

Pubblicato il: gennaio 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

Social networks and Generation Z: between empowerment and educational risks¹

Social network e generazione Z: tra empowerment e rischi educativi

di

Diana Salzano

dsalzano@unisa.it

Daniele Battista

dbattista@unisa.it

Università degli Studi di Salerno

Abstract:

The “generation Z” is the one that, since its birth, has had access to the Internet and social network: Instagram, Snapchat, TikTok are the “daily diet” of this generation. The rhetoric of *digital natives* according to which young people have different learning and information processing structures from those of previous generations, too often removes responsibility from significant adults regarding their educational and guiding role in the use of the Internet. In fact, being *digital natives* does not mean being aware of the risks to which these technologies can expose or being prepared for a more careful and critical use of the Internet. On the other hand, even the excessive alarmism of the proponents of the “drained brain” (a brain totally dependent on technology) can be misleading and not very constructive. Our contribution aims to identify both the empowerment possibilities offered by social

¹ Il saggio è frutto della riflessione comune degli autori. In particolare, i paragrafi 1, 2,3,4, 5 e 8 sono attribuibili a Diana Salzano e i paragrafi 6 e 7 a Daniele Battista. Il paragrafo conclusivo è attribuibile ad entrambi gli autori.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1_n. 1, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15104

networks, understood as strategies for developing learning environments able to create and implement *competent communities*, and the possible educational risks that digital social environments represent for young users.

Keywords: social network, generation Z, empowerment, risks, *competent communities*

Abstract:

La generazione Z è quella che sin dalla nascita ha avuto accesso ad Internet e ai social network: Instagram, Snapchat, TikTok rappresentano la dieta quotidiana di tale generazione. La retorica dei *digital natives* secondo cui i giovani hanno strutture di apprendimento e di elaborazione delle informazioni diverse da quelle delle generazioni precedenti, troppo spesso deresponsabilizza gli adulti significativi rispetto al loro ruolo educativo e di guida nell'uso di Internet. Essere nativi digitali non significa infatti essere consapevoli dei rischi a cui queste tecnologie possono esporre o essere preparati a un uso più attento e critico di Internet. D'altra parte, anche l'eccessivo allarmismo dei fautori del "cervello svuotato" (un cervello cioè totalmente dipendente dalla tecnologia) può essere fuorviante e poco costruttivo. Il nostro contributo mira a individuare sia le possibilità di empowerment offerte dai social network, intese come strategie per lo sviluppo di ambienti di apprendimento in grado di creare e implementare *comunità competenti*, sia i possibili rischi in termini educativi che gli ambienti sociali digitali rappresentano per i giovani utenti.

Parole chiave: social network, generazione Z, empowerment, rischi, *comunità competenti*

1. L'accoppiamento strutturale

Nella loro rapida evoluzione, le tecnologie digitali rappresentano una sfida costante per la mente umana, richiedendo, in termini piagetiani, un continuo processo di assimilazione e accomodamento cognitivo ed esperienziale. Secondo l'approccio dell'*activity theory*², gli artefatti culturali e comunicativi determinano il modo in cui gli esseri umani interagiscono con la realtà. Le nostre azioni si sviluppano cioè attraverso un modello di interazione tra attore e ambiente in cui il procedere dell'azione dipende in modo determinante dalle circostanze materiali, sociali e comunicative in cui l'azione stessa si sviluppa. Gli artefatti materiali e culturali non sono dunque inerti bensì vitali e *vitalizzanti*. Questa prospettiva rimanda al concetto di *affordance* che si riferisce alle «actionable properties between the world and an actor» (Norman 2004). La nozione di *affordance*, introdotta da Gibson negli anni '50 del secolo scorso e successivamente formalizzata nel testo *The ecological approach to visual perception* (1979), allude infatti ad un *invito all'uso* che gli artefatti culturali

² Le radici dell'*Activity Theory* affondano nel pensiero di Vygotsky (1978) secondo cui le funzioni mentali si sviluppano sulla base dell'esecuzione di azioni esterne volte al raggiungimento di un obiettivo. Un insieme di azioni relative al soddisfacimento di un bisogno costituisce un'attività. Questa attività, eseguita a causa di una ragione o motivazione, dà significato a ciascuna delle azioni. La caratteristica principale dell'attività è la sua collocazione all'interno di un contesto storico, sociale e culturale, in cui sono stati sviluppati una serie di strumenti di mediazione simbolica per facilitarne lo svolgimento.

suggerirebbero. Esistono cioè, secondo l'autore, delle relazioni naturali fondate, da un lato, sulla capacità degli oggetti di stimolare azioni che con essi si possono compiere e, dall'altro, sulla percezione sensoriale, sulla *visione* gestaltica che attiva tali potenzialità. Traslato al rapporto tra l'uomo e le tecnologie comunicative, questa idea rimanda a quella di *accoppiamento strutturale*, espressione che Agata Piromallo (2001) mutua dai biologi cileni Maturana e Varela per significare un rapporto coevolutivo, di reciproca influenza, per cui al variare di uno dei termini varia anche l'altro. Esiste dunque una reciprocità vincolante tra l'uomo e i suoi artefatti comunicativi che diventa ancora più evidente nel rapporto tra la Rete e i suoi utenti, transitati già da lungo tempo al ruolo di *prosumer*, produttori e contemporaneamente consumatori di significati. Le *affordances* di Internet sono immediatamente intuibili e facilmente gestibili dalla generazione dei cosiddetti *nativi digitali* cresciuta nell'ambiente telematico che, come una sorta di amnio matriciale, la avvolge e la contiene.

