramento dell'istruzione secondaria (soprattutto il caso latinoamericano).

Perché questa offerta formativa fosse possibile, sono stati costituiti diverse équipe professionali con competenze specifiche<sup>3</sup>:

1. **Comitato Scientifico Accademico** – Gruppo di 10 professori, accademici di alto livello che curano il governo strategico del progetto. Essi disegnano le strategie educative e di ricerca, monitorano i processi di programmazione didattica nonché di valutazione.
2. **Collegio Docente Internazionale** – Gruppo composto da 50 professori di diversa nazionalità (Italia, Spagna, Portogallo, Brasile, Paraguay e Argentina) che sviluppano il corpus teorico del curriculum, e stabiliscono i criteri didattico-pedagogici, così come la valutazione, per il raggiungimento degli obiettivi educativi.
3. **Segreteria di Coordinamento** – Dedicata al coordinamento delle comunicazioni fra i diversi gruppi di lavoro per l'operationalizzazione tecnico-amministrativa delle linee tracciate dal CSA.
4. **Equipe di Coordinamento dei Ricercatori** – Orientato a generare strumenti ed ipotesi di lavoro per la ricerca didattica, nonché per l'implementazione dei processi di innovazione formativa all'interno del progetto.
5. **Equipe di Coordinamento Didattico Generale** – Coordina le attività di implementazione dei corsi nelle diverse realtà, monitorando i processi formativi e sottoponendo al Comitato Scientifico Accademico le difficoltà e le debolezze del modello formativo nonché le *best-practices*.

2 Documento di Lavoro "Perfil Formativo del Docente de Calidad MIFORCAL, Margiotta, 2006.

3 Documento di Programmazione "Piano Operativo del Progetto MIFORCAL", MIFORCAL, 2006.



6. **Equipe di Coordinamento Didattico Locale** – Composto dai gruppi di lavoro locali, rappresentati dal direttore dei corsi, il coordinatore didattico locale, i tutors (docenti che operano nella mediazione pedagogica e culturale locale) ed i ricercatori.

### **B-Linea di Ricerca**

Si è sviluppata partendo dalla costituzione e formazione di un gruppo di 10 ricercatori provenienti dalle 10 Università coinvolte, che hanno seguito un'attività iniziale di preparazione (attraverso una borsa UE) e di studio delle opzioni curriculari adottate dalla SSIS del VENETO, e di verifica della loro adattabilità ai differenti contesti e ai differenti bisogni di formazione degli insegnanti di qualità. Più specificamente, il gruppo di ricerca ha studiato:

- a) Strategie di innovazione nei diversi sistemi scolastici, e loro armonizzazione attraverso la presentazione delle diverse realtà nazionali e continentali;
- b) Analisi delle implicazioni culturali, metodologiche ed organizzative del curriculum formativo MIFORCAL;
- c) Strumenti e modelli di lavoro e-learning.

La sede di questi incontri è stata la sede centrale amministrativa e di coordinamento del progetto, cioè la SSIS del Veneto – Università Ca' Foscari di Venezia. Ma il gruppo si è consolidato in successivi incontri a Florianopolis (Brasile), Buenos Aires (Argentina), Rio de Janeiro (Brasile) ed infine Venezia (Centro Interateneo per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata)

I ricercatori, provenienti dalle diverse istituzioni partner, hanno avuto in questo modo l'opportunità di contestualizzare gli obiettivi assiali del progetto ALFA/MIFORCAL, nell'ambito del dibattito internazionale sull'armonizzazione dei sistemi nazionali e continentali di formazione *degli insegnanti*, sulla qualità dell'educazione e dell'insegnamento, sulla didattica universitaria on-line, sulla valutazione dei sistemi formativi, per contribuire ulteriormente alla messa in atto della linea sperimentale di formazione adottata.

Tale confronto è servito per consolidare un **gruppo internazionale di ricerca**: si è così costituita una "*Comunidad Científica Virtual*", che ha generato ipotesi di ricerca con lo scopo di supportare i processi di lavoro e di sviluppo della formazione proposta da MIFORCAL. Le linee indicate inizialmente da questo gruppo sono state le seguenti:

- La produzione di materiali didattici, i ruoli e le risorse nei processi di insegnamento-apprendimento, in una prospettiva di armonizzazione dei sistemi di Formazione Iniziale degli Insegnanti della Scuola Secondaria in America Latina ed Europa.
- La valutazione di sistema, di processo e di qualità in rapporto alle strategie formative degli Insegnanti.
- La definizione e la sperimentazione di coordinate metodologiche comuni verso lo sviluppo di didattiche disciplinari.
- Lo studio di dinamiche di comunicazione a distanza e la didattica on-line.
- Il controllo della qualità della formazione on-line.
- L'integrazione multilinguistica e multiculturale nei percorsi formativi internazionali.

- La fattibilità della proiezione futura dei percorsi di specializzazione all'insegnamento nei contesti nazionali.
- L'analisi comparata delle competenze professionali degli insegnanti in contesti di crescente autonomia dei sistemi educativi.

Nel corso dei due anni di lavoro del progetto MIFORCAL, la *Comunidad Científica Virtual* ha costituito un importante punto di riferimento per l'intero progetto. Attraverso lo sviluppo del Coordinamento didattico nella realizzazione delle attività formative, attraverso la costante intesa dei ricercatori con i referenti nazionali che compongono il Comitato Scientifico Progetto, si è assicurato un processo di monitoraggio della qualità formativa equilibrato ed equidistante piuttosto che calibrato sulla direzione "centro-periferia". Inoltre, all'interno di questo gruppo sono maturate proposte pedagogiche, didattiche ed operative per il miglior svolgimento del progetto, come confermato nei documenti:<sup>4</sup> "...Le ipotesi di ricerca si svilupperanno preferenzialmente sul corpus di ricerca generato dal progetto formativo, a partire del quale si attendono interessanti ed originali sviluppi su diversi fronti, come la costruzione degli spazi virtuali, i materiali didattici, i processi di valutazione, le interazioni multilinguistiche e multiculturali all'interno del progetto".

Il lavoro della *Comunidad Científica Virtual* non si è ancora concluso, in quanto ha avuto continuità attraverso il progetto CIAFIC-CONICET<sup>5</sup> (Argentina) REDES – 2009/2010 –, con diversi incontri tenutisi fra Venezia, Buenos Aires, Florianopolis e Rio de Janeiro negli anni 2006-2009, nonché prospettive di supporto della rete in Brasile tramite CNPQ 2010<sup>6</sup>.

### **C-La proposta formativa MIFORCAL in sintesi**

Il *Máster interuniversitario en formación de profesorado de calidad para la docencia preuniversitaria (MIFORCAL)* è un progetto che coinvolge undici istituzioni di sette paesi d'Europa e America Latina, selezionato per il suo finanziamento nell'8° Bando del Programma Alfa dell'Unione Europea (Programa de Cooperación Académica entre la Unión Europea y América Latina), la cui realizzazione è iniziata nell'ottobre 2004 e si è conclusa a Dicembre 2008, con una proroga di 14 mesi concessa dall'UE<sup>7</sup>.

Vi hanno partecipato:

- **Università Ca' Foscari – SSIS VENETO (Italia), in qualità di Istituzione Coordinatrice**
- **Universidade do Sul de Santa Catarina (Brasile)**
- **Universidade Salgado de Oliveira (Brasile)**

4 Constantino, 2006, *Plan Maestro de Formación de Investigadores*.

5 Il CONICET (*Comisión Nacional de Investigación Ciencia y Desarrollo Tecnológico*; Commissione Nazionale di Ricerca, Scienza e Sviluppo Tecnologico) è l'organo nazionale di coordinamento della ricerca e sviluppo tecnologico della Repubblica Argentina.

6 Il CNPQ (*Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico*, Consiglio Nazionale di Sviluppo Scientifico e Tecnologico) è l'organo di coordinamento della ricerca e sviluppo tecnologico della Repubblica Federativa del Brasile.

7 Comunicazione UE 21 Febbraio 2007, Archivi SSIS Veneto, Progetto MIFORCAL.

- **Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina)**
- **Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural – CIAFIC (Argentina)**
- **Universidad Nacional del Sur (Argentina)**
- **Universidad Católica “Ntra. Sra. De la Asunción” (Paraguay)**
- **Universidad de Salamanca (Spagna)**
- **Universidade de Lisboa (Portogallo)**
- **Universidade de Coimbra (Portogallo)**

MIFORCAL si è configurato come un programma di ricerca e sperimentazione internazionale nell’ambito della Formazione Iniziale e Continua degli Insegnanti di Scuola Secondaria.

- 1. MISSIONE** – Il progetto si proponeva come obiettivi lo studio e la sperimentazione di disegni didattici miranti a promuovere l’approfondimento e l’armonizzazione della formazione di qualità degli insegnanti secondari in un contesto internazionale.
- 2. PRINCIPIO DI ARMONIZZAZIONE E CONVERGENZA** – MIFORCAL non intendeva trasferire un modello di formazione docente da un paese all’altro, bensì armonizzare i modelli formativi esistenti nei loro aspetti qualitativamente migliori con l’obiettivo di incoraggiare la mobilità culturale. Il principio appena esposto coinvolgeva sia la formazione iniziale sia la formazione continua degli insegnanti secondari.
- 3. AMBITO** – Il progetto è centrato sulla formazione docente di livello preuniversitario ed escludeva la formazione per altri ambiti professionali (altri livelli del sistema scolastico e formazione per il mondo dell’impresa)
- 4. METODOLOGIA** – L’uso delle metodologie e delle tecnologie proprie dell’*E-Learning* rappresentava uno strumento, che, pur senza sostituirsi alla missione prioritaria di MIFORCAL, sarebbe diventato motivo di studio e sperimentazione nel corso del progetto, in considerazione del fatto che le attività formative sono state realizzate per l’85% in modalità *on-line*.

<b>Nome del Programma Sperimentale</b>	MIFORCAL – <i>Máster interuniversitario en formación de profesorado de calidad para la docencia preuniversitaria</i>
<b>Direttore del Programma</b>	Prof. Umberto Margiotta – Università Ca’ Foscari - Venezia
<b>Direttore Accademico locale</b>	Ogni Istituzione Partner conta su un Direttore locale del Master nella persona del referente del progetto MIFORCAL, di profilo Docente Universitario.
<b>Durata</b>	2 anni – inizio a.a. 2007/08 doppio calendario: australe e boreale
<b>Destinatari</b>	Laureati che intendono dedicarsi all’insegnamento (Form. Iniziale) Insegnanti della scuola in servizio (Form. Continua) Docenti universitari (Form. Formatori)
<b>Requisiti di accesso</b>	Form. Iniziale: laurea vecchio ordinamento, laurea specialistica, titolo di <i>licenciado</i> Form. Continua: titolo di laurea e certificazione del ruolo di insegnanti di scuola secondaria Form. Form.: Formatori, Docenti Universitari

<b>Programma di formazione</b>	<b>PIANO DEGLI STUDI CONGIUNTO E UNIFICATO</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Corso propedeutico (6 ECTS)</li> <li>- Area Comune: <i>Scienze dell'Educazione</i> (45 ECTS)</li> <li>- Area d'Indirizzo (54 ECTS)</li> <li>  Uno dei 3 indirizzi:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Lingua e Letteratura</i></li> <li>- <i>Scienze Sociali e Umane</i></li> <li>- <i>Scienze Naturali, Esatte e Tecnologia</i></li> </ul> </li> <li>- Tirocinio/Prácticas (7 ECTS)</li> <li>- Progetto finale (8 ECTS)</li> </ul>
<b>Modalità</b>	<i>Blended Learning</i> : <ul style="list-style-type: none"> <li>- didattica <i>on-line</i> su una piattaforma LMS - UNIVIRTUAL</li> <li>- incontri in presenza nelle Istituzioni di riferimento per provenienza e luogo di iscrizione</li> </ul>
<b>Crediti e monte ore</b>	Tot. 120 crediti ECTS (60 crediti annuali) Tot. 3000 ore di cui 480 - 600 formazione assistita e 900 di studio personale l'anno
<b>Titolo</b>	DOPPIA CERTIFICAZIONE (NAZIONALE E ITALIANA) TITOLO INTERNAZIONALE – DIPLOMA SUPPLEMENT INTERNAZIONALE  DIPLOMA UNIVERSITARIO DI SPECIALIZZAZIONE ALL'INSEGNAMENTO SECONDARIO RILASCIATO DALLA SSIS DEL VENETO – UNIVERSITA' CA' FOSCARI DI VENEZIA + TITOLI NAZIONALI  TITOLI NAZIONALI (E DESCRIZIONE CHE RISULTA NEL DIPLOMA SUPPLEMENT)  In Argentina ed in Paraguay <i>Maestría</i> (Modalità Biennale) <i>Master interuniversitario en formación de profesorado de calidad para la docencia preuniversitaria</i> (bienio - 120 créditos) In tre percorsi: <i>Ciencias Sociales y Humanas; Ciencias Naturales, Exactas y Tecnología; Lengua y Literatura</i>  In Brasile <i>Pós-Graduação</i> (Modalità Annuale)* Curso de Especialização em Ciências da Educação (anual 60 créditos) 2° anno convergenza con Argentina/Paraguay  In Spagna <i>Curso de Alta Formación Continua</i> (Modalità Annuale)* Curso de Alta Formación continua en "Psicopedagogía y TIC's aplicadas a la Educación Secundaria" (anual 60 créditos) 2° anno convergenza con Argentina/Paraguay  In Portogallo <i>Cursos de Formação Avançada</i> : Curso de Formação Avançada em Ciências da Educação (anual 60 créditos) 2° anno convergenza con Argentina/Paraguay  <b>Equipollenti al titolo italiano:</b> <b>Diploma di specializzazione per l'insegnamento secondario negli indirizzi attivati</b> (120 ECTS)

Tabella 1. Dati principali dell'offerta formativa

## 1.2. Breve excursus sul processo di sviluppo del modello formativo MIFORCAL

A partire dall'anno 2005, i rappresentanti scientifici del Progetto MIFORCAL iniziano un processo di riunione e di lavoro cooperativo in rete che conforma una "spirale" ricorsiva di innovazione curricolare, normativa, didattica, ed organizzativa.

