

Spazi ibridi di apprendimento per una didattica “always-on”

Guglielmo TRENTIN

CNR – Istituto Tecnologie Didattiche, Genova

Atti del Convegno EM&M15 – E-learning, Media Education & MoodleMoot 2015
Genova 9-11 settembre 2015

Abstract

L'uso di Internet e della comunicazione cellulare, entrambi favoriti dalla massiccia diffusione dei dispositivi mobili, fanno ormai parte del nostro vivere quotidiano, amplificando e dando continuità alle interazioni (interpersonali e con le risorse online) e degli “spazi” in cui le stesse avvengono. L'essere “always-on”, infatti, fa cadere la netta distinzione fatta finora fra spazi fisici e spazi digitali, introducendo una nuova concezione di spazio, quello cosiddetto “ibrido”. Scopo di queste note è considerare tali spazi in chiave didattica, andando oltre quelle che spesso si rivelano interpretazioni semplicistiche e riduttive dell'approccio BYOD (Bring Your Own Device) quando considerato sotto il profilo dei processi di insegnamento-apprendimento. Si discuteranno quindi le condizioni abilitanti di una didattica “always-on”, ossia di una didattica che sempre più si svilupperà all'interno di ambienti di insegnamento-apprendimento ibridi, dove il reale e il virtuale si fondono fino a perdere le rispettive connotazioni. Si accennerà infine a un possibile modello multidimensionale teso a coniugare gli aspetti didattico-metodologici della cosiddetta always-on education con le condizioni che ne possano consentire la sostenibilità.

Keywords: spazi ibridi, tecnologia mobile, always-on education.

Introduzione

Se guardiamo a ritroso, possiamo individuare almeno tre fasi che hanno caratterizzato il processo di penetrazione delle tecnologie nella scuola.

Fase 1 (metà anni '80 – fine anni '90) – Le tecnologie sono ospitate e utilizzate all'interno di un'aula organizzata ad hoc (l'aula informatica), dove si va per imparare l'uso del computer e qualche volta per usarlo nello studio delle altre discipline.

Fase 2 (fine anni '90 – primi anni 2000) - Con le tecnologie, in particolare quelle della comunicazione, si viaggia oltre i muri delle aule (informatiche). Il computer non è più visto solo come strumento da programmare o su cui far girare il software didattico, ma anche come potente mezzo sia per accedere a repertori informativi, sia per entrare in contatto con realtà esterne. Il collegamento in rete della scuola, però, per la maggior parte dei ragazzi e dei docenti, resta ancora il principale mezzo per accedere a Internet.

Fase 3 (dagli inizi degli anni 2000 ad oggi) – L'aula non è solo fisica ma si estende negli spazi virtuali dando origine alle prime esperienze di “extended classroom”. Con la diffusione dell'utilizzo di Internet, sia a livello fisso che mobile, l'aula informatica, in quanto tale, perde buona parte della sua ragion d'essere (ossia dare la possibilità agli studenti di accedere alle nuove tecnologie e a Internet), dato che le attività di studio supportate dalle tecnologie mobili e di rete si possono sviluppare ovunque: a scuola (non necessariamente in un'aula informatica), a casa o su una panchina del parco.

Prima considerazione. Fin tanto che i ragazzi e i docenti potevano utilizzare Internet e le tecnologie informatiche e della comunicazione (TIC) solo (o prevalentemente) a scuola (Fase 1 e 2), escludendo quegli insegnanti che avevano (hanno) già uno spiccato interesse per l'innovazione didattica frammisto a quello per le TIC, nella maggior parte dei casi la tecnologia a scuola era (ed è) percepita come un ingombro, un di più: la si usa perché qualcuno l'ha introdotta a scuola o perché viene chiesto di impiegarla per partecipare a progetti.

Un uso, insomma, quasi forzoso e, come tale, quasi mai creativo, basato cioè su metodi e prassi didattiche “convenzionali”, ancorati a vecchi schemi d'insegnamento-apprendimento, quando invece

l'introduzione delle nuove tecnologie richiama l'esigenza di approcci metodologici innovativi ispirati alla cosiddetta e-pedagogy, in grado di sfruttare a pieno le potenzialità delle TIC sia per lo studio collaborativo sia per l'accesso individuale ai saperi:

“Uno dei principali motivi d'insuccesso nel cercare di innovare i processi educativi attraverso l'uso delle nuove tecnologie è dovuto al perdurare dell'adozione di approcci pedagogici ormai desueti che si limitano a riproporre prassi antiche benché con strumenti moderni” (Thorpe, 2012).

