

Intercultura, tecnologia e rete

Progettare l'apprendimento straniero

Davide Parmigiani

Università di Genova

Dipartimento di Studi Umanistici, Facoltà di Scienze della Formazione

davide.parmigiani@unige.it

Abstract

Nell'ottobre del 2009 ICANN (Internet Corporation for Assigned Names and Numbers – organismo incaricato di attribuire e regolamentare i nomi di dominio sul web) ha deciso che si potranno registrare siti internet con nomi espressi anche con un alfabeto diverso da quello latino come: arabo, persiano, russo, hindi, greco, coreano, ebreo, giapponese, tamil, cinese tradizionale e semplificato. In questo modo la rete sarà resa più accessibile per milioni di utenti che utilizzano caratteri diversi da quelli occidentali. Cosa rappresenta questo cambiamento tecnico da un punto di vista educativo? La rete diventa multipolare o più complicata? Partendo da questo spunto, l'articolo focalizza i significati educativi della rete in senso interculturale cercando di individuare le caratteristiche formative dei linguaggi (scritti e non) fra universalità e individualità. Nella seconda parte, vengono sottolineate le competenze dei docenti che intendono organizzare lezioni tecnologiche in classi dove sono presenti alunni stranieri al fine di progettare percorsi didattici che avvicinino gli stili di apprendimento sviluppatasi in contesti e culture differenti da quella occidentale.

Parole chiave: intercultura; rete; apprendimento; formazione docente

1. L'ICANN e i domini in caratteri non latini

Nell'ottobre del 2009, i giornali di tutto il mondo titolavano articoli come: "Rivoluzione nell'alfabeto online. Non più solo caratteri latini" (La Repubblica.it, 30/10/2009); Internet addresses set for change (BBC News, 30/10/2009); Web address revolution ends Latin-alphabet monopoly (Times online, 30/10/2009); Les adresses web s'écriront dans tous les alphabets (Le Figaro, 30/10/2009); El

alfabeto latino deberá compartir sus dominios (El Mundo, 02/11/2009). Che cosa significavano questi titoli?

L'ICANN (Internet Corporation for Assigned Names and Numbers-organismo incaricato di attribuire e regolamentare i nomi di dominio sul web) ha deciso che si potranno registrare siti internet con nomi espressi anche con un alfabeto diverso da quello latino come: arabo, persiano, russo, hindi, greco, coreano, ebraico, giapponese, tamil, cinese tradizionale e semplificato. Per una persona non esperta della rete, tale notizia non rappresenta nulla di eccezionale, invece indica un'evoluzione tecnica e culturale notevole.

Il presidente dell'organismo, Peter Dengate Thrush, ha definito il piano "il più grande cambiamento tecnico di Internet, da quando è stato inventato 40 anni fa". L'ICANN stima che circa la metà degli 1,6 miliardi di utenti del web nel mondo utilizzi una lingua scritta in un alfabeto diverso da quello latino. "Questo passaggio è quindi necessario non solo per metà degli utenti mondiali della Rete, ma probabilmente per oltre la metà di quelli futuri". Ciò rappresenta un ulteriore passo verso l'internazionalizzazione di internet, ha sottolineato Rod Beckstrom, membro del comitato esecutivo: "Qualunque persona in ogni angolo del mondo potrà navigare online usando il proprio linguaggio scritto nativo, implementando così l'inclusione nell'organizzazione di paesi sempre più strategici quali Cina e Russia".

Finora tutti i domini e indirizzi internet erano limitati ai 26 caratteri dell'alfabeto latino impiegati nella lingua inglese (insieme ai dieci caratteri numerici e al trattino "-"). Da un punto di vista tecnico, da metà del 2010 appariranno i primi siti in alfabeti diversi. Il cambiamento può avvenire grazie a un sistema di traduzione che consente a differenti alfabeti di essere convertiti nel giusto indirizzo senza che l'utente se ne accorga in una sequenza numerica: quest'ultima in universali numeri arabi. In precedenza, l'ICANN aveva permesso la registrazione di domini con caratteri non latini (per esempio: <http://www.enter他的新自行骨骼山羊.com>) ma l'estensione doveva rimanere in caratteri latini. Ora, invece, anche le estensioni potranno utilizzare più di 100.000 nuovi caratteri (per esempio: <http://www.click.أوم>)