In un primo momento (Venezia, Aprile 2005 – Florianòpolis -Brasile-/Asuncion -Paraguay-, Agosto 2005 - Bs. As. -Argentina-, Ottobre 2005) viene discussa l'importanza della formazione universitaria per la qualificazione del formatore/inse-

gnante nell'ambito secondario o comunque pre-universitario; nonché le competenze chiave per una professionalità docente nel contesto globale. Tale discussione iniziale rappresenta una forte innovazione per i sistemi educativi sudamericani, avendo inoltre piena attualità per i sistemi europei, coinvolti nella rete progettuale.

Il lavoro, sviluppato dal Comitato Scientifico Accademico del Progetto<sup>8</sup>, ha fondamentale importanza per raggiungere un accordo internazionale sull'inquadramento delle operazioni di armonizzazione nella formazione degli insegnanti. È in questa fase che viene costruito in modo partecipato il curriculum di formazione ad una professionalità docente internazionale sulla base dello "stato dell'arte" europeo e latinoamericano.

Il modello delle SSIS, adottato in Italia per legge al momento della sperimentazione formativa, configurava un passo decisivo nella riforma educativa in atto per il miglioramento della professionalità docente – pur essendovi grande polemica con riguardo allo stesso –. In effetti, tale modello sarebbe stato implementato nei protocolli del Processo di Bologna verso la costruzione di uno spazio comune dell'istruzione superiore, dentro il quale la formazione degli insegnanti – a livello universitario – dovrebbe avere luogo.

Il modello SSIS viene quindi offerto come primo spunto di riflessione alla rete di partners; è necessario ricordare, a questo punto, che non si tratta di un modello innovativo soltanto per i paesi sudamericani. Al momento dell'inizio del progetto MIFORCAL, Spagna e Portogallo si dibattevano ancora dinanzi alle diverse prospettive di professionalizzazione degli insegnanti. Il modello viene quindi sottoposto ad una disamina, nella quale il Comitato Scientifico di Progetto, composto da un referente di ogni università partecipante, realizza considerazioni e modifiche relative soprattutto alle necessità locali e ai contesti di dibattito sulla formazione alla professione docente. Vengono così realizzate ipotesi sull'intera struttura curricolare, con particolare enfasi sulla necessità di un approccio interdisciplinare, soprattutto nel secondo anno, dedicato alle didattiche disciplinari. Di particolare rilevanza la riunione di Asunción (Agosto 2005) che porta a termine tale impresa, e promuove la costituzione di ciò che verrà denominato "Collegio Docente Internazionale"<sup>9</sup>, e cioè, un'équipe docente mista composta dai docenti di tutte le realtà coinvolte nel progetto, necessario riferimento per il coordinamento delle attività formative all'interno di ogni modulo proposto nel Piano dell'Offerta formativa internazionale. Ciò implica un importante passo: la costruzione di un curriculum interamente negoziato, che accoglie tradizioni di ricerca diverse, verso un equilibrio di tutte le identità culturali presenti al tavolo di negoziazione, anziché il "trasferimento" di know-how dall'Università italiana, coordinatrice del progetto di internazionalizzazione.

La proposta di ogni modulo in modalità online corrisponde ad una "materia", prevedendo criteri invarianti e la flessibilità metodologica necessaria per soddisfare il dominio dei contenuti concettuali, procedurali ed attitudinali propri di ogni area disciplinare.

8 Il Comitato Scientifico Accademico è costituito da un gruppo di professori appartenenti alle diverse Università coinvolte nel progetto. Il livello dei Professori è di Struttura (Professore Ordinario e Associato), Ricercatori del CNR, e Pro-rettori delle Università coinvolte.

9 Cfr. "Actas de la Reunión de Asunción", Asunción, 2005, Archivi della SSIS Veneto, Progetto MIFORCAL.

Ovviamente, per il gruppo, il criterio fondamentale risulta la qualità ultima del modulo online finale.

Così, ogni Ateneo individua, per ogni area della struttura curricolare, risorse accademico-scientifiche di rilievo, selezionando esperti di contenuto per ogni modulo. Tuttavia, quest'operazione, come vedremo più avanti, non avrebbe consentito la trasposizione didattico/formativa diretta, considerando la complessa organizzazione dei corsi, soprattutto per quanto riguarda la dimensione della didattica online, della didattica dell'insegnamento secondario e della mediazione e contestualizzazione culturale dei contenuti.

La struttura curricolare adottata corrisponde ad una concezione epistemica e di organizzazione didattica che distingue ed articola tre livelli di conoscenze diverse e complementari: Teoria/Didattica/Laboratorio (T-D-L), conforme al modello di Pedagogia per Soglie di Padronanza, implementato attraverso il Programma di Ricerca della SSIS del Veneto (Margiotta, 1997, 2003).

Per Teoria, s'intendono i fondamenti storico-epistemologici della disciplina o area disciplinare proposta; la Didattica viene concepita sinteticamente come la teoria della *praxis* o azione docente contestualizzata dalla disciplina o area disciplinare proposta fra altri fattori propri della situazione di insegnamento; infine, il *Laboratorio* è concettualizzato come il livello delle conoscenze applicate a circostanze determinate dagli specifici contesti di insegnamento/apprendimento (disegni istruzionali, piani e proiezioni, simulazioni, studi di caso, ecc.) Tale triade modulare si ripete in tutte le sezioni tematiche dell'AC (Area Comune) e degli C.F.O (Ciclos Formativos Orientados).

Come indica Constantino, 2006, con riguardo al modello formativo rivisitato dalla SSIS:

*“Es así que existe un matiz que va de una consideración más especulativa o teórica a un enfoque de aplicación estratégica. De todos modos, ningún módulo dentro de la tríada es entendido como aplicación/práctica del anterior, sino una articulación teórica que implica también un correlato en una articulación práctica. Así mismo, esa articulación intenta evitar tanto superposición temática o de nivel, como de perspectivas de análisis”.* (Constantino, 2006:5).

Il Piano degli studi, così costituito, viene denominato **“Piano Unificato dell’Offerta Formativa”**, elemento che come poi potremo osservare risulta una componente essenziale del modello formativo MIFORCAL. E sebbene si possa considerare una delle prime offerte formative *joint degree* UE-AL (prima ancora della costituzione del Programma Erasmus Mundus, che promuove fra i suoi obiettivi espressamente la generazione di piani di studio congiunti di secondo e terzo livello del Bologna Process), la mancanza di una comune certificazione fra le diverse università partecipanti è ciò che non consente una tale piena denominazione, visto lo stato delle discussioni sull'internazionalizzazione formativa ai tempi di inizio del progetto MIFORCAL. In effetti, il progetto attraversa diversi momenti critici, vista l'impossibilità di incidere sui sistemi educativi locali (particolarmente resistenti i casi Brasiliano e Argentino, con processi e modalità di valutazione esterna dell'offerta formativa, che impedivano ogni fattibilità di realizzazione dei corsi entro i tempi previsti dal progetto UE).

Questa fase, difficile ma significativa, lascia una forte impronta nel gruppo che riconosce nel piano formativo un oggetto proprio, che rappresenta equamente tutte le nazioni coinvolte.

Afferma la responsabile del Paraguay:

*“El esfuerzo conjunto, mediante la introducción de las nuevas TIC s en la Educación, ha dado resultados positivos en el proyecto ALFA-MIFORCAL. Con el estudio de nuevos contenidos y de la calidad de la educación, se ha dado énfasis a la formación de docentes de la Educación Pre-universitaria, en un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la didáctica centrada en el alumno, mediante el desarrollo de capacidades analíticas y discernimiento crítico. El proyecto tuvo como base la situación de la docencia pre-universitaria latinoamericana, y la experiencia Europea (SSIS) en la formación de los docentes “. (Aguilera, Relazione sui risultati del progetto, Ottobre 2008)*

Per il partner UNISULVIRTUAL, Brasile:

*“O projeto possibilitou um novo olhar sobre o currículo formativo, a possibilidade de uma discussão coesa e coerente sobre as práticas profissionais e sociais na escola.*

*Uma estrutura curricular formativa refletida e contestada se origina de trabalhos de parceria, e é, sem dúvida, está sendo um avanço na construção de políticas públicas educacionais e sociais no Brasil, com a utilização de ambientes on-line. Este curso possibilitou pensar nas ofertas de ensino e demandas existentes. Essa condição ficou bem caracterizada nos estudos em grupo e nos trabalhos em rede”. (Cipriani Pandini, Relazione sui risultati del progetto, Ottobre 2008)*

Ciò nonostante, e oltre gli aspetti d'ordine del disegno curricolare, nella prima fase si intravedeva la grande difficoltà di implementazione di un siffatto impianto formativo, ampiamente sperimentato dalla *SSIS ONLINE – UNIVIRTUAL*<sup>10</sup> anche nel contesto di partnership internazionale con l'*Universidad de Salamanca (Spagna)*<sup>11</sup> e con *CIAFIC-CONICET*<sup>12</sup>. In un processo assai complesso di implementazione dell'offerta formativa, vengono considerate le diverse figure chiave e le modalità di implementazione della didattica: ciò si rivela particolarmente difficile, date le difficoltà di concreta istituzionalizzazione dell'offerta formativa e il

10 La SSIS online è la sede di formazione a distanza degli insegnanti secondari strettamente collegata all'offerta formativa della Scuola Interateneo di Specializzazione degli Insegnanti Secondari del Veneto. Per avere più informazioni vedere [www.univirtual.it/ssis/](http://www.univirtual.it/ssis/) UNIVIRTUAL è un consorzio che rappresenta una importante rete per l'innovazione nella formazione a distanza, a livello di formazione avanzata e universitaria. Entrambe le istituzioni vanno collegate alla realtà formativa del Veneto, attraverso l'azione fondamentale di collaborazione con l'Università Ca' Foscari di Venezia e il Centro di Eccellenza per la Ricerca Didattica e la Formazione Avanzata.

11 L'Università di Salamanca ha collaborato a diverse edizioni del Corso "Metodologie della Formazione in Rete" creato sulla base della sperimentazione formativa della ricercatrice Prof. Monica Banzato, e adattato per la Spagna dalla dott.ssa Valentina Zangrando. [www.usal.es](http://www.usal.es)

12 Il Centro de Investigaciones em Antropologia Filosofica y Cultural, e uno dei più rinomati centri di ricerca in scienze dell'educazione, filosofia e antropologia, dipendente del CONICET (Comisión Nacional em Investigación, Ciencia y Tecnología) della Republica Argentina. In collaborazione con l'Università Ca' Foscari, la SSIS del Veneto e l'Università di Verona, sono state portate avanti diverse esperienze di formazione degli insegnanti a distanza, e attivate due edizioni del corso "Metodologie della formazione in rete" in spagnolo. [www.ciafic.edu.ar](http://www.ciafic.edu.ar)

riconoscimento del valore del titolo, tenendo in considerazione la normativa dei paesi partecipanti e i diversi stati di avanzamento per quanto riguarda le equipollenze dei crediti formativi presso le realtà nazionali coinvolte oltre quelle europee. Un chiaro esempio di questa problematica si pone nel caso dell'Argentina: l'accREDITAMENTO dell'offerta formativa dinnanzi alle autorità ministeriali diventa un percorso che deve affrontare le rigidità di un sistema nazionale in sviluppo: un corso il cui corpo docente è internazionale, non quadra con la modulistica standard e le normative vigenti, secondo il principale organo nazionale per la valutazione della qualità e dell'accREDITAMENTO universitario (CONEAU).

Per quanto riguarda la definizione di figure e funzioni, l'esempio più evidente di conflittualità si è registrato per quanto riguarda la figura dei Coordinatori Didattici Locali/ Ricercatori, nonché quella dei Tutor online.

Se il primo seminario di ricercatori serve a formare i primi collaboratori alla didattica (i ricercatori svolgeranno questa funzione o verranno affiancati da chi la realizzerà), risulta necessario mettere in atto una importante misura di accompagnamento per il "capacity building" nell'implementazione di un modello formativo a distanza: la formazione di "tutor online", come figura di mediazione pedagogico-didattica e culturale, aspetti necessari per declinare un modello centrale in una logica di apprendimento "glocal"; i tutor, oltre la formazione in rete, sarebbero diventati figure chiavi per la "governance" formativa all'interno del processo di internazionalizzazione.

Il corso di formazione TOL (Tutor online) viene erogato nelle lingue dei corsi (spagnolo-portoghese), e, ricalcando i passi del Piano formativo generale, contenuti e metodologie vengono interamente concertate fra i team che mettono in atto il corso, e cioè CIAFIC (Corso TOL-SPAL) e UNISULVIRTUAL (Corso TOL-POR). Entrambi i corsi vengono erogati fra Marzo e Giugno 2006, e riconoscono un monte di 20 crediti ECTS. Sulla scia di questa esperienza, e comprendendo la delicata situazione di continua negoziazione di contenuti e metodologie, sorge l'ipotesi dei MOD's (Constantino, 2006): non un docente unico, che dovrà affrontare la complessità della sperimentazione formativa, ma équipe che bilanciano le diverse competenze della triangolazione formativa *contenuto-didattica-apprendimento*. Così il tutor online, figura il cui profilo viene studiato come leva strategica dell'erogazione dei corsi online, va formato non soltanto relativamente alle questioni di tecnologie educative in rete, ma anche nella componente di conoscenza dello stato dell'arte nei sistemi educativi locali, allo scopo di rendere la partecipazione del tutor una risorsa chiave per l'adattamento locale dell'offerta formativa. La capacità del tutor nell'interagire con il docente internazionale responsabile è anche una competenza necessaria.

