

## *Formazione degli insegnanti: tra formale, informale e digitale*<sup>1</sup>

Bozza del capitolo:

Trentin, G. (2014). *Formazione degli insegnanti: tra formale, informale e digitale*. In M.E. Cadeddu (a cura di) *Il CNR e la Scuola* (pp. 155-173), Edizioni CNR, Roma, ISBN 9788880801269.

*Guglielmo Trentin*

CNR – Istituto Tecnologie Didattiche, Genova

È ormai opinione diffusa che la Scuola debba assumere un ruolo chiave sia nell'educare le nuove generazioni ad un uso eticamente corretto e consapevole delle tecnologie della comunicazione, in particolare quelle legate al cosiddetto Web 2.0<sup>2</sup> e alla telefonia mobile, sia nel proporle come strumento in grado di potenziare lo studio e i processi di apprendimento individuali, estendendoli al di fuori del perimetro scolastico (fisico e istituzionale).

E la Scuola può oggi intraprendere questa missione capitalizzando le numerose esperienze che hanno già dimostrato come la pluralità di risorse messe a disposizione dal Web 2.0 sia in grado di aprire nuovi orizzonti pedagogici sull'uso didattico-formativo delle tecnologie di rete.

Ora, però, se è vero che i docenti rappresentano il motore propulsivo delle attività di insegnamento-apprendimento che si sviluppano nella Scuola, è inevitabilmente a loro che in prima battuta andrebbe chiesto di fungere da agenti attivi nel dar vita a un processo di cambiamento della didattica (a partire, è evidente, dalla propria) che tenga conto della pluralità dei canali informativi e di interazione che gli studenti hanno quotidianamente a disposizione.

Si tratta di un compito di straordinaria rilevanza educativa ma che al tempo stesso implica un cambiamento sia del ruolo del docente sia del modo di organizzare la didattica. Un cambiamento che qualcuno non ha esitato a definire “epocale”<sup>3</sup> e che richiede al docente di “imparare a insegnare” in una modalità diversa da quella con cui lei/lui, a suo tempo, è stato formato sia disciplinarmente sia al ruolo stesso di insegnante.<sup>4</sup>

Ed è proprio per questo motivo che se si vuole diffondere conoscenze, competenze e cultura sull'uso didattico-educativo delle risorse 2.0,<sup>5</sup> è necessario usare strumenti e approcci formativi dei docenti basati sulle stesse risorse e sulle stesse modalità con le quali esse possono poi essere didatticamente proposte agli studenti.

Quindi non più (o almeno non solo) interventi formativi di tipo formale (partecipazione a corsi in aula o a distanza) ma centrati soprattutto su processi di apprendimento informale che facciano leva sulle potenzialità del web nell'accedere e condividere informazioni, cono-

---

<sup>1</sup> Contributo tratto da Trentin 2010.

<sup>2</sup> O'Reilly 2006.

<sup>3</sup> Fullan 1997, p. 126; Goodson 2003, p. 5.

<sup>4</sup> Hargreaves, Earl, Moore e Manning 2001, pp. 88-89.

<sup>5</sup> Con il termine risorse 2.0 d'ora in poi indicheremo sia la tecnologia del Web 2.0, sia quanto attraverso la stessa tecnologia è possibile accedere (informazioni, materiali fattuali, reti sociali, esperti etc.).

scenze e buone pratiche attraverso la consultazione diretta delle fonti e l'interazione sociale in comunità di pratica online<sup>6</sup>.

Non è un certo processo facile ma può riuscire, soprattutto se il docente è disposto a investire tempo in una crescita professionale indirizzata al sintonizzarsi sui canali di comunicazione della propria utenza diretta (gli studenti) per sfruttarli poi a vantaggio del processo di insegnamento e supporto allo studio.

Questo evidentemente non può prescindere dal prendere confidenza con le nuove tecnologie della comunicazione. E il primo passo in tal senso è in genere rappresentato non tanto dallo sforzo di comprendere come le stesse possano essere impiegate didatticamente (questo verrà acquisito in una fase successiva), quanto piuttosto come sfruttarle a supporto della propria crescita professionale (accesso ai saperi, partecipazione a comunità online o ad attività di formazione in cui si faccia uso degli stessi strumenti tecnologici, ecc.).

In questo contributo metteremo a fuoco alcuni di tali aspetti, contestualizzandone le problematiche, cercando di capire come muta il ruolo del docente quando si introducono nuovi modi di gestire la comunicazione didattica e il flusso dei saperi appoggiandosi anche (e ovviamente non solo) alle risorse 2.0. In altre parole sotto quali condizioni sia possibile immaginare un passaggio dall'insegnamento tradizionale a un "insegnamento 2.0".<sup>7</sup>

#### *La questione chiave*

Lo psicologo educativo danese Steen Larsen, in un suo lavoro di qualche tempo fa argomentava come «l'informazione possa essere trasmessa ma la conoscenza non possa che essere indotta».<sup>8</sup>

A sostegno della sua tesi elencava i tre momenti chiave che, a proprio modo di vedere, sovrintendono al fluire di conoscenza fra una sorgente (il docente) e un ricevente (il discente):

- *trasformazione* delle conoscenze del docente in informazioni da trasmettere ai discenti;
- *trasmissione* delle informazioni ai discenti;
- trasformazione, da parte del discente, dell'informazione ricevuta in nuova conoscenza attraverso un processo di *induzione* favorito/provocato dal docente.