2. La rete fra linguaggio universale e linguaggio personale

La rete è nata sulla spinta di un linguaggio universale: il linguaggio digitale. Attraverso di esso è stato possibile connettere, condividere e scambiare materiali, immagini, filmati, testi, e dialogare con persone di tutto il mondo, prima soprattutto attraverso le mail ora mediante il protocollo VoIP (Voice Internet Protocol). Chiunque disponga di un collegamento con una banda sufficientemente ampia, può effettuare telefonate fra computer in voce e video, utilizzando software open source. Il linguaggio digitale ha rappresentato, e rappresenta tuttora, la possibilità di unificare e di costruire ponti fra luoghi e culture diverse.

Da un punto di vista tecnico (che si traduce immediatamente in opportunità commerciali), il digitale ha progressivamente consentito l'assemblaggio di dispositivi che concentrano le caratteristiche che prima erano distribuite fra più strumenti: la voce del telefono, il filmato di una videocamera, la foto di una macchina fotografica, l'elaborazione di testi di un computer e la navigazione in rete si riuniscono nelle nuove generazioni di palmari. Con essi, la telefonata non è che un'opzione fra le altre. Nella letteratura scientifica, questa convergenza tecnica viene definita crossmedialità (Ardizzone e Rivoltella, 2008): i diversi media – tv, cinema, web, telefonia, ecc. – vengono ibridati e dialogano fra loro poiché tutti utilizzano il medesimo linguaggio: il digitale.

Il digitale si conferma come la base universale della comunicazione sociale. In senso lato, potrebbe essere definito come un nuovo esperanto (Parmigiani, 2004, p. 17) che consente ai partecipanti dell'agorà digitale di interagire fra loro. Ad una prima analisi, il linguaggio digitale rappresenta, almeno potenzialmente, la piattaforma interculturale e multiculturale per eccellenza. Ciascuno può intervenire e proporre opinioni, interpretazioni e modalità di lettura di avvenimenti o idee. Il digitale, però, è un linguaggio tecnico, non è una lingua, è il substrato che consente agli individui e ai gruppi di incontrarsi ma non di parlare. Per questo motivo, gli internauti hanno comunque dovuto sviluppare una struttura linguistica che consentisse loro di comunicare efficacemente e in maniera piacevole. Questo ruolo è stato progressivamente assunto dalla lingua inglese, di conseguenza, il navigatore doveva e deve avere confidenza con l'alfabeto latino ma anche con la struttura e la terminologia di derivazione anglofona.

Le recenti iniziative dell'ICANN individuano e sottolineano un cambiamento di indirizzo che, di fatto, stava già avvenendo in rete. Il popolo del web si sta espandendo e sta raggiungendo popolazioni emergenti che utilizzano alfabeti non latini. Il progressivo peso di questi nuovi navigatori (con i relativi interessi di mercato) ha lentamente convinto il board dell'organismo che gestisce i domini in rete a divenire multipolare.

I domini in lingua hindi o in cirillico indicano che il digitale rimane il linguaggio strutturale sottostante ma l'analogico sta prendendo una sua personalissima rivincita. I linguaggi basati sull'analogico esaltano le storie personali e le peculiarità dei gruppi. Dall'universalismo del digitale si rischiava di traghettare la rete verso una tela di uniformità che avrebbe schiacciato o, quanto meno, limitato le differenze invece di sottolinearle. La possibilità di scrivere il "titolo" di un sito con caratteri non latini esprime il dibattito fra univocità e ricchezza, fra universalità e particolarità.

«L'educazione interculturale è condizione strutturale della società multiculturale. Il compito educativo in questo tipo di società, assume il carattere specifico di mediazione fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni: mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi, bensì animatrice di un continuo, produttivo con-

fronto fra differenti modelli. L'educazione interculturale avvalorata il significato della democrazia, considerato che la diversità culturale va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone. Essa comporta non solo l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione, di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento. L'educazione interculturale, pur attivando un processo di acculturazione, valorizza le diverse culture di appartenenza». (Circolare Ministero Pubblica Istruzione 205/90)

La definizione riportata analizza e indica dei percorsi per superare l'impasse tecnologica in cui Internet può trovarsi. Il tentativo di rendere universale un mezzo rivoluzionario e potenzialmente democratico come la rete non solo non si deve opporre a spinte, movimenti o gruppi di matrice locale ma, addirittura, può cercare di valorizzarli.