La triangolazione fra conoscenza disciplinare, conoscenza pedagogica con riguardo all'istruzione secondaria, e conoscenza sulle metodologie formative in rete, viene così contraddistinta da Constantino (*op. cit.*):

*"La postulación de tríadas T-D-L estructurantes de la formación disciplinar y la adopción de un modelo de aprendizaje colaborativo no bastan para determinar el diseño de los cursos/módulos didácticos. Es necesario proveer de modos o configuraciones articulables para organizarlos y asegurar su funcionamiento. Y para esto proponemos varias hipótesis de modelos de organización docente (MOD) que definimos operativamente como **los modos***



**posibles de interacción entre las personas (expertos, profesores, tutores, etc.), los productos u objetos de aprendizaje (documentos, repertorios bibliográficos, etc.) y los servicios didácticos concretos (actividades de aprendizaje) en relación a sus agentes efectores.”** (Constantino, op. cit, 7)

I modelli, così definiti, sono stati suddivisi in categorie:

<b>Modello</b>	<b>Componenti dell'Equipe</b>	<b>Tipo di Intervento Formativo</b>	<b>Fattibilità</b>
Modello Multi-prospettiva	Docente-Esperto nell'ambito dell'insegnamento secondario, con dominio di area interdisciplinare Tutor online	Multi-prospettiva orizzontale: uno stesso docente sviluppa i contenuti di didattica per un'area interdisciplinare Multiprospettiva verticale: un docente sviluppa i contenuti di teoria, didattica e laboratorio per una disciplina specifica Il tutoring online apporta la competenza di mediazione pedagogica nell'ambiente virtuale di apprendimento	CFO Di bassa probabilità, poiché risulta altamente difficile legare la ricerca alla disciplina (specificità), alla conoscenza e alla ricerca didattica nella stessa.
Modello Convergente (di integrazione di competenze)	Esperto Disciplinare in collaborazione con Docente-esperto nell'ambito dell'insegnamento secondario Tutor online	Un ricercatore in ambito disciplinare sviluppa i contenuti T, in collaborazione con un docente che analizza e riporta in una progettazione D-L tali contenuti Il tutoring online apporta la competenza di mediazione pedagogica nell'ambiente virtuale di apprendimento	CFO Modello che richiede una alta collaborazione fra le componenti dell'equipe, normalmente possibile in casi di esperienze pregresse di collaborazione
Modello di Articolazione Tutoriale	Esperto Disciplinare Docente esperto nell'ambito dell'insegnamento secondario / Tutor online	Docente esperto agisce come tutor online, nell'ambito T-D-L, e sviluppa contenuti per D-L, in interazione con il docente T.	AC-CFO Il modello risulta ottimo poiché le competenze nella modulazione di processi di apprendimento in rete vengono integrate alla conoscenza formativa specifica. Il tutor online diventa quindi un formatore che governa il processo di costruzione della conoscenza (in interazione con l'Esperto Disciplinare)
Modello di Ricerca Curricolare	Un'equipe equamente competente in materia di metodologie della formazione in rete e conoscenza disciplinare	L'equipe sviluppa in modo cooperativo i contenuti T-D-L, organizzando le specificità del tutoring online.	AC-CFO Questo modello risulta di cruciale interesse per quanto in esso si costruisce conoscenza che viene applicata sperimentalmente nell'ambito formativo. Tuttavia, richiede un team altamente esperto sia nella modulazione dell'apprendimento in rete che nella ricerca didattica e formativa.
Modello Proiettivo	Commissione per l'identificazione del fabbisogno formativo Convocazione di esperti esterni	La commissione valuta il fabbisogno formativo, considerando le necessità di conoscenze e competenze per il modulo all'interno del Piano dell'Offerta Formativa. Viene realizzata una selezione esterna di esperti per l'elaborazione dei moduli T-D-L e l'attività tutoriale, che può eventualmente seguire alcune delle altre 4 modalità prima accennate	AC-CFO Modello a bassa fattibilità in un contesto di partnership altamente articolato e completo. Tuttavia, l'uso di materiali o risorse di ambito diverso a quello della rete diventa una possibilità da considerare in processi di apprendimento in rete

Fonte: Rielaborazione e traduzione dalla versione in spagnolo di Constantino, op.cit., 2006, a cura di J. Raffaghelli

**Tabella 2. Dati principali dell'offerta formativa**

La partecipazione di *UNISUL VIRTUAL (Universidade do Sul de Santa Catarina – Campus Virtuale)* introduce un elemento fondamentale in materia dell'*expertise* in ricerca sui modelli di e-learning, che viene a confrontarsi ed interloquire con le esperienze della *SSIS ONLINE* e del *CIAFIC*. In effetti, *UNISUL*<sup>13</sup> possiede un modello altamente ingegnerizzato relativamente alle competenze e definizione di ruoli dei formatori e del personale a supporto, che mette a intera disposizione della rete. In questo modo, si maturano criteri per l'impostazione dei processi di produzione docente, di standardizzazione di dati e contenuti per l'orientamento dei corsisti (*Manuali dell'ambiente virtuale di apprendimento, manuale del corso, manuale dell'alunno*); si migliorano ulteriormente la definizione dei ruoli e funzioni di ciò che verrà chiamata l'Equipe di coordinamento didattico-pedagogico, con un buon impatto sulla struttura organizzativa che supporta l'intero progetto MIFORCAL.

Appena iniziato il 2006, si tiene un importante incontro a Florianopolis (Brasile), che ha, come risultato di un lavoro concertato, la definizione di ipotesi assiali per l'innovazione didattica attraverso i processi di *instructional design* e di definizione degli ambienti multiplatforma per l'apprendimento collaborativo internazionale. I modelli *UNISUL* e *UNIVIRTUAL (SSIS ONLINE)* si ritrovano in uno spazio che armonizza ed integra il *know-how* apportato dalle diverse esperienze di gestione dell'e-learning.

Uno dei documenti che meglio riassume questo processo di armonizzazione è la «*Guía de Programación Didáctica*»<sup>14</sup>, (Guida per la Pianificazione Didattica) che si presenta come strumento avanzato di organizzazione delle équipes locali in quanto nodi per l'implementazione dell'offerta formativa in Rete (nel senso sia ristretto – nella rete Internet – che allargato – nella rete di partnership – del termine).

Un altro capitolo del processo di lavoro si apre a Venezia (Ottobre 2006), quando viene organizzato un gruppo di lavoro per la creazione di un Sistema di Valutazione<sup>15</sup> che consenta lo studio di strumenti di valutazione formativa-sommativa e di impatto progettuale; tale gruppo viene coadiuvato da un esperto in

13 *UNISUL VIRTUAL* è una grande istituzione di formazione universitaria a distanza, che fa parte dell'*Universidade do Sul de Santa Catarina (Zona Sur del Brasile)*; copre con la propria offerta formativa diversi ambiti di sviluppo territoriale, sociale ed economico di una delle zone più sviluppate ed attive del Brasile, con circa 10.000 corsisti. [www.unisul.br](http://www.unisul.br)

14 Raffaghelli, 2006, *Guía de Programación Didáctica para la implementación de cursos*, Archivio *SSIS*, Progetto MIFORCAL

15 Gli elementi componenti del Sistema sono stati così elencati (Working Document "Sistema de Evaluación MIFORCAL, Raffaghelli et al., 2006a): Responsabili delle Attività di valutazione per fase di sviluppo (Direttori Accademici, Coordinatori Didattici Locali, Docenti, Tutor online); b. Dimensioni della Valutazione (Valutazione Orientativa-Counselling Formativo; Valutazione di Qualità dell'Offerta Formativa; Valutazione Formativa; Valutazione Sommativa) Fasi della Valutazione (Profilo d'Ingresso, Valutazione per Unità Formativa, Valutazione per Triade Modulare, Esami, Feed-back del corsista, Feed-back del docente) c. Documentazione della Valutazione (Verbal di chiusura Unità di Apprendimento, Verbal Esami, Certificazioni, Portfolio) d. Operazioni (i.e., Analisi del Gap Formativo – ingresso–; Reporting Formativo – chiusura dell'Unità di Apprendimento–; Feed-back corsisti – chiusura dell'UA–; Certificazione – Fine della carriera-) e. Outputs -dati- che si producono per le diverse aree di ricerca, analisi della qualità, didattica e amministrazione della carriera, con riguardo all'impatto progettuale.

valutazione educativa proveniente dal MIUR (Ministero dell'Istruzione, l'Università e la Ricerca Italiano)<sup>16</sup>. Questo gruppo si dedica ad analizzare criteri per la generazione di un sistema di valutazione a) del Progetto nel suo insieme, come spazio di cooperazione educativa tendente alla generazione di impatto socio-educativo nei contesti di implementazione, e b) dell'Offerta Formativa in particolare, considerando la trasparenza fra i sistemi educativi, necessaria al rilascio del *Diploma Supplement*, elemento di valore aggiuntivo alla doppia titolazione – nazionale ed europea/italiana –.

Il gruppo di lavoro partecipa attivamente alla discussione ed elaborazione delle *guidelines* e dei procedimenti di valutazione, ulteriormente completati dagli strumenti di valutazione locali elaborati dalle équipes di coordinamento didattico in consonanza con il sistema di esami e crediti universitari. Anche in questo caso, si genera una struttura assiale che viene poi applicata a livello locale in modo flessibile e contestualizzato.

Un ultimo punto di analisi, nel percorso di creazione del modello formativo lo apporta il gruppo argentino, attraverso alcune linee che erano state indicate inoltre dal gruppo paraguaiano, per quanto riguarda la creazione dell'ambiente virtuale di apprendimento che rispecchi ulteriormente la complessità dell'articolazione internazionale, l'opportunità della "mobilità virtuale" e le comunicazioni dei gruppi di consisti in un ambiente virtuale multiculturale e multilinguistico; e *last but not least* il rispetto degli ambienti istituzionali e locali, per una logica didattica di qualità concentrata nella personalizzazione e contestualizzazione degli apprendimenti.

Come avevamo già accennato, il gruppo del Brasile si concentra decisamente su un adattamento del modello curricolare e della metodologia didattica a seconda di parametri nazionali ed istituzionali già in essere: uno dei risultati è l'uso del proprio spazio virtuale di apprendimento (piattaforma UNISULVIRTUAL). Eppure il gruppo si pone come impegno il dare continuità ad una logica di lavoro cooperativo internazionale, dove gli studenti partecipanti ad un ambiente di apprendimento separato, possano avere nozione della diversità culturale e dei percorsi di mobilità virtuale, nonostante l'accesso a materiali tradotti – non originali – e adattati al modello formativo locale. In effetti, questa resta la preoccupazione fondamentale del Paraguay, ripresa dal gruppo Argentino<sup>17</sup>. Nonostante le grandi difficoltà istituzionali, che in queste realtà sembrano bloccare completamente l'offerta formativa, si rivelano fondamentali i contributi delle istituzioni argentine (CIAFIC/ Consiglio di Educazione a Distanza dell'Università Nazionale di Rio Cuarto), che mettono in evidenza la mancanza di riflessione didattica su come il materiale di studio "straniero", di forte impronta europea, presente nel curriculum, verrà adattato alle diverse realtà locali coinvolte. Stessa domanda sollevano le istituzioni portoghesi (Universidade de Lisboa): *come considerare un materiale formulato dalla realtà latinoamericana in un con-*

16 Roberto Melchiori "Il Sistema di Monitoraggio e Sorveglianza per il Progetto ALFA-MIFORCAL: **Modello, struttura e attività**", Working Document, Ottobre 2005; Umberto Margiotta, Juliana Raffaghelli, Gustavo Constantino, Valentina Zangrando "Sistema di Valutazione dell'Offerta Formativa Sperimentale ALFA-MIFORCAL", Working Document, Novembre 2006.

17 Cfr. Report Misiòn en Rio Cuarto, Argentina, Ottobre-Novembre 2006, Archivi SSIS, Progetto MIFORCAL.

testo europeo?<sup>18</sup> Il collegio Docente Internazionale ed il Piano Unificato dell'Offerta Formativa rendono possibile la cooperazione fra saperi e contenuti a livello curricolare, ma diventa necessaria un'operazione di discussione e adattamento al livello locale, senza perdere di vista la prospettiva internazionale. Il Comitato Scientifico Accademico si confronta così con riguardo a *quello che sarà un elemento portante ipotizzato per l'armonizzazione e la convergenza del modello di formazione degli insegnanti secondari di qualità UE/AL*: si tratta dell'integrazione nella struttura didattico-organizzativa dei MOD's (Modelli di organizzazione docente)<sup>19</sup>, di figure tutoriali con alta competenza nel contesto locale per la contestualizzazione e mediazione pedagogico-culturale delle docenze, ipotesi discussa dal gruppo dei Ricercatori fra Agosto-Ottobre 2006, e inclusa nel "Manual del Equipo Docente", e cioè:

*"I modelli di organizzazione docente (MOD) consentono di pensare ad un modello formativo completamente flessibile, basato nell'innovazione curricolare e didattica, che punta a generare una struttura formativa « glocal »: mentre si risponde alle necessità di internazionalizzazione dell'offerta formativa, di formazione di formatori di qualità, si tenta di rispondere ai bisogni di contestualizzazione dell'offerta formativa, e cioè, di formazione dei formatori di qualità con impatto nei sistemi educativi locali. I MOD si basano sulla concezione di un team docente, piuttosto che su un unico docente, che compongono diverse competenze come a) direzione della docenza e strutturazione ottimale dei contenuti; b) mediazione pedagogica e culturale attraverso la tutorship; c) supporto « blended » e counseling formativo riguardo l'offerta internazionale in rete che altrimenti non avrebbe un ancoraggio locale"* (Margiotta et al., 2006:29-30).

**La tabella (3) introduce analiticamente gli elementi portanti del modello formativo, e lo schema (4) rappresenta tali elementi nelle sue relazioni funzionali.**

Il gruppo progettuale, sotto l'idea fondante del Coordinatore di Progetto, punta quindi alla generazione di un nuovo modello formativo per la formazione degli insegnanti (formatori) nel contesto dell'internazionalizzazione, attraverso un mirato processo di *internationalization at home*, che si realizza nel contesto di apprendimento internazionale online. Come risulta evidente, uno degli elementi che vanno senz'altro enfatizzati nel modello formativo è quello della *mobilità*: di fatti, l'offerta MIFORCAL propone la mobilità reale dei corsisti -insegnanti in formazione- in una scala più ristretta, ma a grande scala propone la *mobilità virtuale*<sup>20</sup>.

