

Draft della prefazione al libro di Maria Ranieri e Stefania Manca

I social network nell'educazione

Edizioni Erickson, Trento, 2013, pp. 7-12, ISBN 9788859004288

I social media si stanno sempre più affermando come abituali strumenti di comunicazione, espressione e socializzazione, e questo non solo fra le nuove generazioni.

La loro capillare penetrazione in ogni contesto e momento della vita quotidiana ci impone, di riflesso, una profonda presa di coscienza sul ruolo che tali risorse tecnologiche già hanno e sempre di più avranno in un reale processo di innovazione didattico-educativa sostenibile.

Il contesto della formazione, infatti, non può rimanere indifferente ai cambiamenti comunicativi e di interazione sociale prodotti dall'abbinamento fra tecnologia mobile – oramai a “portata di tasca” – e di rete – si pensi ai social network su Internet – cambiamenti che in modo deciso lo stanno sollecitando a ripensare i propri modelli di insegnamento-apprendimento e di gestione/organizzazione della didattica (spazi, tempi, ruoli, risorse).

Si tratta di una sollecitazione che spesso proviene dal basso, da quella stessa utenza che, abituata ormai a una dimensione comunicativa che integra sistematicamente l'interazione in presenza con quella mediata, si aspetterebbe di ritrovarla anche all'interno dei processi di insegnamento-apprendimento istituzionali o formali.

Osservando, infatti, il contesto dell'apprendimento formale, quella cioè che ha luogo a scuola, all'università, nei centri di formazione professionale e nelle stesse imprese (vedi i dipartimenti per lo sviluppo per le risorse umane), è inevitabile rilevare come, a fronte di un uso personale e generalizzato delle tecnologie di rete e di tipo mobile (*Network and Mobile Technology, NMT*) per l'accesso all'informazione e al social networking, ancora siano pochissimi i casi in cui se ne faccia uso per attività di insegnamento-apprendimento. E anche laddove l'uso delle NMT produca nuovi apprendimenti, questo avviene più per le vie informali (ricerca sui siti e interazione sociale in rete) che non per quelle formali, ossia all'interno di un'attività didattica che integra l'uso delle NMT.

Questo dovrebbe indurci a un'ulteriore riflessione, ossia che le potenzialità maggiori di questo tipo di dispositivi in funzione di una reale innovazione didattico-educativa stanno proprio nel creare non solo un ponte fra contesti formali e informali di apprendimento, ma anche e soprattutto una loro fortissima integrazione.

E questo indipendentemente dal fatto che si parli di istruzione – scolastica e universitaria – oppure di formazione professionale, ferme restando le dinamiche e le diverse caratteristiche intrinseche dei due contesti.

Si tratta di dinamiche che vanno attentamente studiate perché proprio l'analisi di come gli studenti (o i professionisti) usano i media a scopo personale potrebbe suggerire le vie da seguire per adeguare l'offerta formativa alle nuove esigenze e modalità di apprendimento tipiche del 21° secolo, piuttosto che perseverare nelle prassi tradizionali d'insegnamento, poco stimolanti non solo per le nuove generazioni ma anche per quella larga fascia di persone ormai “assuefatte” ai nuovi modi e stili integrati di interazione sociale.

Nasce in particolare l'esigenza, per chi opera nel contesto educativo, di comprendere sempre più appieno l'interconnessione che già c'è – in maniera per lo più spontanea – e sempre più dovrà esserci fra questi due momenti oggi apparentemente – o forse sostanzialmente – paralleli, appartenenti rispettivamente alla sfera del formale e dell'informale.

Considerando il bisogno di apprendimento continuo lungo tutto l'arco della vita professionale, la qualità di un processo formativo “formale” andrà, inoltre, 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 potrà avvenire attraverso il consolidamento dell'abitudine (educazione) all'uso integrato di una pluralità di risorse

tecnologiche, in grado di consentire sia il flusso verticale di conoscenza – da una fonte autorevole all'utente – sia quello orizzontale, alla pari, messo tipicamente in atto nei social network (Trentin, 2011).

