Il Mulino - Rivisteweb

Susanna Sancassani

Platform thinking e università: verso la netversity

(doi: 10.53227/103801)

Rivista di Digital Politics (ISSN 2785-0072)
Fascicolo 3, settembre-dicembre 2021

Ente di afferenza:
()

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.
Per altre informazioni si veda https://www.rivisteweb.it

Licenza d'uso

Questo articolo è reso disponibile con licenza CC BY NC ND. Per altre informazioni si veda https://www.rivisteweb.it/

Susanna Sancassani

Platform thinking e università: verso la netversity

PLATFORM THINKING AND UNIVERSITY: TOWARD THE NETVERSITY

The concept of «netversity», seen as a new direction of evolution of university models so well summarized in the concept of «multiversity» (Sancassani 2021), is the basis of new models of production and reproduction of knowledge where the main point is the connection. Nothing like education determines the creation of value through the interaction between subjects, and the digital dimension is becoming more and more important in this interaction. A recent model for understanding the digitization processes of activities and new value making strategies is «platform thinking», an approach to the design of services that determine the creation of value through interaction (catalyzed and managed by a digital ecosystem), of various subjects often difficult to be traced back to the categories of demand, supply and more, often, labelable as a mix between the two, the so-called «prosumers» (producer and consumer at the same time). Platform thinking can therefore constitute an interesting methodological paradigm of reference for exploring the new university models that will emerge from the progressive obsolescence of traditional «multiversity» models towards the new idea of «netversity».

KEYWORDS *Platform Thinking, Netversity, Learning, Systems, Digital Learning.*

1. Premessa

L'articolo si propone come la prosecuzione del saggio precedente apparso sul primo numero della «Rivista di Digital Politics» (*Dalla multiversity alla netversity*), dove si compiva un'esplorazione degli effetti determinati sull'educazione superiore dall'accelerazione della digitalizzazione determinata dalla pandemia. L'articolo precedente si concludeva delineando una possibile evoluzione dei modelli ormai obsoleti di *multiversity* verso nuovi modelli di *netversity*. Questo articolo ha invece l'obiettivo di esplorare i nuovi modelli di università che potrebbero emergere nella formazione superiore intorno al concetto di *netversity*.

Susanna Sancassani, Centro Metid – Politecnico di Milano – P.za Leonardo Da Vinci, 32 – 20133 Milano, email: susanna.sancassani@polimi.it, orcid: 0000-0001-5160-3264.

ISSN 2785-0072
© Società editrice il Mulino

Xanadu, il «sistema elettronico per la letteratura», nasce nel 1960 come idea di un sistema evolutivo di interconnessione di contenuti. Il suo ideatore, Theodor Holm Nelson, aveva immaginato qualcosa di molto simile concettualmente ad un infinito ipertesto, la cui versione originale avrebbe dovuto permanere in costante collegamento con tutte le versioni successive di qualunque sua parte.

Xanadu era anche la fastosa città dell'impero mongolo, le cui meraviglie reali si mescolarono nel tempo con le fantasie dei racconti dei viaggiatori e dei poeti e Nelson scelse questo nome proprio per la sua capacità di suscitare meraviglia immaginativa e rigenerativa. Anche altri, come Engelbart, stavano già lavorando a quell'epoca sul concetto di ipertesto, ma Xanadu ebbe il merito fondamentale di lanciare l'idea della connessione ed interconnessione come *driver* evolutivi di un sistema di creazione e trasmissione del sapere.

Gli attuali modelli di università così ben sintetizzati da Clark Kerr (1963) nel concetto di *multiversity* (Sancassani 2021), che definisce quei conglomerati di attività di insegnamento, ricerca, servizi, social e *public engagement*, che ben conosciamo, potrebbero essere sul punto di cogliere l'occasione storica della pandemia e avviare un'evoluzione verso nuovi modelli per i quali Xanadu potrebbe diventare uno spunto ispiratore proprio per il valore centrale attribuito al concetto di connessione evolutiva.

La pandemia, con la rapidissima accelerazione dei processi di digitalizzazione che ha indotto in molti campi, tra cui quello dell'educazione superiore, ci ha fatto percepire con chiarezza la reale fattibilità di nuovi modelli che si muovono al di fuori dei confini fisici del campus, cuore pulsante dei modelli di «*multiversity*», ma sempre meno significativi nella realtà che ci circonda.

