



Due nuove rubriche

A partire da questo numero

- **Migranti**, un'attenta lettura dei fenomeni migratori e le loro implicazioni glottodidattiche;
- **Angloamericani in Italia**, osservatorio del mondo anglo-americano nel campo dell'insegnamento dell'italiano L2.

Rivista semestrale  
per l'insegnamento dell'Italiano  
come lingua seconda/straniera

# insegno

Italiano L2 in classe

**ILSA**

Insegnanti Italiano Lingua Seconda Associati

**BECARELLI** 

## Riflessioni

Docenti editori. Spazi di *co-working* nella progettazione di materiali didattici

G. FALLANI

I MOOCs e l'apprendimento delle lingue online: sfide, prospettive e criticità

M. ROTTA

## Esperienze / Attività

Percorsi di apprendimento in Rete per la formazione linguistica del mediatore interculturale

M. LA GRASSA - D. TRONCARELLI

Sottotitolare con *DotSub.com*. Pratiche di insegnamento-apprendimento collaborativo dell'italiano L2

V. CIOTOLI

Apprendere l'italiano attraverso il *Digital Storytelling*. Un'esperienza al femminile

A. BRICHESE - E. CARRADORI

## Migranti

a cura di FRAGAI, JAFRANCESCO

L'italiano L2 per la cittadinanza: risorse Web per adulti immigrati

E. FRAGAI - E. JAFRANCESCO

L'opinione dei migranti emerge da un innovativo sondaggio internazionale in Rete

N. CHERUBINI

## Angloamericani in Italia

a cura di F. QUERCIOLI

Apprendenti angloamericani in Italia: un profilo in evoluzione

F. QUERCIOLI

«Chiaroscuro»: un esperimento di scrittura collettiva digitale con apprendenti angloamericani

A. BALDINI - S. TWOMEY

## Giochiamo con le parole!

a cura di A. MOLLIKA

## Letti per voi

a cura di M. MAGGINI

## Risorse in Rete

a cura di G. FALLANI

## Promemoria

a cura della REDAZIONE

1  
2014

docenti editori.

# spazi di *co-working* nella progettazione di materiali didattici

di Gerardo Fallani, *Università per Stranieri di Siena*

## 1 CONTESTUALIZZAZIONE

Scopo di questo contributo è mettere in luce gli argomenti a sostegno di un'ipotesi di lavoro in ambiente tecnologico e modalità cooperativa, un ambiente che si configurerebbe come una comunità di pratica, di piccole dimensioni, il cui scopo principale è la produzione di materiale didattico. Questo ambiente, che si può creare a partire dalle molteplici risorse che sul Web sono a disposizione, può essere inteso come un *social network* professionale per insegnanti di italiano.

La didattica assistita dalle nuove tecnologie non è solamente una didattica online, veicolata attraverso *learning object* (LO); d'altronde, non si può pensare al solo contesto operativo e pratico della fruizione di materiali didattici da parte degli apprendenti. Assistere tecnologicamente la didattica, ormai da tempo, significa anche guardare al ruolo della

tecnologia come supporto del processo di creazione di un intervento didattico. In altri termini, si tratta di radicalizzare e trasformare in prassi operativa l'idea che le tecnologie, oltre a fornire nuovi strumenti per la didattica e per l'apprendimento online, sono il più comune supporto alla creazione delle attività didattiche.

La domanda, a questo punto, non può che riguardare gli strumenti necessari alla creazione di una tale risorsa, vale a dire i programmi autore disponibili online e le piattaforme per la gestione dei contenuti (*Content Management System*, CMS) e per la loro messa in rete (*Learning Content Management System*, LCMS), da rivisitare nell'ottica dei *social network*. Dunque, iniziamo con un ragionamento su queste risorse.

I blog, come li conosciamo oggi, non esistevano all'inizio della diffusione pubblica del Web. Alla metà degli anni Novanta del secolo scorso, per allestire un sito Internet, grande o

piccolo che fosse, c'era bisogno di un intervento tecnico specializzato, che poteva impegnare un *team* aziendale o un singolo *webmaster*. In ogni caso, da queste figure si era poi dipendenti, in particolare per gli aggiornamenti. Da quando si sono diffusi i CMS, chi vuol allestire un proprio sito è in grado di caricare i propri contenuti e fare tutti gli aggiornamenti che ritiene necessario; però, se da un lato è chiaro che le organizzazioni e le aziende si affideranno sempre a staff del tipo appena descritto, è evidente che la loro esigenza non coincide con quella di una gran quantità di persone che oggi, attraverso i blog, hanno l'opportunità di pubblicare autonomamente i propri contenuti personali, amatoriali e così via e, ovviamente, di aggiornarli.

Diversa dalla condizione di *blogger* e amatori è la condizione in cui si trovano i docenti che vogliono creare e pubblicare i loro materiali didattici, per sviluppare i quali non dispongono immediatamente di un analogo e facilitante strumento. Il nocciolo della questione, dunque, è rappresentato dal desiderio di avere a disposizione qualcosa di analogo a quel CMS che sia però a uso e consumo degli insegnanti e con il quale creare e pubblicare materiali didattici in modo semplice e intuitivo, senza dipendere da tecnici o aziende specializzate.