Sempre al riguardo, Norris e Soloway (2012) aggiungono:

“Sono questi i motivi che hanno fatto mancare alla scuola stessa dapprima l'appuntamento con la 'desktop revolution', quindi con la 'Internet revolution' e infine con la 'laptop revolution' [portatili, netbook].”

Altra considerazione. A differenza di quanto ha caratterizzato le Fasi 1 e 2, oggi le TIC più aggiornate e usate non sono tanto quelle che la scuola mette a disposizione, quanto piuttosto quelle che gli studenti e già molti insegnanti usano quotidianamente, che hanno a casa o portano con sé in tasca, nella borsa o nello zainetto; di qui l'introduzione del termine BYOD (Bring Your Own Device) anche nel contesto educativo. Come sostengono Norris e Soloway, in questo radicale cambio di scenario, con una tecnologia che pervade la vita quotidiana, sarebbe ingiustificabile se la scuola mancasse anche l'appuntamento con la *mobile revolution*.

BYOD e spazi ibridi di apprendimento

Il concetto di BYOD ha origine nella massiccia diffusione dei dispositivi mobili che, oltre a far parte del nostro vivere quotidiano, amplificano la dinamicità delle interazioni (interpersonali e con le risorse online) e degli “spazi” in cui le stesse avvengono. Non solo, questo contribuisce a rendere molto più sfumato il confine che finora ha distinto gli spazi fisici (es. l'aula) e quelli digitali (es. gli ambienti di apprendimento online), andando verso una nuova visione dello spazio di interazione che possiamo definire “ibrido” (Fig. 1a) (Trentin, 2015).

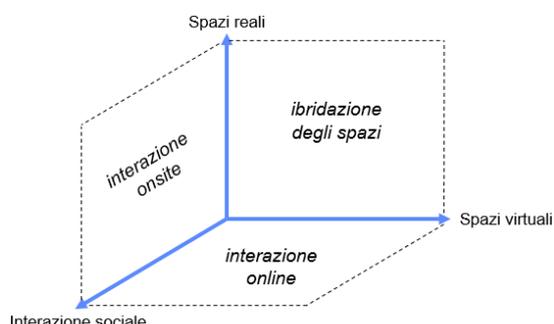


Figura 1a – Le dimensioni degli spazi ibridi.

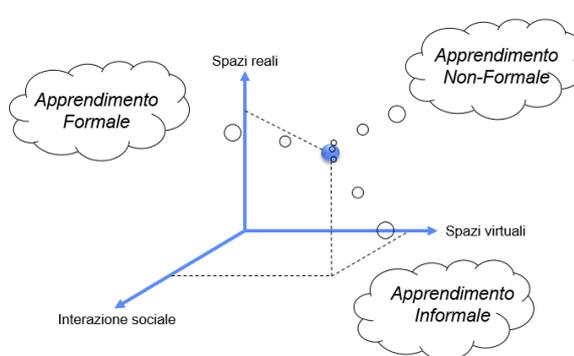


Fig. 1b – Processi di apprendimento ibridi.

Gli spazi ibridi sono spazi dinamici, creati dal costante movimento delle persone che hanno con sé i dispositivi mobili perennemente collegati alla rete Internet e/o a quella cellulare. L'effetto è che questo status di “always-on connection”, trasforma la nostra percezione dello spazio, includendo contesti remoti in quello vissuto al momento. In questo senso uno spazio ibrido è concettualmente differente da ciò che definiamo come realtà mista, realtà aumentata o realtà virtuale (Souza, 2006). In questo radicale cambio di scenario anche gli spazi di apprendimento possono quindi assumere connotazioni ibride (Fig. 1b) favorendo quella che può essere definita come “didattica always-on”.