In questa società reticolare, le rocche, le cittadelle, sono state sostituite, nel loro ruolo di controllo dei processi e dei flussi, da più agili «interruttori» che governano gli scambi di conoscenza (Castells 2003). Il potere, secondo Castells (2002), consiste nella capacità di accendere gli «interruttori» che connettono i vari nodi della rete. Secondo Castells le decisioni prese da ciascun soggetto sono come diffuse, disperse nella struttura aperta, flessibile ed evolutiva della rete globale che impedisce a qualunque soggetto di esercitare un potere assoluto. In questa prospettiva, le università sono passate dall'avere una funzione centrale nel sistema educativo superiore ad essere un nodo importante, ma non necessariamente cruciale, che deve svolgere un ruolo in quella rete, deve fungere da «interruttore» che favorisce o interrompe la costruzione di valore attraverso la rete.

Le domande che attualmente ci poniamo come, ad esempio, se lasciare o no agli studenti la possibilità di vedere le lezioni online, se lasciare o no la possibilità di accedere alle lezioni registrate, sono in realtà solo i segni più su-

perficiali del fatto che un'ecologia ibrida dell'educazione superiore inizia ad affacciarsi e a prendere forma anche nei contesti più tradizionali. La necessità di trovare nuovi equilibri tra digitale e presenziale, locale e globale, apprendimento curricolare e continuo, produzione di sapere e *knowledge raising*, autonomia e alleanze, è sempre più urgente e ci richiede di dotarci di nuovi strumenti per condurre la riflessione.

2. *Platform thinking* e la costruzione di valore

Come spesso avviene, alcuni spunti interessanti possono venire dal volgere lo sguardo altrove. Ad esempio, verso i nuovi approcci metodologici che si vanno modellando per la comprensione e la valorizzazione dei servizi più innovativi nei contesti digitali. Il *platform thinking*, un modello di recente elaborazione in questa prospettiva, può costituire un interessante paradigma metodologico di riferimento per esplorare i nuovi modelli di università, di *netversity*, che emergeranno dalla progressiva sostituzione dei modelli tradizionali di *multiversity*.

Il *platform thinking* (Trabucchi e Buganza 2021) è un approccio all'ideazione di servizi che si propongono la creazione di valore attraverso l'interazione (Erich 2020) (catalizzata e gestita da un ecosistema digitale), di vari soggetti che possiamo ricondurre alle categorie domanda, offerta o, spesso, un *mix* tra i due, i cosiddetti *prosumer* (*producer* e *consumer* allo stesso tempo) (Sangeet 2014).

Si tratta di un approccio innovativo nel senso più pregnante del termine e benché sia quello che ha permesso la crescita fulminea di operatori del mercato globale come Amazon, Uber, Airbnb, Facebook, Tripadvisor per citare solo alcuni esempi, è stato formalizzato in tempi recenti e vede studi e relative pubblicazioni scientifiche ancora relativamente poco numerose. Il vantaggio strategico di questi operatori rispetto ai concorrenti è stato quello di focalizzare i loro investimenti su piattaforme digitali ad alto livello di evolutività, capaci non solo di mettere in relazione una rete di soggetti, ma di generare valore attraverso la loro interazione. Inoltre, sono stati anche in grado di fornire un substrato su cui si sono potute innestare una quantità indefinita di servizi innovativi, pensiamo ad esempio all'universo Kindle legato ad Amazon, o alla promozione e vendita di servizi turistici connessi a Tripadvisor (Evans e Schmalensee 2016).

Parlare di domanda e offerta quando si parla di educazione può apparire poco appropriato, perché continuiamo a pensare che l'educazione non sia un prodotto e forse neanche un servizio in senso stretto, ma piuttosto un processo

che mette in gioco la responsabilità di tutti gli attori sociali nel permettere, attraverso il coinvolgimento delle giovani generazioni, ma non solo, la riproduzione della società e il suo sviluppo.

In una prospettiva ottimistica potremmo allora parlare, invece che di domanda e di offerta, quando parliamo di educazione, di attori coinvolti in un processo di scambio che genera valore per entrambi, da un lato spinge la formalizzazione di sempre nuove conoscenze e ne stimola una strutturazione sempre più chiara ed efficace, sfidandola e problematizzandola, dall'altro consente l'integrazione di nuove conoscenze ed abilità nel sistema di competenze personali.

