



**UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI SIENA**

**Scuola di Specializzazione**

**Nuove Tecnologie nella Didattica della Lingua Italiana a Stranieri**

**PROGETTO DI UNA RISORSA ONLINE FINALIZZATA ALLA PRODUZIONE E  
CONDIVISIONE DI MATERIALI DIDATTICI PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO**

**Specializzando:**

**Dott. Gerardo Fallani**

**Relatore:**

**Prof.ssa Donatella Troncarelli**

**Correlatore:**

**Prof. Andrea Villarini**

**Anno Accademico**

**2009-2010**

## **Progetto di una risorsa online finalizzata alla produzione e condivisione di materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano**

### **Indice**

<a href="#">Introduzione.....</a>	<a href="#">3</a>
<a href="#">Cap. 1 – Perché un sito per docenti.....</a>	<a href="#">7</a>
<a href="#">1.1. Una storia, una metafora.....</a>	<a href="#">7</a>
<a href="#">1.1.1. Fuor di metafora.....</a>	<a href="#">9</a>
<a href="#">1.2. Il progetto.....</a>	<a href="#">12</a>
<a href="#">1.3. Perché un sito per docenti.....</a>	<a href="#">14</a>
<a href="#">1.3.1. Un megastore non è una bottega artigiana.....</a>	<a href="#">16</a>
<a href="#">1.3.2. Dopo tanta formazione, nei nuovi scenari.....</a>	<a href="#">18</a>
<a href="#">1.3.3. Gratuità, autopromozione e modelli di business 2.0.....</a>	<a href="#">20</a>
<a href="#">1.3.4. Contingenza e opportunità.....</a>	<a href="#">23</a>
<a href="#">1.3.5. Insegnanti editori.....</a>	<a href="#">24</a>
<a href="#">1.4. Un social learning environment.....</a>	<a href="#">26</a>
<a href="#">Cap. 2 – Dal Web 2.0 all'E-learning 2.0.....</a>	<a href="#">33</a>
<a href="#">2.1. Web 2.0.....</a>	<a href="#">33</a>
<a href="#">2.1.1. Il web come piattaforma.....</a>	<a href="#">34</a>
<a href="#">2.1.2. Noi.....</a>	<a href="#">36</a>
<a href="#">2.1.3. L'importanza dei dati.....</a>	<a href="#">40</a>
<a href="#">2.1.4. Blog, podcasting e partecipazione.....</a>	<a href="#">43</a>
<a href="#">2.2. E-learning 2.0.....</a>	<a href="#">45</a>
<a href="#">2.2.1. Etica ed economia.....</a>	<a href="#">48</a>
<a href="#">2.2.2. Network e comunità di pratica.....</a>	<a href="#">52</a>
<a href="#">2.3. Questioni teoriche.....</a>	<a href="#">54</a>
<a href="#">2.3.1. Alcune istanze connettiviste.....</a>	<a href="#">54</a>
<a href="#">2.3.2. Formale e informale in una didattica della prossimità.....</a>	<a href="#">59</a>
<a href="#">Cap. 3 – Learning objects.....</a>	<a href="#">63</a>
<a href="#">3.1. Che cos'è un learning object?.....</a>	<a href="#">63</a>
<a href="#">3.1.1. Definizioni.....</a>	<a href="#">63</a>

3.1.2. Struttura, caratteristiche e destinazione.....	67
3.1.3. Il paradosso della riusabilità.....	68
3.1.4. Opportunities.....	71
3.1.5. Prima proposta.....	73
3.2. Metadati.....	77
3.2.1. Definizione .....	77
3.2.2. Organismi internazionali e modelli di riferimento.....	81
3.2.3. Posizioni critiche .....	83
3.2.4. Seconda proposta .....	85
Cap. 4 - Un sito per docenti.....	89
4.1. L'infrastruttura tecnologica.....	91
4.1.1. Il Content Management Framework.....	91
4.1.2. Usabilità e site persona.....	95
4.1.3. La landing page: Trova, Elabora, Pubblica.....	97
4.1.4. La vista personale.....	98
4.2. Didattica.....	99
4.2.1. Materiali.....	100
4.2.2. Strumenti.....	100
4.2.3. Modelli .....	101
4.3. La "Panoramica".....	103
4.4. Altre parti e funzioni.....	104
4.5. Questioni non solo pratiche.....	106
4.5.1. Economia e cultura.....	109
4.5.2. La tecnologia come agente di cambiamento.....	111
Conclusioni.....	115
Appendici.....	121
Appendice n. 1: Il Cluetrain Manifesto in italiano .....	121
Appendice n. 2: Ipotesi di presentazione di Docedit.org.....	126
Riferimenti bibliografici.....	127
Sitografia.....	132

## Introduzione

Questo lavoro intende esplicitare le linee progettuali per la realizzazione di una risorsa online che riunisca insegnanti di italiano a stranieri, i quali, attraverso questo strumento, siano in grado di costruire e pianificare i loro interventi, in aula o a distanza, attraverso un supporto tecnologico. Obiettivo di questa risorsa, indispensabile ai fini della riuscita dell'iniziativa, è la costituzione di una *web community*, che operi al suo interno secondo le modalità di interazione tra pari tipiche delle comunità di pratica.