Per poter sfruttare a pieno le potenzialità della didattica always-on, è necessario che al concetto di “always-on” venga abbinato un adeguato paradigma pedagogico, capace di favorire una reale innovazione didattica funzionale al miglioramento, all'arricchimento e al potenziamento dei processi di insegnamento-apprendimento. Si tratta di un passaggio cruciale per evitare che l'innovazione non sia solo di tipo tecnologico (perché si usano a livello personale le network and mobile technology - NMT), ma, evidentemente, anche (soprattutto) di tipo didattico-metodologico.

Dal punto di vista pedagogico, teorie ormai consolidate, ispirate alla *learning-by-doing pedagogy* e al *networked collaborative learning*, di fatto trovano oggi negli spazi ibridi l'umus ideale per svilupparsi

in una dimensione più vicina al modo di agire e comunicare delle nuove generazioni. Pensiamo alla *learning-by-doing pedagogy* elaborata da Dewey (1916), secondo la quale:

“... agli studenti va dato qualcosa da realizzare, non solo qualcosa da studiare; il fare richiede ‘pensiero e riflessione’ e un’attenzione alle ‘interconnessioni’; è per questo che attraverso il fare l’apprendimento scaturisce in modo naturale”.

Questo pensiero Dewey lo elaborò all’inizio del secolo scorso; oggi però le nuove tecnologie offrono una solida impalcatura per la sua piena attuazione, in particolare per lo sviluppo del “pensiero e della riflessione”.

La *learning-by-doing pedagogy* si basa sul presupposto che lo studente deve avere controllo e responsabilità sul proprio processo di apprendimento. Per far ciò deve però essere fornito di opportuni strumenti e risorse. Il docente funge da mentore, da guida che aiuta a modellare e indirizzare il percorso di apprendimento, incoraggiando e spingendo il discente. Ma quando il docente termina la sua azione di facilitazione diretta nei confronti del singolo (o di un gruppo di apprendimento), la tecnologia può subentrargli offrendo al discente (o al gruppo) altre tipologie di supporto, mettendolo in grado di proseguire in modo autonomo nel proprio processo di apprendimento.

Una riflessione che si potrebbe fare è che se da un lato le NMT sembrerebbero consentire agli studenti di essere più facilmente coinvolgibili in processi di apprendimento centrati sul fare, di riflesso, anche i docenti dovrebbero essere più agevolati nel proporre quello stesso tipo di approccio. Questo può essere vero dal punto di vista pedagogico, però non basta per una reale e duratura integrazione su larga scala delle NMT nella didattica. In parallelo alle scelte pedagogiche vanno definiti altri elementi chiave che possano garantire la sostenibilità di tale integrazione nel contesto istituzionale. Due in particolare: (a) nuovi modi di programmare/organizzare la didattica funzionali alle scelte pedagogiche potenziate dalle tecnologie; (b) lo sviluppo professionale del personale (docente e non solo) orientato a favorire una reale innovazione didattico-pedagogica che veda nell’uso della tecnologia non tanto un evento occasionale quanto piuttosto la normalità.

Attualmente stiamo osservando una progressiva divaricazione del solco che separa l’uso personale/quotidiano/informale che gli studenti e già molti insegnanti fanno delle nuove tecnologie (soprattutto quelle mobili) anche per attività collegate allo studio e alla professione docente, e il modo in cui invece le stesse vengono utilizzate/proposte nella didattica per così dire “formale”. Ciò che si percepisce con chiarezza è una sorta di “uso di retroscena” della tecnologia, un uso che fra l’altro viaggia in parallelo (e in modo più veloce) di quanto avvenga nella realtà dello spazio-scuola. Ed è proprio per questo che Roth e Erstad (2013) suggeriscono di studiare con molta attenzione le modalità con cui gli studenti e i docenti utilizzano i media nel tempo libero perché da esse si possono comprendere le vie da seguire per adeguarsi alle nuove esigenze e modalità di apprendimento tipiche del 21° secolo, piuttosto che perseverare nelle normali prassi dell’insegnamento scolastico poco stimolanti e noiose per le nuove generazioni.