Quello che fa però la differenza nel salto di qualità che fanno le imprese innovative i cui business sono basati su un approccio *platform thinking* è estrarre valore dalla raccolta dei dati d'uso, dai contenuti condivisi dagli utenti e dall'integrazione di questi con dati che provengono da altri sistemi: per fare un caso semplice Uber, ad esempio, integra le informazioni sul traffico e i percorsi, con le preferenze degli utenti, con le valutazioni degli autisti e ne ricava un servizio evolutivo in prospettiva sempre più rispondente alle esigenze degli utenti (Iansiti e Lakhani 2017). Per fare questo è però necessario che tutte le fasi chiave del processo si svolgano in rete o vengano raccolte dalla rete attraverso gli input degli utenti (come le recensioni sugli autisti) o input automatizzati dal mondo reale (come i dati relativi al traffico). Attualmente, anche nei contesti a più alta digitalizzazione come i portali di Mooc, i processi di apprendimento finalizzati a raggiungere un riconoscimento formale (per esempio le lauree offerte da università come l'Imperial College su Coursera) si svolgono per una parte importante in una dimensione non catturabile dalla rete: lettura di libri, ripetizione di appunti e contenuti per consolidarli, svolgimento di esercizi applicativi e così via. La rapida evoluzione dei processi di automazione connessi agli straordinari passi avanti compiuti quotidianamente dall'Intelligenza artificiale, ci fanno però intuire il fatto che l'arrivo di un Uber della formazione superiore non è lontanissimo. L'ipotesi di un soggetto che, partendo da un approccio *platform thinking* sia in grado di offrire un processo in cui tutta l'attività di apprendimento si svolge in rete, dall'esplorazione dei contenuti, alla loro comprensione, al consolidamento, all'applicazione in un contesto individuale ma anche sociale di cui vengono catturate tutte le caratteristiche per poi metterle a servizio di un ecosistema formativo in continua evoluzione in base alle reazioni dei soggetti coinvolti.

È possibile che questo soggetto nasca come evoluzione di uno dei leader mondiali dei portali Mooc come Coursera o EdX, oppure che sia un ramo *educational* di un servizio *platform based* più esteso, come il nuovo *Metaverse* di Facebook, oppure ancora la nuova versione di un servizio formativo che nasce

già integrato con un contesto sociale professionale come Linkedin Learning, con in più il fondamentale appoggio di un colosso come Microsoft, ma la storia ci insegna che più facilmente questi soggetti nascono dal nulla con ascese fulminanti e reti di domanda, offerta e *prosumer* che nascono e crescono in tempi rapidissimi. Senza contare il fatto che in contesti particolarmente competitivi come gli Mba o i Master nelle competenze di punta del settore Ict, ormai le operazioni di formazione che qualificano la loro docenza come *world class faculty* andando a reclutare uno ad uno intere coorti di docenti non del tutto soddisfatti dei contesti universitari in cui operano o in contesti professionali di alto livello sono sempre più numerose.

Ma quali sono le direzioni evolutive che permetteranno alle università tradizionali di continuare a svolgere il ruolo se non più di «cittadelle del sapere», almeno di «interruttori del sapere» nell'accezione di Castells e di integrare nei loro processi quel tanto di *platform thinking* che consentirà di continuare a valorizzarne il ruolo?

3. L'apprendimento come sistema

Niente come l'educazione determina la creazione di valore attraverso l'interazione tra soggetti. Non solo, ma ci è ormai chiaro che l'università si limita di fatto ad avviare un processo educativo che, date le caratteristiche della società contemporanea, non può essere mai considerato completato. Un elemento in più: la formazione continua e l'apprendimento permanente comprendono i diversi contesti in cui gli individui operano. Questi contesti includono tutte le occasioni di apprendimento e formazione, dunque non solo l'educazione strutturata e riconosciuta attraverso certificazioni, ma anche quella che si svolge fuori dai circuiti formalmente riconosciuti, ad esempio tutta l'importante parte di formazione professionale che avviene spontaneamente online, ma anche l'apprendimento *on the job* dal cui pieno riconoscimento siamo ancora lontanissimi.

Da un primo approccio alla forma delle *netversity*, balza subito in evidenza un aspetto molto importante: la sua dimensione sistemica. Nei suoi termini più semplici, l'approccio sistemico si basa sull'idea che l'interconnessione tra le cose sia un aspetto fondamentale della comprensione di qualsiasi fenomeno e dell'ideazione di strategie efficaci di intervento su di esso. I modelli di apprendimento di oggi devono tenere conto dell'insieme dei contesti in cui la conoscenza viene creata e condivisa, dei canali digitali o fisici attraverso cui i soggetti interagiscono, della forma fisica o digitale dei contenuti che veicola-

no, contesti che presentano caratteristiche di sistema ancora più evidenti, e più complesse, rispetto alle realtà formative tradizionali.

L'apprendimento è un processo trasformativo che si verifica in un sistema costituito da parti che interagiscono l'una con l'altra in un ciclo vitale. Presenta una struttura, una funzione, delle prestazioni, un comportamento. Ma soprattutto ha caratteristiche proprie del «livello sistema» (proprietà emergenti), che sono proprietà del sistema come tale, non semplicemente la somma degli attributi delle singole parti. Un sistema complesso in cui possiamo osservare una relazione di influenza reciproca tra contenuti, attività dei singoli (dal prendere appunti, allo studio, alla riflessione, alla ripetizione, all'esercizio) e dei gruppi, contesti fisici o virtuali esterni allo stretto contesto didattico, canali di supporto all'interazione, ma anche dalle dimensioni spaziali (in presenza fisica o online) e temporali (in contemporanea o in qualsiasi momento) in cui si dipanano scambi ed attività.