In Rete, da qualche tempo hanno iniziato ad apparire iniziative che fanno ben sperare in questo senso. Due, in particolare, sembrano interessanti. La prima è *eXelearning*<sup>1</sup>, un programma autore notevolmente sviluppato, gestibile da un browser e in grado di interagire con la piattaforma LMS *Moodle*; la seconda è rappresentata da *Joomla*<sup>2</sup>, un *plugin* che mette in comunicazione *Moodle* con il CMS *Joomla*, con ciò indirizzandosi verso la realizzazione di un LCMS, anche se, beninteso, affinché quest'ultimo abbia carattere di compiutezza, sarà necessaria una piena integrazione in esso delle funzionalità di *eXelearning*. In ogni caso, non è tanto l'aspetto tecnico a destar preoccupazione: da questo punto di vista le operazioni sono ben avviate. Analogo discorso può esser

fatto valere per gli aspetti economici, di cui però non ci occupiamo in questa sede. Ciò su cui è in primo luogo opportuno soffermarsi è l'elemento culturale, di fatto preliminare, a questa proposta.

## 2 MUTAMENTO CULTURALE

Per impostare in maniera chiara una riflessione utile nell'immediato, si può far riferimento alla sintesi operata da Pichiassi (2007) nel suo *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale*. Il brano che segue può rappresentare un punto di avvio:

*Computer e internet sono ormai la metafora del mondo di oggi: la macchina potente che più si avvicina al modo di operare della mente umana e la grande rete che unisce virtualmente individui sparsi nelle varie latitudini del globo; lo strumento principe di manipolazione della conoscenza e il mezzo più potente di diffusione della conoscenza rappresentano i cardini di una rivoluzione che pur ponendosi in maniera continuativa sulla scia delle precedenti che hanno scandito la storia dell'umanità, come l'invenzione della scrittura e quella della stampa, è di gran lunga più radicale e sconvolgente (Pichiassi 2007: VIII).*

L'idea che si tratti di una rivoluzione, naturalmente, non è né originale né nuova, ma è interessante il contesto in cui essa si pone, quello che molti considerano la terza fase dopo l'introduzione della scrittura e della stampa (Simone 2000). Affinché ciò produca una ricaduta positiva sugli ambiti della formazione, dovrebbe compiersi un cambiamento culturale. Come ricorda Pichiassi, l'evoluzione delle forme della comunicazione impronta quella della civiltà umana, che attraverso tale evoluzione può esser letta e ripercorsa. Le tecnologie hanno da sempre caratterizzato lo sviluppo delle civiltà, ma questo, negli ultimi decenni, ha avuto un impulso a dir poco straordinario. Dunque, le nuove tecnologie modificano profondamente le nostre modalità di apprendimento e percezione della realtà, e quindi anche i nostri processi di comunicazione e di acquisizione delle conoscenze. Infi-

<sup>1</sup> Per il sito ufficiale dell'iniziativa, cfr. <http://www.exelearning.org>

<sup>2</sup> Per il sito, cfr. <http://www.joomla.com>. In particolare, sul sito italiano di eXe, cfr. l'intervento dedicato all'interazione tra *Joomla* e *Moodle* (<http://www.exelearning.it/home/e-learning-con-joomla-e-moodle.html>).

ne, per dirla con Postman (1999), esse offrono nuove cose su cui pensare e «anche nuove cose *con cui* [corsivo dell'A.] pensare» (Pichiassi 2007: 7). L'ovvio richiamo è al fatto che la fase di profonda trasformazione che l'umanità oggi attraversa non è dissimile da quella che si ebbe con l'invenzione della stampa. Verosimilmente, è ben più radicale.

La stessa scrittura, d'altra parte, come ricorda Pichiassi (2007), suscitò all'inizio diffidenza e paura, al pari della stampa e del Web. Eppure anch'essa, malgrado oggi facciamo fatica a pensarla in questi termini, è una tecnologia, che, come tale, richiede l'uso di strumenti specifici e un altrettanto specifico addestramento. Ora, come la scrittura ha reso possibile fissare il pensiero su un supporto esterno su cui si può sempre ritornare, e generare il pensiero astratto, così il Web può consentire, sebbene in maniera peculiare e ancora largamente da determinare, una diversa organizzazione del pensiero stesso, attualizzandone altre modalità. A questo proposito, è di un certo interesse il fatto che la tecnologia multimediale rende possibile l'attuazione di una multimodalità da parte del soggetto percipiente, un atteggiamento cioè che richiama altri elementi della percezione sensoriale, a partire da quello visuale, integrandolo per esempio con quello uditivo (Pichiassi 2007)<sup>3</sup>. Su questo aspetto, si sono rivelate interessanti le tesi espresse da Maragliano nel Convegno ILSA 2009, laddove sottolineava il senso di «incontro e dialettica tra i significati autonomi del canale sonoro, del canale visivo, del canale scritto» (Maragliano 2010: 34), e dunque della multimedialità in genere, il cui scopo è integrare i canali.

L'invenzione della stampa, d'altronde, aveva già lasciato insorgere critiche e dubbi circa il suo valore educativo, con le «università del tempo, Parigi in testa» che ne vietarono l'uso «a scopi didattici» (Pichiassi 2007: 9). Tuttavia, se da un lato le tecnologie sono artificiali, non possiamo non assumere l'artificio – di fatto, la cultura – come qualcosa di connotato all'essere umano. In ogni caso, l'affermazione

delle nuove tecnologie di Rete è «un fatto assolutamente universale e irreversibile» (Maragliano 2010: 23).