Alla base ci sono due idee, o desideri:

1) mettere online un sistema attraverso il quale si possano realizzare dei materiali didattici (esportabili in più formati e dunque non necessariamente *learning object*) anche se non si è in possesso delle competenze tecniche necessarie a usare i comunque complessi software il cui uso è di fatto appannaggio di tecnici esperti;

2) dedicare questa risorsa a chi si trovi a operare in questo settore della didattica. In altri termini, ci si rivolge a docenti di italiano, proponendo la risorsa in questione come un sito di insegnanti per insegnanti, che in tal modo possono mettere in comune, oltre alla loro esperienza, i loro materiali, per vederli aumentare sotto il profilo quantitativo e migliorare sotto quello qualitativo.

Il fondamento e la giustificazione, sia teorica che pratica, che dovrebbero legittimare questo progetto si basano su due argomenti, che sono:

a) l'adozione di un diverso concetto di riusabilità dei materiali didattici, che consiste nel pensare al riutilizzo, da un lato, dei contenuti, già di per sé etichettabili in una logica che includa il *social tagging*, e, dall'altro, dei modelli, secondo l'idea, che Wiley mutua dalla programmazione a oggetti, di oggetti come "algoritmi *content free*" (Wiley 2003a) – che in sostanza verrebbe fatta corrispondere al contenitore "UdL in tre fasi" (Diadori 2009);

b) l'analisi e il conseguente rifiuto di un sistema di metadati basato sull'enorme quantità di descrittori che le grandi organizzazioni cercano, peraltro

assai faticosamente, di imporre secondo una logica *top-down*; la scelta e la proposta, conseguenti, di una ridotta e mirata quantità di descrittori, che tengano conto di una pluralità di sillabi dell'italiano (secondo un ideale di neutralità teorica) e di descrittori del *QCER*, e che siano tali da mettere a proprio agio chi ci vuol lavorare, indipendentemente dal suo *background* formativo e ideale.

Nel primo capitolo, grazie ad alcune considerazioni di natura tecnica e ad altre riferibili ai destinatari di questo progetto, si tenta di chiarire le motivazioni e le argomentazioni che lo potrebbero rendere plausibile e fattibile. In particolare, anche rifacendoci al contributo di Pichiassi (2007), integrato con osservazioni tratte da Maragliano (2010), ci si concentra sul grande mutamento introdotto dalle nuove tecnologie e sulle opportunità che queste mettono a disposizione. Di qui, si cerca di far vedere quali elementi possano motivare e giustificare la realizzazione della risorsa in questione, che si dovrebbe configurare nei termini di un *social learning environment* al cui centro c'è la figura del docente che, da un lato, è "editore di se stesso" e, dall'altro, è co-editore di opere la cui stesura dovrebbe avvenire in collaborazione con gli altri membri della *community*.

Il secondo capitolo, centrato sulla rivoluzione tecnologica in corso, cerca di mostrare i presupposti che potrebbero motivare e sorreggere l'iniziativa. C'è qui una rassegna sul Web 2.0 e sull'*e-learning* 2.0 che passa per i contributi, anche critici, di autori come Wiley (1999; 2000; 2003a), Downes (2005) e Siemens (2004). Sullo sfondo – un vero e proprio sfondo integratore – c'è *Cluetrain Manifesto*, le cui 95 tesi sono riportate in appendice in versione completa. Date queste premesse, si cerca di portare il discorso sugli elementi culturali, più che tecnologici, correlati a questo grande mutamento. Si fanno dunque delle considerazioni sul ruolo degli utenti, i nuovi protagonisti della cosiddetta seconda fase di internet, e sull'importanza dei contenuti da essi generati, che nel nuovo corso vengono ad assumere la caratteristica, fino a qualche tempo fa riservata alla tecnologia, ben espressa dall'immagine che li vede quale nuovo "*Intel inside*". Inoltre, alla luce dei nuovi riferimenti teorici, si riflette sull'idea di formazione a distanza (Biondi 2007), grazie anche al mutato rapporto tra formale e informale nell'educazione (Maragliano 2010).

Nel terzo capitolo, concettualmente centrale, a partire dai *learning object*, si trattano i due argomenti che abbiamo definito “tecnici”, sulla cui base si cerca di legittimare l’intero discorso. Questo capitolo si articola in due parti, ognuna delle quali si conclude con una proposta che dovrebbe contribuire a fornire l’architettura centrale della risorsa che, nel capitolo finale, si inizierà poi a descrivere. La prima di queste consiste nel fornire una concezione alternativa del riutilizzo delle risorse nell’ambito dei *learning object*, che, come ha rilevato Wiley (2003b), nella concezione vulgata soggiace a quello che egli stesso ha descritto come il paradosso della riusabilità. La seconda, il cui schema è stato accennato poco sopra, è frutto anche di considerazioni fatte già a partire dal secondo capitolo e ha per obiettivo il coinvolgimento degli utenti in un’operazione che sarà poi detta di *social metatagging*, tesa a rendere disponibili le risorse didattiche lì create tra i risultati delle ricerche svolte non nei *repository*, ma a partire dai motori più comuni.