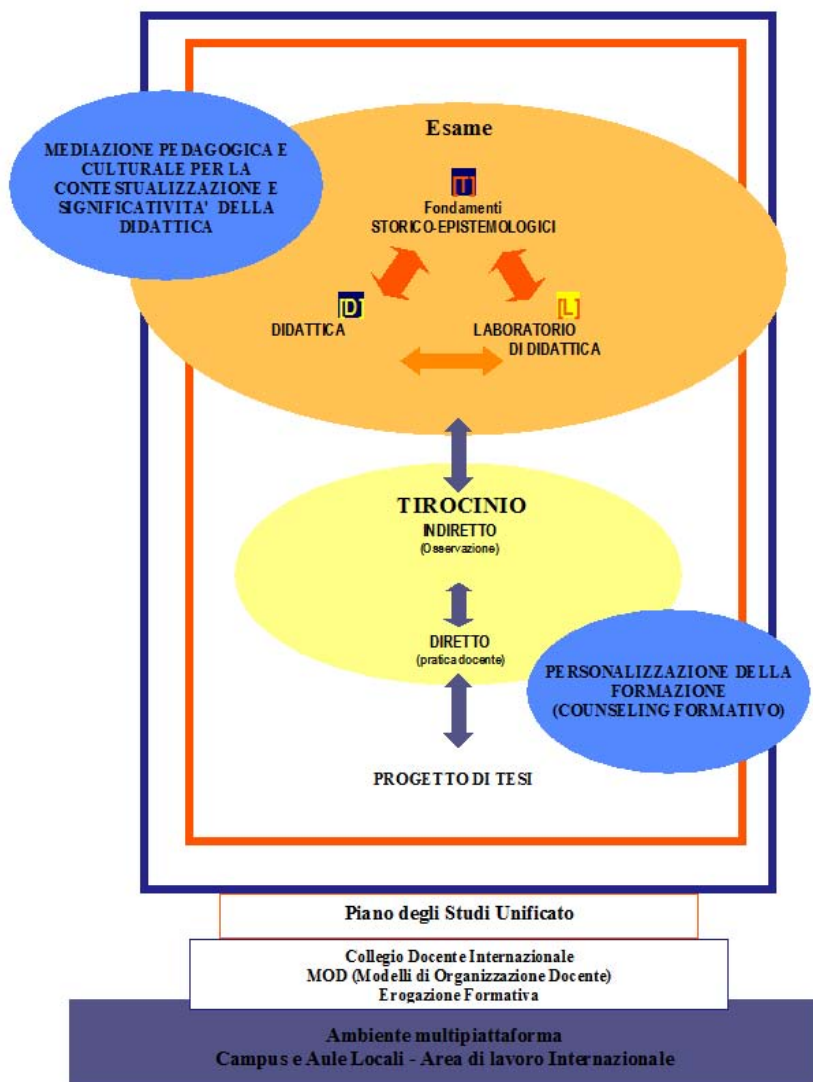
18 Cfr. Actas de Reunión de Salamanca (24-25 Novembre 2006), Archivi SSIS, Progetto MIFORCAL.

19 Cfr. Gustavo Constantino, 2006.

20 Cfr. le definizioni del portale **e-learningeuropa** la Mobilità Virtuale significa: *"The use of information and communication technologies (ICT) to obtain the same benefits as one would have with physical mobility but without the need to travel"* (citazione tratta da <http://www.being-mobile.net/>, accesso 3 Dicembre 2008) In effetti, attraverso l'uso delle ICT, gli studenti e gli insegnanti possono avere una esperienza internazionale nello scambio di expertise senza uno spostamento fisico, e cioè, restando a casa. Essendo la mobilità e l'internazionalizzazione fenomeni sempre più importanti nella società odierna, questa evoluzione risulta significativa per migliorare le opportunità di interscambio culturale (cfr. definizioni in <http://www.being-mobile.net/>, accesso 3 Dicembre 2008).

<b>DIMENSIONI DEL MODELLO FORMATIVO</b>		
<b>Elementi Costituenti per Dimensione</b>	<p><b>Dimensione Curricolare</b></p> <p>Formazione specifica a laureati universitari per l'insegnamento secondario e la formazione iniziale a docenti universitari per affrontare l'insegnamento iniziale degli insegnanti secondari (<i>freshmen</i>)</p>	<p><b>Dimensione Didattica</b></p> <p>Apprendimento cooperativo – <i>Action Learning</i> Tirocinio nella Scuola</p>
	<p>Piano degli Studi integrato (<i>core curriculum</i>)</p>	<p>Mediazione Culturale e Pedagogica tutoring e <i>counseling learning</i></p> <p>Ambiente multiplatforma Campus e Aule Locali Area Virtuale Internazionale</p>
	<p>Triade modulare per disciplina/area: fondamenti storico/epistemologici – Didattica - Laboratorio</p>	<p>MOD (Modelli di Organizzazione Docente) Attuazione del Programma Formativo Personalizzazione della Formazione (Counseling formativo)</p> <p>Implementazione <i>blended</i> delle suindicate strategie</p>
	<p>Programmazione per livelli di: conoscenze, competenze, padronanze</p>	
	<p>Interdisciplina e <i>lifelong learning</i> (Vengono enfatizzati gli aspetti metodologici e concettuali delle aree disciplinari, per pensare la loro interrelazione strutturale e funzionale; le strategie cognitive in gioco nel profilo formativo vengono rappresentate dal <i>core thinking skills</i> e il pensiero critico, nonché la relazione fra saperi che portano al metodo del <i>pensiero complesso</i>)</p>	
<b>Team che supportano i processi</b>	<b>Comitato scientifico Accademico Internazionale</b>	
	<b>Gruppo di Ricerca e Coordinamento Didattico Internazionale</b>	
	<b>Collegio Docente Internazionale</b>	
	<b>Equipe Didattico Pedagogica Locale</b>	

Tabella 3. MODELLO FORMATIVO MIFORCAL



Cfr. Piano della SSIS del Veneto analizzato e modificato dal CSA ALFA-MIFORCAL

**Schema 4. Relazioni Funzionali tra i diversi elementi del modello Formativo MIFORCAL**

Come è stato prima accennato, attraverso l'organizzazione innovativa degli spazi in piattaforma, tutti gli studenti avrebbero avuto l'opportunità di incontro in uno spazio internazionale, rispettando le necessità di un'aula locale dove trovare la *quotidianità* dell'attività formativa, il calendario locale, le discussioni che riconoscono l'impronta culturale/istituzionale di un determinato gruppo.

Tratterò questo elemento di articolazione fra due spazi del nostro modello *glocal* nel capitolo successivo (cfr. Analisi dell'Architettura Virtuale MIFORCAL).

L'intera esperienza e risultati del progetto MIFORCAL potrebbe quindi essere pensata come una forza centrifuga che genera un cuore iniziale molto poten-

te – la visione di uno scenario internazionale di formazione dell'insegnante di qualità –, e si sviluppa, sulla base di questa energia intellettuale di partenza, come processo di costruzione sociale/simbolica attraverso il dialogo fra:

- a) **Gli accademici** – Quando si dibatte sul curriculum e quindi si negoziano gli elementi portanti della formazione dell'insegnante di qualità; processo in cui si scoprono le debolezze delle istituzioni, la necessità di *institutional building* come riflessione delle organizzazioni coinvolte sulle proprie architetture istituzionali e sistemi di simboli e pratiche (cfr. Raffaghelli, 2007; Pandini, 2008).
- b) **Le figure della Formazione** – Quando si inizia a pensare a quali processi di *instructional design*, quali ambienti di apprendimento, quali modelli di organizzazione docente e alle *skills* dei coordinatori/ricercatori; per puntare ad una metodologia coerente con la visione di formazione – partecipata, equa – degli insegnanti di qualità nonostante il variegato panorama culturale (e le note differenze socio-economiche) fra Europa e America Latina.
- c) **Gli insegnanti-studenti** – Quando si capiscono le necessità e le tempistiche, gli spazi virtuali più frequentati dalla comunità studentesca internazionale, le sfide degli scenari educativi dove essi mettono in gioco la propria professionalità; e quindi, quando si punta a dare forma alle loro identità professionali nel e per il contesto allargato *glocal* (con il visibile impatto socio-educativo che l'integrazione regionale può avere nelle realtà locali, come indica la Aguilera – 2008).

In effetti, il processo di sviluppo del progetto viene sottoposto ad analisi a mano a mano che si succedono incontri collegiali per il *reporting* UE, generando fasi progettuali che leggo attraverso il senso che le stesse acquisiscono per gli attori coinvolti.

Potrebbe essere indicata quindi la seguente sequenza di incontri/momenti progettuali e fasi di costruzione di senso lungo l'arco di attività di 4 anni (50 mesi) del progetto:

- a) 2004/2005 – Primo Report Tecnico – Discussione sul modello formativo, elaborazione del Piano Formativo, Selezione del Collegio Docente, elaborazione dell'organigramma e assegnazione di ruoli di coordinamento scientifico e didattico, formazione dei ricercatori. La fase potrebbe essere denominata **“Justicia Curricular o producción participativa de una trama de saberes para la Formación de profesorado Glocal”** (*Curricular Justice o produzione partecipata di una trama di saperi per la Formazione dell'Insegnante Glocal*).
- b) 2005/2006 – Secondo Report Tecnico – Processo di studio sul valore del titolo nelle diverse realtà nazionali, nonché studio della fattibilità di accreditamento dei corsi sotto la forma *double degree* (scartata la forma *joint degree*); Modelli di Organizzazione Docente, Linee di Produzione Didattica e Mediazione Pedagogica, verso la strutturazione del Modello Formativo. La fase potrebbe essere denominata: **Las Metodologías de una Trama Participativa (I): Movilidad Internacional en el Web** (*Le metodologie di una trama partecipativa: Mobilità Internazionale attraverso il Web*).
- c) 2006/2007 – Terzo Report Técnico – Processo di istituzionalizzazione del modello formativo attraverso le pratiche, la considerazione degli aspetti innovativi nella didattica e la mediazione pedagogica. Analisi dei primi risultati attra-

verso il Sistema di Valutazione<sup>21</sup>. Pianificazione della Mobilità internazionale in presenza. Poiché questa fase continua e perfeziona quella successiva, potrebbe essere denominata: **Las Metodologías de una Trama Participativa (II): Movilidad Internacional en presencia vital** (*Le metodologie di una trama partecipativa: Mobilità Internazionale in presenza vitale*).

- d) 2008 – Report Tecnico Finale – Aggiustamento del sistema di valutazione e considerazione dell’impatto socio-educativo del progetto nelle realtà coinvolte. Fase che porta i partners a pensare alla sostenibilità della rete, così come al processo di disseminazione dei risultati; può essere denominata, per tanto: **“El impacto Social y Educativo de un modelo formativo internacional: la construcción de una nueva identidad profesional Glocal”** (*L’impatto socio-educativo del modello formativo internazionale: la costruzione di una nuova identità professionale Glocal*).

Conclusivamente, una epistemologia costruttivista e allo stesso tempo critica, per la lettura di un processo sociale ed educativo dove le équipe coinvolte hanno usato un’etica di responsabilizzazione per la trasformazione delle proprie realtà di appartenenza, piuttosto che per l’implementazione di “modelli conosciuti” o per l’imposizione di saperi (dominanti).

Come dice la stessa Pandini (op. cit):

*“Com a imagem reproduzida da obra de Salvador Dali [O livro arbore], ouso, aqui, introduzir este texto pensando na dimensão do sentido dado ao desbravamento, à abertura de caminhos, à superação dos limites territoriais e geográficos, à interferência... prevendo registros prenhes de signos e significativos no e sobre o livro da história, que continua em marcha... um “livro-árvore” que se abre ao conhecimento. Este se transforma, ao mesmo tempo em que é transformado ao contato com as pessoas, que se deixam tocar e envolver para construírem novas maneiras de perceber e viver o officio pedagógico e a própria vida...*

*Os escritos no “Livro-Árvore”, que nascem das suas próprias entranhas e matéria-prima, sintetizam os diálogos realizados a partir das ações, dos desafios, dos obstáculos e das realizações feitas em cada continente, no âmbito deste projeto, que se volta ao desenvolvimento do ensino, à formação e à pesquisa em nível universitário e escolar e ao aprimoramento dos fluxos e processos internos às instituições.*

*Cabe destacar, que no projeto Miforcal são usadas algumas expressões que por vezes encontram sintonia sintática, tais como: parceria internacional, internacionalização, projetos em rede, porém, sabe a equipe de trabalho, que o que importa é o sentido dado a estas expressões na prática, no dia a dia do trabalho. A tríade do pensar, fazer e ser produziu a sintonia desejada pelo grupo, aproximando as universidades, os programas, os projetos, as equipes e os ideais, mas também possibilitou refletir sobre os equívocos produzidos ao longo de seu desenvolvimento” (Pandini, 2008:3).*

È attraverso queste parole che può essere concepito il processo di riflessione profonda, di incorporazione di cambiamenti, di scoperta, ma anche di conflitto

21 Cfr. 3° Report Tecnico “Proyecto ALFA-MIFORCAL”, 2006-2007, Archivi SSIS, Progetto MIFORCAL.



fra pratiche e sistemi di pensiero nel progetto MIFORCAL. Le pratiche e le funzioni delle istituzioni nella formazione degli insegnanti vanno ricercate di pari passo con il cambiamento educativo che la crisi della modernità ha imposto. Punti di domanda che passano per il curriculum, per le metodologie di insegnamento, per le strategie istituzionali, ma soprattutto, per le identità professionali che si sono formate nella certezza di valori che il processo di cambiamento obbliga a eviscerare, riconsiderare, e talvolta, abbandonare.

E quindi, per il gruppo progettuale, non si tratta unicamente di generare del nuovo, si tratta di dare luogo allo sconvolgimento della propria rappresentazione di pratica professionale:

*“A superação das dicotomias teoria/prática, rigidez/flexibilização, assim como as tendências centralizadoras da produção e socialização do conhecimento passaram a compor campos de discussão de pesquisadores, professores e gestores considerando a própria prática uma categoria de análise. Essa premissa é levada em conta no Miforcal, que pretendeu projetar uma educação de qualidade para uma teoria da formação do Terceiro Milênio para uma docência de qualidade<sup>22</sup>...”* (Pandini, ibidem).