2. L'era dell'*Homo zappiens*

In particolare, la generazione Z (che comprende i nati dal 1995-2010 in poi) è quella che ha avuto accesso sin dalla nascita ad Internet e la cui prima socializzazione al mezzo riguarda proprio la Rete: Instagram, WhatsApp, Snapchat, TikTok sono il pane quotidiano dei nativi digitali.

Già prima di Prensky e del suo famoso saggio *Digital natives, Digital Immigrants*, John Barry Barlow, nel celebre manifesto del 1996: *A Declaration of the Independence of Cyberspace*, ha contrapposto per la prima volta nativi e immigrati digitali con avvertimenti allarmanti: «abbiate paura dei vostri figli perché sono nativi in un mondo in cui sarete sempre immigrati» (Ivi). Al divario digitale generazionale ha fatto riferimento anche Douglas Rushkoff (1996) affermando che i nativi digitali, o *screenager* hanno un notevole vantaggio rispetto agli adulti, poiché sono già in grado di comprendere e affrontare la complessità dell'era digitale. Rushkoff considera la breve capacità di attenzione dei più giovani come un meccanismo evolutivo di sopravvivenza che aiuterebbe i bambini a elaborare la grande quantità di informazioni a loro disposizione. È indubbiamente a Prensky però che va il merito di aver diffuso il termine *nativo digitale* nel dibattito internazionale, sistematizzando e dando rilevanza a temi che, seppure embrionali, non avevano ancora ricevuto esplicita attenzione. Nati e cresciuti nell'ambiente della cultura telematica, i *digital natives* pensano ed elaborano le informazioni in modo fondamentalmente diverso da quello delle altre generazioni: reagiscono rapidamente agli stimoli, amano poco le lezioni scolastiche tradizionali, la linearità dei processi di apprendimento e sono attratti invece dalla logica multitasking; cercano l'immediata gratificazione e frequenti ricompense; sono abituati all'istantaneità dell'ipertesto, alla lettura sul laptop, alla musica scaricata da Internet, al cellulare in tasca e alla messaggistica istantanea. Come osserva Wertsch (1998), sulla scorta del pensiero di Vygotsky (2000), quando appare un nuovo strumento i nostri sensi si adattano all'*affordance*. È richiesto cioè un adattamento cognitivo e un nuovo modo di agire per raggiungere degli obiettivi. Nell'ottica di Prensky, i *digital natives*, sarebbero quindi avvantaggiati in termini di impegno cognitivo rispetto alla generazione degli immigrati digitali. I nativi digitali appartengono secondo Veen e Vrakking (2006) alla specie dell'*Homo zappiens* laddove con il termine *zap* si intende la ricerca degli elementi chiave delle informazioni. I giovani *Homo zappiens* sono molto abili nel gestire il grande flusso di informazioni diffuso dai nuovi media, nel mixare

comunicazioni online e *face to face* e nel connettersi con altri interlocutori in rete per risolvere i problemi in modo collaborativo. Secondo gli autori, la generazione HZ (*Homo zappiens*) è protagonista e promotrice di cambiamenti importanti nel nostro modo di vedere il mondo, di comunicare e di apprendere. La scuola è obbligata a misurarsi con questa generazione, a rinnovarsi, a mutare profondamente la propria struttura curricolare per fronteggiare le sfide sempre più incalzanti poste da Internet. L'*Homo zappiens* impara esplorando e giocando, usando le strategie suggerite dai videogiochi per fronteggiare e risolvere problemi di varia natura. Veen e Vrakking sostengono che questa capacità di apprendimento flessibile si rivela molto utile nella società della conoscenza *liquida*, caratterizzata dall'indeterminatezza e instabilità, dall'apprendimento continuo e dalla necessità di imparare e disimparare rapidamente. Gli HZ sono impazienti e iperattivi, indipendenti ed individualisti nell'apprendere, non amano la riflessione e ai libri preferiscono i videogiochi. Probabilmente questi soggetti sono difficili da gestire per un educatore ma sono sicuramente sfidanti e stimolanti e richiedono senz'altro nuovi metodi di insegnamento. È indubbio che i docenti siano sottoposti ad una forte tensione pedagogica e relazionale connessa alle diverse abitudini cognitive e ad una diversa architettura mentale. La posizione degli autori è però piuttosto ottimista ed entusiasta e profetizza una scuola modellata sui bisogni dei singoli alunni, curricula personalizzati ed insegnanti tutor in grado di aiutare i ragazzi nei percorsi individualizzati di apprendimento improntati ad una logica abduzione; i giovani *zappiens* partono, infatti, dall'esperienza, e procedono in modo esplorativo, imparando dagli errori attraverso un approccio *open source*, aperto alla condivisione del sapere e delle esperienze online. La logica ipertestuale, gestaltica, multitasking è la loro cifra.

È auspicabile che la scuola si apra maggiormente ad un *blended learning* capace di mescolare sapientemente le lezioni frontali con un uso non passivizzante delle tecnologie (lim, tablet, ecc.) e sia quindi in grado di stimolare nei discenti la curiosità e il senso critico (Dron, Anderson 2014). Un certo *giansenismo* pedagogico e una difficoltà ad intercettare i bisogni delle nuove generazioni rendono però spesso la scuola miope ma soprattutto sospettosa nei confronti dei media interattivi. La nuova cultura dell'apprendimento pone in effetti un grande interrogativo ai cosiddetti *digital immigrants*: come insegnare il digitale ad una generazione socializzata *ab origine* al web?