Nel quarto capitolo, infine, si parla della risorsa, non evitando del tutto di entrare nel merito della descrizione di come potrebbe essere articolata e cercando semmai di includere nel ragionamento questioni di carattere pratico, che tuttavia potrebbero avere ricadute sull’approccio più squisitamente teorico, nonché culturale – entrambi legati e riconducibili alla figura professionale di chi opera nell’ambito dell’educazione linguistica. In altri termini, si fanno dei cenni sul nome da dare a questa risorsa, sulle regole di convivenza e su come si pensa di tutelare il diritto di chi, in essa, produca le proprie opere. Si cerca, inoltre, di dare un’idea su come si potrebbe gestire l’aspetto economico, anche e soprattutto per far vedere come in ciò non possano non giocare un ruolo aspetti culturali ed etici. Infine, si fanno altre considerazioni sul rapporto tra le nuove tecnologie e il mutamento culturale che queste sembrano indurre, non senza fare qualche cenno a elementi di criticità rappresentati dalle consuetudini cui per lungo tempo si è rimasti assoggettati. In altri termini, in quest’ultima parte del lavoro ci si augura di riuscire a chiudere il cerchio, riscontrando le questioni poste nel primo capitolo.

Nelle conclusioni del lavoro, mettendo un po’ in disparte l’aspetto tecnologico, comunque funzionale alla messa in questione del più ampio discorso, a partire dalla figura del docente-editore si cerca di analizzare il senso dell’iniziativa,

i motivi e i principi che la sorreggono, la sua proposta teorica, soprattutto con riferimento alle pratiche in uso nel mestiere del docente di italiano.

## Cap. 1 – Perché un sito per docenti

### 1.1. Una storia, una metafora

I blog, come li conosciamo oggi, non esistevano all'inizio della diffusione pubblica del web, ovvero dalla metà degli anni Novanta del secolo scorso fino agli inizi di questo secolo, sebbene il web stesso, fin dalla sua nascita, avesse lo spirito e le funzioni comunicative di un blog. Per allestire un sito internet, grande o piccolo che fosse, c'era infatti bisogno di un intervento tecnico specializzato. Che si trattasse di un'azienda, con la sua squadra di tecnici, o di un *webmaster*, che lavorasse in proprio, si doveva comunicare l'idea che si aveva circa il dispositivo da realizzare. Oltre ciò, naturalmente, si dovevano inviare i testi che si volevano pubblicare e magari si forniva anche un logo, perlopiù su carta intestata, a partire dalla quale veniva poi ricavato il formato digitale. A questo punto non restava che attendere il prodotto finito, ma è chiaro che in seguito si restava legati a queste figure come in un rapporto di dipendenza, soprattutto per gli aggiornamenti. In particolare, se ci si era rivolti a un *webmaster*, questi, che oggi possiamo considerare all'incirca come un artigiano, magari eclettico e polivalente, faceva un lavoro che in pratica, si può dire, non esiste quasi più. Diverso era, e resta sostanzialmente, rivolgersi a un'azienda, dove veniva costituito un gruppo di lavoro, composto almeno da un grafico, che si occupasse solo di disegnare *layout* del sito, da un redattore di testi, per la trasformazione dei contenuti scritti su carta in testi adatti alle pagine internet, da un programmatore, per una più corretta e sicura gestione degli *script* e delle funzioni, e infine da un *project manager*, per coordinare il gruppo di lavoro. Per progetti complessi, il caso dell'azienda resta ancor oggi valido ed è anzi destinato a ulteriore crescita.

Tuttavia, negli ultimi dieci anni hanno preso a diffondersi, com'è noto, i sistemi di gestione di contenuti (CMS), grazie ai quali chi voglia allestire un proprio sito è in grado di metter su i propri contenuti e di fare tutti gli aggiornamenti che ritiene necessario. Ora, se da un lato è chiaro che le organizzazioni e le aziende, che

vogliono curare la loro presenza in rete e che abbiano le risorse economiche da destinare a questo scopo, si affideranno sempre a staff del tipo appena descritto, è altrettanto chiaro che la loro esigenza non coincide con quella di una gran quantità di persone che oggi hanno, attraverso i blog, l'opportunità di pubblicare i propri contenuti personali, amatoriali e così via e, ovviamente, di aggiornarli.

In questa sede, però, non si intende redigere una storia di come è cambiato il modo di fare i siti internet negli ultimi dieci anni, ma fare un parallelo tra la condizione in cui si trovano oggi i docenti che vogliono pubblicare i loro contenuti didattici e quella di coloro che volevano allestire un proprio sito personale o amatoriale una decina di anni fa. Tuttavia, mentre per venire incontro alle esigenze di questi ultimi oggi esistono i CMS, i primi, per sviluppare i loro contenuti, non dispongono di un analogo e facilitante strumento. Più in generale, il parallelo potrebbe anche riguardare da un lato l'azienda, o l'amatore, che desiderano essere presenti in rete e dall'altro le istituzioni formative e i docenti. Al pari delle organizzazioni e delle ditte di cui si diceva, anche per le istituzioni formative ci saranno sempre – e sempre più – aziende specializzate nella realizzazione dei loro progetti. Ma non è questa, più grande, la dimensione che qui interessa. Il nocciolo della questione, e del parallelo, è invece rappresentato dal desiderio di avere a disposizione un analogo di quel CMS a uso e consumo degli insegnanti, in modo che anche un docente sia messo in condizione di creare i propri contenuti in modo semplice e intuitivo, senza dipendere da tecnici o aziende specializzate. Ovviamente, neanche per gli aggiornamenti.