La sfida è culturale ma anche eminentemente tecnica. Non sono mancate, infatti, voci di dissenso riguardo alla decisione dell'ICANN. La problematica riguarderà i sistemi operativi multilingue, software di videoscrittura compatibili con i caratteri, i sistemi di traslitterazione o, anche più semplicemente, le tastiere. Da un punto di vista culturale, alcuni temono la nascita di ostacoli insormontabili fra popolazioni con alfabeti differenti. È innegabile il rischio di un'eccessiva provincializzazione sostenuta in modo indiretto da interessi commerciali.

«L'interculturalità non si palesa se non laddove 'qualcuno' (persona o ente) si ripromette di stabilire un *contatto diretto* tra i diversi mondi, i punti di vista, le concezioni religiose. Per tale ragione l'interculturalismo non può che essere un movimento ideale e d'opinione, e interculturale non può che dirsi ogni incontro, contatto o occasione che suscitino forme e manifestazioni comunicative fondate, ancora una volta, su tre direttrici salienti:

- l'aiuto di chi si trovi in condizione di disagio (impegno sociale e relazionale)
- la reciproca conoscenza (impegno cognitivo)
- la cooperazione per il cambiamento (impegno politico)». (Demetrio, 1997, pp. 25-26)

Sulla base di queste indicazioni, il rapporto fra rete e intercultura si fonda sulla ricerca di un contatto (comune ad entrambe) finalizzato alle tre direttrici segnalate. Insieme all'aiuto e alla cooperazione, la conoscenza rappresenta uno dei focus principali del lavoro dell'insegnante. L'impegno cognitivo rappresenta lo sviluppo di un sapere contemporaneamente individuale e sociale, significativo per il singolo alunno ma costruito mediante l'apporto del gruppo. La rete ha potenziato enormemente questa direzione in quanto il singolo navigatore ne incontra altri ed insieme costruiscono nuove conoscenze. In un mondo multipolare e in una rete multialfabetica, la sfida educativa è rappresentata dalla creazione di linguaggi tecnici che consentano l'incontro, supportati da linguaggi culturali che esprimano la

persona e l'individualità, in modo che il dialogo si sposi con la ricerca di conoscenze e specificità che l'altro da sé può portare al sé.

3. I docenti fra tecnologie e intercultura

Dopo le riflessioni su rete e alfabeti non latini, è necessario addentrarci nel rapporto fra tecnologie e intercultura nella prospettiva dell'insegnante. Sviluppare una classe tecnologica e curare la crescita di un classe interculturale sono due obiettivi impegnativi per la scuola. La doppia sfida tecnologie+intercultura rischia di sovraccaricare di stimoli (seppur positivi) un insegnante impegnato in un contesto variegato con notevoli opportunità educative ma anche con problematiche delicate da affrontare.

Nella figura 1 (Parmigiani, 2009), vengono presentate le dimensioni irrinunciabili per la formazione tecnologica degli insegnanti: la dimensione tecnica, relativa alla conoscenza delle macchine, delle strumentazioni e dei software; la dimensione tecnologica, riguardante la riflessione sulle implicanze culturali, linguistiche, cognitive, sociali, relazionali ed emotive dei media e dei dispositivi digitali; infine, la dimensione didattica, attinente all'applicazione e alla modificazione degli ambienti di apprendimento implementati dalle tecnologie. Le ramificazioni che dipartono da ciascun asse rappresentano le evoluzioni culturali e didattiche che gli sviluppi del web 2.0 impongono di seguire: tecnicamente, non basta conoscere dei software ma è necessario confrontarsi con l'uso di piattaforme e della rete; la riflessione si focalizza sull'interazione e le modalità conoscitive dei nativi digitali (Siemens, 2007); didatticamente, il gruppo e la sua gestione diventa il fattore dirimente lo sviluppo di apprendimenti e conoscenze che si trasformano in competenze.

Per affrontare in modo organico la sfida dell'integrazione attraverso la tecnologia, proviamo a identificare le competenze-ponte dei docenti fra tecnologie e intercultura. Quali, fra i punti segnalati, riescono a disvelare e focalizzare la multiculturalità nelle tecnologie?