Un'ultima considerazione è quella che prende a modello l'attività di un'orchestra musicale, anch'essa vista come prodotto di un'alta tecnologia (Pichiassi 2007). Gli strumenti sono attrezzi, gli spartiti contengono precise istruzioni per tecnici specializzati. Tuttavia, se i musicisti hanno interiorizzato questa tecnologia, con i loro strumenti possono esprimere qualcosa di «intensamente umano», che non può essere comunicato in altro modo. «Qualcosa di analogo a quanto è avvenuto con la scrittura e con la musica», conclude l'autore, «sta avvenendo con la tecnologia informatica. Stiamo vivendo una fase di cambiamenti radicali, di un passaggio verso una realtà strumentale di cui ancora non abbiamo piena consapevolezza» (Pichiassi 2007: 10).

Per contro, è vero che alle nuove generazioni di queste trasformazioni manca sostanzialmente il vissuto; in altre parole, ai cosiddetti «nativi digitali», che stanno iniziando a uscire dalle università e dalla formazione specialistica, queste considerazioni potrebbero suonare superflue, in quanto l'utilizzo delle nuove tecnologie è già parte delle loro pratiche abituali<sup>4</sup>.

### 3 LA PROPOSTA

L'idea alla base di questo contributo, come detto, riguarda lo sviluppo di una *utility* della quale si possano avvantaggiare, in senso lato, i docenti di lingua italiana. In altri termini, si tratta di realizzare una risorsa per la costruzione di materiali per l'insegnamento dell'italiano – lasciando anche un po' cadere la distinzione tra L1 e L2 – e per lo sviluppo di una comunità di pratica che, attraverso la realizzazione del singolo intervento didattico, possa infine affrontare questioni teoriche,

<sup>3</sup> A questo proposito, si rimanda alla discussione sul ruolo delle parole chiave («ipertesto», «multimedialità», «ipermedia», «multisensorialità», «interattività» ecc.) in rapporto ai processi cognitivi e alla didattica (Pichiassi 2007: 45-74).

<sup>4</sup> Fratter, pubblicando i risultati di una ricerca sull'utilizzo di strumenti per la scrittura collaborativa in classe, si riferisce agli apprendenti osservando che «in generale la loro conoscenza del Web 2.0 li rende pronti a utilizzare con disinvoltura i diversi strumenti» (Fratter 2010: 104), sia per imparare in classe sia per coltivare i loro interessi una volta usciti da scuola. Ovviamente, però, sono utenti nati e cresciuti nell'era di Internet. La domanda è allora la seguente: i docenti saranno desiderosi di risolvere questioni legate al lavoro e ad apprendere, a mettersi in gioco, in questo ambito e con queste modalità?

formative e politiche legate alla professione. In effetti, la prospettiva di un lavoro in condivisione consentirebbe di recuperare ed esplorare più a fondo il modo con cui ridare vigore a quel «“traguardo glottoegalaritario” [...] che le *Dieci Tesi* del GISCEL avevano ereditato da Don Milani» (Lo Duca 2003: 262), estendendolo, attraverso le nuove tecnologie, in direzione di una «alfabetizzazione digitale» che oggi, in ogni caso, si pone quale «parte integrante dell'alfabetizzazione» (Granieri 2005: 129). Inestricabilmente, la produzione di materiali didattici per gli apprendenti procede qui con la formazione permanente dei docenti. È questo, in pratica, il senso dell'unione delle funzionalità di un programma di *authoring* con quelle di un *social network*.

Più in particolare, l'idea di finalizzare la produzione di materiali didattici alla realizzazione del singolo intervento in aula dovrebbe trasformarsi in quella del contributo alla realizzazione di un intervento, senza ulteriori specificazioni, poiché non necessariamente si deve produrre, tanto per intendersi, una singola lezione. Da un lato, infatti, si può pensare a una parte dell'incontro in aula, poniamo, attraverso la realizzazione di un semplice esercizio o di un testo da leggere, ma, da un altro, per intervento si può anche intendere l'allestimento di un ciclo di incontri, lo svolgimento di un'unità didattica o anche un intero modulo. Per indicare tutto questo insieme di formati, Diadori ha sottolineato la connotazione di iperonimo dell'«unità di lavoro» (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009; Diadori 2009). Va da sé che la questione riguarda parimenti la realizzazione di materiali per la formazione a distanza (FAD)<sup>5</sup>.

In conclusione, si può tentare una nuova sintesi con cui riferirsi al progetto di una risorsa online finalizzata alla produzione e condivisione di materiali didattici per l'apprendimento dell'italiano, prevalentemente, ma non necessariamente, come lingua straniera, e per

lo sviluppo di una comunità di pratica che, attraverso il confronto e l'interazione tra coloro che si dedicano all'insegnamento e alla diffusione della lingua e cultura italiana, favorisca il loro inserimento in un contesto di formazione permanente.