### 3. IL MODELLO FORMATIVO MIFORCAL IN ATTO

Nel precedente paragrafo, abbiamo tentato di esprimere la grande complessità dell'iniziativa MIFORCAL, che, volendo superare il semplice scambio accademico internazionale -come era stato previsto dalle azioni ALFA di cooperazione internazionale UE /AL- si è impegnato nello sviluppo di un'offerta formativa sperimentale internazionale con applicazione di diversi concetti di attualità nel dibattito internazionale sul miglioramento della professionalità docente – *qualità, formazione universitaria avanzata per l'insegnamento, mobilità internazionale, formazione alle ICT e alla multiculturalità* –.

A Maggio 2007, il gruppo ricercatori intravedeva le linee di sviluppo che il progetto avrebbe seguito:

*“In questo preciso istante i processi di lavoro (...) sono aperti e si procede non senza difficoltà nella operazionalizzazione delle diverse aree di ricerca e sviluppo (Design istruzionale e formazione online, Didattiche specifiche e tecnologia, Formazione docente: convergenza UE & AL, Valutazione nel e del Progetto Miforcal).*

*La generazione di innovazione (didattica/formativa) e i suoi risultati possono soltanto attendere lo scenario nel lungo termine.*

*Ciò nonostante, la conclusione di una prima tappa è un primo punto di riflessione con riguardo principalmente alla creazione di un modello educativo che è possibile sviluppare e diffondere all'interno della rete MIFORCAL, nel quale équipe pedagogiche e ricercatori stanno formandosi per mettere in moto una ingegneria inizialmente progettata. La qualità e la problematica della valorizzazione delle figure dell'insegnamento secondario diventano aspetti pervasivi in tutta la rete e nei diversi gruppi di ricerca locali con le proprie specificità di produzione scientifica”* (Raffaghelli et al. 2007).

22 Margiotta, 2007, citato in Pandini, *op. cit.*

Il problema di costruzione di un modello formativo per l'internazionalizzazione della professione docente sembra essere la conquista maggiore nel dibattito e nello scambio accademico all'interno della Rete. In sintesi, il modello, che tenta di dare risposta a puntuali necessità del contesto di sviluppo locale all'interno di un dialogo di cooperazione educativa internazionale, può essere ritenuto valido strumento di intervento verso *l'institutional building* nella regione latinoamericana, e verso il dialogo UE-AL. Due sembrano essere gli elementi portanti di un siffatto impianto formativo:

- a) L'innovazione curricolare, o piano degli Studi Unificati (*core curriculum*), supportato dal Collegio Docente Internazionale, costruito e sostenuto in modo interamente partecipato.
- b) L'innovazione didattica e organizzativa (Modelli di Organizzazione Docente) basata sulla mediazione pedagogica/culturale attuata dai *tutor*, da una parte, e l'ambiente virtuale di apprendimento, supportato dalla strategia multiplatforma con uno spazio locale e uno spazio trasversale internazionale.

La prospettiva di ricerca aperta dal modello è senza alcun dubbio ampia: riunisce topiche come l'innovazione didattica, organizzativa e curricolare nella formazione dei formatori in contesti internazionali, passando per le rappresentazioni dei processi di insegnamento/apprendimento all'interno di comunità di apprendimento *glocal*, nonché per l'impatto di questa particolare offerta formativa nei sistemi educativi nazionali/locali. In effetti, come indica il gruppo di ricerca, all'interno del Secondo Report Tecnico (2005-2006):

*“La proposta che abbiamo illustrato implica per tanto una forte ipotesi di internazionalizzazione della formazione docente basata su una matrice linguistica (valorizzazione delle lingue latine), una matrice storico-socio-culturale (forti legami fra i paesi latinoamericani ed europei coinvolti nella proposta), e una matrice tecnologica : lo sviluppo della formazione a distanza di 3^ generazione consente l'interazione didattica con una potenzialità formativa equivalente alle forme presenziali, ma non soltanto: si aggiungono le variabili di scambio culturale – che possiamo indicare come “mobilità virtuale” – che rendono valevole l'esperienza in dimensioni che la modalità presenziale non può, per motivi economici, logistici, e di tempistica, raggiungere come obiettivi” (MIFORCAL, 2006b: 12)*

## **2.1. Analisi Efficacia Formativa del Modello: confronto dei presupposti formativi con i risultati del Sistema di Valutazione**

Per verificare alcuni di questi presupposti, illustreremo alcuni particolari della struttura effettivamente attivata, come risulta dai dati di produzione e valutazione emersi nel terzo e ultimo anno progettuale (MIFORCAL, Report Tecnico Finale, 2009, pp 30-46)<sup>23</sup>

23 I seguenti dati sono stati elaborati in base a questionario somministrato alla fine dell'anno accademico 2008-2009. L'elaborazione e presentazione dei dati all'interno del Report Tecnico è stata realizzata da Juliana Raffaghelli, per l'area in lingua spagnolo, e da Carmen Cipriani Pandini, per l'area in lingua portoghese.

## A - Staff a supporto dell'offerta Formativa: Composizione

Osserviamo in primo luogo il dato disaggregato dei componenti del Progetto MIFORCAL per Docenti, Ricercatori e Corsisti.

La disaggregazione del dato per Ruoli e per Nazionalità di origine (Grafici I e II) mostra il livello di impegno delle istituzioni latinoamericane (Brasile, Paraguay, Argentina) nella partecipazione ai corsi, con il coinvolgimento di un significativo numero di insegnanti in formazione iniziale. Tuttavia, un alto numero di corsisti, sia nel caso europeo che latinoamericano, hanno considerato i corsi come proposta di formazione continua, e cioè, interessati a conoscere la realtà europea ed internazionale della formazione degli insegnanti. L'altro elemento che risulta interessante sottolineare è la equa distribuzione fra incarichi di diverso tipo e partecipazione in qualità di corsisti, fra i diversi paesi partecipanti: ciò indica in modo trasparente la realizzazione dell'ipotesi di concertazione ed integrazione di competenze lungo l'intera Rete MIFORCAL, piuttosto che il classico modello di internazionalizzazione centro (coordinamento, gestione, erogazione docenze)- periferia (corsisti frequentanti).

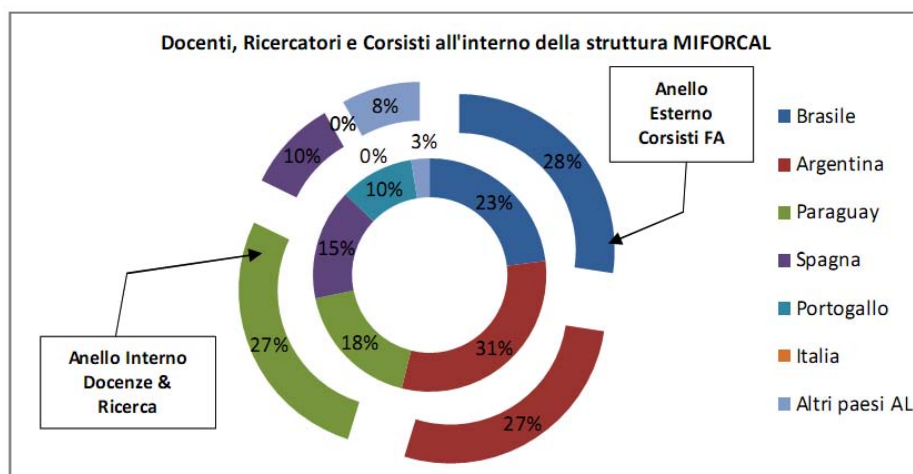
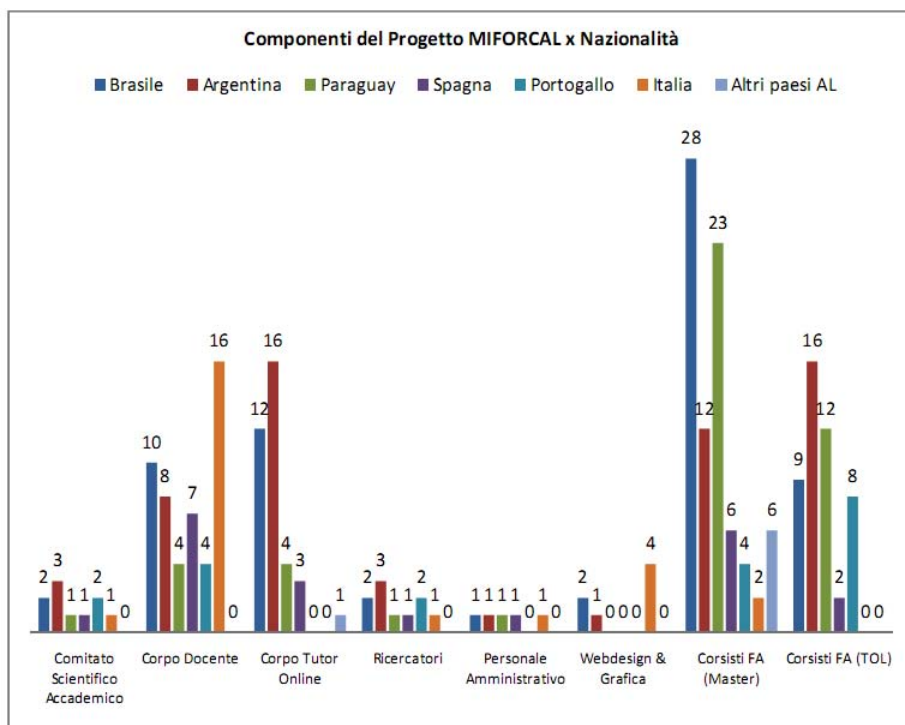


Grafico I  
Componenti del Progetto MIFORCAL, disaggregati per Docenze, Ricerca, e Corsisti



**Grafico II**  
**Componenti del Progetto MIFORCAL, disaggregati per Nazionalità**

L'analisi della partecipazione per titolo di studio risulta un efficace indicatore del livello di eccellenza al quale il gruppo di progetto ha puntato sin dall'inizio. Come si può osservare, il gruppo di conduzione (Comitato Scientifico-Accademico) possiede il più alto titolo di studio, e cioè dottorato, in un 64% dei casi. Il corpo docente vanta un 40% di PhD, con un restante 48% di Master Nazionali ed Internazionali. Da non trascurare il gruppo Tutoring, con un terzo di Master nazionali ed un 18% di PhD. Per quanto riguarda il gruppo di ricerca, esso sarebbe stato composto per un 40% da PhD – ricercatori giovani che attraverso il progetto hanno realizzato la transizione verso gli studi Post-dottorali; ed un gruppo di dottorandi – in formazione attraverso il progetto. Per quanto riguarda i corsisti, come ci si potrebbe aspettare, il gruppo si compone da laureati che esercitano la docenza o stanno entrando in tale ruolo, concependo il corso come possibilità di qualificazione internazionale. Soltanto un piccolo gruppo (13%) risulta avere il titolo di "Profesorado" che potrebbe essere collocato dentro i titoli del "Primo livello Bologna Process". Questi titoli possono essere equiparabili ad un post-diploma in Europa, seguendo la linea di qualificazione tecnica, che basta in molte aree – particolarmente disagiate – latinoamericane per l'esercizio della docenza<sup>24</sup>.

24 (Questi corsisti sono stati accettati con il sistema di crediti e debiti formativi).

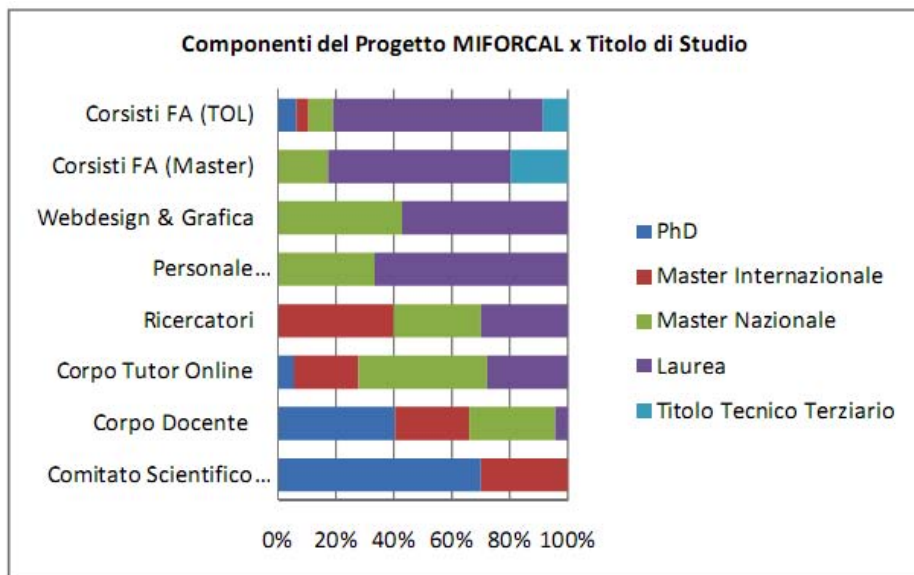


Grafico III. Componenti del Progetto MIFORCAL, disaggregati per Titolo di Studio

## B - Produttività del Progetto

<b>Incarichi (N° di contratti)</b>	
Docenze	57
Tutoring	60
Webdesign	7
Pubblicazioni	14

Tabella 5. Indicatori di Produttività del Progetto: N° e Tipo di Incarichi

	<b>Produzione</b>	<b>Traduzione</b>
Totale Moduli Prodotti	57	29
Spagnolo	21	18
Portoghese	19	11
Italiano	17	0
Totale Pagine	4874	2349

Tabella 6. Indicatori di Produttività del Progetto: Produzione, Traduzione

<b>Accessi totali</b>	<b>178481</b>
CEN	<b>50092</b>
CSH	<b>28344</b>
LYL	<b>41734</b>
Ambiente Virtuale Borsisti Mobilità – Settembre/Ottobre	<b>15753</b>
Media di Accessi giornalieri	<b>929</b>

Tabella 7. N° Accessi AVAC nel periodo 17-2-2007 / 10-3-2008

Gli indicatori di produttività del progetto mostrano in termini quantitativi quanto accennato in relazione alla complessità dell'articolazione di ruoli e funzioni per la costruzione degli ambienti di apprendimento. Inoltre, i livelli di partecipazione misurati attraverso la media di accessi in un periodo ristretto (2° anno corsi) mostrano una comunità consolidata, che fruisce dell'attività formativa in modo intenso e significativo. Se consideriamo che al momento della misurazione risultavano attivi 72 corsisti, ciò ci consente di calcolare una media di 12 "record" al giorno all'interno della piattaforma. Nell'arco di quasi un anno, questo dato implica che, quotidianamente, questa settantina di corsisti entravano, leggevano e rispondevano/interagivano con i colleghi internazionali all'interno delle diverse attività proposte. Un interessante aspetto da considerare sarebbe, dopo la conclusione del corso, l'impatto soggettivo dell'abbandono di un "luogo di frequentazione" così significativo nella vita dei corsisti.