In definitiva, si ritiene che i tempi siano ormai maturi per poter disporre liberamente di applicazioni grazie alle quali ogni insegnante possa organizzare i propri interventi didattici, fino a farsi editore di se stesso. La messa a punto di un sistema che riunisca tali applicazioni può essere laboriosa, forse non immediatamente remunerativa, ma, almeno tecnicamente, appare tutt'altro che irrealizzabile.

### 1.1.1. Fuor di metafora

Nella preparazione di questo lavoro hanno certamente assunto una grande importanza alcune riflessioni di Mauro Pichiassi (2007). Il brano che segue pone in un certo senso il tono della questione:

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 è subito ripresa in apertura del volume, dove l'autore sostiene che essa, «da molti considerata come la terza fase dopo l'introduzione della scrittura e della stampa (Simone 2000) può contribuire al miglioramento dei sistemi di formazione» (*ibidem*: 2). Si può immaginare una ricaduta positiva sugli ambiti della formazione, tuttavia, prima che si attivi questo riflesso, si dovrebbe compiere un cambiamento prima di tutto nelle persone e quindi anche nelle culture. Come sostiene Pichiassi, ma questa non è altro che la lezione della storia, «l'evoluzione della civiltà umana può esser letta e ripercorsa attraverso l'evoluzione delle forme della comunicazione» (*ibidem*: 7), che legate alle loro tecnologie hanno da sempre caratterizzato lo sviluppo delle civiltà, sviluppo che negli ultimi decenni ha tuttavia avuto un impulso a dir poco straordinario. Ora, il fatto è che tali tecnologie non possono non finire con il modificare profondamente «il nostro essere, i modi in cui apprendiamo e percepiamo la realtà» (*ibidem*). Inoltre, questi nuovi strumenti non solo «modificano i processi di comunicazione, ma anche i modi con cui si acquisiscono le conoscenze» (*ibidem*) e, sostiene l'autore riprendendo Postman (1999), in definitiva ci offrono certamente nuove cose su cui pensare ma, questo è apparso decisivo, «anche nuove cose con cui pensare». Di qui l'idea che la fase di profonda trasformazione attraverso la quale sta passando l'umanità sia non dissimile e

«forse anche più radicale, di quella che si ebbe con l'invenzione della stampa» (*ibidem*).

Da qui il discorso si sposta sul confronto con «il libro stampato», che, «con la sua linearità e sequenzialità [...] ha fornito altresì un modello di organizzazione del pensiero» (*ibidem*). Ma in che modo, ci si potrebbe chiedere? «Valorizzando la logica lineare, la chiarezza, la definitezza, che sono pure i tratti della scienza moderna» (*ibidem*). Ecco allora che «la forma del libro è diventata la forma del pensiero» e che «lo spazio di scrittura diventa una metafora della mente umana, in realtà la metafora fondamentale della cultura letteraria (Bolter, 2002: 16)» (*ibidem*). Dunque, anche il passaggio alla scrittura, o meglio, la scrittura stessa è stata un tempo una «nuova tecnologia della comunicazione». Questa, al pari della stampa e del web, termine di cui non sarà inutile ricordare il significato letterale di “pagina”, «è stata accolta inizialmente con diffidenza e paura» (*ibidem*). C'è nel testo un riferimento a Platone, che nel Fedro «aveva evidenziato il fatto che utilizzare un mezzo di comunicazione piuttosto che un altro cambia il nostro modo di pensare e, più in generale, di vivere» (*ibidem*: 8). In altri termini, anche il grande filosofo «si interrogava sugli effetti dell'introduzione della scrittura sugli uomini» (*ibidem*), fino a ravvisare nella scrittura «una tecnologia esterna, aliena, nello stesso modo in cui oggi molti vedono il computer». Tuttavia, oggi la scrittura è così profondamente radicata che «sembra difficile pensarla come tecnologia al pari della stampa, del computer o di qualsiasi altro strumento tecnologico» (*ibidem*). Ciò nondimeno «la scrittura è una tecnologia che richiede l'uso di strumenti specifici» (*ibidem*), così come scrivere richiede uno specifico addestramento.