3. I *digital natives*: una retorica pericolosa

Di fatto, la retorica dei *digital natives* si rivela pericolosa perché deresponsabilizza gli adulti significativi in merito al loro ruolo educativo e di guida all'uso della Rete. L'idea che i giovani, sentendosi a proprio agio con le tecnologie, possano continuare il loro itinerario formativo di avvicinamento ai media indipendentemente dalla mediazione delle agenzie di socializzazione primaria e al di fuori dei contesti naturali dell'educazione formale, ma anche informale, aumenta il rischio di semplificazione e promozione di processi di autoapprendimento. È necessario che gli ambienti educativi formali diano invece priorità all'insegnamento delle competenze digitali, rifiutando la retorica dei *digital natives*. Essere nativi digitali non significa infatti essere consapevoli dei rischi a cui le tecnologie della comunicazione possono esporre né predisporre ad un uso più attento e critico di Internet (Salzano, D'Antonio 2015). La metafora fuorviante dei nativi digitali può condurre gli adulti a non considerare la necessità di predisporre programmi di digital education, traslandoli nei contesti più formali di apprendimento. Inoltre, essa tende a polarizzare indebitamente

il gap *intergenerazionale* tra giovani e adulti, trascurando il fatto che i livelli di abilità e i processi di adozione della tecnologia non sono uniformi nemmeno tra i giovani e danno vita anzi ad un gap *intragenerazionale*. Se dunque la variabile età non è di per sé in grado di segnare una linea netta di demarcazione relativamente all'uso delle tecnologie della comunicazione, bisogna considerare anche che all'interno del gruppo dei nativi digitali esistono livelli di alfabetizzazione mediale estremamente diversi ed eterogenei. Il *digital divide* non dipende infatti solo dall'appartenenza generazionale ma anche dalle diverse abilità tecniche e capacità critiche, dal capitale socioculturale familiare, dall'appartenenza territoriale, dalle possibilità economiche e da altri fattori. Molti autori hanno, in effetti, demistificato l'idea di un salto evolutivo, mostrando come la cosiddetta *net generation* non possieda in realtà di per sé competenze digitali avanzate (Bullen, Morgan, Belfer, Qayyum, 2009; Bullen, Morgan, Qayyum 2011). I ricercatori hanno messo in evidenza come l'appartenenza generazionale non sia né l'unico, né il più importante indicatore di competenza telematica. Helsper e Eynon (2009) hanno evidenziato come altri fattori quali il genere, l'ampiezza d'uso delle tecnologie e il livello di educazione siano cruciali al fine di definire il *nativo digitale* ovvero chi dimostra solide abilità in rete. Come rivela un importante studio etnografico di Livingstone e Sefton-Green (2016) che si pone l'obiettivo di valutare l'alfabetizzazione informatica e comunicazionale dei giovani adolescenti al loro ottavo anno di scolarizzazione, anche all'interno di una stessa classe si rilevano modalità molto diverse di appropriazione delle tecnologie e di integrazione di pratiche digitali nei contesti sociali e familiari. L'indagine ICILS (*International Computer and Information Literacy Study*) ha coinvolto complessivamente 20 Stati, circa 60.000 studenti e 20.000 tra docenti, direttori e responsabili informatici. In tale indagine la *Computer and Information Literacy* (CIL) è definita come l'insieme delle competenze che un individuo deve acquisire per rispondere ai requisiti della società della comunicazione. Come notano opportunamente Zampieri, Botturi e Calvo (2018): questa definizione operazionalizza e sintetizza un lungo percorso di definizione delle nuove literacy legate al mondo digitale, e che si colloca all'interno di diversi modelli attualmente discussi in questo ambito (Senkbeil et al., 2014) (Ivi: 311).

Questa idea di alfabetizzazione informatica e comunicazionale (che oggi definiamo *digital literacy*) si delinea dopo la nascita dei social network. Nel concreto, il modello prevede l'articolazione di due macro-dimensioni: la raccolta e la gestione delle informazioni e la loro successiva trasformazione e condivisione. Tra i più importanti risultati della ricerca è emerso che «l'introduzione precoce all'uso di dispositivi digitali, sia a casa che a scuola, non sembra essere la strategia più adatta per permettere agli allievi di sviluppare le proprie competenze digitali» (Ivi, p.322). Si è osservato inoltre come, in assenza di una precisa politica di integrazione delle ICT nell'insegnamento, i giovani siano tuttavia capaci di sviluppare autonomamente discrete competenze fuori dalla scuola, senza però raggiungere livelli elevati. Ciò conferma, da un lato, l'errata concezione che i nativi digitali siano naturalmente predisposti allo sviluppo di competenze digitali superiori. Dall'altro sembra suggerire che una politica educativa timida che consideri l'alfabetizzazione informatica e comunicativa come una competenza *trasversale* che non ha bisogno di essere integrata in una specifica disciplina, potrebbe essere poco incisiva, influenzando minimamente su un processo di apprendimento radicato in un contesto informale: Adottare la metafora dei *digital natives* significa dunque correre il rischio di minimizzare il tema ben più complesso del rapporto tra i giovani e le competenze digitali, trascurare l'importanza strategica

della media education nel processo di alfabetizzazione telematica e differenziare nettamente le generazioni sulla base di presunte competenze tecnologiche. La facilità con cui i giovani si rapportano alle tecnologie di rete, lo stato di connessione perpetua in cui vivono non implicano necessariamente maggiore riflessività e consapevolezza. Sono tante le sfide che un mondo interconnesso pone loro: come distinguere tra fonti di informazione affidabili o meno? Come capire il ruolo politico e sociale degli algoritmi, la loro mancanza di neutralità? Come gestire la grande mole di informazioni a cui si è esposti? Come selezionare le tante suggestioni di Internet? Come proteggere la propria privacy evitando un “collasso dei contesti online”? (Boyd 2010)