Una delle riflessioni più interessanti sull'apprendimento come sistema è stata formalizzata negli anni Ottanta da Urie Bronfenbrenner (2006), che ha messo in evidenza come lo sviluppo dell'individuo avviene in un ecosistema articolato in vari livelli in relazione tra loro: il contesto fisico e sociale più prossimo (microsistema), le interazioni tra i microsistemi all'interno dell'ambiente (mesosistemi), l'insieme delle condizioni sociali, politiche ed economiche più ampie (esosistema) e infine le credenze e gli atteggiamenti generali (macrosistemi) condivisi dai membri della società. Secondo Bronfenbrenner lo sviluppo di un individuo non può essere compreso se non attraverso un'esplorazione dell'insieme costituito da questo ecosistema.

Se ragioniamo in questi termini sistemici, il racconto sincrono dei contenuti da parte del docente, la «lezione», che avvenga in aula o online, in modo sincrono in un'aula virtuale o asincrono in un Mooc, è solo uno degli input, e non necessariamente il più cruciale, che uno dei nodi della rete attivi nell'esperienza di apprendimento mette in circolo nel sistema, molto più cruciali ai fini dell'apprendimento sono tutte quelle attività di manipolazione dei contenuti, riflessione, connessione, applicazione, ripresa e consolidamento indispensabili per poter sostenere un esame con successo. Eppure, nell'esperienza di applicazione della Dad durante la pandemia, abbiamo, nella maggior parte dei casi, focalizzato l'attenzione esclusivamente su uno dei componenti del sistema complesso nell'apprendimento: la «lezione», intesa, per lo più, come narrazione sincrona dei contenuti da parte del docente, dimenticando quasi completamente il ruolo delle relazioni tra i pari, i rapporti con il mondo fuori dall'aula e la variabilità dei contesti domestici e familiari.

La sfida da raccogliere per le università è ardua: riconoscere la dimensione sistemica dell'apprendimento significa assicurare che l'esperienza didatti-

ca conduca senza dubbio chi impara ad acquisire le conoscenze ed abilità che riteniamo fondamentali per il percorso scelto, ma attraverso un'esperienza di apprendimento progettata, e ben comunicata nella sua complessità sistemica, che sfrutti al meglio un'integrazione evolutiva tra mondo digitale e fisico, tra sincronia e asincronia, tra individuale e collaborativo.

Anche il sistema dell'apprendimento, come tutti i sistemi, presenta le sue *affordances*, leve su cui possiamo agire per influenzarlo: è dall'individuazione di tali leve che possiamo partire per esplorare i nuovi territori che si stanno generando e la comprensione delle dinamiche di relazione ed interazione tra i soggetti dell'apprendimento e forse una delle più promettenti per la costruzione delle *netversity*.

Ecologie (ed ecosistemi) di apprendimento

Dal riconoscimento dell'importanza della dimensione sistemica dell'apprendimento prende le mosse il ritorno d'attualità di concetti come le ecologie di apprendimento in cui la comprensione della dimensione digitale e delle sue possibili integrazioni con il mondo fisico possono essere strumenti fondamentali per comprendere e guidare l'evoluzione dei sistemi di educazione superiore.

Uno dei primi contesti in cui si è compreso il valore dell'approccio sistemico e se ne è concretizzato l'utilizzo per comprendere le situazioni o controllarne gli sviluppi è quello degli ecosistemi biologici, dove l'insieme delle conoscenze legate agli ecosistemi, l'ecologia, si occupa di comprendere le complesse interazioni tra gli esseri viventi e di questi con gli elementi inorganici di un determinato contesto. Dalle considerazioni fatte sopra, vedere l'apprendimento come un esito trasformativo ed evolutivo di una parte dei soggetti di un ecosistema non è così difficile e ci mette in una nuova prospettiva di comprensione e di capacità di guida delle evoluzioni di un contesto.

Il concetto di «ecologie di apprendimento» ha una sua storia interessante e ha preso di recente un nuovo afflato. Già nel 2004 Barron definisce le ecologie di apprendimento (Barron 2004, 1-36)

> l'insieme di contesti a cui si accede, composto da configurazioni di attività, risorse materiali e relazioni, che si trovano in spazi fisici o virtuali co-localizzati che offrono opportunità di apprendimento.