Larsen usa una metafora molto efficace nel descrivere questo processo induttivo, quella del trasformatore elettrico, dove pur non essendoci contatto fisico fra due circuiti (il circuito primario e quello secondario), vi è tuttavia un passaggio di corrente fra i due e questo per effetto dell'induzione magnetica. Nella metafora, evidentemente, il circuito primario corrisponde al repertorio di conoscenze del docente e il circuito secondario alle conoscenze pregresse del discente che, per induzione, si mira a far crescere.

Per quanto l'esempio possa non essere chiarissimo a chi abbia scarse conoscenze in campo elettromagnetico, è però verosimile che sia nota e accettata l'idea che i meccanismi di acquisizione di nuova conoscenza non vadano tanto assimilabili al processo di travaso da un contenitore all'altro (dalla testa del docente a quella dello studente) quanto piuttosto a un processo legato all'assorbimento, integrazione e sistematizzazione dell'informazione ricevuta dallo studente all'interno della propria e preesistente struttura conoscitiva. Quindi, un ruolo chiave dell'insegnante è quello di creare le condizioni affinché venga stimolato e favorito tale processo di assorbimento e sistematizzazione, proponendo attività di studio, ri-

---

<sup>6</sup>Trentin 2000.

<sup>7</sup>Trentin 2008, pp. 59-76.

<sup>8</sup>Larsen 1986, p. 332.

soluzione di problemi, sviluppo di artefatti, ecc., sia individualmente sia collaborativamente.<sup>9</sup>

#### *La Scuola come una e non unica fonte di sapere*

Fino a qualche tempo fa (sicuramente quando gli attuali docenti erano studenti) le sorgenti dei saperi che potevano incidere sullo sviluppo di nuove conoscenze nel discente erano circoscritte al docente e alla manualistica disciplinare, alle quali si aggiungevano i canali informativi medialti, quali radio e televisione, comunque collocabili fra le cosiddette “fonti garantite” in quanto a correttezza e affidabilità.

L'avvento del Web 2.0 ha però rivoluzionato questo schema e oggi, per lo studente, esistono molti più canali per acquisire (in modo diretto o indiretto) informazioni su argomenti disciplinari (si pensi a Wikipedia). Resta però il fatto che, senza un controllo e un supporto adulto, il processo di trasformazione di tali informazioni in conoscenza personale finisce quasi sempre con il basarsi su un “fai-da-te” privo di metodo.

In tutto ciò, l'aspetto preoccupante è che la maggior parte degli insegnanti non sono in grado di supportare questo processo (favorire ciò che Larsen indica come “induzione della conoscenza”) perché tutt'ora culturalmente ancorati, o indotti dal contesto scolastico, a schemi convenzionali di insegnamento-apprendimento centrati sul docente e sul libro di testo. In realtà si dovrebbero fare dei lievi distinguo in ragione dei diversi ordini di scuola, anche se la sostanza del discorso non varierebbe poi di molto. Di qui l'esigenza di agire sullo sviluppo professionale degli insegnanti con azioni formative che abituino all'informalità dei processi di apprendimento resi possibili dalle risorse 2.0.

Parallelamente andrebbe ripensata la programmazione/organizzazione della didattica in modo da favorire processi di insegnamento-apprendimento che vedano nell'uso della tecnologia non tanto un evento occasionale quanto piuttosto una prassi. Evidentemente su questo piano i singoli docenti possono fare ben poco, così come minimi sono i margini di manovra a livello di singolo Istituto. Com'è facile immaginare si tratta di una partita che va giocata su altri campi, vedi quello ministeriale e di indirizzo. Fermo restando, tuttavia, che se la partita vuol essere vinta, non si possono trascurare alcuni insegnamenti fondamentali che ci arrivano dall'ambito organizzativo: «se un corpo estraneo è inserito all'interno di un sistema, o si integra e cessa di essere considerato come estraneo, o continuerà ad essere identificato come tale e alla fine rigettato dal sistema stesso».<sup>10</sup> Non è difficile comprendere come per “corpo” qui si intenda “tecnologie di rete”.

Si tratta di un aspetto chiave che non coinvolge per la verità solo la sfera istituzionale ma anche quella personale del singolo cittadino, soprattutto se si considera l'esigenza di formazione continua (*Life Long Learning*) anche dopo un percorso di istruzione formale. Sul versante dello sviluppo lavorativo, infatti, bisogna tenere presente che sempre più i processi di crescita professionale (disciplinare e metodologica) faranno leva sull'autonomia del singolo e sulla sua capacità di padroneggiare le tecnologie della comunicazione di uso quotidiano a favore del proprio aggiornamento continuo. E questo vale oggi per il docente e, a maggior ragione, varrà domani per lo studente. Di qui l'esigenza di introdurre e metabolizzare approcci all'uso formativo delle reti, sia dal punto di vista del docente, in quanto utente in prima persona e propositore degli stessi ai propri studenti, sia da quello degli stessi studenti, per i quali la Scuola può rappresentare il primo contesto in cui apprendere come sfruttare con metodo le potenzialità e le risorse di rete nello studio disciplinare, attrezzandosi così ad affrontare il processo di sviluppo professionale che avrà luogo lungo tutto l'arco della vita.

---

<sup>9</sup> Ellerani e Pavan 2003.

<sup>10</sup> Euler e Wilbers 2002, p. 39.

È vero, parallelamente le tecnologie evolveranno e saranno sicuramente molto diverse da quelle che oggi noi conosciamo e usiamo. Tuttavia alcuni concetti chiave legati alle strategie con cui piegarle al proprio fabbisogno conoscitivo è molto probabile (quasi certo) che manterranno la loro validità nel tempo.