4. Il ruolo educativo dei *digital immigrants*

È indispensabile quindi che i cosiddetti *immigrati digitali* recuperino la loro funzione educativa e di orientamento, laddove per educazione si intenda, seguendo il pensiero di Durkheim (1975), l'azione esercitata dalle generazioni adulte su coloro che non hanno ancora raggiunto il grado di maturità necessario alla vita sociale. L'educazione è dunque eminentemente *socializzazione* ed è indubbio che oggi quest'ultima sia sempre più mediata dalle relazioni che nascono e si sviluppano in Rete. Si tratta di una socializzazione leggera, a *bassa definizione* sulla quale però gli adulti possono e devono sempre poter intervenire. Internet, diversamente da quanto una logica apocalittica faccia intravedere, è un luogo in cui si sviluppano legami *bridging* e si rafforzano legami *bonding* (per usare la semantica relazionale di Putnam), in cui si costruiscono *beni* (ma anche *mali*) *relazionali* (nell'accezione che dà al termine Pierpaolo Donati) (Salzano 2016). I social network sono dunque luoghi socialmente densi. In questi ambienti, l'identificabilità dei profili, l'articolazione pubblica delle connessioni che possono essere viste e attraversate da altri, la possibilità di consumare, produrre e interagire con i contenuti generati dagli utenti (Ellison, Boyd 2013: 157) favoriscono senz'altro nei giovani *users* un'attitudine metalinguistica, un maggior grado di autoriflessività e la capacità di osservarsi e riflettere consapevolmente sulle proprie azioni. Tutto ciò influenza la percezione che i ragazzi hanno di se stessi fornendo materiale simbolico da rielaborare nel processo di autoformazione e costruzione identitaria (Thompson, 1995). I percorsi di *identizzazione* (Melucci 1991) *internet mediated* potrebbero inoltre, come immagina Sherry Turkle (1995), costruire zone protette di *moratoria psicosociale* in cui il giovane possa esperire nuovi e inesplorati aspetti identitari. La rete può diventare infatti un *identity playground* implementando la riflessività degli utenti impegnati in esperienze intersoggettive importanti ai fini della crescita. D'altro canto però, l'eccessiva attenzione alla performance, alla reputazione online e alla desiderabilità sociale che i social network sembrano favorire possono illudere i giovani *users* di poter esercitare un controllo e un monitoraggio onnipotente delle proprie esperienze identitarie. Il sé adolescente desideroso di visibilità «viene narrato attraverso una trama annotata sulla superficie corporea» (Pietropolli Charmet, Paracchini, Spiniello, Rossetti 2019: 35). La *resa identitaria* consentita dai social network, la dipendenza dal proprio *parterre* virtuale di amici, l'esigenza di una continua connessione possono essere in molti casi precursori di vere e proprie forme di *internet addiction*, dipendenze *senza sostanza* spesso riscontrabili in soggetti impulsivi, dotati di bassa autostima e scarse abilità sociali. Non c'è dubbio che l'eccessivo, e soprattutto generalizzato, allarmismo dei fautori del *brain drain*, di un cervello *prosciugato* e dipendente dalla tecnologia possa essere fuorviante e poco costruttivo ma non va però trascurato il rischio concreto di sviluppare forme di *nomofobia* (dipendenza dallo smartphone) e

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1_n. 1, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15104

fomofobia (paura di *perdersi qualcosa* quando non si è connessi ai social network) purtroppo sempre più diffuse. D'altra parte, come si è detto, la socialità online è importante per i giovani utenti ed è perfettamente e naturalmente integrata alle relazioni sociali sviluppate offline (Hine 2000). La rete inoltre è sempre più luogo di costruzione performativa del sé.

L'approccio costruzionista nell'ambito degli *Audiences studies* argomenta le

modalità di autorappresentazione sociale degli attori attraverso la rete e (il) ruolo del medium telematico nella costruzione identitaria. Secondo la lezione di Silverstone, Livingstone ed altri autori significativi, i media, e la rete non fa eccezione, vanno indagati infatti, non solo come produttori di *framework* ma come risorse simboliche necessarie al progetto di costruzione autoriflessiva del sé. Il 'sé transazionale' di cui parla Bruner (1992) si definisce, infatti, in virtù dell'intersoggettività e del rapporto con la cultura e l'ambito sociale in cui è immerso. L'identità, istanza relazionale, dialogica, negoziale, dipende costantemente dalla 'relazione interattiva' (Gardner 1983) tra soggetto, attività e ambiente culturale, ambiente che oggi i media contribuiscono in larga parte ad edificare (Salzano 2008, p. 33).

Le piattaforme digitali vanno dunque «considerate anzitutto come potenti tecnologie di relazione sociale (...) e rappresentano per gli utenti un ulteriore strumento per attivare processi identitari e relazionali tipici della società in rete» (Comunello, 2010: 13-14).