### 3.1. DOCENTI EDITORI

Negli ultimi vent'anni, sono stati raggiunti notevoli risultati nell'ambito dei corsi di formazione e di certificazione per l'insegnamento dell'italiano a stranieri. A differenza di quanto accadeva fino agli anni Novanta del secolo scorso, c'è tutta una nuova generazione di insegnanti che è cresciuta professionalmente facendo i conti con le competenze necessarie a creare materiale didattici. Infatti, al giorno d'oggi, tra le competenze del docente di italiano L2 e tra le prerogative della sua formazione rientra a pieno titolo quella di progettare in modo concreto e consapevole un intervento didattico (Diadori 2009).

Ora, tanto il buon vecchio manuale, quanto la differenziata offerta di materiali didattici all'interno della quale l'insegnante «fa *shopping*» sono comunque inadeguati dal punto di vista del discente – il quale, in particolar modo nell'epoca di Internet, tenderà a fare «*shopping* per conto proprio» (Serra Borneto 1998: 21). È proprio in questa epoca, e per sua causa, che i materiali sembrano sempre più rapidamente destinati a divenire creazioni obsolete – o per dirla nei termini di Siemens (2004), ad avere un'emivita assai breve.

In altri termini, si sta restringendo la forbice tra coloro che producono materiali didattici e coloro che li utilizzano nell'insegnamento. Quasi sembrerebbe venir meno la ragion d'essere per il quadro d'insieme che vede da un lato gli editori, con i loro esperti, che producono un testo, e, dall'altro, i molti insegnanti, o gli istituti, che decidono quale testo utilizzare. Dunque, la capacità di produrre materiali didattici è assai meno appannaggio di pochi specialisti e, come si è visto, un insegnante che non ne sappia produrre è fuori da ogni certificazione.

Da ciò deriva il credito di fiducia verso una comunità di pratica, non solo per costruire ma per progressivamente perfezionare il lavoro.

<sup>5</sup> Le risorse che consentono questo tipo di progettazione di solito hanno come obiettivo l'apprendimento e non la costruzione di materiali didattici. Le attività che vi si possono svolgere sono molteplici e a volte sorprendenti, come nel caso di *Dotsub* (<http://www.subdot.com>), una risorsa che consente all'apprendente di lavorare sulla lingua fingendosi doppiatore e scrivendo sottotitoli. Per numerosi riferimenti sull'argomento, cfr., in Jafrancesco 2010, Troncarelli 2010, Pireddu 2010, Fratter 2010. Inoltre, cfr. l'articolo di Ciotoli in questo numero della Rivista.

Come ci ricorda Pichiassi (2007: 164-165), l'*e-learning* si contraddistingue soprattutto per la possibilità di aggiornare continuamente i contenuti di un corso. Ciò a motivo della «rapida obsolescenza delle conoscenze» e della «richiesta di formazione permanente». È la natura del mezzo che, di là da ogni necessità, offre questo dato come pura possibilità, come un'opportunità che sarebbe un peccato non cogliere. In ciò risiede l'effettiva perfettibilità del testo su Internet<sup>6</sup>.

Appare allora del tutto naturale, in confronto al *modus operandi* del mercato editoriale tradizionale, ritenere che una comunità di pratica possa giungere, nel tempo, a realizzare quel lavoro di produzione e supervisione altrettanto bene. Il motivo di ciò è evidente sulla base di due considerazioni. La prima riguarda una buona pratica, che viene dal mondo dell'*open source*, ma che ha conquistato la Rete, ponendosi di diritto tra i canoni fondanti del *Web 2.0* (O'Reilly 2005). Si tratta del cosiddetto «motto di *Wikipedia*», prima ancora detto «legge di *Linus*», per cui «dato un numero sufficiente di occhi, tutti i bug vengono a galla» (Raymond 1998)<sup>7</sup>, vale a dire, in questo caso, che sotto lo sguardo di molti programmatori, gli errori di programmazione emergono e si risolvono con maggior facilità. Questo ragionamento richiama quella *wisdom of the crowd* di cui la stessa *Wikipedia*, insieme a molte altre iniziative del *Web 2.0*, è un chiaro rappresentante. La seconda considerazione richiama un altro elemento cardine del *Web 2.0*, il concetto di «*perpetual beta*», cioè quella modalità di aggiornamento, pressoché continua, in cui si dissolve la distinzione tra versione di test e quella destinata alla vendita. Che senso ha, ci si chiede, pensare alle edizioni di un testo che già pensiamo come costantemente modificabile?<sup>8</sup>

<sup>6</sup> Pichiassi (2007: 165) afferma che i «corsi online non sono quindi blocchi monolitici [...] ma moduli modificabili secondo le esigenze. L'aggiornamento dei prodotti multimediali non solo è più semplice rispetto a quanto si può fare con i materiali cartacei o su altri supporti, è anche meno costoso. Ciò consente un maggior controllo dei materiali e un'adattabilità alle differenti situazioni formative. L'autore dei materiali, sulla base delle reazioni e dei suggerimenti dei discenti può modificare, ampliare o ridurre i contenuti proposti». Nello specifico, si può dire che gli autori possono modificare i contenuti anche sulla base delle indicazioni dei loro colleghi.