Ed è proprio in questo senso che la qualità di un percorso formativo (quale appunto quello scolastico) andrà sempre più commisurata alla sua capacità di mettere in grado il discente, a valle del processo stesso, di provvedere autonomamente alla propria formazione continua sullo specifico dominio di conoscenze. Questo attraverso il consolidamento dell'abitudine (educazione) all'uso di una pluralità di tecnologie della comunicazione. Di qui il ruolo strategico della scuola, che oltre a formare dovrà avere come obiettivo quello di “meta-formare”, ossia di sfruttare l'occasione dell'uso di certi metodi e strumenti basati sulle risorse 2.0 per farli acquisire abitualmente agli studenti a vantaggio del loro processo di apprendimento continuo lungo l'arco della vita. In altre parole, facendo in modo che il percorso formativo “formale” funga da ponte, creando le competenze necessarie alla successiva gestione autonoma di percorsi di apprendimento informale, basati cioè sulla capacità di ricercare e filtrare fonti informative, accedere alle conoscenze esplicite (quelle codificate) e all'oceano della conoscenza sociale, ossia quella intrappolata nelle miriade di reti sociali online (vedi i social network professionali).

Per quanto queste considerazioni siano oramai largamente condivise, alcune criticità di fondo permangono, prima fra tutte la scarsa preparazione tecnologica, metodologica e culturale nell'uso delle risorse di rete della maggior parte di coloro che dovrebbero fungere da attori principali nell'educare in tal senso i propri studenti.

#### *Un solco che si sta sempre di più divaricando*

Quando si parla di integrazione delle tecnologie di rete nella prassi didattica non si può prescindere dall'ampio solco che esiste, e sempre più si sta divaricando, fra l'uso personale/quotidiano che gli studenti fanno di quelle stesse tecnologie e il modo in cui invece i docenti le propongono per le attività di studio. Da un lato, ci sono gli studenti (nativi digitali) con innate capacità di padroneggiare le tecnologie facendone un uso quotidiano sia nella sfera del sociale sia in quella dello studio, ancorché con poco o alcun metodo. Dall'altro i docenti (migranti digitali) che, pur nel lodevole tentativo di innovare la propria didattica, hanno la tendenza a proporre un uso basato su metodi e prassi di studio “convenzionali”, ancorati a vecchi schemi d'insegnamento, quando invece sarebbe necessario immaginare e introdurre nuove proposte metodologiche ispirate alla cosiddetta *e-pedagogy*,<sup>11</sup> in grado di sfruttare a pieno le potenzialità delle tecnologie della comunicazione sia per l'interazione sociale sia per l'accesso ai saperi.

La cosa preoccupante è che mentre la divaricazione di questo solco, fino a qualche tempo fa, era tragiurabile su scala generazionale, l'avvento del Web 2.0 ha impresso un'accelerazione alla sua dilatazione, apprezzabile oggi su intervalli di tempo decisamente più brevi (3-5 anni). E un forte contributo a tale divaricazione è anche dato dal modo che l'istituzione ha di concepire gli spazi in cui si dovrebbe dar luogo ai processi di insegnamento-apprendimento che integrano le tecnologie.

#### *I luoghi dell'insegnamento supportato dalle tecnologie*

Se guardiamo a ritroso, possiamo individuare almeno tre fasi che hanno caratterizzato il lungo (e lento) processo di introduzione delle tecnologie nella didattica scolastica.

---

<sup>11</sup> Elliot 2008.

Fase 1 – *Le tecnologie sono ospitate e utilizzate all'interno di un'aula* più o meno organizzata *ad hoc* (l'aula informatica), dove si va ogni tanto per imparare l'uso del computer e qualche volta per usarlo nello studio delle altre discipline.

Fase 2 – *Con le tecnologie, in particolare quelle della comunicazione, si abbattono 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 sconfinati di informazione sia per entrare in contatto con altre realtà; di solito classi distanti, altri studenti. Il collegamento in rete della scuola, per la maggior parte dei ragazzi e dei docenti, rimane però ancora il solo mezzo per entrare in Internet.

Fase 3 – *L'aula è ospitata e si estende negli spazi virtuali (extended learning)*.<sup>12</sup> Con la diffusione di Internet, sia a livello domestico sia a livello mobile (vedi i netbook e la tecnologia wifi), l'aula informatica, in quanto tale, perde buona parte della sua ragion d'essere, dato che le attività di studio supportate dalla rete si possono sviluppare ovunque: a scuola (non necessariamente in un'aula informatica), a casa, su una panchina del parco.

Ora, per quanto da qualche anno sia già in atto la Fase 3, istituzioni e docenti stanno ancora cercando di entrare nella logica della Fase 2, se non addirittura della 1. Nel mentre, gli studenti procedono imperterriti a usare social network e risorse informative di rete per interagire con i compagni di classe (attivando per lo più poco ortodossi meccanismi di divisione/passaggio dei compiti) o per accedere a risorse informative nel realizzare ricerche che molte volte si risolvono in selvaggi copia-e-incolla da siti di dubbia autorevolezza e attendibilità. In altre parole: senza alcun metodo.