### **C - Soddisfazione Corsisti e Sviluppo Professionale Staff**

A conferma dell'efficacia dell'impianto formativo, facciamo un breve riferimento ai risultati ottenuti attraverso il sistema di valutazione, riportati nel Report Tecnico Finale (2009)<sup>25</sup>.

Di notevole importanza, in questa fase, i risultati di soddisfazione dei corsisti, che riportano diverse indicazioni per quanto riguarda l'impianto formativo. Risulta in generale che i corsisti mostrino una alta soddisfazione per l'impianto formativo.

Su un totale di N=224 risposte ai questionari di fine corso, 126 per il primo anno e 98 per il secondo, si osserva che:

1. A un 76% dei corsisti l'attività è piaciuta moltissimo, molto (17%) e abbastanza (6%); che un 93% ha mostrato sempre una alta motivazione, contro una motivazione media del 3% e bassa del 2%; che i corsisti hanno considerato la propria partecipazione molto attiva (47%), attiva (40%) e abbastanza attiva (8%). In generali dati molto positivi.
2. Dall'altro lato, con riguardo alla caratterizzazione dei contenuti del corso, i partecipanti hanno considerato che il livello di difficoltà degli stessi è stato "Abbastanza difficile" (42%) contro un 11% che ha ritenuto il livello facile e un 42% (abbastanza facile).
3. A tale complessità può essere abbinato il dato sul livello di sforzo percepito dal corsista per seguire i corsi, con un 38% che ha dichiarato "Impegno notevole" e un 40% "molto impegno" contro soltanto un 15% che dichiarava un impegno sufficiente.
4. Tuttavia, i contenuti sono stati indicati come chiari (65%) e abbastanza chiari (29%). Queste indicazioni implicano sicuramente la sollecitazione generata da materiali complessi, proprio perché essi non fanno riferimento a conoscenze locali ma di livello internazionale o di altri contesti culturali, in un corso dove i gruppi strutturati – multiculturali, interdisciplinari – richiedevano un maggiore sforzo comunicativo.

25 I seguenti dati sono stati elaborati in base a questionario somministrato alla fine dell'anno accademico 2008-2009. L'elaborazione e presentazione dei dati all'interno del Report Tecnico è stata realizzata da Juliana Raffaghelli.

5. In ogni caso, i corsisti hanno altamente apprezzato l'impianto formativo, in quanto il coordinamento fra le Unità di apprendimento del corso è stato valorizzato come "Alto (79%), e Sufficiente (14%), con soltanto un 4% per "poco coordinato".
6. Relativamente all'intervento di mediazione pedagogica del tutor, è stato indicato che il ruolo del tutor nella conduzione dei processi di apprendimento in rete, è stato "Fondamentale" (77%) e "Importante" (19%), con soltanto un 2% per "poco importante" e il 2% per "per nulla importante". Considerando l'enfasi posta dal modello formativo sull'azione del tutor come mediatore culturale, oltreché pedagogico, i dati empirici confermano la supposizione dell'efficacia sia della figura professionale che del suo ruolo nel modello formativo.
7. Per ultimo, possiamo confrontare questi dati con la frequenza di partecipazione dichiarata dal corsista, per un 65% molto alta, e per un 26% media, con soltanto un 8% di bassa o nulla partecipazione.
8. L'ambiente virtuale di apprendimento viene quindi considerato uno spazio formativo di grande importanza, essendo concepito come "molto utile" per il 77% dei corsisti, e "utile" per il 19%. **Questi ultimi due aspetti, incrociati, rendono conto dell'efficacia del modello formativo, come è stato apprezzato direttamente dagli studenti: chiaro, disponibile, impegnativo, importante nella propria esperienza personale.**

Inoltre, durante l'anno 2008, verso la chiusura del progetto formativo, viene realizzata un'indagine di valutazione del livello di sviluppo professionale percepito dalle Equipe Docenti MIFORCAL. Partecipano a tale indagine, 43 persone, fra docenti esperti di contenuto, tutor, coordinatori locali e direttori di corso; numero non alto con riguardo al totale dei docenti coinvolti, indicando che purtroppo i dati ottenuti sono relativi al personale più motivato ed immerso nell'esperienza di collaborazione generata dal progetto.

Dalla stessa emerge che:

1. L'ambiente virtuale di apprendimento si presentava come un'interfaccia adeguata alle competenze e necessità del gruppo ("4,54", in una valutazione da 1-5, dove 1 sta "per niente d'accordo" e 5 "molto d'accordo"), generando buone opportunità di comunicazione fra studenti, docenti ed equipe pedagogici – punteggio 4,46-. Tuttavia, si è rilevato un certo livello di controversia in relazione alla corrispondenza fra i materiali e le necessità sollevate dal processo di insegnamento apprendimento – 3,58 -. Quest'ultimo dato potrebbe implicare che, giustamente, la maggiore tensione per l'équipe formativa si veniva a generare nell'adeguamento/contestualizzazione dei materiali, e quindi piuttosto che essere visto come indicatore negativo, potrebbe essere interpretato come indicatore dello sforzo di mediazione dell'équipe docente (soprattutto i tutor)
2. I docenti e i tutor avrebbero indicato di essere molto d'accordo, in generale (4,54), con la facilitazione che documenti ed équipe di coordinamento didattico in generale avrebbero fornito per la comprensione delle fasi di edizione del materiale didattico, le attività del corso, gli interventi docenti e la valutazione dei corsisti. In misura leggermente minore, la comunicazione a distanza con altri tutor e personale del progetto avrebbe consentito di generare piccole innovazioni (4,18).

3. Molto significativo invece il dato che emerge dalla disamina degli aspetti che più hanno influenzato lo sviluppo professionale attraverso la partecipazione nel progetto, considerando a) la relazione con l'équipe locale (per il 62% del gruppo); b) l'ambiente di lavoro internazionale (93%); c) la possibilità di interagire con persone da altri paesi (98%); il rapporto con gli studenti stranieri (88%); il rapporto con l'Equipe di Coordinamento Didattico Generale (34%); la possibilità di guardare la propria disciplina attraverso nuovi "focus" forniti dalle pratiche in altri contesti culturali (51%)
4. Infine, secondo l'opinione dei docenti, le aree dove il modello formativo MIFORCAL potrebbe avere avuto maggiore impatto -includendo la propria partecipazione professionale in un futuro per la ricerca e sviluppo educativo-, sono state: la ricerca (per l'81%); l'inclusione sociale ed educativa attraverso modelli e-learning (74%); le relazioni di cooperazione interistituzionali UE-AL (48%); i processi di internazionalizzazione con uso di modelli e-learning (32%); l'innovazione attraverso l'educazione a distanza (41%); l'efficacia formativa del modello in nuovi percorsi di internazionalizzazione (65%). Molto basso, secondo i docenti, l'impatto che il modello formativo potrebbe avere, ancora, sulle aree curriculari nella formazione degli insegnanti (potrebbe esserci qualche impatto soltanto per il 27% del gruppo); e sulle aree di amministrazione dell'istruzione superiore - relazionate con la gestione di carriere internazionali - (soltanto per il 6%).

Di particolare interesse è stata la risposta data alla domanda:

*Come ha modificato il Progetto ALFA-MIFORCAL la sua concezione sugli spazi interattivi a distanza - fondamentalmente in relazione alle possibilità di cooperazione internazionale fra formatori?*

Più che modificare una concezione, i docenti avrebbero segnalato che la partecipazione nel progetto ha generato una percezione più chiara e concreta dell'opportunità che il contatto internazionale può avere nella formazione di qualità. Tutti i docenti hanno confermato l'importanza degli ambienti di collaborazione internazionali, dimensione che il progetto ha aiutato concretamente a scoprire ed esplorare; tuttavia, per l'ottimo assetto del modello, non sarebbero i fattori tecnici il principale problema, bensì i fattori di tipo interculturale (differenze di contesti di appartenenza, aspettative sul comportamento degli altri, inclusi i problemi linguistici -nonostante l'uso di lingue molto simili) potrebbero provocare una progressione più lenta in momenti di collaborazione. In ogni caso, è stato sottolineato che in molti casi, tali difficoltà portano ad accordi che "fruttificano". Così si è espresso uno dei docenti:

*"Más que modificado los ha consolidado -los espacios interactivos a distancia-; hemos visto y vivido cómo la conexión a través de los TIC'S reveló una conexión previa, que tiene que ver con tener problemáticas comunes en América Latina y Europa, tanto desde lo macrosocial (marginalidad, exclusión, racismo) como desde la realidad docente (pauperización profesional, desafíos ante la complejidad que traen la expansión de la información, la multiculturalidad, los avances tecnológicos, entre tantas otras cosas). En esta experiencia, cada uno desde su palabra (aunque con palabras distintas) se generó un entendimiento basado en esa problemática común y en el propio espíritu docente que tiene en su semilla la voluntad y la esperanza de cambio" (MIFORCAL, 2009:46).*



### 3. COOPERAZIONE TRA UNIVERSITÀ NEI PROCESSI DI INTERNAZIONALIZZAZIONE: PARTNERSHIP FORMATIVA E *KNOTWORKING*<sup>26</sup>

La metodologia scelta per operazionalizzare l'offerta formativa, scopo di quest'impresa di grande portata, non a caso è quella della formazione a distanza: come canale innovativo, come *nuovo spazio nuovo, ibrido, di collaborazione e di apprendimento*. In effetti l'idea non è semplicemente quella di realizzare una serie di corsi a livello nazionale, in modalità parallela o addirittura comparata; bensì quella di generare le opportunità di una sperimentazione formativa dove l'incontro degli insegnanti in formazione diventi leva strategica del modello stesso, in quanto opportunità di *attraversamento* di confini, che può avere una ulteriore e significativa ricaduta in una simile prassi di rottura di limiti del proprio insegnamento.

Per le università, negli ultimi anni, l'e-learning è stato visto come una possibilità di riduzione di costi e come possibilità di raggiungimento di nuove nicchie di utenza<sup>27</sup>.

Ma ciò che nella prospettiva di questo progetto viene enfatizzato, è la potenzialità di innovazione nella relazione pedagogica e nella didattica, dove l'elemento di creazione di un contesto di apprendimento internazionale/interculturale nella rete, diviene necessità per l'attuazione del modello formativo. Di fatti, come illustra Margiotta (2005)<sup>28</sup>, la logica di tipo connettivo privilegia l'apprendimento a modo di *rete neuronale*, nella quale diversi poli formativi si convertono in *sinapsi* per la circolazione e la moltiplicazione di una conoscenza condivisa, partecipativa e contestualizzata – nel luogo virtuale stesso –, e che acquisisce pertanto uno status *glocale*.

Una prima riflessione riguarda sicuramente come questo tipo di impianto di internazionalizzazione veda nella metodologia del *networked learning*<sup>29</sup> una sfida della gestione accademica, che può fare dell'offerta formativa universitaria una vera risorsa di aggiornamento e formazione politecnica, così come richiesto dalla società, nelle sue caratteristiche attuali. Con ciò voglio dire che il modello formativo di internazionalizzazione coglie l'opportunità delle tecnologie ma non si sofferma in esse. Diventa necessario comprendere le relazioni a trama di rete, le relazioni interistituzionali che danno vita ai nuovi contesti di apprendimento; poiché il concentrarsi sulla tecnologia ci fa rischiare il "*vestire la formazione con i nuovi abiti dell'imperatore*". E cioè, ricollocare il tutto in uno spazio "virtuale", ma comunque governato da logiche simboliche simili a quelle dell'aula chiusa nelle sue mura. Quando scegliamo il termine "*networked learning*" enfatizziamo

26 Il presente capitolo è stato interamente tratto da Raffaghelli, J. (2009), "*Apprendere in Contesti Culturali Allargati: Processi di Internazionalizzazione e Formazione dell'Identità*". Tesi di Dottorato. Biblioteca dell'Università Ca' Foscari di Venezia".

27 Di fatti Margiotta ci parla di tre possibili scenari fra i modelli di università virtuale in Europa: la *deistituzionalizzazione*, l'*apprendimento continuo*, l'*inerzia*.

28 U. Margiotta & Paolo Balboni, a cura di. *Progettare l'Università Virtuale: Comunicazione, Tecnologia, Progettazione, Modelli, Esperienze*. UTET, Torino, 2005

29 Adottando la più recente terminologia, i processi di apprendimento in rete vengono chiamati *Cyberlearning* (con maggiore enfasi nella componente tecnologica che dà vita ai nuovi contesti di apprendimento) o *Networked Learning* (con enfasi nei complessi sistemi di relazioni che generano i contesti di apprendimento). La scelta terminologica più concordante con le discussioni teoriche qui realizzate, è ovviamente la seconda.

mo la relazione complessa di ripensamento della pratica formativa che va realizzata a monte, con riguardo all'utilizzo delle tecnologie. Margiotta (op.cit) ci orienta a pensare il sistema dell'innovazione didattica attraverso l'e-learning come un sistema a triplice elica, seguendo la proposta di Erkowicz e L. Leidersdoff<sup>30</sup> che si compone dell'interazione armoniosa fra Università, settore privato, e Pubblica Amministrazione: l'elica rappresenta la forza innovatrice. L'osservazione centrale attraverso l'analisi dei rapporti degli attori appena citati, è che l'università cambia non soltanto nella sua organizzazione, ma nella concezione medesima della sua identità e ruolo: "...la ridislocazione dei ruoli di produzione della conoscenza, di invenzione e di formazione cui ciascuno degli attori citati è stato costretto dalla sovrapposizione e dalla compenetrazione simbiotica generata dai loro stessi rapporti istituzionali. Ciò che cambia soprattutto è che università, impresa e governi nazionali si scoprono di essere obbligati ad assumere compiti che trasformano ciascuna delle loro sfere istituzionali in una provincia dell'altra e reciprocamente (Margiotta, op. cit., p. 20).