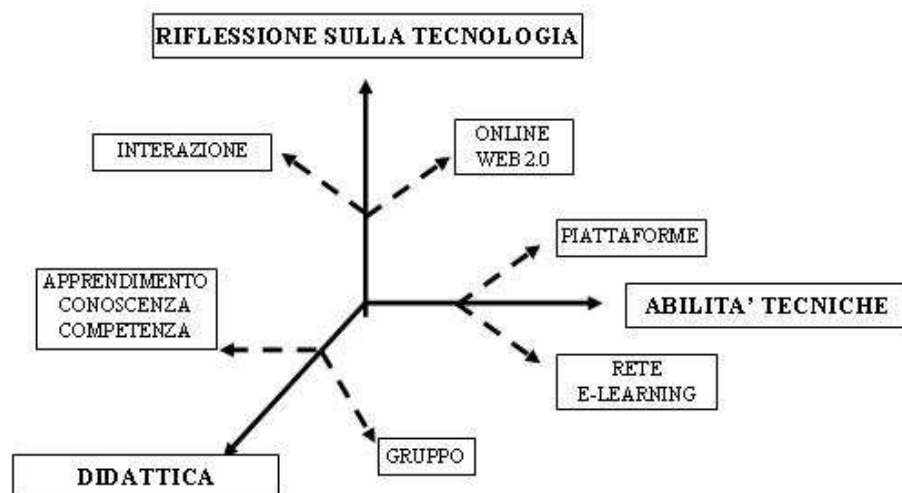


Fig. 1 – Il modello per la formazione tecnologica degli insegnanti

3.1 Dimensione tecnologica: l'interazione

Il primo punto riguarda il rapporto fra integrazione e interazione. «Il primo aspetto chiaro è che “integrazione” è un percorso biunivoco e non univoco; integrazione è un dinamismo di interazione e non di assimilazione» (Gnesotto, 2008, p. 7). Il punto nodale di una lezione tecnologica è la ricerca dell'interazione. I media e le tecnologie sono “naturaliter” interattive poiché mettono in contatto persone diverse in luoghi anche molto distanti. A volte, il rapporto si instaura fra individui, talvolta fra gruppi, talvolta fra individui, gruppi e saperi. La classe diventa un organismo che ricerca informazioni e sviluppa interazioni finalizzate alla costruzione di saperi. Da un punto di vista tecnologico, la ricerca dell'informazione può essere diretta alla costruzione di una notizia o di una teoria. Dal punto di vista interculturale, la ricerca dell'informazione è orientata alla mediazione di tratti culturali e alla costruzione di ambienti in cui gli alunni elaborano nuovi legami. «L'integrazione, per essere autentica ed effettiva, si deve tradurre in interazione, ossia in una dinamica spirituale e culturale». (Baroncia, 2009). La dinamica dell'interazione tecnologica è profondamente interculturale poiché induce – non solo da un punto di vista sociale ma anche da quello cognitivo – ad esplorare altri sé, altri territori, altre idee. La conoscenza individuale interagisce con quella del compagno incontrato in rete e si sviluppa assumendo nuove forme che nascono dall'interazione di molteplici prospettive.

3.2 Dimensione didattica: l'apprendimento, il gruppo e le competenze

Dal primo punto discende direttamente il secondo: l'apprendimento è la risultante complessa di interazioni che coinvolgono profondamente l'individuo e il gruppo contemporaneamente. La classe tecnologica valorizza l'apprendimento di gruppo

perché attraverso di esso il singolo giunge all'elaborazione di significati che individualmente non avrebbe potuto raggiungere in quanto costruiti socialmente. L'apprendimento di gruppo si fonda sulla convinzione che il «lavoro di gruppo coinvolge i partecipanti in modo che diventino *co-learners* e non si aiutino semplicemente l'uno con l'altro» (Zajac e Hartup, 1997). Non è facile tradurre in italiano questa espressione ma possiamo parafrasarla immaginando degli studenti che apprendono insieme sviluppando un pensiero condiviso.

Conseguentemente, in una classe interculturale-tecnologica, il gruppo assume la valenza di enzima-catalizzatore per far evolvere i diversi stili cognitivi, derivanti dalle differenti abitudini culturali, in competenze condivise (Nigris, 1996). I processi mentali sono “culturalmente situati” in quanto cresciuti in situazioni e contesti differenti. Con l'uso della rete e del web 2.0 possono essere create situazioni e attività di gruppo in cui i comportamenti cognitivi individuali si compongono in competenze plurali che valorizzano i diversi aspetti della conoscenza evidenziandone le svariate potenzialità lessicali, semantiche ed ermeneutiche.