E dire che qualcun altro il metodo potrebbe anche insegnarlo (i docenti) se non fosse per la mancanza di quel minimo *corpus* di competenze tecnologiche necessarie a creare la giusta miscela fra tecnologia e metodologia di studio, arricchita dalla straordinaria quantità di risorse che si possono trovare in rete. Servirebbe quindi una sorta di osmosi (ancorché parziale) delle reciproche competenze in modo da riequilibrarle in ragione di un uso efficace ed efficiente delle risorse di rete nello studio e nell'apprendimento disciplinare. In che modo? Qui evidentemente un ruolo determinante non può che averlo il docente, non solo nella sua veste di esperto disciplinare, ma anche in quella di ricercatore (l'insegnamento implica un processo di ricerca costante) e ancor più di educatore. Ciò è possibile solo se i docenti sono disposti a:

- entrare nella dimensione comunicativa propria delle nuove generazioni usando i loro stessi spazi virtuali (“andando a trovare” gli studenti dove normalmente interagiscono fra loro);
- indicare metodi di studio che facciano leva su quella stessa dimensione;
- educare all'uso consapevole e intelligente delle potenzialità offerte dalle tecnologie web e mobile che giornalmente i ragazzi hanno a disposizione;
- educare alla cittadinanza digitale.

In tutto questo, non si può prescindere da un'azione sistematica di prima formazione e aggiornamento continuo degli educatori, rendendoli consapevoli della necessità di un cambiamento che inevitabilmente non può che partire da dentro e dalla convinzione che solo in questo modo si possa raggiungere un parziale allineamento fra modo di comunicare nell'ambito scolastico e quello quotidiano. Parziale, perché la missione educativa della Scuola dovrebbe essere sì quella di comprendere come le nuove generazioni interagiscono attraverso la tecnologia, accedono alle risorse di rete e si relazionano socialmente, ma anche di intervenire, laddove vi sia bisogno, per correggere atteggiamenti e modi errati di sfruttare il potenziale tecnologico nelle mani dei ragazzi. In altre parole, educare alla cittadinanza di-

---

<sup>12</sup> [www.ccsso.org/projects/extended\\_learning\\_opportunities](http://www.ccsso.org/projects/extended_learning_opportunities).

digitale. Ma per educare alla cittadinanza digitale, il docente dovrebbe essere a sua volta un buon cittadino digitale, e qui spesso si chiude il cerchio. Anche perché, diciamo chiaramente, per quale ragione un docente (migrante digitale, sempre che sia disposto a “migrare”) dovrebbe sforzarsi di entrare nella mentalità di un nativo digitale per cambiare il proprio modo di far didattica, quando poi l’organizzazione scolastica poco si concilia con le esigenze di una “didattica 2.0”?

In altre parole, se poi alla fine è sufficiente rispettare ciò che viene indicato dal programma ministeriale, perché crearsi ulteriore lavoro, il più delle volte nemmeno riconosciuto?

È evidente che la risposta, come si diceva, ognuno non può che trovarla dentro di sé, decidendo cioè se limitarsi ad agire come mediatore didattico nel passaggio ai propri studenti delle conoscenze disciplinari (e non è poco), oppure anche aiutarli a diventare i cittadini di domani, in grado, oltre al saper leggere, scrivere e far di conto, di padroneggiare le tecnologie della comunicazione, non tanto dal punto di vista tecnico, quanto piuttosto, come s’è detto, da quello metodologico e delle strategie connesse a un uso efficace ed efficiente delle risorse di rete.

Per attrezzarsi a una missione educativa di questo genere, però, i docenti devono imboccare un percorso che prevede inizialmente alcuni passaggi obbligati, quali ad esempio:

- entrare nella logica delle nuove dimensioni e prassi comunicative indotte dalle tecnologie di rete;
- comprenderle a fondo praticandole;
- farle proprie per lo sviluppo professionale, per poi essere in grado di educare gli studenti a usarle efficacemente e consapevolmente nello studio e nei processi di apprendimento formali e informali.

In altre parole, un percorso teso a favorire la presa di coscienza da parte del docente delle potenzialità delle tecnologie della comunicazione, partendo inizialmente dall’ottica personale, ancor prima di vederle come strumento di uso didattico con la classe. E quindi avvicinare le tecnologie di rete considerandole dal punto di vista di mezzo per:

- accedere a informazioni, basi documentali, materiali didattici utili a sé e ai propri studenti;
- entrare in contatto e collaborare con colleghi ed esperti;
- prender parte attiva a comunità di pratica;
- partecipare a eventi formativi in rete o misti (formazione “formale”)
- provvedere al proprio aggiornamento continuo (apprendimento “informale”).

Dopo questo primo e fondamentale passaggio, il successivo non può che riguardare il modo in cui integrare le tecnologie nella propria prassi didattica. Ad esempio, come integrare le risorse 2.0 usate quotidianamente dagli studenti a vantaggio del loro modo di approcciarsi allo studio, sia individuale sia di gruppo.

Si tratta di un passaggio estremamente delicato che implica una chiara comprensione di come debba conseguentemente variare il ruolo del docente in quella che, poco a poco, prende le sembianze di una “classe digitale” (talvolta indicata anche come “classe 2.0”), ossia una classe che amplia il suo raggio d’azione estendendolo nello spazio della rete, sia quando è riunita in un’aula, sia quando studia al di fuori dell’edificio scolastico.

Senza una chiara comprensione del mutamento del ruolo del docente in funzione di una didattica che faccia proprie le potenzialità dei nuovi canali di comunicazione e modi di interagire degli studenti, non si potranno definire né adeguati percorsi di formazione dei docenti (meglio se già nella fase della loro prima formazione) né agire a livello normativo, ossia nella direzione di pensare un’organizzazione scolastica che favorisca una reale innovazione didattica sulla base delle considerazioni fatte finora.