Ora, come la scrittura ha permesso «di oggettivare il pensiero su di un supporto esterno, sul quale è sempre possibile ritornare, [e] ha reso possibile la nascita del pensiero astratto» (*ibidem*: 9), così il web può consentire una diversa organizzazione del pensiero, che non inverosimilmente può riattualizzare, sebbene in maniera del tutto peculiare – e soprattutto ancora molto da scoprire – altre modalità del pensiero. A questo proposito, più avanti nel volume citato, si legge l'illuminante l'idea che da una tecnologia multimediale si renda possibile l'attuazione di una multimodalità da parte del soggetto percipiente, che richiami dunque altri elementi della percezione sensoriale, a partire da quello visuale,

integrandolo, ad esempio con quello uditivo (*ibidem*: 35-37; 45-72)<sup>1</sup>. Su questo punto, inoltre, sono risultate decisamente interessanti le tesi esposte da Roberto Maragliano nel Convegno ILSA 2009 e riportate in Maragliano (2010). Questi, infatti, ha sottolineato il senso di «incontro e dialettica tra i significati autonomi del canale sonoro, del canale visivo, del canale scritto» (Maragliano 2010: 34) della multimedialità, che in altri termini ha la funzione di «intrecciare i canali» (*ibidem*). A tal proposito, lo stesso non manca di richiamare l'idea di «incremento di complessità» (*ibidem*) che il multimediale porta con sé. Queste tematiche, come pure il contributo di questo autore, saranno comunque riprese più volte nel seguito di questo lavoro.

Tornando al contributo di Pichiassi, si osserva che l'invenzione della stampa aveva già lasciato insorgere critiche e dubbi circa il suo valore educativo, con le «università del tempo, Parigi in testa» che «vietarono l'uso della stampa a scopi didattici» (Pichiassi 2007: 9). In altri termini, secondo lo stesso autore, ci troviamo sempre all'interno del problema che si presentava a Platone, ogni volta interrogandoci sul rapporto tra l'uomo e la tecnologia. Tuttavia, possiamo concordare che se da un lato le tecnologie sono "artificiali", da un altro «l'artificialità è qualcosa di naturale per l'essere umano» (*ibidem*: 10). Non è stato altrettanto facile, in realtà, far propria l'ulteriore affermazione per cui «la tecnologia, se interiorizzata in modo appropriato, non degrada la vita, ma, al contrario, la migliora» (*ibidem*); si potrebbe ritenere, sulla scia di Rousseau, che il progresso della scienza e della tecnica, fornendo sempre nuove strumenti, finisca con l'ingenerare una serie crescente di bisogni, dai quali dipendere; ma questa non è tanto un'altra storia, questa è semmai la storia che non si può fermare<sup>2</sup>.

Un altro esempio, infine, sempre da Pichiassi (2007) è quello dell'orchestra musicale, che pure è il risultato di un'alta tecnologia, in cui «un violino è uno strumento, cioè un attrezzo. Un organo è una macchina enorme, che necessita di fonti di energia [...] del tutto estranee a chi lo suona» (*ibidem*). Inoltre, «lo spartito

---

<sup>1</sup> È interessante tutto il terzo capitolo (Pichiassi 2007: 45-74), in cui si discute intorno a "parole chiavi" quali ipertesto, multimedialità, ipermedia, multisensorialità, interattività e nodi testuali, in rapporto ai processi cognitivi e alla didattica.

<sup>2</sup> Sono apparse convincenti, in tal proposito, le osservazioni e le argomentazioni di Maragliano, secondo il quale «l'affermazione di Internet è da vedere come un fatto assolutamente universale e irreversibile» (Maragliano 2010: 10).

della Quinta Sinfonia di Beethoven contiene istruzioni precisissime per tecnici specializzati, le quali indicano esattamente come essi dovranno usare i loro strumenti» (*ibidem*). Tuttavia, con questi strumenti si può «esprimere qualcosa di intensamente umano, non comunicabile altrimenti» (*ibidem*). Certamente, perché ciò avvenga, è necessario che il musicista abbia interiorizzato la tecnologia, abbia reso lo strumento una parte, o forse meglio, un'estensione di sé. Ebbene, conclude Pichiassi, «qualcosa di analogo a quanto è avvenuto con la scrittura e con la musica 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» (*ibidem*).

In conclusione, se, come si è detto all'inizio, la creazione di un sistema come quello di cui si sta trattando in queste pagine è da ritenersi fattibile e, come si è visto qui, esistono i presupposti anzitutto culturali che possono incoraggiare una tale impresa, non resta che cominciare a delineare il perimetro entro il quale essa potrà aver luogo.

## **1.2. Il progetto**

L'idea alla base del progetto riguarda lo sviluppo di una *utility* della quale si possano avvantaggiare, in senso lato, docenti e tutor di italiano come lingua straniera<sup>3</sup>. Inizialmente, si era pensato alla realizzazione di un portale per la costruzione di materiali per l'insegnamento delle lingue straniere (1) e per lo sviluppo di una comunità di pratica dedicata alle figure professionali interessate alle questioni dell'educazione linguistica (2), sia dal punto di vista specifico della realizzazione del singolo intervento in aula (3), sia da quello più generale legato a questioni teoriche, formative e politiche (4) relative all'insegnamento e alla diffusione della lingua e cultura italiana.