3.3 Dimensione tecnica: la rete e le piattaforme

Per realizzare lezioni tecnologiche, è necessario saper utilizzare alcuni strumenti che consentono di realizzare le indicazioni suggerite in precedenza. Per creare, gestire ed orientare le interazioni finalizzate alla costruzione di un gruppo significativo sia da un punto di vista sociale che cognitivo, il docente deve saper utilizzare didatticamente reti e piattaforme, poiché esse rappresentano lo scheletro e l'impalcatura tecnica sulla quale costruirà le relazioni. L'obiettivo non è la rete intesa come internet, ma la Rete intesa come intreccio di relazioni culturali, simboliche e narrative che consentono ai partecipanti di scambiare e costruire significati (Kumpulainen e Renshaw, 2007). Il parallelo fra tecnologie e intercultura continua ad emergere poiché i processi multiculturali si sviluppano e trovano adeguato sostegno educativo quando la rete di relazioni si infittisce, non semplicisticamente da un punto di vista quantitativo (in questo caso basterebbe avviare una qualsiasi chat) ma, soprattutto, dalla significatività delle interazioni stesse che vengono orientate sapientemente dal conduttore verso apprendimenti sociali e cognitivi.

3.4 Il docente esperto di tecnologie e di intercultura

Per sintetizzare i diversi spunti di riflessione presentati, le competenze richieste a un docente che vuole organizzare lezioni tecnologiche in classi multiculturali possono essere rappresentate e schematizzate nella seguente figura.



Fig. 2 – Le competenze dell'insegnante fra tecnologia e intercultura

L'organizzazione dell'ambiente di apprendimento rimane il nodo fondamentale. Per creare interazioni che coinvolgano profondamente i partecipanti di qualsiasi cultura attraverso le tecnologie, la classe deve assumere sembianze laboratoriali in cui, gruppi strutturati in maniere differenti, possono svolgere compiti orientati alla costruzione della conoscenza. La classe è un laboratorio educazione interculturale (Pinto Minerva, 2002, p. 45) che procede in parallelo al laboratorio di tecnologie: l'organizzazione è tendenzialmente a gruppi, le modalità didattiche richiamano il problem solving e si svolgono numerosi tipi di interazione in presenza ma anche online.

I modelli a cui facciamo riferimento sono soprattutto le knowledge building communities (Scardamalia, 2002) e le communities of inquiry (Garrison et al.,

2000) attraverso le quali l'insegnante organizza la classe in modo che la Rete fra gli alunni possa evolversi in senso collaborativo. Il docente esperto di didattica interculturale è orientato a una serie di pluralità: pluralità di punti di vista, pluralità di forme espressive, pluralità di esperienze di vita. (Pinto Minerva, 2002, pp. 62-63). Tali varietà e complessità trovano traduzione tecnologica in lezioni multimediali, in attività in laboratorio per costruire un sito, in progetti online con altre classi in modo che le interazioni vengano orientate alla costruzione della classe come un organismo che elabora apprendimento e cultura.

4. Progettare l'apprendimento straniero con le tecnologie

La classe deve crescere sempre come organismo culturale anche se non sono presenti alunni stranieri. L'ipotetica omogeneità di una classe è basata sull'età ma il medesimo anno di nascita non rappresenta automaticamente uguaglianza di opportunità, analoghe esperienze di apprendimento pregresse oppure simili capacità cognitive o sociali. Il riferimento anagrafico rappresenta semplicemente un dato empirico mediante il quale si formano dei gruppi in cui i singoli individui devono riconoscere la propria appartenenza in modo progressivo. In definitiva, la classe deve essere considerata sempre come una pluriclasse in cui le diverse culture e i diversi livelli di apprendimento devono comporsi in percorsi che coinvolgono il singolo studente e il gruppo.

Qualsiasi progettazione focalizza e prende in esame diversi elementi: conoscenze, abilità, aspetti sociali, obiettivi disciplinari, ecc. Come abbiamo accennato in precedenza, l'apprendimento nella classe culturale non è generalmente rivolto alla conoscenza ma a sviluppare culture di apprendimento. Ciò non significa studiare gli usi e i costumi degli alunni stranieri ma affrontare le specificità cognitive che i modelli culturali di provenienza hanno plasmato in essi per orientarli a competenze comuni.