### *Da insegnante a insegnante 2.0*

Nell'uso didattico delle risorse 2.0 la figura del docente continua ad essere centrale anche se, rispetto alla didattica solo d'aula, la sua funzione viene a modificarsi: da docente che fa lezione a facilitatore del processo di apprendimento di contenuti di cui è esperto, contribuendo alla predisposizione dei materiali didattici e/o sovrintendendo alle attività interattive, sia in rete sia in presenza, dei propri studenti. Quanto si modifichi tale funzione dipende ovviamente dal tipo di approccio che via via si adotta, ad esempio se più centrato sul docente o più sullo studio collaborativo.

A questo proposito, è bene subito chiarire che, qui di seguito, con il termine “insegnante 2.0”, ci riferiremo alla funzione che il docente assume non solo nell'ambito strettamente legato all'uso di tecnologie, ma anche, e in senso più generale, quando organizza e gestisce percorsi di apprendimento in cui le risorse 2.0 possono assumere ruoli diversi in ragione della diversa metodologia didattica che si adotta, spaziando cioè dall'essere essenziali all'essere, più modestamente, un semplice supporto, utile ma non necessariamente indispensabile. Al momento, tuttavia, non sono ancora così diffuse fra i docenti le conoscenze e le abilità per ricoprire efficacemente tale funzione. Un elemento di sostenibilità della classe 2.0 è quindi strettamente correlato alla formazione dei docenti sia sull'uso strumentale delle risorse 2.0 sia sui diversi approcci didattico-formativi connessi al loro impiego didattico.

### *Come si modifica il ruolo del docente*

Una classe 2.0 richiede sia ai docenti sia ai discenti di assumere ruoli e responsabilità differenti rispetto a una classe tradizionale. In questo senso Elliot ed altri autori da tempo auspicano lo sviluppo di una e-pedagogy che si basi su una riconcettualizzazione delle pratiche tradizionali di insegnamento.<sup>13</sup>

Il docente che intenda far uso delle tecnologie di rete a supporto della propria didattica ha quindi la necessità di comprendere a fondo la filosofia che sta dietro il concetto di classe 2.0 e il cambio di paradigma che questo implica. Infatti, mentre in un approccio tradizionale il processo di insegnamento-apprendimento è centrato sul docente (il cui obiettivo è trasferire direttamente la propria conoscenza ai discenti), nell'insegnamento 2.0 il fuoco è sulle relazioni che sussistono fra docente e studente, studente e studente e studente e conoscenza. Lo studente è guidato a essere più autonomo, partecipativo e responsabile riguardo il proprio processo di apprendimento.

Nella tabella 1 sono riassunti e comparati i tratti salienti dell'insegnamento tradizionale (anche quando fa uso di tecnologie) e del paradigma legato alla classe 2.0.

---

<sup>13</sup> Elliot 2008.

	<i>nell'insegnamento tradizionale</i>	<i>nella classe 2.0</i>
l'insegnante	ha e trasmette conoscenza	guida lo studio
lo studente	riceve passivamente i contenuti	interagisce con i contenuti, il docente, apprende autonomamente e in gruppo
la classe	è il luogo dove viene trasmesso il sapere	è il luogo dove si costruiscono e si condividono saperi
le conoscenze e le esperienze	fluiscono verticalmente dal docente ai discenti	vengono condivise orizzontalmente (alla pari) fra i membri del gruppo di apprendimento che include il docente
il processo di apprendimento	è fortemente diretto	è attivo e collaborativo
i contenuti curricolari	sono prestabiliti e uniformati	sono flessibili e dalla struttura aperta in modo da consentire percorsi diversificati
le tecnologie	sono usate prevalentemente per supportare la lezione d'aula	sono i punti di forza di un ambiente di apprendimento integrato che vede protagonisti i discenti
la percezione del docente riguardo le tecnologie di rete	sono strumenti per accedere alle conoscenze esplicite	sono mezzi per stimolare, migliorare e amplificare il processo di apprendimento

tabella 1. *Confronto fra insegnamento nella classe tradizionale e nella classe 2.0*

Affinché l'*e-pedagogy* si diffonda in modo sistematico, si ribadisce quindi la necessità di un adeguato sviluppo professionale dei docenti in modo che possano autonomamente e consapevolmente mettere a punto le più efficaci strategie di insegnamento-apprendimento in grado di soddisfare le proprie esigenze didattiche e quelle della propria utenza. Inoltre, date le caratteristiche proprie degli ambienti online, sicuramente differenti dagli ambienti fisici in cui di norma svolge le lezioni frontali, il docente va preparato alla scelta delle più adeguate strategie d'interazione/comunicazione didattica in ragione del *medium* che si utilizza.

Questo aspetto è particolarmente delicato e dovrebbe aiutare a rimuovere l'equivoco che l'utilizzo educativo delle tecnologie di rete sia riconducibile al riproporre sul web materiali e approcci didattici usati (anche efficacemente) in aula, senza tener conto delle caratteristiche del *medium*, mai neutro dal punto di vista delle dinamiche e delle strategie della comunicazione.<sup>14</sup>

Non a caso, proprio per la non neutralità del mezzo, chi si occupa di comunicazione televisiva parla di "tempi televisivi", chi si occupa di trasmissioni radio di "tempi radiofonici" e chi di multimedialità di "bilanciamento delle componenti mediali". Senza poi parlare della comunicazione per via testuale, tipica dei sistemi di messaggistica elettronica (posta elettronica, forum, social network, ecc.), dove l'espressività filtrata dal mezzo (tono della voce,

<sup>14</sup> Trentin 2008, p. 63.

espressione dell'interlocutore, ecc.) ha spesso l'esigenza di dover essere surrogata con artifici quali le cosiddette *emoticon* o faccine.<sup>15</sup>

Per capire in quale direzione deve essere orientato lo sviluppo professionale di un docente che intenda far uso delle tecnologie di rete nel proprio insegnamento, e conseguentemente il tipo di azioni formative da intraprendere in tal senso, il primo passo è quindi cercare di definire quali abilità, conoscenze e competenze siano richieste per mettere in atto realmente ed efficacemente l'*e-pedagogy*.