5. Le comunità competenti online

I social network possono, in determinate condizioni, essere usati nel processo educativo come mezzo per l'apprendimento e come strumenti motivazionali in grado di aumentare l'interesse degli studenti per le diverse discipline, attivando forme di partecipazione e di impegno verso lo studio in linea con la massima di Confucio: «dimmi e dimenticherò, mostrami e forse ricorderò, coinvolgimi e imparerò». Lungi dal considerarli come fonte di disordine informativo, disorientamento e vulnerabilità sociale si può invece beneficiare del loro grande potere di fascinazione sui giovani che grazie ad essi possono muoversi nello spazio dei *commons* dell'informazione e dell'intrattenimento. Le piattaforme social possono promuovere sinergie tra diversi gruppi, creare beni collettivi, diventare strumenti di supporto nel processo di costruzione della conoscenza condivisa. Le *comunità di pratiche* online che condividono interessi ed obiettivi possono trasformarsi, grazie all'aiuto degli educatori, in *comunità competenti* (Caldarini 2008), collettivamente capaci di riconoscere le proprie risorse e i propri bisogni e mobilitarsi per il cambiamento. In tali comunità, caratterizzate da specifici obiettivi educativi, le competenze possono rinnovarsi continuamente attraverso la riflessione, l'azione e un mutamento sociale consapevole. Le *comunità competenti* online possono rivendicare il potere di incidere su decisioni e processi e sono senz'altro motivate a condividere perché sono costruite sul presupposto della partecipazione. Si tratta di comunità *ipertestuali* perché ogni partecipante può aggiungere nuove conoscenze ed esperienze.

La scuola può senz'altro promuovere l'attivazione di *comunità competenti* online centrate su determinati obiettivi didattici. Molti studiosi, soprattutto tra gli esponenti dell'approccio dell'*apprendimento sociale* e del *connettivismo* (Siemens 2005) hanno sottolineato i benefici dei social network per l'insegnamento e l'apprendimento. A differenza di gran parte dei *Learning*

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1_n. 1, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15104

Management Systems tradizionali, ambienti chiusi che, «una volta esaurita la loro funzione didattica, vengono presto abbandonati perché non sono in grado di sostenere la motivazione e l'interesse nel tempo, mancando loro una massa critica di utenti che può essere assicurata solo da ambienti aperti» (Manca, Ranieri 2013:25), le piattaforme social incoraggiano il dialogo tra pari, promuovono la condivisione di risorse e migliorano lo sviluppo di capacità comunicative (Siemens, Weller 2011). Esse consentono, forme associative più immediate e spontanee, permettono di realizzare rapidamente progetti e fanno fluire la comunicazione in un gioco a più voci.

Molteplici sono gli studi sulle applicazioni didattiche di Facebook e Twitter ma TikTok è attualmente, per la sua popolarità e per il suo potenziale pedagogico, la piattaforma social della generazione Z più attenzionata dagli educatori.

6. TikTok: la piattaforma della generazione Z

YPulse riferisce che la crescita di TikTok nel 2020 è stata astronomica. Secondo *DataTrek Research*, l'app è la più popolare rispetto ad altri social network come Facebook, Snapchat e Twitter.

TikTok è diventata particolarmente nota come la piattaforma social della generazione Z. Il fascino di quest'app consiste nella sua capacità di trasformare momenti di quotidianità come scherzare con i propri amici, litigare con i propri genitori in una sorta di spettacolo globale. Nonostante l'adozione di TikTok tra i *millennials* sia in crescita, l'uso attuale da parte dei 20-39enni è ben lontano da quello dei 13-19enni.

Un altro sguardo ai dati rivela che le ragazze della Gen Z sono le più propense a utilizzare l'app, con il 70% delle giovani di età compresa tra 13 e 19 anni che usa TikTok rispetto al 49% dei maschi di età compresa tra 13 e 19 anni. La *cultura femminile* è dunque prevalente su piattaforme come TikTok, dove molte ragazze conquistano centinaia di migliaia di followers nel giro di pochi giorni.

Le evidenze statistiche confermano che nel 2020 TikTok in Italia ha raggiunto otto milioni di utenti. Questo dato induce i ricercatori a riflettere sulla possibilità di usare la piattaforma social come strumento educativo e didattico. Un video di WeCa, l'Associazione Webmaster Cattolici Italiani, mostra come sia possibile imparare e insegnare attraverso i video di pochi secondi che si possono realizzare con l'app. Con una certa dose di creatività e una dovuta cautela pedagogica, TikTok potrebbe diventare un importante spazio di formazione. I docenti di ogni ordine e grado potrebbero cercare i video più adatti alle loro esigenze e inserirli in un particolare insegnamento o in una certa attività, così da fornire uno stimolo di discussione alla classe, avviare una riflessione o aiutare a memorizzare dei concetti. Il CREMIT, Centro di Ricerca sull'Educazione ai Media, all'Innovazione e alla Tecnologia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, sta conducendo un lavoro sull'uso pedagogico e media-educativo di TikTok, con lo scopo di fornire proposte di attività didattiche e suggerimenti d'uso a insegnanti, operatori socio-educativi, studenti e genitori.