Sembra quindi che i sistemi di formazione a distanza abbiano come punto di forza la capacità di attivare aree strategiche per potenziare il funzionamento di questa *elica dell'innovazione*.

In primo luogo, *una potenzialità previsiva*, per il miglioramento delle comunicazioni interistituzionali tendendo alla partnership e alla gestione di conoscenza congiunta promuovendo un'analisi approfondita dei bisogni formativi a livello tecnico e scientifico da parte dei sistemi socio-economici attivi.

In secondo luogo, *una potenzialità sistemica*, orientata a migliorare la collaborazione in progetti di interesse congiunto, per l'efficacia e l'efficienza nell'utilizzazione delle risorse (sistemi di *Knowledge Management*), puntando ad un'armonizzazione dei sistemi dell'istruzione superiore e della formazione continua.

In terzo luogo, *una potenzialità delle reti e meta-reti*: attraverso la quale si ottimizza la formazione e l'orientamento alla qualità nell'analisi comparata di esperienze di centri educativi universitari e non-universitari, generando un'offerta formativa in continuo miglioramento. Secondo Margiotta (op.cit), tra gli ambiti di cooperazione ed innovazione emergono soprattutto:

- La standardizzazione tecnica per l'intermodalità e l'interoperabilità dell'ambiente multiplatforma.
- La standardizzazione dei processi di certificazione formativa per il riconoscimento e il trasferimento di crediti formativi.
- Lo sviluppo comune e l'utilizzo in forma congiunta o replicata di componenti infrastrutturali o strutturali di base dell'ambiente multiplatforma e dei corrispondenti servizi gestionali.
- La produzione cooperativa di contenuti, di *learning objects*, di metodologie, e la loro gestione come "pool di conoscenze" ad accesso condiviso, per il riutilizzo e la rielaborazione autonoma da parte delle singole università cooperanti.

30 H. Erkowicz e L. Leidersdoff, *Universities and the Global Knowledge Economy*, Pinter, London & Washington, 1997. Citato da Margiotta, op. cit., p. 19

### **La trama di rete analizzata alla luce della Teoria dell'Attività di 3a Generazione**

Quanto abbiamo detto, ci consente di pensare i processi di internazionalizzazione, fondati sulla base di partnership per la cooperazione fra diverse istituzioni universitarie, come un complesso *Sistema di Attività*.

Attraverso la teoria dell'Attività, come è ormai noto, Vygotskij ha posto le basi per una teoria dello sviluppo e dell'apprendimento fondata sulla centralità delle interazioni sociali e dei sistemi di segni, come strumenti essenziali per la comunicazione e la trasmissione della conoscenza tra le generazioni. Una cosa diviene evidente attraverso questa concettualizzazione: il valore dell'attività mediata dall'altro, un altro che si offre attraverso un sistema culturale, generato necessariamente da un percorso storico collettivo che fornisce il sistema simbolico di cui ogni individuo poi si appropria. Il problema dell'interconnettività dell'attività umana verrà affrontato, molto dopo, dal discepolo di Vygotskij, Leont'ev. Egli indicherà come i processi di lavoro, sebbene portati avanti dal singolo, non soddisfano unicamente le sue necessità, in quanto il concetto stesso di "processo di lavoro", vede insieme una concatenazione di atti, ovvero azioni, nella distinzione di Leont'ev, che i singoli portano avanti per un prodotto che diviene poi compiuto attraverso l'attività di gruppo. In questo senso, possiamo anche parlare di una "divisione del lavoro", concetto che verrà poi ripreso da Engeström.

Finora il concetto di divisione del lavoro ci ha aiutato a capire la presenza di sistemi culturali che generano le condizioni per l'attività come risultato della comunione di azioni portate avanti da singole menti nel mettere in gioco le proprie operazioni psichiche superiori. Ma ciò ci fa intravedere un panorama piuttosto arido della mente umana, della sua creatività e della sua intelligenza: un panorama nel quale l'individuo diventa semplice esecutore. Quale passaggio consente il balzo verso il nuovo, ovvero la consapevolezza di ciò che si sta facendo non come azione (supportata da specifiche ed alte operazioni psichiche superiori) individuale, ma come azione di gruppo.

Qui Leont'ev intuisce il fondamento del processo che fa attuare tale salto qualitativo in una catena di azioni umane: sebbene le motivazioni dell'azione umana non divengano automaticamente coscienti, esiste un'azione particolare che può consentire tale passaggio, e cioè, l'atto di riflettere sulla relazione esistente fra motivazione di un'azione e motivazione di un'attività più ampia, che realizza un rapporto vitale fra il sistema di attività ampliato e l'attività concreta (Leont'ev, 1981).

E questo il passaggio a spiegare come l'attività umana possa generare lo sviluppo, ovvero cambiamento socio-culturale e non unicamente *conformazione ad un dato contesto socio-culturale di riferimento*.

**Questo, effettivamente, uno degli assunti alla base del processo di allargamento del contesto culturale nei processi formativi che hanno luogo in progetti cooperazione internazionale; e cioè che non basta offrire l'accesso alla conoscenza, formulata in un dato contesto socio-culturale, ma la società fluida richiede l'allargamento dei contesti culturali di riferimento sulla base di l'attività collaborativa a trama di rete, che "attraversa confini fisici e simbolici".**

L'*Activity Triangle Model*, ovvero sistema di attività mette in evidenza i diversi componenti di un sistema di attività in un tutto unificato. I partecipanti di una determinata attività vengono contraddistinti come soggetti interagenti con oggetti

per ottenere risultati desiderati. Di norma, l'interazione umana con altri e con oggetti in un dato ambiente è mediata attraverso l'uso di strumenti, di regole e da una divisione del lavoro. I mediatori rappresentano la natura delle relazioni che esistono intra/inter i partecipanti di un'attività in una data comunità di pratica.

Engeström arguisce che il modello su rappresentato è l'unità più piccola e semplice dell'attività umana, che preserva le qualità ed unità essenziali della stessa, sostenendo la tesi che tale modello possa aiutare ad analizzare le relazioni dinamiche ed il cambiamento storico all'interno di una determinata attività, in un continuo processo di sviluppo e cambiamento. Il motore per i processi di cambiamento che provocano una linea storica di sviluppo, saranno le contraddizioni interne dell'attività umana: un concetto fondamentale in processi di negoziazione del senso quali quelli che accadono nel dialogo di cooperazione educativa internazionale.

*Abbozzeremo quindi una spiegazione della nuova complessità formativa aperta dai processi di internazionalizzazione nei termini della Teoria dell'Attività.*

La nostra unità di analisi sarà l'attività, e cioè, l'attività di collaborazione verso la conquista dell'oggetto sfuggente: l'*internazionalizzazione formativa*. Gli elementi definiti nel modello teorico di Engeström (1987), saranno così definiti:

- a) **Comunità (Internazionale)**, come insieme di accademici, docenti, ricercatori, e corsisti, all'interno di un processo di internazionalizzazione
- b) **Soggetti**, come singoli che si organizzano come sottogruppi e generano discorsi e prassi all'interno del Sistema di Attività (Partnership Formativa). Per esempio, i MOD sono costituiti da sottogruppi di soggetti che interagiscono su particolari discorsi per l'implementazione dell'offerta formativa internazionale.
- c) **Ruoli**, ovvero assegnazione di compiti che definiscono la presenza/assenza di soggetti all'interno del sistema di attività: in questo caso, si tratterà delle diverse figure necessarie al funzionamento di siffatta rete complessa per la messa in atto del modello formativo (MIFORCAL), con ruoli come quelli dell'équipe di coordinamento didattico internazionale e locale, la direzione dei corsi, la partecipazione al Comitato Scientifico Accademico per gli orientamenti nel rispetto delle diversità presenti nel progetto.
- d) Ne consegue da tale assegnazione di ruoli una **divisione del lavoro** che genera comportamenti, ed organizza gesti e discorsi, nonché gerarchie implicite ed esplicite. Risulta evidente che ogni istituzione avrà proprie gerarchie, che dovrà riformulare per una corretta divisione del lavoro nel nuovo contesto di collaborazione e apprendimento internazionale
- e) **Norme e regole della comunità**, che definiscono la forma nella quale lavora il gruppo e come si negoziano gli accordi; e cioè, in questo gruppo, attraverso la continua rivisitazione delle proprie norme e regole istituzionali nazionali per la generazione di nuove regole internazionali.
- f) **Gli strumenti**, che costituiscono il modo di esprimere tutto il materiale che si fornisce al gruppo, sia esso testuale, sia mezzi che consentono di portare avanti compiti, comunicazioni, strumenti di lavoro, dell'ordine materiale o simbolico. Nel caso che ci interessa, il Web diventa lo strumento portante, ma anche mediatore simbolico della comunicazione.
- g) **L'oggetto**, infine, che si distingue come fluido e sfuggente: la formazione

(come processo e come prodotto) nel processo di internazionalizzazione diventa un oggetto di attività che richiede spesso la rinegoziazione di comunità, ruoli, divisione del lavoro e strumenti, come è stato messo in evidenza lungo l'analisi del modello formativo.

La prima rappresentazione che proporrò è quella del tradizionale sistema di attività di 3<sup>a</sup> generazione, che focalizza un determinato contesto culturale; nel caso dell' internazionalizzazione , questa rappresentazione può fare riferimento ad una unica istituzione, partecipante a tale processo.

Tuttavia, ci resta un passaggio da compiere, di comprensione cioè verso quello che denomineremo un meta-sistema di attività (e cioè quello dell'intera rete di collaborazione nel sistema di formazione internazionale), nel quale concorrono le forze di più sistemi. Esso potrebbe essere rappresentato con il seguente schema:

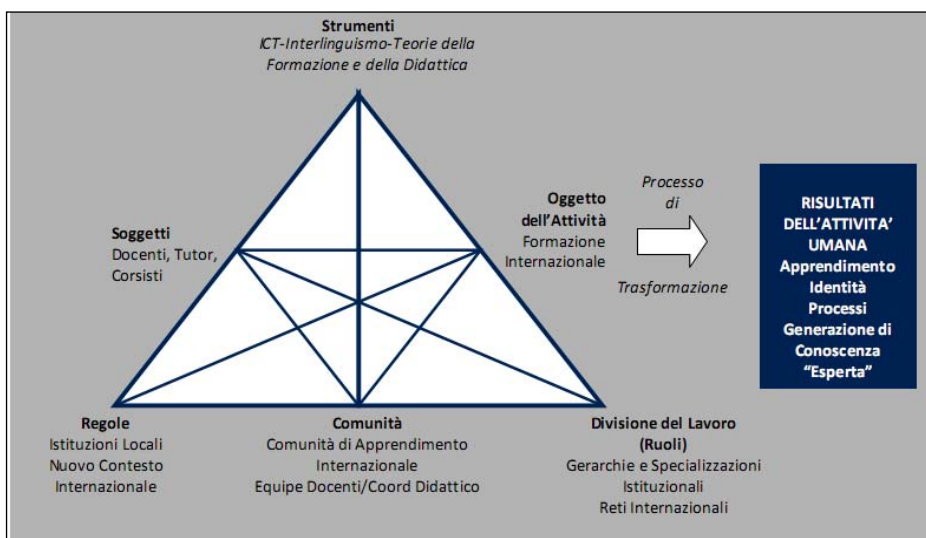
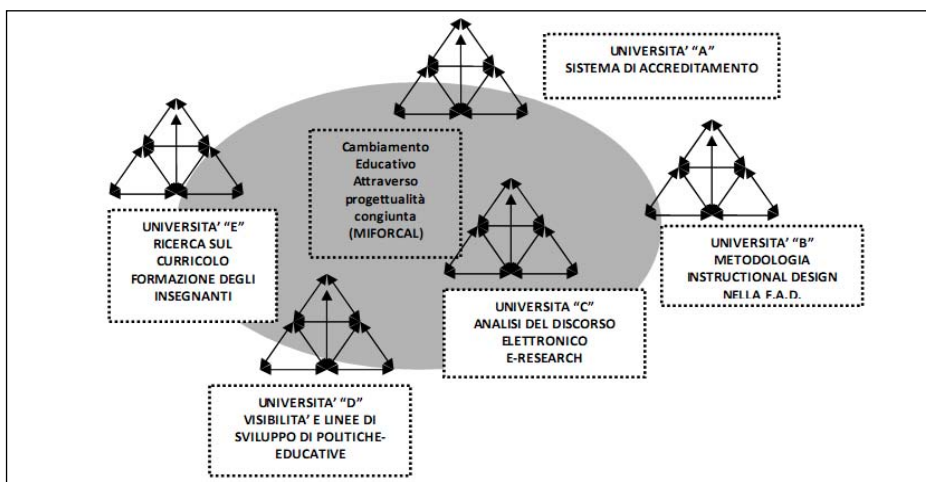


Figura 8. Partnership Internazionali come Sistema di Attività complesso



Dove A, B, C,...Y, X, rappresentano le diverse istituzioni che collaborano nella rete di partnership per l'ottenimento di un prodotto (formativo) congiunto. Tale prodotto è quindi un oggetto fluido, sfuggente, in quanto dipende da una fragilità di relazioni e decisioni che *attraversa i confini dei sistemi locali di attività*.