#### *Condizioni abilitanti all'insegnamento 2.0*

I vantaggi di un insegnamento fortemente basato sulle tecnologie della comunicazione, come si è detto, possono essere molteplici. La chiave di volta per poterlo però adottare efficacemente è una sola: bisogna crederci!

Oltre alla convinzione delle potenziali ricadute di tipo didattico-disciplinare (ripetiamo, condizione primaria), Kearsley e Blomeyer indicano come altri fattori motivanti:<sup>16</sup>

- il desiderio di innovare il proprio modo far didattica;
- la possibilità di instaurare un rapporto più individualizzato con gli studenti;
- la disponibilità di ampi e ricchi repository di materiale fruibile attraverso la rete;
- l'interagire in un ambiente meno ansiogeno entro il quale sviluppare il proprio insegnamento.

Ovviamente, a questi se ne possono aggiungere altri, ugualmente motivanti ma più legati allo *status* del docente, come ad esempio eventuali incentivi economici previsti per un'offerta formativa più ricca e diversificata e/o la possibilità di capitalizzare le competenze acquisite a beneficio del proprio sviluppo professionale e di carriera.

Ammesso poi che un docente sia sufficientemente convinto della validità di un insegnamento 2.0, la domanda successiva è: quanto si è disposti o si ha la possibilità di mutare il proprio modo di insegnare? A questo proposito Fuller indica come rilevanti:<sup>17</sup>

- la disponibilità a star seduti di fronte a un computer per almeno 1-2 ore al giorno;
- gradire l'interazione e il confronto uno-a-uno (non solo quindi l'esposizione frontale);
- essere flessibili nell'insegnare e interessati a sperimentare;
- fornire agli studenti risposte tempestive e ricche di significati;
- creare e proporre attività di apprendimento che coinvolgano in prima persona gli studenti;
- mantenere negli studenti l'interesse e la motivazione;
- creare situazioni di forte interazione proponendo attività di studio collaborativo;
- incoraggiare gli studenti a essere critici e riflessivi.

Per quanto questi non sembrerebbero essere requisiti particolarmente stringenti per un professionista dell'insegnamento, molti eccellenti docenti d'aula non sarebbero in grado di soddisfarli. I motivi sono diversi, quali ad esempio la difficoltà:

- di abituarsi all'uso regolare della rete nell'interazione con i propri studenti;
- a entrare nella logica della CMC (Computer Mediated Communication);
- a sentirsi a proprio agio nell'uso delle tecnologie.

---

<sup>15</sup> Brevi sequenze di caratteri testuali che simulano: :-) il sorriso; ;-) l'ammiccamento; :--( un'espressione triste; ... e così via.

<sup>16</sup> Kearsley e Blomeyer 2004, p. 51.

<sup>17</sup> Fuller, Norby, Pearce e Strand 2000, p. 69.

### *Lo sviluppo professionale continuo dell'insegnante 2.0*

I docenti possono essere visti come “artigiani” che operano prevalentemente da soli, con una varietà di “materiali” (umani), in un ambiente di lavoro fortemente personalizzato. Gradualmente sviluppano un repertorio di abilità e di strategie, che via via, vanno a comporre un set integrato di schemi mentali differenziati, progressivamente sempre più complessi e articolati. Sviluppano questo repertorio di conoscenze e abilità attraverso processi spesso basati su tentativi successivi. L'insegnamento, se fatto in modo completo, implica infatti la sperimentazione. Così facendo sono coinvolti in prima persona nella produzione di nuova conoscenza e di buone pratiche professionali.

Negli ultimi anni, fra l'altro, la loro crescita professionale si sta sempre più legando ai processi di sviluppo della scuola. Ciò è un forte stimolo per:

- la messa a fuoco del lavoro concreto che l'insegnante deve svolgere con i propri studenti;
- l'enfaticizzazione della ricerca, riflessione e sperimentazione in un lavoro basato sul *problem solving*;
- l'attenzione verso ricerche rilevanti e le testimonianze sulle migliori pratiche d'insegnamento;
- l'analisi degli effetti che le nuove tecnologie della comunicazione hanno sul modo di apprendere degli studenti;
- la collaborazione fra gli insegnanti, meglio se basata sull'attivazione di vere e proprie comunità di pratica (CdP) inter/intra-istituzionali in grado di far leva anche sulle risorse 2.0 per amplificare e dare continuità alla comunicazione fra i loro membri.

In questo modo è possibile gettare basi solide per lo sviluppo di nuovi approcci nella gestione e nella capitalizzazione dell'immenso patrimonio di conoscenze tacite interne alla scuola, collegando la ricerca allo sviluppo professionale attraverso l'identificazione delle buone pratiche, l'attivazione di reti di insegnanti e di scuole. La crescita professionale dell'insegnante viene così a dipendere sempre più dalla sua appartenenza a comunità di pratica che fanno dell'apprendimento collaborativo la strategia “principe” della loro azione.