7. TikTok@cremit: Il valore pedagogico della piattaforma social

Come osserva Alessandra Carenzio:

la scelta del CREMIT di aprire un canale (TikTok @cremit) è strettamente connessa con una delle ragioni di esistenza del Centro di Ricerca: osservare in tempo reale l'evoluzione dei media, coglierne le caratteristiche che li strutturano e proporre attività operative capaci di valorizzarne le potenzialità pedagogiche. In questa

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1_n. 1, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15104

prospettiva il canale @cremit vuole essere) un'opportunità di interpretare e agire la Media Education in modo adeguato rispetto alla complessità del presente, intrecciando la dimensione estetica con quella critica e con quella etica. Il tutto in una logica binaria, che consideri sia il piano dei consumi socio-culturali più diffusi, sia la possibilità di strutturare un design educativo che non si limiti alla comprensione analitica e critica dei media, ma che si dimostri capace di produrre e generare forme di utilizzo responsabile e sostenibile. Queste tre dimensioni – *estetica, critica, etica* – e il doppio movimento tra centralità dei consumi e design pedagogico non a caso strutturano il framework della New Literacy, proposto da Rivoltella in “Nuovi Alfabeti” (2020). Per il CREMIT “atterrare” su TikTok ha quindi una profonda valenza pedagogica e media educativa, che riconosce la postura analitica e teorica nella prassi operativa e disseminativa e viceversa.

Il CREMIT ha scelto di definire un palinsesto articolato in diversi format e di approntare un sistema di schede analitiche per poter sviluppare interventi e azioni pedagogiche e didattiche. I video pubblicati su TikTok coinvolgono i giovani utenti in tre appuntamenti settimanali. Per ogni giorno è previsto un filone tematico particolare, nello specifico: Rece-CREMIT, Media Education e Series. Il primo filone riguarda la recensione di testi, serie tv, articoli e in genere qualsiasi risorsa utile che potrebbe interessare educatori e docenti e che viene trasformata in un breve video pubblicato sul canale. Il secondo filone è media-educativo: grazie ai video pubblicati, educatori e docenti possono riflettere su alcune tematiche relative alla Media Education. Infine, l'ultimo filone presenta contenuti media educativi in modalità seriale in modo da affrontare temi complessi che esigono tempi narrativi più lunghi di un breve video.

Il senso didattico di ogni proposta è condensato in un *identiktok* che è l'identikit didattico di ogni TikTok pubblicato sul canale Cremit. Si tratta di una carta d'identità che ne descrive il target, il filone al quale appartiene e l'intenzionalità educativa.

Grazie a TikTok si può divenire autori di prodotti audiovisivi creativi e iper-personalizzati. Il canale CREMIT offre dunque una serie di stimoli per l'apprendimento favorendo la creazione di *comunità competenti* dalla forte valenza pedagogica.

8. Le comunità competenti di TikTok

Su TikTok trovano, dunque, sempre più spazio i contenuti informativi ed educativi che catturano l'attenzione per la loro brevità ed interattività. A tal proposito, la piattaforma ha creato due hashtag *#LearnonTikTok* e *#Didyouknow* che raggruppano questo tipo di contenuti dando vita ad una vera e propria *comunità di apprendimento* che può aggregare nuovi partecipanti e nuove idee. Fiallos A., Fiallos C. e Figueroa T. (2021) hanno condotto recentemente uno studio che mira a valutare i tipi di conoscenza e di apprendimento condivisi su TikTok e il profilo dei loro autori. La ricerca ha individuato i principali argomenti didattici pubblicati nella campagna *#Learnontiktok* e le discipline che registrano il più alto coinvolgimento del pubblico. Come osserva Bryan Thoensen, *Head of Content Partnerships* di TikTok US, l'aumento dei video informativi, didattici e motivazionali segnala un crescente interesse per i contenuti che rendono l'apprendimento più piacevole. Un fondo da 50 milioni di dollari, il *Creative Learning Fund*, supporta i creatori di TikTok che attraverso la produzione di contenuti di apprendimento offrono risorse agli studenti e introducono i docenti alla piattaforma. Le *comunità competenti* di TikTok sono cresciute enormemente negli anni della pandemia: oltre 800 personaggi pubblici, media editor, istituzioni educative ed esperti professionisti

hanno trasferito sulla piattaforma materiale didattico di diverso tipo. TikTok ha sovvenzionato docenti, esperti professionisti e organizzazioni no profit in grado di implementare un apprendimento creativo. L'entusiasmo nell'apprendere sulla piattaforma dipende anche dai nuovi format educativi: contenuti e suggerimenti didattici sono offerti in una formula *takeaway* che motiva gli utenti a cercare più informazioni in modo divertente e coinvolgente. I brevi video di Tiktok rispondono, infatti, ai principi del *micro-apprendimento* che si riferiscono alla condensazione di micro-contenuti in piccole unità controllate, fornite agli studenti per raggiungere un singolo obiettivo di apprendimento. TikTok rappresenta dunque un potenziale strumento educativo poiché consente l'offerta di piccole unità di apprendimento in un breve lasso di tempo (meno di 60 secondi). Progettare e fornire contenuti di apprendimento creativi utilizzando TikTok può dunque avvantaggiare le metodologie pedagogiche basate sui principi del *nano-apprendimento*, facilitando così la creazione di contenuti di e-learning di alta qualità (Khlaif N.Z., Salha S. 2021).

Alcune caratteristiche della piattaforma come le *challenge* e i *trend* possono inoltre, se declinate in ambito educativo, rivelare un notevole potenziale didattico. Le *challenge*, ovvero le sfide, possono infatti trasformare l'apprendimento di nuovi contenuti in confronti motivanti tra i giovani utenti mentre i *trend* ovvero i contenuti nati *per essere imitati* possono stimolare apprendimenti significativi grazie alla loro viralità e contagiosità emotiva. La community di TikTok è attratta da video che mettono in risalto esperimenti scientifici, trucchi utili per la vita di tutti i giorni, strategie matematiche creative, facili progetti fai-da-te, messaggi e consigli motivazionali.