Per progettare tali percorsi con le tecnologie, è utile segnalare alcune ricerche che sottolineano differenze culturali legate alle strumentazioni e alle loro modalità di utilizzo. Volman et al. (2005) hanno riscontrato alcune differenze significative fra gruppi etnici legate alla raccolta e individuazione di informazioni, nella scrittura di un testo o nella navigazione in Internet. Analogamente Zhu et al. (2009) hanno evidenziato che «studenti provenienti da contesti culturali differenti percepiscono diversamente l'importanza degli apprendimenti collaborativi in rete» (Zhu et al., 2009, p. 33) ma anche che le motivazioni e le strategie di apprendimento cambiano significativamente se l'ambiente scolastico è orientato al costruttivismo.

La progettazione dell'apprendimento straniero (che evidentemente non riguarda solo gli "stranieri" ma tutta la pluriclasse culturale) non è unicamente orientata al superamento del possibile digital divide ma, soprattutto, alle interpretazioni cognitive e simboliche dei testi, delle immagini, dei suoni: in definitiva, dei saperi.

Indichiamo, allora, i punti forti della progettazione straniera con le tecnologie segnalando per ognuno di essi alcune possibili attività orientate allo sviluppo interculturale attraverso i media e il web, in particolare il 2.0.

4.1 Fra scritto e orale

La progettazione deve avvicinare lo scritto e l'orale. La cultura occidentale è fondata sullo scritto mentre molte culture si basano sulle immagini o sull'oralità. Le tecnologie stanno rivalutando un'oralità di ritorno che si insinua fra la comunicazione text-based (tipica dei forum e delle chat) e le immagini (foto e video nei diversi social network). Già negli anni novanta, Bolter (1991) sottolineava il cambiamento dello spazio della scrittura. Ora, il testo in rete è una comunicazione ibrida fra scritto e orale che sollecita diverse capacità cognitive. Una possibile attività può essere orientata alla sperimentazione di diversi tipi di scrittura, svolta in molti contesti (foglio, cartellone, libro, sms, quotidiano, tv, rete) e sottolinearne le portate comunicative per i diversi tipi di lettori. In questo modo, vengono sottolineate le parti orali del discorso scritto. L'esempio tipico è l'sms o un messaggio su twitter: un breve messaggio che ricalca maggiormente i ritmi e la cadenza di una comunicazione orale destrutturata e frammentaria. Alcuni interessanti esperimenti in questa direzione sono rappresentati dal progetto ENSEMBLE che utilizza il podcast (www.ensembleproject.org) e il progetto PUNTOPERPUNTO che si serve degli SMS (puntoperpunto.comune.prato.it).

4.2 Fra segni e simboli

Le tecnologie e la rete, in particolare, hanno evidenziato una forte connotazione semiotica. I nativi digitali creano continuamente simboli per relazionarsi, per indicare oggetti digitali e non, per interpretare realtà sociali. La scuola, invece, tende a proporre segni formali che, talvolta, non sono penetrati da un punto di vista ermeneutico per cui rimangono distaccati dalla vita reale degli alunni e, di conseguenza, risultano scarsamente significativi. Ad esempio, i segni matematici hanno un potente valore simbolico che, spesso, rimane imbrigliato in formule che rimangono astrazioni prive di orientamento cognitivo. Un'attività utile in tal senso può essere diretta alla costruzione di simboli matematici informali che si trasformano progressivamente in formali oppure alla penetrazione significativa di quelli formali. La ricerca online di simboli matematici utilizzati in differenti culture e sistematizzati in seguito può completare il percorso.