Come si vede, si tratta di un processo di sviluppo professionale continuo che richiede ai docenti riflessività, dinamicità e proiezione in avanti. Questo implica la necessità di acquisire capacità e flessibilità nel supportare lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze nei propri discenti. Ciò è possibile solo in presenza di un reale cultura riguardo lo sviluppo professionale, una cultura che si riconosca nell'importanza di una crescita basata sulla pratica, l'esperienza e la ricerca, meglio se condotte in modo interrelato con altri colleghi e/o figure professionali dello stesso contesto.

Fra l'altro l'insegnamento è il tipico esempio di professione caratterizzata da un canale a due vie fra pratica e ricerca. In altre parole il docente è informato dalla ricerca ma a sua volta può essere fonte di nuove conoscenze generate dalla propria pratica professionale. In questo senso si può dire che la capacità di pianificare e condurre ricerca, individualmente o in gruppo, riguardo aspetti legati alla propria professione è parte integrante dello sviluppo professionale del docente. Il possesso di tali abilità è anche prezioso per il singolo nell'analizzare, interpretare, valutare e, se adatti, applicare i risultati delle ricerche condotte da altri.

In questo modo la conoscenza professionale diventa il risultato di un processo di sintesi delle conoscenze acquisite vivendo il proprio contesto di lavoro e le esperienze che in esso si maturano. In altre parole, lo sviluppo della conoscenza professionale ha come punto di forza l'apprendimento esperienziale e ed ulteriormente trasformata e rielaborata attraverso

la personale riflessione critica. Lo sviluppo professionale, quindi, si presenta come un processo caratterizzato da una serie piuttosto complessa di implicazioni. La più ovvia riguarda il coinvolgimento diretto del singolo nel proprio sviluppo professionale. Altre includono:<sup>18</sup>

- l'esplorazione, la riflessione e il miglioramento della pratica professionale;
- lo sviluppo di abilità, conoscenze e comprensioni (derivate da riflessioni critiche) necessarie a valutare e rivedere la pratica professionale;
- l'esigenza di comprendere i processi di cambiamento (come la pratica ha progressivamente luogo all'interno di contesti complessi e dinamici);
- l'abilità di creare nuova conoscenza;
- lo sviluppo di conoscenza teorica in grado di sorreggere e complementare la riflessione sulla pratica;
- lo studio i collegamenti reciproci fra teoria e pratica;
- l'esigenza di saper trasferire abilità, conoscenze e comprensioni da un contesto all'altro;
- la generazione di esperienza attraverso la ricerca;
- l'abilità di gestire la complessità e l'interconnessione fra questioni rilevanti (compresa la formulazione di modelli mentali, schemi e reti);
- lo sviluppo di comprensioni contestualizzate;
- la traduzione di comprensioni in azioni;
- l'ulteriore sviluppo di abilità comunicative;
- l'impegno di creare un'ampia comunità di pratica che includa la ricerca come guida sia per azioni politiche sia pratiche;
- l'abilità di pianificare e condurre ricerche autorevoli riguardo gli aspetti della pratica professionale;
- l'abilità di analizzare, interpretare, valutare e, se adatti, applicare i risultati delle ricerche condotte da altri.

Quanto detto dovrebbe corredare i docenti di abilità e conoscenze, non solo finalizzati al mero uso strumentale delle tecnologie di rete, ma all'integrazione delle stesse con i nuovi approcci pedagogici. Si ritiene che tutto questo rappresenti un elemento chiave per la sostenibilità dell'insegnamento 2.0.

### *Conclusioni*

Nell'integrare l'uso delle tecnologie 2.0 nella prassi didattica, il docente deve mutare il proprio approccio all'insegnamento, spostandosi da un modello verticale di tipo trasmissivo del sapere a uno più orizzontale, basato su processi collaborativi, oltre che di studio individuale, in cui permane la centralità del suo ruolo anche se più in veste di facilitatore di processo che non di solo dispensatore di conoscenze. È evidente come sotto quest'ottica vada a modificarsi radicalmente la natura del processo di insegnamento-apprendimento così come l'interrelazione studente-docente. Il docente diventa una figura meno autoritaria e più vicina al ruolo di risorsa intellettuale per la classe, nonché di facilitatore delle attività degli studenti. Questo, fra l'altro, contribuisce a sdrammatizzare i rapporti di autorità tradizionalmente esistenti all'interno dell'aula e costituisce una indubbia occasione di arricchimento del rapporto fra docente e studente.

Tuttavia, non è né facile né immediato affermare che utilizzando approcci basati sulle tecnologie 2.0 gli studenti imparino di più o meglio. La difficoltà sta principalmente nella quasi

---

<sup>18</sup> Attwell 2005.

impossibilità di comparare strategie (in aula e nello spazio virtuale) profondamente differenti fra loro, soprattutto dal punto di vista dell'ambiente di apprendimento che propongono agli studenti. Sicuramente ciò che si è potuto rilevare è un aumento degli stimoli e delle motivazioni indotti in questi ultimi, dovuti essenzialmente:<sup>19</sup>

- al sentirsi parte attiva nel processo di costruzione delle proprie conoscenze;
- alla possibilità di avere a disposizione un ambiente di apprendimento decisamente più ricco, in termini di risorse di studio e di supporto didattico, di quello che in genere possono trovare in un'aula tradizionale;
- ad usare tecnologie, stili e modalità comunicative tipici della loro quotidianità anche per studiare autonomamente o in gruppo;
- al sentirsi seguiti dal docente con più continuità rispetto ad altre situazioni didattiche;
- al diverso rapporto che si viene a instaurare col docente stesso.