La realtà di una fase di inizio progettazione, soprattutto in vista della messa online della risorsa e della creazione di una *community*, e prima ancora della sua stesura nei termini del presente lavoro, consiglia però di circoscrivere assai di più

---

<sup>3</sup> Nel titolo del presente lavoro, questa ulteriore declinazione è stata omessa.

l'ambito del lavoro. Di conseguenza, l'idea dell'insegnamento "delle lingue straniere" (1) viene circoscritta a quella della sola lingua italiana, per motivi sia tecnici che contenutistici (trattamento dei metadati in relazione ai sillabi) di cui si parlerà più avanti. Inoltre, rivolgersi alle "figure professionali interessate alle questioni dell'educazione linguistica" (2) è qui inesatto, non esaurendosi, questo insieme di figure, nella classe degli insegnanti. In realtà i destinatari del presente sforzo sono gli insegnanti, per quanto in senso lato, ovvero intendendo anche tutor (online e in presenza), maestri elementari, insegnanti privati e così via. Il tratto unificante, e condizione di minima, è il rapporto, diretto o tecnologicamente mediato, con l'apprendente e comunque l'orientamento prioritariamente teso alla prassi didattica. Il tratto, che in qualche modo può sembrar critico, è che già seguendo la logica di questa enumerazione, e pensando alla struttura che avrà la risorsa in questione, non si può prevedere una sorta di esclusione per quanto riguarda gli insegnanti di italiano L1. D'altronde, porre limiti in tal senso non sembra auspicabile – né, comunque, desiderabile. Nella costruzione di materiali didattici attraverso una risorsa come quella a cui si sta lavorando, si vede subito che non c'è modo né di tener distinti, in ultima analisi, l'insegnamento dell'italiano L1 da quello dell'italiano L2, né, seguendo il *mood* che contraddistingue questo ambito, si vede un motivo per porre un tale limite. A tal proposito, allargando la questione, si potrebbe pensare di recuperare ed esplorare più a fondo la misura in cui ridare vigore a quel «"traguardo glottoegaltario" [...] che le *Dieci Tesi* del GISCEL avevano ereditato da Don Milani» (Lo Duca 2003: 262), estendendolo, attraverso le nuove tecnologie, finanche nella direzione di una «alfabetizzazione digitale» (Granieri 2005: 129) che oggi in ogni caso si pone quale «parte integrante dell'alfabetizzazione» (*ibidem*).

Tornando al senso del progetto, si vede che l'idea di finalizzare la produzione di materiali didattici in direzione della realizzazione del singolo intervento in aula (3) dovrebbe più opportunamente trasformarsi in quella del contributo alla realizzazione di un intervento, senza ulteriori specificazioni, visto che non necessariamente si deve produrre, tanto per intendersi, una lezione in presenza. Da un lato 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 (Freddi 1993, 1994; Balboni 1994) 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 e Troncarelli 2009; Diadori 2009). Questo modello, come si vedrà, ha un ruolo fondante nella realizzazione dell'infrastruttura tecnologica, dove tale connotazione sarà integrata in un contesto di ricorsività.

Infine, un discorso che si presenti legato a questioni teoriche, formative e politiche (4) fa sorgere un doppio problema di limitazione: a tutta prima, infatti, tale istanza può risultare eccessivamente ambiziosa e comunque imprevedibile nei suoi esiti, specie ancor prima di essersi confrontati con la volontà generale che una viva *community* potrà venir manifestando. A parte questo, c'è poi una limitazione dal basso: il senso di *community*, l'idea stessa alla base di un'iniziativa in ambito Web 2.0, prevede necessariamente che si lasci uno spazio all'interazione, allo scambio e alla condivisione.

In conclusione, si può di nuovo tentare una sintesi, quasi riscrivendo il titolo di questo lavoro, con la quale riferirsi, più propriamente, 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 *community* che favorisca il confronto e l'interazione tra coloro che si dedicano all'insegnamento e alla diffusione della lingua e cultura italiana.

### **1.3. Perché un sito per docenti**

All'inizio si era creduto che il contenuto della storiella su cui si è fantasticato in apertura fosse motivo di un progetto originale e, chissà, interessante. A rigore, visti i tempi, che oggi corrono più che mai, se di novità si può trattare, certo è qualcosa destinato a durare davvero lo spazio di un mattino. Sempre che, mentre ne scriviamo, seguendo una tendenza di fondo che domina in rete, questi applicativi non stiano già facendo la loro comparsa. Tuttavia, la spinta a proseguire su questa

strada è venuta da un altro elemento di presunta originalità, il quale pure, a ben vedere, non va esente dallo stesso destino, almeno in linea di principio. Si tratta dell'idea di una *utility* per docenti. Su internet si trovano *learning object* (LO) in molti *repository*, si trovano materiali didattici sparsi in molti siti amatoriali e non, e si trovano siti di docenti che usano la rete per autopromuoversi. D'altronde ci sono *social network* destinati al mondo dei professionisti e in molti forum si discutono questioni legate alla didattica delle lingue straniere e dell'italiano come lingua straniera. Infine, sempre su internet, ci sono, com'è noto, varie comunità per l'apprendimento delle lingue, i cui servizi sono in parte gratuiti e parte a pagamento, secondo una tradizione ormai consolidata in rete, per non dire delle piattaforme, sia a pagamento che *open source*, alcune delle quali consentono pure la creazione di unità didattiche e di LO<sup>4</sup>. Dunque, qual è lo spazio da poter effettivamente e utilmente riempire?