Riferirsi agli ecosistemi di apprendimento significa quindi porre attenzione a quell'insieme costituito dagli individui, dagli ambienti fisici e digitali, da tutte le risorse a disposizione e dai processi che li connettono con lo scopo di favorire l'apprendimento e lo sviluppo. Sviluppare le ecologie di apprendimento, ovvero la comprensione di come funzionano gli ecosistemi di appren-

dimento può fornirci un quadro interessante per interpretare le molteplici opportunità di apprendimento offerte dall'attuale complesso panorama digitale (Sangrà *et al.* 2011).

Il primo passo da compiere sarà comprendere quali sono gli elementi che compongono l'ecosistema che non si esaurisce più da tempo nei confini istituzionali. Cope e Kalantzis (2010) hanno sottolineato come sia già in corso da tempo l'offuscamento dei confini istituzionali, spaziali e temporali dell'istruzione tradizionale.

In una situazione in cui la decentralizzazione non riguarda solo i processi di apprendimento, ma anche l'insegnamento, parlare di sostenibilità della conoscenza, e degli ecosistemi dell'apprendimento significa riflettere sulla responsabilità condivisa di creare e far funzionare con mezzi sostenibili una società dell'apprendimento che raggiunga gli obiettivi di sviluppo degli individui attraverso il coinvolgimento delle istituzioni formali e di tutte le altre entità che producono conoscenze. Questo processo non può fare a meno di implicare, da parte delle Università, la perdita del potere di controllare e di orientare l'apprendimento, soprattutto tenendo conto del nuovo ingresso in campo di forze economiche e sociali che, con molteplici scopi, tenteranno di orientare e motivare le attività di apprendimento. Tra questi un ruolo chiave sarà giocato, non certo per ultimi, dai colossi del mondo digitale (da Microsoft a Facebook-Metaverse) che si propongono di investire massivamente nell'educazione e che finiranno necessariamente per far parte degli ecosistemi delle *netversity* che dovranno sviluppare con loro alleanze non solo tecnologiche.

Obiettivi chiari, negoziabili e modulari

Il limite degli approcci sistemici consiste spesso nel fatto che l'eccesso di complessità dell'analisi rischia di rendere troppo difficile formulare una diagnosi della situazione attuale e di paralizzare l'azione trasformativa. È perciò necessario trovare un equilibrio tra la consapevolezza della complessità e la conservazione di un confine entro il quale mantenere l'analisi sistemica, allo stesso tempo è necessario trovare strumenti progettuali che facilitino la modellizzazione e la maneggiabilità di processi così complessi ed articolati.

Il primo luogo del ripensamento dei modelli in un contesto di *netversity* riguarda la definizione degli obiettivi dei percorsi di apprendimento e delle loro parti. Il potenziale dell'apprendimento non formale e informale è evidente e alcune realtà hanno persino intuito di poter costruire un business sul loro riconoscimento. Poiché la conoscenza lungo tutto l'arco della vita è sempre più apprezzata, tuttavia, è meno probabile che siamo in grado di certificare tutto il nostro apprendimento per mezzo di diplomi o altri documenti ufficiali.

Negli ecosistemi digitali delle *netversity* la formulazione degli obiettivi può slegarsi dai vincoli connessi al riconoscimento legale, che potrebbe essere lasciato in questa prima fase ai format di educazione superiore tradizionali, verso obiettivi più rispondenti alle esigenze della domanda e del contesto, non necessariamente espressi in termini di acritica risposta ai bisogni formativi espressi dalle imprese, ma anche come risposta a quella domanda di crescita personale e della ricerca di senso della professione che i movimenti di «resignation» della forza lavoro qualificata negli Usa o di rifiuto dell'inserimento nei tradizionali percorsi di carriera giapponesi stanno portando alla ribalta. Questo evidenzia non solo l'urgenza di una maggiore agilità dell'offerta formativa rispetto alle esigenze che nascono anche imprevedibilmente dal contesto (pensiamo a tutte le emergenze formative scatenate dalla pandemia), ma anche di una più acuita sensibilità nell'intercettare i nuovi reali bisogni formativi. Attorno a questo tema chiave, si aprono altri stimolanti interrogativi: perché gli obiettivi di apprendimento in un percorso devono essere uguali per tutti? Perché non ci deve essere spazio di negoziazione? Perché non deve essere possibile all'interno di uno stesso insegnamento personalizzarne una parte in base alle proprie strategie? Grazie al substrato digitale la *netversity* pone le premesse culturali ed organizzative perché questa negoziazione collettiva e individuale possa innescarsi.

La fine delle ore di lezione: prendersi carico di tutto il tempo di apprendimento

Se ci preoccupiamo di apprendimenti e non più di insegnamenti, la prima responsabilità della *netversity* è costruire un ecosistema formativo che si prenda carico di tutto quello che è necessario per raggiungere l'apprendimento.