In tal senso, si ritiene che la sostenibilità di un intervento formativo realmente innovativo diventerà sempre più funzione della sua capacità, da un lato, di formare “formalmente” attraverso percorsi tracciati e gestiti da qualcuno, dall'altro, di “meta-formare” all'apprendimento informale. In altre parole, si tratterà di sfruttare l'occasione dell'evento formale per abituare (educare) all'uso di NMT nel proprio percorso di apprendimento, col fine di favorirne la metabolizzazione nelle prassi e nelle strategie personali legate all'acquisizione di nuove conoscenze.

Tutto ciò va fatto però con molta cautela. Le NMT, infatti, rispondono a modelli funzionali di tipo generale che prescindono dai sistemi educativi/formativi e, quindi, sono destinate a sicuri insuccessi tutte quelle iniziative che tendono a imporle senza preventive scelte pedagogiche e precise analisi delle esigenze didattiche che possono effettivamente richiederne l'introduzione.

In altre parole, il primo passo verso una reale innovazione didattica che faccia leva sulle potenzialità delle NMT è comprendere a fondo quando, perché e come usarle, nell'ottica di arricchire e migliorare i processi di insegnamento-apprendimento, integrando i nuovi modi di comunicare e accedere alle conoscenze che quelle stesse tecnologie hanno indotto nel vivere quotidiano.

Tutto ciò non può che giocare su una sempre più stretta e mutua dipendenza fra tecnologia e pedagogia, testimoniata, fra l'altro, dall'introduzione di termini quali *e-pedagogy* (Elliot, 2008) e *pedagogia 2.0* (McLoughlin e Lee, 2011) che, al di là del folclore lessicale, trattengono un significato e un modo decisamente nuovo sia di interpretare l'insegnamento, sia di stimolare e favorire i processi di apprendimento. Abbiamo a che fare, in questo caso, con la stretta e mutua reciprocità ribadita da Cousin (2005, p. 117):

«[...] la pedagogia necessariamente implica le tecnologie della comunicazione tanto che la storia della pedagogia è inestricabilmente legata alla storia dei media [...] la pedagogia non può non tenere conto e vivere in modo indipendente dai media che pervadono il quotidiano [...] e la tecnologia interagisce dinamicamente con la pedagogia in un processo di mutuo condizionamento».

Il mutuo condizionamento è più evidente quando si pensa a come la disponibilità di nuovi e più potenti strumenti di social networking oggi offra nuove prospettive e possibilità applicative a concetti non certo altrettanto nuovi, come quelli che si rifanno alla pedagogia partecipativa e produttiva. Pensiamo, ad esempio, agli approcci formativi ispirati al pensiero di Dewey (1916), ossia dell'apprendere attraverso il fare (*learning by doing*):

«[...] gli insegnanti devono dare ai ragazzi 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» (p. 57).

Dewey elaborò questo pensiero all'inizio del secolo scorso; oggi i nuovi media possono offrire una solida impalcatura per la sua piena attuazione, in particolare per lo sviluppo “del pensiero e della riflessione”. Fra l'altro, a differenza della tecnologia carta-e-matita, i social media possono supportare in modo più incisivo gli studenti nel costruire e/o nel cercare le “interconnessioni”.

La pedagogia del *learning by doing* si basa sul presupposto che lo studente debba avere controllo e responsabilità sul proprio processo di apprendimento. Per far ciò deve, però, essere dotato 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) un'altra tipologia di supporto, magari più centrata sul self-help e lo studio collaborativo all'interno di un social network costituito da pari. Si pensi come una tale possibilità possa poi risultare determinante (in alcuni casi unica) in quelle particolari situazioni di disagio che precludono, in modo temporaneo o permanente, la regolare partecipazione alle lezioni d'aula.

Una prima conclusione che si potrebbe trarre da questo esempio è che se, da un lato, le NMT, e in particolare i social media, consentono agli studenti di essere più facilmente coinvolgibili in processi di apprendimento centrati sul fare, dall'altro, anche gli insegnanti dovrebbero essere più agevolati nel proporre quello stesso approccio.

Per quanto questo possa essere vero in linea di principio, non basta però perché si realizzi una reale e duratura integrazione su larga scala delle NMT e dei social media nella didattica. In parallelo alle scelte pedagogiche vanno definiti altri elementi chiave che ne possano garantire la sostenibilità, in particolare: 1) nuovi modi di programmare/organizzare la didattica funzionali alle scelte pedagogiche potenziate dalle tecnologie; 2) lo sviluppo professionale dei docenti orientato a favorire una reale innovazione didattico-pedagogica che veda nell'uso dei social media non tanto un evento occasionale quanto piuttosto la normalità.