Per supportare la crescita dell'apprendimento creativo si stanno esplorando modi alternativi per strutturare e proporre la ricca offerta di contenuti didattici che prosperano sulla piattaforma. È in costruzione, infatti, un portale di apprendimento per i creator che fornirà approfondimenti, strumenti e *best practices* su come creare contenuti di qualità. Considerando i livelli di engagement generati dalla piattaforma che sono senz'altro superiori a quelli di qualsiasi altro social, diventa strategico per gli educatori convogliare quelle che Maffesoli definirebbe "effervescenze del sociale", idee creative e istanze partecipative dei giovani utenti di TikTok, in percorsi educativi che diano vita ad apprendimenti significativi. Naturalmente l'educatore deve arginare i rischi che un apprendimento collaborativo su piattaforme *open* può comportare, colmando il più possibile il digital divide tra i ragazzi di una stessa classe, sostenendo la partecipazione di tutti, la condivisione e lo sviluppo di capacità metacognitive e autoregulative per gestire il rischio della distrazione, facendo leva sulla valutazione formativa per sollecitare gli studenti a riflettere sul proprio apprendimento. È compito del docente inoltre non trascurare l'influenza che le pedagogie implicite esercitano sul modo in cui sono concepiti i ruoli e le attività di apprendimento, coltivare la dimensione etica e l'attitudine collaborativa degli studenti e promuovere infine la consapevolezza dei problemi legati alla privacy e alla sicurezza (Manca, Ranieri 2013:28)

9. Conclusioni

Come osservano Chaves, Maia Filho e Melo (2016), la demarcazione tra nativi e immigrati digitali ha un valore cronologico e storico piuttosto che educativo. Nel campo della tecnologia digitale regna una certa epistemologia della linearità progressista secondo cui la conoscenza recente è sempre più evoluta di quella precedente. In termini tecnologici, il web sociale sarebbe dunque molto più efficace ed evoluto del suo predecessore e la sfida per gli immigrati digitali sarebbe quella di non diventare

obsoleti. Non c'è rischio di obsolescenza però per quegli educatori in grado di scommettere sul potenziale didattico delle piattaforme social. La didattica, come ricorda Calvani (1998), concerne «il complesso di interventi volti a progettare, allestire, gestire, valutare “ambienti di apprendimento”, cioè speciali contesti ritenuti atti a favorire particolari processi acquisitivi in soggetti inesperti, risultanti da un'ideale integrazione di artefatti culturali, normativi, tecnologici e di specifiche azioni umane» (Ivi). La teoria della *flessibilità cognitiva* mette in risalto, secondo l'autore, la complessità del mondo reale, il carattere a struttura debole di molti settori conoscitivi e la necessità di far apprendere in una varietà di modi differenti e per una diversità di scopi favorendo così il prodursi di rappresentazioni multiple della conoscenza. La metafora di Wittgenstein della conoscenza come *criss-crossed landscape*, cioè come attraversamento non lineare e multiprospettico di un territorio, è adatta a descrivere le modalità di apprendimento favorite dalla rete: aperte, ipertestuali, multitasking, collaborative. I modelli didattici di impronta costruttivista mettono in risalto l'“ambiente di apprendimento” rispetto alla istruzione come sequenza preordinabile e spostano l'attenzione sulla varietà dei supporti e dispositivi che si possono affiancare all'alunno che apprende. Concepiscono insomma il processo didattico come non lineare bensì *emergente e ricorsivo*; pongono forte enfasi sul discente, sulla autodeterminazione del percorso e degli stessi obiettivi; si avvalgono, infine, sensibilmente di tecnologie come amplificatori della comunicazione e cooperazione interpersonale. Il *costruzionismo di rete* proposto da Calvani vede dunque in Internet un importante mezzo per la strutturazione attiva di conoscenze.

Se, come afferma Boccia Artieri (2012), blog, social network e la produzione cooperativa stile wiki stanno ridefinendo la relazione fra produzione, distribuzione e consumo delle forme simboliche della società, non si può trascurare di indagare il forte potenziale educativo delle applicazioni digitali.

L'e-learning informale, basato sull'impiego dei social media può offrire il tessuto socio-relazionale e cognitivo (scambi di conoscenze e competenze) da integrare con corsi di e-learning formale (Fini, Cigognini, 2009) Le piattaforme social possono incoraggiare gli studenti a condividere interessi ed aspirazioni solitamente esclusi dai contesti di studio (Anderson, 2009). In quanto ambienti partecipativi per elezione, esse possono diventare dunque lo scheletro di nuovi progetti inclusivi dove i *digital immigrants* orientano, nei processi di costruzione e sedimentazione della conoscenza, i *digital natives* che socializzano, a loro volta, il proprio spirito creativo e la propria determinazione fiduciosa. L'importante è però che la cultura della rapidità, della contrazione, del rapporto simbiotico con la tecnologia digitale tipica della *net generation* si radichi in un terreno che fertilizzi l'attitudine riflessiva e canalizzi l'entusiasmo tecnologico nella direzione di apprendimenti significativi che sappiano coniugare la disinvoltura e l'immediatezza delle competenze digitali con la riflessività metodologica, la consapevolezza e il senso critico dei saperi maturi.

Riferimenti bibliografici:

Anderson, T. (2009). Social networking, in Mishra S. (Ed.), *Stride Handbook 8 – E-learning*, Indira Gandhi National Open University.