In termini universitari questo significa prendersi carico di tutto il tempo del Credito formativo universitario (Cfu), cioè costruire un progetto integrato che comprenda tutte le 25 ore che il nostro ordinamento utilizza come unità di misura del processo di apprendimento. Questo non significa eliminare l'autonomia dello studente e non stimolarlo alla fatica della costruzione personale della conoscenza, ma, al contrario creare contesti favorevoli e personalizzabili al suo sviluppo, uscendo dal giardinetto protetto delle «ore di lezione», per avventurarsi in un territorio molto più ampio in cui fisico e digitale, individuale e collaborativo si integrano verso il raggiungimento dei risultati di apprendimento. Lavorare sugli ecosistemi formativi implica la progettazione non solo dei momenti di «lezione» o di «esercitazione», ma anche di stimoli a tutte quelle attività di riflessione, consolidamento e metacognizione fondamentali al raggiungimento di risultati profondi e durevoli.

In pratica questo richiede di sostenere i docenti nello sviluppo di competenze di progettazione didattica tali da consentire loro non solo di comprendere e valorizzare appieno gli ecosistemi di apprendimento messi a disposizione dalle loro istituzioni e dalle reti di cui queste fanno parte, ma anche di muoversi agilmente nella costruzione di ecosistemi di apprendimento capaci di integrare risorse e strumenti accessibili all'esterno, riuscendo poi a governare un progetto ben integrato dove incontri in presenza, online, contenuti «registrati» dalle lezioni live, Mooc, attività collaborative di progetto e di costruzione di contenuti siano orientate coerentemente al raggiungimento dei risultati di apprendimento.

Lo studio e la comprensione delle ecologie di apprendimento da parte dei singoli docenti e delle istituzioni diventa il motore della costruzione delle nuove identità delle *netversity* nonché uno strumento fondamentale di supporto al loro costante miglioramento a tutti i livelli, da quello del singolo corso, a quello istituzionale, a quello del sistema formativo.

Presenza fisica e transizione ecologica

I costi ambientali e di qualità della vita degli spostamenti quotidiani, e si sarebbe tentati di dire «rituali», nelle aree metropolitane sono ormai inaccettabili e l'educazione ad un utilizzo consapevole dello spostamento fisico diventerà necessariamente un valore chiave della sostenibilità.

La presenza fisica deve essere offerta come preziosa opportunità, ricca di specificità e per questo curata con attenzione. I nuovi modelli di *netversity* offriranno opportunità di «presenza fisica» esplicitamente mirate al networking, all' *hands on*, allo sviluppo di *soft skill*, nonché alla cattura dello «spirito» di un approccio metodologico, tecnico o artistico attraverso la frequentazione di contesti di per sé ispiratori.

La frequenza fisica, tuttavia, non deve necessariamente riguardare in modo esclusivo o prioritario spazi centralizzati e gestiti dagli stessi soggetti responsabili dei percorsi formativi e della loro valutazione. Gli spazi della città e i suoi edifici, i musei, le mostre, possono entrare a far parte della dimensione fisica dell'ecosistema dell'apprendimento della *netversity*, così come modelli quali le «palestre relazionali», sperimentati nell'ambito dello *smart working*, o il modello dei *learning center*, che offrono spazi di socializzazione e collaborazione agli studenti che seguono percorsi online dell'*Open University*, offrono spunti interessanti.

L'ecosistema digitale della *netversity* diventa così anche lo sfondo integratore di reti di luoghi fisici utilizzati stabilmente o estemporaneamente per il raggiungimento degli obiettivi individuati.

Faculty globali e aperte ai saperi

Le flessibilità date da uno sviluppo del ruolo della connettività nella *netversity* non riguardano solo i soggetti interessati all'apprendimento, ma riguardano anche tutti coloro che si pongono come docenti. Già alcuni master online propongono una *world class faculty*, andando a cercare e selezionare a livello globale i migliori esperti di ciascuna tematica e tra questi coloro che hanno migliori competenze didattiche. Questo significa anche una nuova apertura all'integrazione nei processi di formazione superiore a tutte le competenze che possono essere messe a disposizione da imprese, istituzioni, organizzazioni della società civile e nuovi modelli di innovazione a «quadrupla elica» (Porlezza e Colapinto 2012) in cui le università possano sviluppare le nuove conoscenze favorendo l'emersione, la formalizzazione e l'integrazione dei saperi.

L'aspetto da sottolineare è che, nella costruzione degli ecosistemi di apprendimento della *netversity* diventa indispensabile per le università, con evidente analogia con lo sviluppo «tattico» di servizi innovativi in una prospettiva *platform thinking* (Trischler *et al.* 2021), sviluppare abilità, e funzioni dedicate, di *knowledge raising*, per individuare e selezionare tempestivamente i soggetti detentori di specifica expertise, per poi favorirne l'attivazione per la diffusione e la condivisione della conoscenza.