4.3 Fra categorizzazione e narrazione

Smorti (1994) puntualizza la differenza e la complementarietà fra pensiero narrativo e paradigmatico. Il primo è «tipico del ragionamento scientifico: implica la costruzione di classi di equivalenze, di gerarchie e categorie. Quando viene usato, l'individuo deve mettere in relazione un caso individuale con categorie generali se-

condo un processo verticale di subordinazione e di sovraordinazione. [Il secondo, invece,] viene impiegato prevalentemente nell'ambito del discorso e del ragionamento quotidiano. Mentre il pensiero paradigmatico si applica in prevalenza al mondo fisico, il pensiero narrativo trova il suo campo naturale di applicazione nel mondo sociale». (Smorti, 1994, p. 92)

Ciascun essere umano utilizza entrambi i pensieri nella propria esperienza di vita ma, in linee generali, la cultura occidentale ha privilegiato il pensiero paradigmatico mentre altre culture quello narrativo. La tecnologia, di fatto, assomma in sé entrambi e propone interessanti piste di sviluppo per avvicinare i due stili di pensiero. Pensiamo alle possibilità di costruire video in cui la capacità narrativa personale e di gruppo si interseca con l'abilità di scrivere una sceneggiatura coerente attraverso un montaggio logico e sequenze che raccontano in modo chiaro storie personali.

4.4 Fra frammentazione e unitarietà

Il profilo cognitivo dei nativi digitali è caratterizzato dalla logica del frammento (Ardizzone e Rivoltella, 2008). In rete essi incontrano e imparano molte cose interessanti ma spezzettate e prive di coerenza. Analogamente, da un punto di vista interculturale, studenti provenienti da diversi paesi, utilizzano categorie di pensiero che privilegiano la globalità e la sintesi piuttosto che la frazione e l'analisi. Le tecnologie possono avvicinare queste posizioni, se la progettazione viene orientata ad attività che consentono di creare legami fra i diversi frammenti. La costruzione di un sito o di un ipertesto è la tipica attività che consente di creare dei link e collegare in maniera significativa informazioni apparentemente distanti e scollegate.

4.5 Fra analiticità e riflessività

In conseguenza al punto precedente, la capacità di trovare, analizzare e scegliere criticamente le informazioni è uno dei punti qualificanti e problematici, al contempo, del lavoro in rete. In precedenza, abbiamo visto come la provenienza culturale possa indirizzare e modulare le capacità cognitive indirizzate a tale compito. Le attività di ricerca e validazione di informazioni sono molteplici ma sono forse le più significative da un punto di vista cognitivo poiché consentono di allenare lo studente sulla sua capacità di analisi (nella ricerca delle informazioni più corrette) e sulla riflessione associata (argomentare la validità o la significatività delle informazioni stesse).

4.6 Fra strutturazione e fluidità

L'apprendimento scolastico formale è tipicamente strutturato mentre quello informale, nato nel web 2.0, è tendenzialmente fluido e destrutturato. I nativi digitali tendono a vivere e costruire saperi-evento mentre la scuola si attesta su

saperi-monumento (Maragliano, 2005). Potremmo dire che gli studenti (di qualsiasi provenienza etnica) stanno costruendo una cultura digitale che può contrapporsi a quella cartacea degli adulti e degli insegnanti. L'educazione interculturale, in questo caso, è rivolta all'incontro fra una cultura-adulta tendenzialmente stabile e una cultura-giovane variegata e multidimensionale. Una possibile attività tecnologica in storia (disciplina tipicamente monumento in quanto riflette su fatti avvenuti e, quindi, concepiti come stabili) può essere orientata all'individuazione di informazioni (documenti, discussioni online, riviste, ecc.) che problematizzano un periodo storico per osservarlo sotto molteplici punti di vista e verificarne gli impatti e le possibili direzioni. In questo modo, si può osservare come un argomento strutturato può essere reso fluido e, viceversa, come la fluidità necessita di punti di riferimento cognitivi e sociali stabili per essere comunicata efficacemente.

4.7 Fra digitale ed analogico

L'ultimo punto riguarda, ovviamente, l'utilizzo di strumentazioni tecnologiche di vario tipo: dall'analogico (libri, enciclopedie, giornali, ecc.) al digitale (podcast, video, rete, ecc.). Le diverse strumentazioni esprimono il sapere in forme differenti esaltandone le diverse peculiarità e sottolineandone le prerogative culturali. Una progettazione a medio/lungo termine dovrebbe prevedere l'alternanza/ibridazione di tecnologie diverse per evidenziare le diverse capacità cognitive-culturali ed espressive di ciascun alunno avviando, di fatto, attività personalizzate.