<sup>7</sup> Per il testo, cfr. <http://www.apogeeonline.com/openpress/cathedral>

<sup>8</sup> Sul tema del «testo mobile», o «in divenire», cioè sull'idea delle unità di lavoro - o dei *learning object* - come materiali riusabili in quanto indefinitamente rieditabili e dunque pensati come materiali didattici in divenire, cfr. Fallani 2013.

### 3.2. UN SOCIAL NETWORK PROFESSIONALE

In queste ricognizioni è sembrato di trovare elementi che consentissero la caratterizzazione - decisamente in piccolo, se confrontata con le dimensioni dei più noti *social network* - di una risorsa originale, tanto nei mezzi, quanto nei metodi. Primo su tutti, l'importanza per così dire strategica del puntare a una comunità di pratica dedicata alla sola lingua italiana. Approfondiamo adesso uno dei motivi per cui una tale iniziativa potrebbe esser legittimamente posta.

Senza entrare nel merito dei modelli di *business*, su cui si potrebbe tornare in un prossimo intervento, si può immaginare che una criticità di questa proposta possa consistere nel numero di persone che potrebbero prendervi parte. Uno studio dell'Università di Firenze sembra offrire dati incoraggianti. Nel volume *Web 2.0 e social networking* (Fini, Cigognini 2009) è contenuta una dettagliata analisi del lavoro svolto nella comunità *LTEver*, grazie alla quale si possono recuperare alcuni spunti utili allo scopo attuale.

*LTEver* è il Laboratorio di Tecnologie Educative (LTE), che fa parte del Dipartimento di Scienze dell'Educazione, dei Processi Culturali e Formativi dell'Università di Firenze<sup>9</sup>. Il Laboratorio, operativo dalla metà degli anni Ottanta, è luogo di raccordo di esperienze di ricerca sull'impiego delle tecnologie della comunicazione e dell'apprendimento. L'esperienza a cui si fa qui riferimento riguarda in particolare il periodo tra il gennaio 2007, in cui *LTEver* è stato ricostituito in *social network*, e l'ottobre dello stesso anno. Per i primi tre mesi, l'accesso alla piattaforma avveniva solo su autorizzazione dell'amministratore; in seguito, ogni membro aveva la possibilità di invitarne altri. Inoltre, nel primo periodo l'amministratore assumeva la funzione di moderatore delle attività della *community*, funzione dalla quale si è progressivamente ritratto nel periodo successivo. Scopo dichiarato del Laboratorio, come affermano Fini e Cigognini (2009), era quello di offrire spazi personali liberi, dedicati

<sup>9</sup> All'epoca di cui qui si tratta, il Laboratorio diretto da Calvani era supportato, tra gli altri, dall'attività di Ranieri, Bonaiuti, Fini.

all'apprendimento informale, mentre il punto di interesse comune era costituito dal tema «tecnologie ed educazione».

Già nella Prefazione del volume, Calvani, dopo essersi posto la domanda se il *Web 2.0* possa trasformarsi, per così dire automaticamente, in *e-learning 2.0*, riflette sul continuo cambiamento a cui ci sta abituando da qualche anno la fenomenologia dei *social network*, per concludere che forse è un po' troppo sbrigativo parlare di «costruzione collaborativa della conoscenza». In quel mondo, infatti, dove predominano le relazioni amicali e gli scambi di intrattenimento, abbondano le informazioni futili ed è poco probabile che si attivino processi formativi. La risposta viene trovata «nella creazione di modelli di *social networking* a carattere professionale, di dimensione ragionevolmente ristretta», da diverse decine a poche centinaia di partecipanti, i cui membri «abbiano un riferimento identitario originario comune» (Fini, Cigognini 2009: 7-8). In definitiva, risulta soddisfacente trovarvi, a mo' di esempio, una istituzione universitaria – e soprattutto – un'associazione professionale.

Nel capitolo 4, incentrato sull'analisi e la conseguente riflessione sui gradi di evoluzione, partecipazione e interazione in *LTEver*, è stato studiato, da diverse angolazioni, il comportamento della *community* di *LTEver*. Inizialmente, ci si è chiesti come si evolvesse l'interazione in un *social network* in un certo periodo di tempo, poi in che modo avrebbero potuto cambiare (si mantengono stabili? appaiono discontinue?) le dinamiche di tale interazione a seguito di specifici eventi, per esempio il passaggio da una *community* chiusa all'apertura, più in stile *Web 2.0*, che ha caratterizzato il secondo periodo (aprile-ottobre 2007). Infine:

*essendo i social network per definizione sistemi aperti e a progressiva espansione relativamente al numero dei partecipanti (ne sono esempio sistemi come Facebook o LinkedIn), quali potenzialità propongono e, parallelamente, quali aspetti critici richiedono una debita considerazione per un loro adeguato utilizzo in un'ottica di lifelong learning? (Fini, Cigognini 2009: 122)*

Non si vorrebbe che l'insistenza sull'aspetto di formazione permanente traesse in inganno; d'altronde, sembra chiaro che una *community* avente come scopo la produzione di materiali per l'educazione linguistica abbia intrinsecamente questa vocazione: non si producono materiali se non apprendendo a produrne, se non sottoponendosi, qui forse più che altrove, ai pareri, ai suggerimenti e alle esperienze degli altri colleghi.