In sostanza, fra le diverse dimensioni che possono concorrere a un reale processo di innovazione didattico-formativa sostenibile, da quanto detto finora, tre sembrano le più rilevanti, almeno dal punto di vista dei processi di insegnamento-apprendimento: 1) la dimensione didattico-pedagogica connessa all'insegnamento della singola disciplina; 2) quella dello sviluppo organizzativo; e 3) quella dello sviluppo professionale, in prima battuta dei docenti, ma da estendere a tutto il personale di un'istituzione (scuola, università, formazione professionale).

Quest'ultimo punto è particolarmente delicato. Nello scenario sopra delineato, sono inevitabilmente i docenti a dover fungere da agenti attivi nel dar vita a un processo di innovazione didattica 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 e 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" (Goodson, 2003) 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.

Non è certo un processo facile; esso tuttavia può riuscire soprattutto se il docente è disposto a investire tempo in una crescita professionale indirizzata a sintonizzarsi sui nuovi canali di comunicazione ormai di uso abituale della propria utenza diretta, per sfruttarli poi a vantaggio del processo di insegnamento e di supporto allo studio.

Questo introduce un'ulteriore e importante questione: come formare i docenti affinché siano preparati ad assolvere questo importante ruolo? Se si vogliono diffondere conoscenze, competenze e cultura sull'uso didattico-educativo dei social media, la strada sembrerebbe obbligata, ossia usando approcci formativi che facciano leva sulle stesse risorse tecnologiche e sulle stesse strategie didattiche che poi loro, a propria volta, dovrebbero proporre ai propri discenti.

Quindi non più – o almeno non solo – interventi formativi di tipo formale (partecipazione a corsi in aula o a distanza), ma azioni centrate soprattutto su processi di apprendimento informale che facciano leva sulle potenzialità delle NMT nell'accedere e condividere informazioni, conoscenze e buone prassi attraverso la consultazione diretta delle fonti e la partecipazione a social network professionali composti di insegnanti impegnati ad affrontare i quotidiani problemi della propria professione.

È verosimile che tutto ciò non possa però prescindere da un'abitudine già consolidata, da parte del docente, all'uso personale dei social media. In altre parole, l'azione formativa sarà tanto più efficace quanto più il docente avrà già superato, e per proprio conto, il gradino che lo porta ad assimilare l'uso dei social media come normale strumento di interazione sociale.

Come si vede, gli elementi che connotano lo spazio di applicazione e applicabilità dei social media all'educazione e alla formazione sono diversi; qui se ne sono declinati solo alcuni, benché piuttosto rilevanti.

Scopo di queste pagine è stato solo quello di dare alcune suggestioni e stimoli sul tema affrontato nel presente volume di Maria Ranieri e Stefania Manca. Suggestioni e stimoli che trovano ampio spazio di approfondimento nei capitoli curati dalle autrici e che indubbiamente porteranno un valido contributo nel dibattito sui processi di innovazione didattica-formativa, sempre più inclusivi delle nuove dinamiche comunicative e sociali favorite dai social media.

Guglielmo Trentin

Istituto per le Tecnologie Didattiche – CNR

Bibliografia

- Cousin G. (2005), *Learning from cyberspace*. In R. Land e S. Bayne (Eds.), *Education in Cyberspace*, Oxford, UK, Routledge Falmer, p. 117-129.
- Dewey J. (1916), *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York, Free Press.
- Elliot B. (2008), *E-pedagogy: Does e-learning require a new approach to teaching and learning?*, <http://d.scribd.com/docs/22rc8wz72z067xrb1fpk.pdf>
- Goodson I. F. (2003), *Professional Knowledge, Professional Lives: Studies in Education and Change*, Maidenhead, UK, Open University Press.
- McLoughlin C. e Lee J. W. (Eds.) (2011), *Web 2.0-based e-learning: applying social informatics for tertiary teaching*. Hershey, PA, Information Science Reference.
- Trentin G. (a cura di) (2011), *Technology and Knowledge Flows*, Oxford, UK, Chandos Publishing.