Barry Barlow, J. (1996). A Declaration of the Independence of Cyberspace, <https://www.eff.org/it/cyberspace-independence>

- Boccia Artieri, G. (2012). *Stati di connessione. Pubblici, cittadini e consumatori nella (Social) Network Society*, Milano: Franco Angeli
- Boyd, D. (2010). Social network sites as networked publics: Affordances, dynamics, and implications. In *A networked self Identity, Community, and Culture on Social Network Sites*, Routledge.
- Bruner, J.S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino (titolo orig. *Acts of meaning*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1991).
- Bullen, M., Morgan, T., Belfer, K., Qayyum, A. (2009). The Net Generation in Higher Education: Rhetoric and Reality. *International Journal of Excellence in E-Learning*, 2(1).
- Bullen, M., Morgan, T., Qayyum, A. (2011). Digital Learners in Higher Education: Generation is Not the Issue. *Canadian Journal of Learning Technology*, 37(1).
- Caldarini, C. (2008). *La comunità competente. Lo sviluppo locale come processo di apprendimento collettivo. Teorie ed esperienze*. Roma: Futura.
- Carenzio, A. *Tiktok come risorsa educativa: una proposta*, <https://www.cremi.it/tiktok-risorsa-educativa/>
- Calvani, A. (1998). Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie, in Bramanti D. (a cura di), *Progettazione formativa e valutazione*, Roma: Carocci.
- Chaves, H.V., Maia Filho, O.N., Melo, A.S.E. (2016). Education in Times Net Generation: How digital Immigrants can teach Digital Natives?, *Holos*, 32, vol. 2.
- Comunello, F. (2010). *Networked Sociability. Riflessioni e analisi sulle relazioni sociali (anche) mediate dalla tecnologia*. Milano: Guerini Scientifica.
- Dron, J, Anderson, T. (2014). *Teaching crowds. Learning and social media*, Au Press, Athabasca University.
- Durkheim, E. (1975). *Éducation et Sociologie*. Paris: Digicat.
- Ellison, N. B., Boyd, D. (2013), Sociality through Social Network Sites. In Dutton W.H. (Ed.), *The Oxford Handbook of Internet Studies*, Oxford: Oxford University Press.
- Fiallos A., Fiallos, C., Figueroa, T. (2021). Tiktok and Education: Discovering Knowledge through Learning Videos, *Conference: 2021 Eighth International Conference on eDemocracy & eGovernment (ICEDEG)*.
- Fini, A., Cigognini, M. E. (a cura di) (2009). *Web 2.0 e social networking. Nuovi paradigmi per la formazione*, Trento: Erickson.
- Flusser, V. (1985). *Ins Universum der Technischen Bilder*. Gottingen: European Photography.
- Gardner, H. (1983). *Formae Mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, trad. it., Milano: Feltrinelli, 2013.
- Gibson, J.J. (1979), *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Helsper, E. J., Eynon, R. (2009). Digital natives: where is the evidence? *British Educational Research Journal*, 36(3).
- Hine, C. (2000), *Virtual Ethnography*, Thousands Oak, London and New Dehli: Sage.
- Khlaif, N.Z., Salha, S., (2021), Using TikTok in Education: A Form of Micro-learning or Nano-learning?, *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences* 12(3).
- Livingstone, S., Sefton-Green, J. (2016). *The Class. Living and Learning in the Digital Age*, New York, NY: University Press.

- Manca, S., Ranieri, M. (2013). I social network nell'apprendimento, in Persico, D., Midoro, V. *Pedagogia nell'era digitale*, Roma: Menabò.
- Melucci, A. (1991), *Il gioco dell'Io*, Milano: Feltrinelli.
- Norman, D., (2004). Affordances and design. Unpublished article, available online at: <http://www.jnd.org/dn.mss/affordances-and-design.html>.
- Pietropoli Charmet G., Paracchini E., Spiniello R., Rossetti A, (2019), *Le ragazze sono cambiate: Le nuove adolescenti nel mondo reale e virtuale*, Milano: Franco Angeli.
- Piromallo Gambardella, A., (2001). *Le sfide della comunicazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Prensky, M. (2001), Digital natives, Digital Immigrants, *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9, n. 5.
- Rivoltella, P.C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*, Brescia: Scholè.
- Rushkoff, D., (1996). *Playing The future. What we can learn from Digital Kids*. New York: Riverhead Books.
- Salzano, D., (2008). *Etnografie della Rete: pratiche comunicative tra online e offline*. Milano: Franco Angeli.
- Salzano D., D'Antonio V. (2015), We don't need no education. Repensar la educación en la era de los medios sociale, HACHETETEPÉ. Vol. 11, 79-89.
- Salzano, D., (a cura di) (2016), Beni relazionali e capitale sociale online, in Salzano D. (a cura di), *L'Alchimia relazionale. Capitale sociale e Rete*. Milano: FrancoAngeli.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: a learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1).
- Siemens, G., Weller, M. (2011). Higher education and the promises and perils of social network. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(1).
- Thompson J., B., (1995). *The Media and Modernity: A Social Theory of the Media*. Stanford: University Press, 65.
- Turkle, S. (1995), *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*, New York, Simon and Schuster.
- Vygotsky, L.S., (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University.
- Vygotsky, L.S., (2000). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Veen, W., Vrakking, B. (2006). *Homo zappiens. Crescere nell'era digitale*. Roma: Edizioni Idea.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.
- Zampieri, S., Botturi, L., Calvo, S. (2018). Giovani e tecnologie: tra nativi digitali e competenze effettive *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 40(2)