Ciò detto, si può tornare all'analisi di questa esperienza e alle riflessioni conclusive. Nel periodo iniziale «la rete sociale era piuttosto ampia, il gruppo aggregato e le relazioni piuttosto intense», tuttavia, «all'ingresso di nuovi soggetti la rete non è riuscita a mantenere tali caratteristiche». In definitiva, «*LTEver* non è stato in grado di integrare adeguatamente i nuovi partecipanti e di far sì che intervenissero nelle relazioni, arricchendo e intensificando gli scambi» (Fini, Cigognini 2009: 138).

Si noti inoltre che nel periodo iniziale, in cui il gruppo era chiuso e supportato da un moderatore, si ricalcavano delle logiche 1.0, mentre a questa fase ha fatto seguito un momento di apertura, con libertà di creare nuove relazioni indipendentemente dal ruolo (e dall'autorizzazione) del moderatore, il quale a questo punto cominciava a defilarsi, lasciando maggior spazio all'autogestione, in un senso tipicamente 2.0. Ma è qui che si è osservata la contraddizione: «A partire dal momento in cui il *social network* si è aperto, abbandonando progressivamente l'impostazione tipica delle *community* 1.0 per avvicinarsi alla filosofia *Web 2.0* sottostante, il *social network* ha visto indebolirsi la rete di relazioni» (Fini, Cigognini 2009: 138). Ciò è sembrato da attribuire al fatto che i nuovi entrati non avessero frequentato gli stessi corsi a cui aveva partecipato chi era entrato all'inizio di *LTEver* e che, inoltre, non avessero mai avuto a disposizione un moderatore che li supportasse nella definizione di obiettivi, percorsi e modalità di azione, «e soprattutto al fatto che l'oggetto dell'attività è divenuto sempre meno definito e condiviso» (Fini, Cigognini 2009: 138).

Gli autori evidenziano dunque un elemento di difficoltà, dovuto, a loro avviso, all'idea che un «*network* crescente di persone che interagiscono tra di loro in una nuova frontie-

ra in cui tutto è di tutti e tutti sono liberi di creare, partecipare, collaborare», tipico del *Web 2.0*, può entrare in contrasto con «una dimensione chiusa, comunitaria [...] i cui partecipanti condividono l'oggetto per cui [la *community*] si è costituita» (Fini, Cigognini 2009: 138). In altri termini, gli obiettivi collettivamente perseguibili di quest'ultima possono perdersi nel momento in cui il *network* si apre alla partecipazione di individui che non condividano conoscenze, competenze e obiettivi. Ecco, dunque, per contrasto, quella che può esser vista come la caratteristica vincente. L'apertura va intesa nel senso della cooperazione e della condivisione, ma affinché ciò accada è necessario che tutti siano liberi di partecipare e che ci sia un forte richiamo identificativo, una sorta di scopo principale comune e condiviso che fondi il patto comunitario.

Di nuovo, come si vede, la questione è culturale prima che tecnologica. Infatti, oggi non è raro, tra gli insegnanti, scorgere una sorta di polarizzazione in merito al ruolo e alla propensione all'utilizzo delle nuove tecnologie. Il rischio è, come si accennava, di vedere da un lato gli entusiasti e dall'altro, quasi per reazione, gli scettici. Nell'ambiente che si vorrebbe creare, si potrebbero riavvicinare le punte di questa forbice<sup>10</sup>.

### 3.3. DOCENTI, EDUCATORI

La centralità del docente di cui qui si discute non è in opposizione all'idea che vuole l'apprendente al centro del processo didattico. In realtà, si sta parlando di un altro processo. Non si tratta del *setting* di aula, quanto piuttosto delle politiche che in aula dovrebbero ricadere e che spesso non considerano, se non da lontano, il ruolo dei docenti. Ebbene, una *community* di insegnanti, oltre alla comunque non remota possibilità di darsi a quell'impegno culturale e politico che il mestiere merita ed esige, potrebbe fornire un momento, un luogo e un'opportunità di confronto e di riflessione. È una prospettiva diversa e forse, come da ogni prospettiva diversa si vedono cose diverse, anche in questo caso si potrebbero avere conseguenze differenti.

Se, come si è visto, dopo tanta formazione si danno le condizioni per intendere il lavoro dell'insegnante estensivamente allargato alla produzione di materiali didattici, adesso diviene centrale l'idea di comunità di pratica, per cui l'apprendimento può aver luogo attraverso la partecipazione a gruppi (o reti) sociali – e di qui l'idea di un *social network* –, il cui obiettivo ultimo sia la generazione di un complesso di conoscenze tanto organizzate quanto condivise, vale a dire organizzate grazie alla condivisione che ha luogo nel momento in cui si dà l'istanza partecipativa.

In altri termini, le stesse *peer interactions* che tanto utilmente si ritiene possano animare i contesti di intervento didattico, possono, o forse dovrebbero, anzitutto trovare una prima applicazione già nel contesto di formazione degli insegnanti, i quali sono a tutti gli effetti parte di un processo di apprendimento. È in gioco, in ultima istanza, quel «*learning by doing*» (Calvani 2001, 2007; Fratter 2010), che peraltro qui è fondamentale, se veramente si vuole stimolare un approccio comunitario all'apprendimento. Tale approccio, che richiama in causa il vissuto esperienziale dell'apprendente, difficilmente può ritenersi trasmissibile, con qualche efficacia, senza averne vissuti in prima persona gli effetti benefici che ci si propone di stimolare (Calvani 2007; Wenger 1998).