Per rispondere a questa e alle precedenti domande, occorre ricordare che il progetto cui si vorrebbe dar vita nasceva da uno studio dei LO, che si è poi allargato alla natura del Web 2.0 e poi dell'*e-learning* 2.0. In queste ricognizioni è sembrato di trovare elementi che consentissero una caratterizzazione, in piccolo, è bene sottolinearlo, di una risorsa originale, tanto nei mezzi quanto nei metodi. Primo su tutti, l'importanza per così dire strategica del puntare a una *community* dedicata alla sola lingua italiana. Sebbene gli argomenti più stringenti, come pure i motivi, di tutto questo discorso dovrebbero rendersi chiari nel seguito del lavoro, diamo adesso alcuni frammenti a carattere generale del perché una tale iniziativa potrebbe comunque incontrare le condizioni, anche culturali, per esser legittimamente posta.

---

<sup>4</sup> Le risorse sono numerose, anche se di solito hanno come obiettivo l'apprendimento e non la costruzione di materiali per l'insegnamento. Le attività che vi si possono svolgere sono molteplici e a volte sorprendenti, come nel caso di [www.subdot.com](http://www.subdot.com), una risorsa dove l'apprendente lavora sulla lingua "fingendosi" doppiatore e scrivendo sottotitoli. Molti riferimenti in questo senso sono reperibili in Jafrancesco (2010), nel quale si segnalano come particolarmente densi di indicazioni gli interventi di Troncarelli, Pireddu e Fratter. Un elenco di queste risorse essenziale è stato posto nella sitografia.

### 1.3.1. Un *megastore* non è una bottega artigiana

Riprendiamo qui nel titolo, almeno come spirito ma forse non soltanto, l'idea che Wiley ha espresso nel suo articolo *Difficulties and Opportunities*, dove si mostra piuttosto critico riguardo all'idea che i LO vengano «proposti di solito come “pezzi di contenuto” (*content chunks*) o “recipienti di informazione” (*information containers*)» (Wiley 2003: 2)<sup>5</sup>. Questi, infatti, «sono utilizzati come lezioni con alti valori di produttività (*lectures with high production values*), come se tutta la distribuzione di cultura online fosse un grande megafono piuttosto che un insegnante» (*ibidem*: 2-3). In altri termini, un megafono con cui propagare contenuti oggettivi ai quattro angoli del mondo non ha lo stesso effetto è lo stesso valore di un mediatore-facilitatore che si assuma la responsabilità della sua funzione. Verrebbe allora di fare la stessa osservazione su come sono stati concepiti, o per le dimensioni che hanno poi assunto, i depositi online (*repository*) di materiali per l'apprendimento.

L'esperienza di ricerca nei *repository* non può ritenersi, almeno questa è la convinzione di chi scrive, soddisfacente. I motivi possono essere diversi, ma il problema sembra riguardare da un lato la ricerca e il reperimento e dall'altro il riutilizzo, che non può prescindere da una possibilità di manipolazione e riadattamento. Quanto ai primi due aspetti, il problema fondamentale sembra risiedere anzitutto nell'idea di catalogazione e ciò sembra da un lato un problema culturale, ovvero riporta in primo piano un'idea generalista, quasi un residuo dell'idea di portale tipica della cosiddetta prima fase di internet, mentre dall'altro sembra aver a che fare con la questione “infinita” del trattamento dei metadati. In pratica, prendendo una delle più autorevoli risorse, *Merlot*<sup>6</sup>, qualche anno fa vi si contavano circa 12.000 risorse suddivise in quindici categorie (Fini, Vanni 2004). A tutta prima si potrebbe immaginare e auspicare che nella gestione della ricerca, ovvero nella struttura che regola questi depositi, avvenga un passaggio simile a quello che nei motori di ricerca portò dal pur valido Altavista alla sobria efficacia di Google. Tuttavia, come dovrebbe risultar più chiaro nel seguito, si è ritenuto che un deposito di materiali non solo dedicato all'insegnamento/apprendimento delle

---

<sup>5</sup> Per questo, come per gli altri testi di Wiley, non si sono trovate edizioni in lingua italiana. Pertanto, le traduzioni sono state fatte in proprio durante la redazione del presente lavoro.

<sup>6</sup> URL: [www.merlot.org](http://www.merlot.org)

lingue, ma anzi particolarmente rivolto alla lingua italiana potrebbe consentire numeri meno esorbitanti e criteri per il reperimento più efficaci. Per il momento, si vorrebbe accennare al fatto che, come un progetto *e-learning* non può dirsi 2.0 per il solo fatto di appoggiarsi su una piattaforma Web 2.0<sup>7</sup>, altrettanto varrà per le risorse di un *repository*, giacché non si può ritenere sufficiente che tali risorse siano meramente collegate e condivise. In definitiva, il caso dei *repository* cui si accennava sembra rivelare, in particolare, una sorta di vizio di fondo, dovuto alla loro organizzazione essenzialmente tassonomica, che non favorisce il ruolo attivo dell'utenza attraverso il *social tagging*. Inoltre, non troppo distante da ciò, il fatto che un tale deposito corrisponde a quell'idea così tipicamente "1.0" del sito come silos di contenuti informativi (Dal Fiore, Marinotti 2009; Di Bari 2007; Grivet Foiaia 2007; *et al.*), anziché come risorsa, *utility* e quindi luogo di interazione, dove si "fanno le cose". Ma come si è detto poc'anzi, questo punto sarà ripreso più approfonditamente nel seguito del lavoro (capp. 2 e 3).