Questo aspetto è particolarmente interessante perché sottolinea come un processo di sostenibilità della diffusione della conoscenza e della sua riproduzione a livello sociale non possa essere più basato esclusivamente sulle università, ma richieda il coinvolgimento anche di altri attori della catena della conoscenza che nel tempo hanno sviluppato significative competenze sui contenuti, ma, a volte, anche sui metodi formativi. Questa prospettiva, ben lontana dal togliere ruolo alle università in un mondo in cui l'ampiezza delle discipline e la quantità delle conoscenze cresce a ritmi impressionanti, individua, al contrario, anche un nuovo ruolo dell'università come possibile attivatore delle conoscenze esplicite e implicite presenti nelle Società che le ospitano, e supporto alla loro formalizzazione, alla loro organizzazione in termini di approccio pedagogico e alla loro diffusione attraverso canali accessibili.

Open educational resources e sostenibilità della conoscenza

Lo sviluppo di nuove fisionomie di *netversity* implica processi innovativi importanti sia sul piano dei metodi, sia quello degli strumenti che delle risorse. Per rendere un processo di questo genere sostenibile nel tempo è indispensabile promuovere politiche che facilitino sempre più il rilascio, lo scambio, il riuso, delle risorse prodotte dalle università che utilizzano fondi pubblici. Il termi-

ne Open educational resource (Oer) fu coniato già nel 2002 durante il forum Unesco sull'Impatto dei contenuti didattici aperti per l'istruzione superiore nei paesi in via di sviluppo e fu poi ripreso dalla William and Flora Hewlett Foundation e dall'Ocse con accezioni leggermente differenti che sottolineano maggiormente la varietà tipologica delle risorse che possono essere denominate in questo modo. Secondo la definizione fornita dall'Unesco, per risorse educative aperte si intendono risorse che siano accessibili a tutti in modo gratuito e privo di restrizioni, ossia non protette da copyright e associate a permessi che consentano di scaricarle, riutilizzarle, modificarle o condividerle. In realtà un approccio efficace di Open education allarga la visione dalla condivisione dei contenuti digitali verso un movimento educativo fondato sull'apertura, favorendo un'ampia partecipazione e inclusività nella società (Zawacki-Richter e Olaf 2020).

La raccomandazione dell'Unesco, approvata all'unanimità dai Paesi membri nel novembre 2019, sull'importanza che gli Stati favoriscano la produzione e la diffusione di risorse didattiche aperte merita di essere presa sul serio.

L'approccio del *platform thinking* mette in evidenza l'importanza di creare valore non solo attraverso l'interazione dei due soggetti chiave della domanda e dell'offerta, ma anche attraverso l'integrazione di quelle forme di offerta e di domanda «ortogonali», cioè non coinvolte direttamente negli scambi tra le due tipologie di attori che alimentano il principale processo di creazione del valore. L'integrazione dell'ecosistema dell'apprendimento di Oer in forma di singoli contenuti, di Mooc o di strumenti per supportare l'interazione, ci proietta fin dall'inizio in una dimensione di sistema dove l'apertura delle risorse di contenuto si manifesta come un pilastro dei processi di sostenibilità.

4. Conclusioni

La pandemia ha modificato in modo repentino anche il contesto dell'apprendimento superiore, non solo accelerandone la digitalizzazione, ma soprattutto evidenziando l'insostenibilità e l'anacronismo della *multiversity*, il modello affermatosi negli ultimi decenni della lunga storia evolutiva dell'istituzione universitaria, centrato sul campus fisico e sulla sua sostanziale autonomia. Nuove prospettive evolutive si aprono verso una nuova forma di ecologia ibrida dell'educazione superiore, una nuova *netversity*, in cui il valore educativo e formativo viene generato facilitando la connessione tra gli attori dentro e fuori le università, allargando simultaneamente la responsabilità formativa all'intero

percorso di apprendimento senza più limitarlo al sottoinsieme delimitato dalle «ore di lezione».

Ragionare in termini di *platform thinking* alla costruzione di nuovi modelli di educazione superiore è una possibilità esplorabile a molti livelli di scala: dal ripensamento del sistema educativo superiore nel suo complesso, alle prospettive di rinnovamento di una singola istituzione, fino alla riprogettazione anche di un solo insegnamento o di un corso di studi.

Quest'ultima dimensione, in quanto più vicina alla prassi dell'insegnamento-apprendimento, può probabilmente costituire il più interessante punto di partenza di un percorso di esplorazione del *platform thinking* agli ecosistemi formativi e portare alla rapida individuazione dei modelli più promettenti.