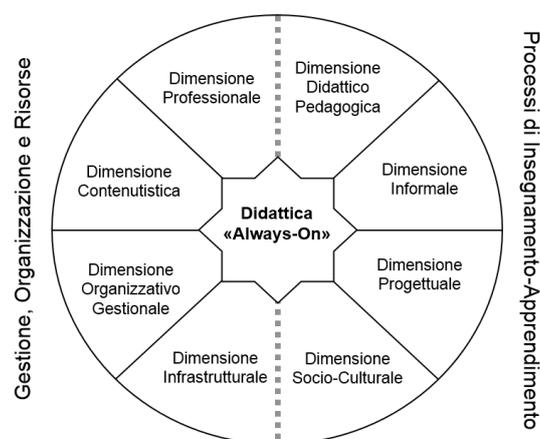


Figura 2 – Dimensioni chiave legate alla sostenibilità di una didattica always-on.

Conclusioni

A conclusione di questo contributo e come sintesi delle precedenti riflessioni, in Fig. 2 sono raccolte alcune delle principali dimensioni che caratterizzano la sostenibilità della didattica always-on e che qui di seguito sono brevemente descritte.

Dimensione didattico-pedagogica - Si focalizza sulle modalità di utilizzo delle NMT tese ad arricchire, potenziare e innovare i processi di insegnamento-apprendimento con particolare riferimento ai modelli pedagogici costruttivisti/socio-costruttivisti e alle corrispondenti modalità di valutazione.

Dimensione informale - Tiene conto della possibilità connaturata nell'always-on di inglobare la dimensione informale nei processi di apprendimento.

Dimensione progettuale - Si riferisce agli approcci di progettazione centrati sullo scripting funzionale alla pianificazione, organizzazione, gestione e valutazione dei processi educativi messi in atto attraverso i modelli di cui sopra.

Dimensione socio-culturale - Riguarda la diffusione di un diverso atteggiamento di docenti, studenti, genitori nei confronti di modelli educativi basati sui social media, sul modo di frequentarli e usarli.

Dimensione infrastrutturale - Ha a che fare con gli aspetti legati sia alla funzionalità e alla stabilità di un'adeguata infrastruttura tecnologica, sia alla possibilità di modellare dinamicamente gli spazi fisici in funzione della loro integrazione con le attività tipiche di una didattica always-on.

Dimensione organizzativo-gestionale - Si riferisce alla creazione delle condizioni (adattamento di strutture e processi) favorevoli all'integrabilità della didattica always-on nelle prassi istituzionali.

Dimensione contenutistica - Riguarda l'utilizzo di ampi repertori online di materiali educativi (es. OER - Open Educational Resource), l'abilità nel selezionarli in ragione delle specifiche esigenze didattiche, ma anche la capacità di produrne di nuovi per la classe e con la classe.

Dimensione dello sviluppo professionale - È la "chiave di volta" per la reale sostenibilità della didattica always-on. Nello sviluppo professionale del personale delle scuole (in primis dei docenti) si concentra il trasferimento di capacità di scelta delle strategie didattiche più adatte a far leva sulle potenzialità delle NMT, di pianificazione, facilitazione e valutazione del processo di insegnamento-apprendimento messo in atto, nonché dell'organizzazione degli spazi e dei tempi in grado di favorirlo.

Bibliografia

De Souza and Silva, A. (2006). *From Cyber to Hybrid: Mobile Technologies as Interfaces of Hybrid Spaces*. *Space and Culture*, 9(3), 261-278.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Free Press.

Roth, S., & Erstad, O. (2013). *Networked lives for learning: digital media and young people across formal and informal contexts*. In Trentin G. and Repetto M. (Eds.) *Using Network and Mobile Technology to Bridge Formal and Informal Learning* (pp. 119-152). Oxford, UK: Woodhead/Chandos Publishing Limited.

Thorpe, M. (2012). *Educational Technology: does pedagogy still matter?* *Educational Technology*, Special Issue on "Educational Technology in Europe", 52(2), 10-14.

Trentin, G. (2007). A Multidimensional Approach to e-Learning Sustainability, *Educational Technology*, 47(5), 36-40.

Trentin, G. (2015). *Orientating Pedagogy Towards Hybrid Learning Spaces*. In R.V. Nata (Ed.), *Progress in Education*, Volume 35 (pp. 105-124). Nova Science Publishers Inc., Hauppauge, NY.