5. Conclusione

A conclusione di questo articolo, ci piace sottolineare ancora una volta i parallelismi e le somiglianze delle sfide relative allo sviluppo tecnologico e a quelle delle migrazioni. La rete nasce interculturale perché sorge dal desiderio di incontrare qualcuno e di scambiare qualcosa. L'originale etica hacker è spinta dal desiderio di conoscere e di mettere a disposizione degli altri risorse in modo gratuito. Da un punto di vista educativo e didattico, le parole-chiave come laboratorio, gruppo o interazione, non si riferiscono banalmente a tecniche per rendere piacevole la lezione, ma sono indirizzate verso saperi significativi e la scoperta di apprendimenti che, altrimenti, rischierebbero di rimanere celate fra attività rigidamente individuali. Il punto cruciale è, quindi, rappresentato dalla partecipazione e dal coinvolgimento nelle attività di apprendimento. Le ricerche indicano che gli stili di partecipazione sono influenzati dalle abitudini culturali ed etniche (DeVoogd, 1998). La tecnologia può giocare un ruolo decisivo in questa sfida poiché essa rappresenta un catalizzatore per cambiare gli stili di partecipazione in una classe e permette di esplorare contesti didattici alternativi.

Bibliografia

- P. Ardizzone e P.C. Rivoltella (2008), *Media e tecnologie per la didattica*, Milano, Vita e Pensiero.
- S. Baroncia (2009), *Immigrazione, dall'integrazione all'interazione*.
<http://www.korazym.org/index.php/component/content/article/54-la-discussione/834-immigrazione-dallintegrazione-allinterazione>, verificato il 15 marzo 2010.
- J.D. Bolter (1991), *Writing Space. The Computer, Hypertext, and the History of Writing*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum. (trad. it.: J.D. Bolter (2002) *Lo spazio dello scrivere. Computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*, Milano, Vita e Pensiero)
- D. Demetrio (1997), *Pedagogia interculturale e lavoro sul campo*, in D. Demetrio e G. Favaro, *I bambini stranieri a scuola*, Firenze, La Nuova Italia, pp. 25-26.
- G.L. DeVoogd (1998), *Computer use levers power sharing: multicultural students' styles of participation and knowledge*, «Computers & Education», 31 (4), pp. 351-364.
- D.R. Garrison, T. Anderson e W. Archer (2000), *Critical inquiry in a text-based environment. Computer conferencing in higher education*, «Internet and Higher Education», 2 (2-3), pp. 87-105.
- G. Gnesotto (2008), *Presentazione*, in *L'integrazione ecclesiale degli immigrati in Italia*, atti del convegno, Roma, 27/29 ottobre 2008.
- K. Kumpulainen e P. Renshaw (2007), *Cultures of learning*, «International Journal of Educational Research», 46 (3-4), pp. 109-115.
- R. Maragliano (2005), *Didattica, tecnologia e Logos*, in R. Cerri e D. Parmigiani (a cura di), *Humanitas, Techne, Media, Logos. La tecnologia, l'uomo, la formazione*, Roma, Edup, pp. 115-128.
- E. Nigris (a cura di) (1996), *Educazione interculturale*, Milano, Bruno Mondadori.
- D. Parmigiani (a cura di) (2004), *Tecnologie per la didattica. Dai fondamenti dell'antropologia multimediale all'azione educativa*, Milano, FrancoAngeli.
- D. Parmigiani (2009), *Tecnologie di gruppo. Collaborare in classe con i media*, Trento, Erickson.
- F. Pinto Minerva (2002), *L'intercultura*, Roma-Bari, Laterza.
- M. Scardamalia (2002), *Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge*, in B. Smith (Ed.), *Liberal Education in a knowledge society*, Chicago, Open Court, pp.76-98.
- G. Siemens (2007), *Digital natives and immigrants: A concept beyond its best before date*, *Connectivism Blog*. <http://www.connectivism.ca/?p=97>, verificato il 15 marzo 2010.
- A. Smorti (1994), *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Firenze, Giunti.
- M. Volman, E. van Eck, I. Heemskerk e E. Kuiper (2005), *New technologies, new differences. Gender and ethnic differences in pupils' use of ICT in primary and secondary education*, «Computers & Education», 45 (1), pp. 35-55.

- R.J. Zajac e W.W. Hartup (1997), *Friends as coworkers: Research review and classroom implications*, «The Elementary School Journal», 98 (1), pp. 3-13.
- C. Zhu, M. Valcke e T. Schellens (2009), *A cross-cultural study of online collaborative learning*, «Multicultural Education & Technology Journal», 3 (1), pp. 33-46.