Puntare sulla connessione ed interconnessione come *driver* evolutivi di un sistema di creazione e trasmissione del sapere, significa focalizzarsi su come sia possibile generare valore attraverso una connessione tra gli attori che sfrutti nel modo più efficace possibile lo scioglimento dei vincoli derivanti dalla compresenza fisica e dalla sincronia e che, allo stesso tempo, sfrutti al meglio le potenzialità della dimensione digitale non solo in termini di smaterializzazione, ma anche di modularità, ricercabilità, adattività, proattività e interattività in un contesto in cui la sostenibilità ambientale non può che diventare l'obiettivo primario dell'orientamento delle scelte collettive e individuali.

Riferimenti bibliografici

Barron, B. (2004), *Learning Ecologies for Technological Fluency: Gender and Experience Differences*, in «Journal of Educational Computing Research», 31, pp. 1-36. doi: 10.2190/1N20-VV12-4RB5-33VA.

Castells, M. (1996 [2002]), *The Rise of the Network Society, Cambridge, Blackwell Publishers*: trad it., *La nascita della società in Rete*, Milano, Università Bocconi Editore.

Cope, B. e Kalantzis, M. (2010), *Ubiquitous Learning*, Urbana and Chicago, University of Illinois Press.

Dell'Era C., Trabucchi, D. e Magistretti, S. (2021), *Exploiting Incumbents' Potentialities From Linear Value Chains To Multi-Sided Platforms*, in «Creativity and Innovation Management», 30(1), pp. 31-46.

Erich, J. (2020), *The Interaction Field: The Revolutionary New Way to Create Shared Value for Companies*, Customers and Society, New York, Public Affairs.

Evans, D. S., e Schmalensee, R. (2016), *Matchmakers: The New Economics of Multisided Platforms*, Boston, Harvard Business Review Press.

Iansiti, M e Lakhani, K. R. (2017), *Managing Our Hub Economy*, in «HBR'S», 95(5), pp. 84-92.

Kerr, C. (1963), *The Uses of the University*, New York, Harper Torchbooks.

Michael, G.J., Arun, S. e Marshall, V.A. (2019), *Platforms and Ecosystems: Enabling the Digital Economy*, World Economic Forum Briefing Paper, February.

Porlezza, C. e Colapinto, C. (2012), *Innovation in Creative Industries: From the Quadruple Helix Model to the Systems Theory*, in «Journal of the Knowledge Economy», 3(4), pp. 343-353.

Sanasi, S., Trabucchi, D., Pellizzoni, E. e Buganza, T. (2021), *The Evolution of Meanings: an Empirical Analysis in the Social Network*, in «European Journal of Innovation Management». doi:10.1108/EJIM-09-2020-0363.

Sancassani, S. (2021), *Dalla multiversity alla netversity*, in «Rivista di Digital Politics», 1(1), pp.73-93.

Trabucchi, D. e Buganza, T. (2021), *Landlords with No Lands: A Systematic Literature Review on Hybrid Multi-sided Platforms and Platform Thinking*, in «European Journal of Innovation Management». doi: 10.1108/EJIM-11-2020-0467.

Trabucchi, D., Sanasi, S., Ghezzi, A. e Buganza, T. (2021), *Idle Asset Hunters–The Secret of Multi-sided Platforms*, in «Research-Technology Management», 64(1), pp. 33-42.

Trischler, M., Meier, P. e Trabucchi, D. (2021), *Digital Platform Tactics: How to Implement Platform Strategy Over Time*, in «Journal of Business Models», 9(1), pp. 67-76.

Sangrà, A., Guitert, M., Perez-Mateo, M. e Ernest, P. (2011), *Lifelong Learning Ecologies and Teachers' Professional Development: A Roadmap for Research*, in M. F. Paulsen e A. Szücs (eds.), *Learning and Sustainability. The New Ecosystem*

of Innovation and Knowledge, paper presentato alla 2011 EDEN Annual Conference, Dublin, Ireland.

Sangeet, P. C. (2014), *A Platform-Thinking Approach to Innovation*, Wired, https://www.wired.com/insights/2014/01/platform-thinking-approach-innovation/.

Urie, B. (2006), *The Ecology of Human Development, Experiments by Nature and Design*, Harvard, Harvard University Press.

Zawacki-Richter, Olaf (2020), *Elements of Open Education: An Invitation to Future Research*, in «International Review of Research in Open and Distributed Learning», 21(3). doi:10.19173/irrodl.v21i3.4659.

Sitografia

https://hewlett.org/strategy/open-educational-resources/

https://unevoc.unesco.org/home/Open%20Licensing%20of%20Educational%20Resources

http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-knowledge/open-educational-resources/what-are-open-educational-resources-oers/

https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/oer/recommendation