Il punto chiave quindi è “se” e “quando” valga la pena investire risorse nei processi di apprendimento centrati sull'uso di tecnologie 2.0. Come s'è detto, uno dei fattori determinanti, oltre alla presenza delle condizioni di applicabilità, sono le giuste motivazioni del docente, la convinzione riguardo la loro efficacia e le loro potenzialità sul piano didattico-pedagogico, il valore aggiunto che possono offrire al di là dell'acquisizione dei contenuti disciplinari (che resta, ovviamente, l'obiettivo primario).

In particolare, a proposito di quest'ultimo aspetto, nel presente contributo si è accennato a come il ritorno d'investimento derivante dall'adozione di strategie basate sull'uso di tecnologie 2.0 debba essere stimato non solo in termini di apprendimenti disciplinari, ma in un'ottica educativa più ampia, prendendo cioè in considerazione una pluralità di altri fattori, come l'educazione alla cittadinanza digitale, l'acquisizione di metodi di lavoro e di studio collaborativi, di abilità nell'uso delle tecnologie di rete per attivare sinergie finalizzate alla risoluzione di problemi, alla ricerca selettiva dell'informazione, alla condivisione di risorse e conoscenze.<sup>20</sup> Conoscenze e abilità ormai necessarie a valle di un qualunque percorso di studi, quando cioè il singolo ha l'esigenza di provvedere autonomamente al proprio aggiornamento continuo, lungo l'intera sua vita professionale.

È per questa ragione che l'applicazione di strategie didattiche che facciano proprie le potenzialità delle tecnologie 2.0 non può prescindere dalla consapevolezza e dalla convinzione del docente di mettere in atto un processo formativo le cui ricadute devono essere lette a trecentosessanta gradi, non strettamente (o almeno non solo) legate all'ambito disciplinare, ma anche pensate nell'ottica di un ritorno d'investimento sul medio-lungo periodo, con un forte e positivo impatto sulla sfera sia personale sia sociale del discente.

### *Bibliografia*

- Attwell 2005, “E-learning and sustainability”, *EdTechPost. Technology for learning, thinking and collaborating*, [www.ossite.org/Members/GrahamAttwell/sustainability/attach/su-sustainability4.doc](http://www.ossite.org/Members/GrahamAttwell/sustainability/attach/su-sustainability4.doc).
- Bocconi and Trentin (Eds) (2012). *Wiki Supporting Formal and Informal Learning*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers Inc.

---

<sup>19</sup> Trentin 2008.

<sup>20</sup> Trentin e Repetto 2012.

- Briano, Midoro and Trentin, G. (1997). Computer Mediated Communication and Online Teacher Training in Environmental Education. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 6(2), 127-145.
- Ellerani e Pavan 2003, *Cooperative learning: una proposta per l'orientamento formativo*, Napoli, Tecnodid.
- Elliot 2008, *E-pedagogy: does e-learning require a new approach to teaching and learning?*, [d.scribd.com/docs/22rc8wz72z067xrb1fjk.pdf](http://d.scribd.com/docs/22rc8wz72z067xrb1fjk.pdf).
- Euler e Wilbers 2002, "Selbstlernen mit neuen Medien didaktisch gestalten", in *Hochschuldidaktische Schriften*, eds. D. Euler e C. Metzger, St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik, pp. 37-52.
- Fullan 1997, "Planning, doing and coping with change", in *Organisational Effectiveness and Improvements in Education*, eds. A. Harris, N. Bennett e M. Preedy, Buckingham, Open University Press, pp. 125-139.
- Trentin 2010, *Network Collaborative Learning*, Oxford, UK, Chandos Publishing Limited.
- Fuller, Norby, Pearce e Strand 2000, "Internet teaching by style: Profiling the on-line professor", *Educational Technology & Society*, 3, 2, pp. 65-72.
- Goodson 2003, *Professional Knowledge, Professional Lives: Studies in Education and Change*, Maidenhead, Open University Press.
- Hargreaves, Earl, Moore e Manning 2001, *Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards*, San Francisco, Jossey Bass.
- Kearsley e Blomeyer 2004, Preparing teachers to teach online. *Educational Technology*, 44, 1, pp. 49-52.
- Trentin G. (2006). The Xanadu project: training faculty in the use of ICT for university teaching, *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 22, pp. 182-196, UK, ISSN: 0266-4909 (JCR).
- Larsen 1986, "Information can be transmitted but knowledge must be induced", *PLET*, 23, 4, pp. 331-336.
- O'Reilly 2006, *Web 2.0 compact definition: trying again*, [radar.oreilly.com/archives/2006/12/web\\_20\\_compact.html](http://radar.oreilly.com/archives/2006/12/web_20_compact.html).
- Seufert e Euler 2004, *Sustainability of eLearning innovations: findings of expert interviews*, [www.scil.ch/publications/docs/2003-06-seufert-euler-sustainability-elearning.pdf](http://www.scil.ch/publications/docs/2003-06-seufert-euler-sustainability-elearning.pdf).
- Trentin 1999, What Does "Using the Internet for Education" Mean?, *Educational Technology*, 39(4), 15-23.
- Trentin e Scimeca 1999, The Roles of Tutors and Experts in Designing Online Education Courses. *Distance Education*, 20(1), 144-161.
- Trentin 2000, "Dalla formazione a distanza alle comunità di pratica attraverso l'apprendimento in rete", *TD - Rivista di Tecnologie Didattiche*, 20, pp. 21-29.
- Trentin 2005, From "formal" to "informal" e-Learning through knowledge management and sharing. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 1(2), 209-217.