Il progetto di internazionalizzazione affrontato dal modello formativo MI-FORCAL può essere quindi rappresentato come *runaway object* (Engestrom, 2008), condiviso dai diversi "nodi" della rete (concetto di *knotworking*, Engestrom, 1999): trattandosi di un progetto in partnership fra 10 università europee e latinoamericane, possiede tutte le caratteristiche di un dialogo multiculturale che pone l'università di fronte ai bisogni diversi per ogni comunità/nazione partecipante, ma nell'ottica di un mondo fortemente interdependente a livello globale. Non si tratta per tanto di un movimento di internazionalizzazione centro-periferia con uso proficuo degli strumenti del Web; bensì di un lavoro cooperativo a distanza, nella discussione che rispetta ogni particolarità locale quando cerca un'azione di gruppo che si sviluppa in modo congiunto.

*L'ambiente virtuale di apprendimento e collaborazione diventa contesto semiotico in tanto che nuovo spazio/luogo di incontro, oltre le proprie barriere istituzionali. Luogo di negoziazione di prassi, simboli e regole, per abbracciare lo scopo formativo di una professionalità glocal.*

E quindi, il raggiungimento di tale scopo non è automatico. I nuovi programmi e processi formativi presuppongono una reinvenzione della didattica e dell'organizzazione delle università che richiede una partecipazione attiva degli attori coinvolti a livello accademico e amministrativo, e cioè di una continua *re-invenzione delle regole, della divisione del lavoro e degli strumenti*, che ha un profondo impatto sui *sogetti*.

Per progettare e gestire processi di internazionalizzazione, generando quindi processi di cooperazione attraverso i nuovi canali educativi sul web, occorrono nuove professionalità, nuove competenze e nuovi ruoli istituzionali. Siffatto sistema formativo virtuale necessita di una organizzazione interna, che poggi su un sistema di ricerca di base per la didattica on-line, quanto di un adeguato sistema di amministrazione elettronico per l'agevolazione di tutti i passaggi sul campus virtuale. Solo un chiaro assestamento della singola entità universitaria come identità locale può portare ad una attiva ed efficace cooperazione.

Una tale tensione all'innovazione istituzionale può creare numerose contraddizioni fra comunità e divisione del lavoro, fra soggetti e regole, fra soggetti e strumenti. Il superamento di tali contraddizioni attraverso transizioni espansive, genererà l'apprendimento, ma, nel mettere in moto tale movimento di ricorsiva interrogazione del sistema di attività da parte di soggetti e comunità, l'apprendimento diventerà processo di sviluppo dell'intero sistema a trama reticolare (*knotworking*). Fra i vantaggi dell'interoperabilità ammissibile attraverso i percorsi internazionali on-line come sistemi di attività, ci sarà sicuramente una ricchezza delle proposte formative quanto una capacità di integrazione di risorse di gestione che possano semplificare passaggi e ridurre costi. Ciò nonostante, il pericolo della complessità e della pesantezza dei processi decisionali nell'interazione fra gli atenei coinvolti, può fare diventare ogni singola mossa una problematica da risolvere con un costo maggiore di gestione. Per tanto, se è vero da una parte che le università che sviluppano processi di Formazione a Distanza avranno come opportunità la democratizzazione di accesso all'educazione, attraverso la proposta dei processi di insegnamento come stimolazione orientata a genera-

re un apprendimento autonomo nella valorizzazione dell'esperienza; che avranno inoltre la possibilità di promuovere nuovi scenari per un insegnamento innovativo ed un'incentivazione alla formazione lungo l'intero arco della vita, d'altra parte tutto ciò non si renderà possibile se non esiste una flessibilità, una capacità istituzionale di gestione della complessità, che permetta di andare oltre l'autoreferenzialità ed l'autocentramento sui procedimenti amministrativo-gestionali rigidamente stabiliti.

Perché questi obiettivi siano raggiunti, è necessario creare strutture che qualificano i soggetti come attori centrali nell'uso degli strumenti di mediazione simbolica di tali processi – fondamentale il Web –; non bastano gli esperti esterni, ma è fondamentale considerare in chiave riflessiva tutte le dinamiche relazionali ed organizzative fra alunno, docente, mediatori pedagogici e tecnici, supporto amministrativo. I processi comunicazionali fra loro stabiliti staranno alla base del successo delle iniziative formative (Margiotta, op.cit). Va detto dunque che la cooperazione nei progetti di internazionalizzazione formativa, attraverso un'identità come comunità di Università in un nuovo contesto di collaborazione, generato dal Web (o meglio *nel Web*), passa primariamente da un consolidamento ed una diffusione di conoscenze di base e consapevolezza specifiche, che risultano determinanti per lo sviluppo del dialogo e la produttività tecnico-scientifica; seguito da un'acquisizione progressiva di conoscenze metodologiche e strumentali, nonché di appropriati elementi per consolidare la capacità di erogazione integrata ed estensiva di servizi.

Si rende necessario, in ultima istanza, una pratica riflessiva che accompagni l'analisi comparata e la sistematizzazione della pratica come strumenti chiari per lo sviluppo organizzativo dei sistemi virtuali, a livello istituzionale – nodo – e a livello di rete.

Purtroppo non tutte le istituzioni sono in grado di generare queste dinamiche, in vista delle loro culture organizzative, o di particolari momenti di congiuntura socio-economica, o persino di cambiamento generazionale. In un siffatto contesto istituzionale, l'unica via possibile è la formazione, come azione propeudeutica, di *capacity building*<sup>31</sup>, mirata all'acquisizione di competenze per operare in progetti di *Netbased Learning in processi di internazionalizzazione*; ma soprattutto, ad una sensibilizzazione sulle logiche e le motivazioni ultime della partnership possibile attraverso la formazione internazionale. Quanto appena detto serve a introdurre un'affermazione forte: non bastano i mezzi né le competenze tecniche per aprirsi a processi di *knowledge management*, per creare condizioni di lavoro cooperativo, che consenta un fenomeno di *cross fertilization*, che ci porta a vedere i benefici ampiamente richiamati dai processi di internazionalizzazione.

Occorrono soprattutto le volontà, le sensibilità e l'apertura culturale per il confronto con il diverso, con gli altri enti – uffici, gruppi di lavoro, istituzioni – che concorrono in un progetto formativo congiunto. I processi di discussione e di condivisione di problematiche di realizzazione della partnership in materia di processi e metodologie – fra le quali spicca senz'altro la formazione in rete – sono sicuramente, pur sembrando una perdita di tempo, tappe necessarie per l'or-

31 Adottando un termine ampiamente utilizzato nell'ambito della cooperazione internazionale, che vuole definire la creazione di capacità di gestione, o in una metafora, la predisposizione della terra per seminare.

ganizzazione dell'offerta formativa congiunta nel livello internazionale. Ma a sua volta, la formazione dei formatori, per l'utilizzo di tutti gli elementi a disposizione in un ambiente virtuale di lavoro ed apprendimento, sono la chiave di svolta per il raggiungimento pieno degli obiettivi di qualità e di innovazione pedagogico-didattica. È un fatto che il valore aggiunto dei processi di internazionalizzazione risiede nella ricerca costante dell'integrazione e relazione delle discipline, le articolazioni teoriche, i dibattiti interdisciplinari, le proposte, ma soprattutto, l'apertura ad un dialogo per la costruzione di spazi educativi dove si dà accoglienza alla diversità culturale o linguistica, che educano dunque alla mondialità. Attraverso la partnership senza frontiere, è possibile ridimensionare pratiche, rivisitare modelli eccessivamente unitari, o eccessivamente autoreferenziali, che non tengono conto della diversità delle diverse comunità che tentano di partecipare ad un processo educativo congiunto, cooperando ad una politica di inclusione. Questo può essere vero se la filosofia educativa degli attori coinvolti punta a riconoscere questi fattori del processo educativo; se gli attori coinvolti sono disposti a sperimentare, se hanno il coraggio di essere idealisti e guardare ad un futuro diverso per quanto il presente renda difficile la pratica quotidiana della partnership.

### Bibliografia

- Aguilera, Y. Pandini, C. Constantino, G. Raffaghelli, J. "Proyecto Alfa-MIFORCAL: itinerarios para pensar la internacionalización de la formación de profesorado a través de la cooperación educativa"; in R. Fini –a cura di- The Future of Learning and Teaching. Rivista Formazione & Insegnamento. Anno VI. Número 1/2 SSIS Veneto, pp. 257-283, 2008.
- AGUILERA, Y., *Evaluación e Impacto del Proyecto Alfa – Miforcal en el Mercosur y en América Latina: Perspectivas*. Atti del Convegno SSIS-CIRD-FA "La costruzione di una nuova identità professionale nel Contesto Glocal". Prospettive di Ricerca nella Formazione degli Insegnanti. Marghera, 13 Ottobre 2008
- Cipriani Pandini, C., *Projeto Alfa Miforcal: A importância da parceria internacional e as estratégias de formação a distância para uma profissionalidade docente de qualidade*, Atti del Convegno SSIS-CIRD-FA "La costruzione di una nuova identità professionale nel Contesto Glocal". Prospettive di Ricerca nella Formazione degli Insegnanti. Marghera, 13 Ottobre 2008.
- Connel, R. *Schools and Social Justice*, Philadelphia: Temple University Press, 1993.
- Constantino, G., *Plan Maestro de Formación de Investigadores*, Archivi SSIS Veneto, Progetto MIFORCAL, 2006.
- Constantino, G., *Modelos de Organización Docente para la Formación Online. El caso del Proyecto ALFA-MIFORCAL*, I Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, La Plata, Argentina ,8-11 Agosto 2006
- Engeström, Y. The future of Activity Theory: A rough Draft, in Sannino, A. Daniels, H. & Gutiérrez, K. Learning and Expanding with Activity Theory. New York: Cambridge University Press, 2009.
- Engeström, Y., *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*, Journal of Education, vol.14, n.1., Marburg: BdWi-Verlag, 1999.
- Engeström, Y. Development as breaking away and opening up: A challenge to Vygotsky and Piaget. *Swiss Journal of Psychology*, 55, 126-132, 1996b.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319-336, 1995.
- Engeström, Y., *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*, Orienta-Konsultit, Helsinki, 1987.
- Lemke, J. *Intertextuality and Educational Research*. In D. Bloome and N. Shuart-Faris, Eds. *Uses*



- of *Intertextuality in Classroom and Educational Research*. pp. 3 - 17. Greenwich, Conn: Information Age Publishing, 2005.
- Mc Laren, P. *Liberatory Politics and Higher Education* in Giroux et al. (1996) *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Postmodern Spaces*, 1996.
- Margiotta, U., Raffaghelli, J., Constantino, G., Pandini, C., Zangrando, V., *Manual del Equipo Docente MIFORCAL*, Archivio SSIS, Progetto MIFORCAL, 2006.
- Margiotta, U. *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta*. Bologna: CLUEB, 1997.
- Margiotta, U., *Pensare la formazione*, Roma: Armando Ed., 1998.
- Margiotta, U., a cura di. *L'insegnante di qualità. Valutazione e Performance*. Collana innovazione e ricerca, Roma : Armando Ed. , 1999.
- Margiotta, U., Documento di Lavoro MIFORCAL, "*Perfil Formativo del Docente*", di Margiotta, U., archivi della SSIS Veneto, Progetto MIFORCAL, 2006.
- Margiotta, U. & Balboni, P. a cura di., *Progettare l'Università Virtuale: Comunicazione, Tecnologia, Progettazione, Modelli, Esperienze*. Torino: UTET, 2005.
- MIFORCAL, *Scheda di Sintesi Progettuale*, 2005. Reperibile online [www.univirtual.it/miforcal/](http://www.univirtual.it/miforcal/), accesso 15 Novembre 2009
- MIFORCAL, *Documento di Programmazione "Piano Operativo del Progetto MIFORCAL*, Archivi SSIS-Veneto, Progetto MIFORCAL, 2006a.
- MIFORCAL, *2° Report Tecnico Progettuale 2005-2006*, archivi SSIS-Veneto, Progetto MIFORCAL, 2006b.
- MIFORCAL, *Report Tecnico Progettuale Finale*, archivi SSIS-Veneto, Progetto MIFORCAL, 2009.
- Raffaghelli, J., Gustavo D. Constantino, Cipriani Pandini, C. "*Formación de Profesores en Red: Manual de Orientación del Cursista*", Collana di Materiali Didattici MIFORCAL, prima pubblicazione online 2006, Biblioteca Virtuale UNIVIRTUAL, 2008.
- Raffaghelli et al., *Working Document "Sistema de Evaluación MIFORCAL"*, Archivio SSIS, Progetto MIFORCAL, 2006a.
- Raffaghelli, J., *Guía de Programación Didáctica para la implementación de cursos*, Working Document, Archivio SSIS, Progetto MIFORCAL, 2006.
- Raffaghelli, J., *Proyecto ALFA-MIFORCAL: Hacia un modelo internacional de Formación de Formadores*. Reunión Internacional de Presentación de Buenas Prácticas, Programa EuropaId ALFA, Ciudad de México, 20-21 Maggio 2007.
- Raffaghelli, J. et al., *Progetto Alfa-MIFORCAL: verso un modello di e-learning intercontinentale per la formazione degli insegnanti*, Convegno Nazionale Didattica 2007, Atti del Convegno consultabili online [http://lnx.forcoop.net/esperidi/file.php/1/Didattica/paper\\_5\\_16.pdf](http://lnx.forcoop.net/esperidi/file.php/1/Didattica/paper_5_16.pdf), accesso 17 Novembre 2009
- Raffaghelli, J., *Internazionalizzazione ed intercultura nella formazione degli insegnanti: Può essere l'Università Virtuale uno strumento chiave?* - Electronic Journal of Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) -Year I, Vol. I – April 2008 – [www.udesc.br](http://www.udesc.br) , accesso 17 Novembre 2009
- Raffaghelli, J., "*Insegnare in Contesti Culturali Allargati. Rappresentazioni Sociali, Discorso pedagogico e nuove identità professionali degli insegnanti per il ripensamento dell'educazione interculturale*". Rivista SSIS Veneto "Formazione & Insegnamento" 2009/3.