In altri termini, l'affermazione che «imparare l'italiano in una condizione di isolamento è diverso da impararlo in uno spazio di condivisione» (Maragliano 2010: 34) potrebbe ribaltarsi per così dire all'indietro, a livello del docente. Ne deriverebbe che insegnare l'italiano, come pure imparare a insegnare l'italiano, è un'attività da svolgere in condivisione. Una diversa ottica culturale va di pari passo con una diversa visione delle politiche educative in senso lato.

Secondo Maragliano (2010: 26) c'è necessità di rivedere le «pratiche dell'educazione formale [che] fungevano da modello», poiché la situazione sta profondamente cambiando, anche in seguito al diffondersi della Rete – e non si può non sottolineare, ancora una volta, come l'ipotesi risulti impegnativa sul piano politico. D'altronde, precisa l'autore, il docente, prima di insegnare con Internet, deve utilizza-

<sup>10</sup> Sulla resistenza al cambiamento, indagata anche nei suoi aspetti di legittimità, cfr. le osservazioni di Maragliano (2010).

re abitualmente e consapevolmente la Rete. Qui, infatti, «nel pieno della sua esperienza può meglio comprendere in che cosa consiste e a che bisogni corrisponde la rinnovata domanda di competenze» (Maragliano 2010: 34) che gli viene rivolta dagli apprendenti.

Ciò detto, è allora sembrato interessante provare a combinare queste riflessioni con il contributo di Siemens (2004) sul connettivismo, per arrivare all'idea del *lifelong learning* nel contesto della società conoscitiva di cui si parla nel *Libro bianco su Istruzione e Formazione* (Cresson 1995). Nel *Libro bianco*, com'è noto, si rimarca il passaggio dalla società industriale a quella dell'informazione, una società in cui, a livello mondiale, gli scambi non sono più primariamente quelli di merci, tecnologia e finanziari, ma, a essi soggiacenti e predominanti, quelli di informazioni, ai quali tutto il resto viene ricondotto. Così, «sempre di più la posizione di ciascuno di noi verrà determinata dalle conoscenze che avrà acquisito» (Cresson 1995: 5). Il punto che sembra più attinente al presente lavoro è quello in cui si sottolinea il bisogno di investire «nelle risorse immateriali», mentre i «rapporti sociali fra gli individui saranno sempre più guidati dalle capacità di apprendimento e dalla padronanza delle conoscenze fondamentali». Da qui, l'idea che «la capacità di rinnovarsi e l'innovazione stessa dipenderanno dai nessi fra la produzione del sapere con la ricerca e la sua trasmissione attraverso l'istruzione e la formazione» (Cresson 1995: 17). La comunicazione, in definitiva, svolgerà un ruolo fondamentale e indispensabile, tanto per la produzione delle idee che per la loro diffusione<sup>11</sup>.

## 4 CONCLUSIONI

In questo lavoro sono stati trattati alcuni argomenti a sostegno della fattibilità del progetto di una risorsa online per produrre e condividere materiali didattici, una risorsa al cui interno favorire lo sviluppo di una comunità di pratica che, anche sulla scorta delle considerazioni ricavate dal *Libro bianco* (Cresson 1995), si configuri come un contesto di formazione permanente.

Il caso di *LTEver* ha portato al confronto con la reale fattibilità dell'operazione, vale a dire con le caratteristiche ottimali che una tale risorsa dovrebbe avere, nelle quali questo studio ci conferma. Il *social network* professionale di cui si sta parlando dovrebbe (e a conti fatti può) avere una dimensione relativamente ristretta – da alcune decine a non più di poche centinaia di partecipanti – e i membri della *community* dovrebbero avere un riferimento identitario ben definito – nel nostro caso, gli appartenenti possono provenire tanto dalle istituzioni universitarie quanto dalle associazioni professionali.

Stante la prospettiva della Rete, da cui si guarda al tema dell'educazione linguistica, il docente dovrebbe guadagnare una nuova centralità. Ciò implica una considerazione di carattere culturale che investa anche la concezione delle politiche educative. Dal punto di vista squisitamente culturale, si tratta non solo di fare rete, ma di abitare la Rete, ovvero, di farne esperienza in modo da comprenderne al meglio i meccanismi e da sapere interpretare la domanda di competenze che emerge dai nuovi contesti. Il passaggio alla rivalutazione delle risorse immateriali non può che passare da queste considerazioni, che sono, come più volte si è detto, anche di carattere politico.

Come si accennava in apertura, l'idea di una didattica tecnologicamente assistita non può non invitare a considerare la stessa tecnologia quale imprescindibile supporto alla produzione dei materiali didattici. Dal canto suo, il docente, almeno per quanto riguarda le sue competenze, è sufficientemente equipaggiato per porsi, nell'ambiente che le nuove tecnologie gli mettono a disposizione, come editore. Il lavoro condiviso nella comunità pratica, attra-

<sup>11</sup> Da questo punto di vista, si ricava, se non un'ulteriore determinazione per la presente proposta, almeno una suggestione, che si propone all'immaginazione del lettore. Il tema dell'educazione linguistica non coinvolge soltanto l'idea un «mercato delle lingue» (Vedovelli 2006). Nella società conoscitiva, cioè nella società dell'informazione, le lingue, oltre a essere beni con un proprio mercato, di questo mercato concorrono a formare l'infrastruttura, la quale diviene essa stessa generatrice di una domanda per la didattica. Il loro spazio è dunque già iscritto in tale infrastruttura e il loro mercato, di conseguenza, sembrerebbe configurarsi, si è tentati di dire, come un "metamercato".

verso le interazioni tra pari in un contesto informale orientato al (e dal) *learning by doing*, apporterebbe a questa iniziativa le caratteristiche di un sistema di formazione permanente.

Dal computer alla Rete, dai file di testo ai sistemi di scrittura condivisa, il passaggio che sembra mancare, o del quale in fin dei conti si tratta soltanto di sfruttare appieno le potenzialità, è quello dei sistemi che consentono, da un lato, di creare attività didattiche e implementarle finanche in moduli, i cosiddetti «programmi autore», e, dall'altro, di poter gestire il materiale così creato attraverso piattafor-

me (per esempio, *Joomla*, a cui si è accennato all'inizio), il cui impiego andrebbe declinato in direzione *social*.

Non è escluso che un'operazione sinergica, tra associazioni di insegnanti ed eventualmente centri specializzati delle università, possa dare un qualche contributo a rinnovare teoria e pratica di questo mestiere. È auspicabile che una tale iniziativa trovi sostegno nelle istituzioni, ma non è da escludere che spetti agli insegnanti e alle loro associazioni, per così dire "dal basso", promuoverne l'istanza propulsiva.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Calvani, A. 2001. *Educazione, comunicazione e nuovi media*. Torino. UTET.
- Calvani, A. (a cura di) 2007. *Fondamenti di didattica*. Roma. Carocci.
- Cresson, E. 1995. *Libro Bianco. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:IT:PDF> (ultimo accesso: 11.05.2014).
- Diadori, P. 2009. *Quali modelli operativi per l'italiano L2? L'unità di lavoro*. In Ead. (a cura di). *La DITALS risponde 6*. Perugia. Guerra Edizioni: 103-112.
- Diadori, P. Palermo M. Troncarelli D. 2008. *Manuale di nuove tecnologie per l'educazione linguistica*. Perugia. Guerra Edizioni.
- Fallani, G. 2013. *Testi, tecnologie e learning object nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*. In AA.VV. *Atti del convegno «Didattica 2013». Tecnologie e metodi per la didattica del futuro*. Pisa. AICA: 389-398.
- Fini, A. Cigognini, M. E. (a cura di). 2009. *Web 2.0 e social networking. Nuovi paradigmi per la formazione*. Trento. Erickson.
- Fratter, I. 2010. *Le abilità produttive nel Web 2.0: individuazione di buone pratiche*. In Jafrancesco (a cura di) 2010: 99-124.
- Granieri, G. 2005. *Blog generation*. Roma-Bari. Laterza.
- Jafrancesco, E. (a cura di) 2010. *Apprendere in rete, multimedialità e insegnamento linguistico. Atti del XVIII Convegno nazionale ILSA. Firenze, 21 novembre 2009*. Milano. Mondadori Education-Le Monnier/Italiano per stranieri.
- Lo Duca, M. G. 2003. *Lingua italiana ed educazione linguistica*. Roma. Carocci.
- Maragliano, R. 2010. *Fare rete con la multimedialità*. In Jafrancesco (a cura di) 2010: 21-35.
- O'Reilly, T. 2005. *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. URL: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> (ultimo accesso: 11.05.2014).
- Pichiassi, M. 2007. *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale. Le nuove tecnologie nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano per stranieri*. Perugia. Guerra Edizioni.
- Postman, N. 1999. *Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice*. Roma. Armando.
- Raymond, S. 1998. *La Cattedrale e il Bazaar*. URL: <http://www.apogeeonline.com/openpress/cathedral> (ultimo accesso 11.05.2014).
- Scaglioso, C. M. 2008. *Suonare come parlare. Linguaggi e neuroscienze. Implicazioni pedagogiche*. Roma. Armando.
- Serra Borneto, C. (a cura di) 1998. *C'era una volta il metodo*. Roma. Carocci.
- Siemens, G. 2004. *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. URL: [http://www.itdl.org/Journal/Jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm) (ultimo accesso: 11.05.2014).
- Simone, R. 2000. *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Bari. Laterza.
- Surowiecki, J. 2004. *The Wisdom of Crowds*. New York. Anchor Books.
- Troncarelli, D. 2010. *Strategie e risorse per l'apprendimento linguistico on line*. In Jafrancesco (a cura di) 2010: 49-63.
- Vedovelli, M. 2006. *Imprese multinazionali italiane e lingua italiana nel mondo*. «Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata» XXXV, 1: 147-173.
- Vedovelli, M. 2010. *Guida all'italiano per stranieri*. Roma. Carocci.
- Wenger, E. C. 1998. *Communities of Practice: Learning as a Social System*. URL: <http://homepages.abdn.ac.uk/n.coutts/pages/Radio4/Articles/wenger2000.pdf> (ultimo accesso: 11.05.2014).