Quanto al riutilizzo, infine, una risorsa difficilmente può venir riusata così com'è e ciò ingenera da un lato il problema, anche tecnico, delle modifiche da apportare, mentre dall'altro c'è sempre il rischio di perdere molto tempo in ricerche senza una effettiva garanzia che si troverà ciò che si sta cercando. Non è detto che abili cercatori non riescano nell'intento e che alcuni docenti con particolari competenze tecniche non riescano a fare tali modifiche. Il punto è che quando si osservi la vicenda prendendo in considerazione i più grandi numeri resta l'idea di un *megastore* da far impallidire... e da lasciar senza parole. E con molta frustrazione. Nel caso presente, perciò, si cercherà di fare qualcosa come metter su una piccola bottega artigiana, o, detto altrimenti, si vuol lavorare più in piccolo, convinti che un'azione più mirata e localizzata possa dare frutti migliori.

---

<sup>7</sup> In realtà, non esiste alcuna piattaforma che possa in sé dirsi "2.0", giacché quest'idea è imprescindibilmente collegata alla presenza di un ruolo attivo dell'utente. Come vedremo, tale ruolo, se emerge con una certa naturalezza nell'utilizzo di internet, risulta invece più problematico, nella sua affermazione, quando si scontra con i modelli pedagogici e culturali, *in primis*, "proposti" dalle istituzioni. Questo argomento sarà trattato nel cap. 2.

### 1.3.2. Dopo tanta formazione, nei nuovi scenari

Da circa venti anni, è stato raggiunto un ragguardevole risultato nell'ambito dei corsi di formazione e di certificazione per l'insegnamento dell'italiano a stranieri. C'è dunque, a differenza di quanto accadeva almeno fino agli anni Novanta del secolo scorso, tutta una nuova generazione di insegnanti che è cresciuta professionalmente facendo i conti con le competenze necessarie a creare autonomamente materiale didattico. Chiaramente, qui si aprirebbe un discorso molto ampio, ma ciò su cui si vuol insistere è che tanto il buon vecchio manuale quanto la differenziata offerta di materiali didattici all'interno della quale «l'insegnante fa *shopping*» (Serra Borneto 1998: 21), comunque inadeguata dal punto di vista del discente, il quale farà «*shopping* per conto proprio» (*ibidem*), risultano oggi quasi delle creazioni obsolete, o comunque, per dirla nei termini di Siemens, "dall'emivita" assai breve (Siemens 2004: 1), e a maggior ragione in considerazione dell'attuale dilagare delle nuove tecnologie. Ad ogni buon conto, un elemento di conforto viene dall'articolo di Diadori (2009), nella cui apertura il concetto è ripetuto per ben due volte. «Fra le competenze tecnico-operative del docente di italiano come seconda lingua rientra sicuramente la sua capacità di progettare concretamente un intervento didattico» (Diadori 2009: 103). In definitiva, «la capacità di progettare un intervento didattico in maniera consapevole [...] è di fondamentale importanza nella formazione del docente di italiano L2» (*ibidem*).

In altri termini, si è ristretta la forbice, almeno numericamente parlando, tra coloro che producono materiali e coloro che li utilizzano. Non c'è quasi più ragion d'essere, ormai, per il quadro d'insieme che vede da un lato gli editori, con i loro "pochi esperti", che producono un testo, e, dall'altro, i molti insegnanti, o gli istituti, che decidono quale testo utilizzare. La capacità di produrre materiali didattici è assai meno appannaggio di pochi specialisti e, di fatto, un insegnante che non sappia produrre autonomamente dei materiali rischia quasi perfino di trovarsi al di fuori di ogni certificazione.

Da ciò, la fiducia dichiarata verso le capacità dei singoli membri di una tale *community* di costruire e progressivamente perfezionare il loro lavoro. A questo proposito torna bene ricordare l'effettiva perfettibilità del testo su internet su cui

si intrattiene Pichiassi: «un tratto significativo dell'*e-learning* è rappresentato dalla possibilità di aggiornare costantemente i contenuti dei moduli in cui si articola un corso» (Pichiassi 2007: 164). La necessità di progettare «prodotti facilmente aggiornabili», si vorrebbe però dire, non deriva soltanto dalla «rapida obsolescenza delle conoscenze» e dalla «richiesta di formazione permanente» (*ibidem*: 164-65); 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 definitiva, sempre in accordo con questo autore, si può ritenere con ancor più convinzione 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 – ma in questo caso: gli autori – dei materiali, sulla base delle reazioni e dei suggerimenti dei discenti – e si aggiunga: e dei colleghi – può modificare, ampliare o ridurre i contenuti proposti (*ibidem*: 165).

Appare allora del tutto naturale tentare un parallelo con la condizione del mercato editoriale tradizionale, dove un ristretto gruppo di specialisti lavora sotto la supervisione di un responsabile scientifico, il quale ha ruolo e competenze per guidare il lavoro. Quando l'opera è pronta per il suo rilascio, ovvero per la pubblicazione, ecco che il prodotto può essere venduto e con ciò, si potrebbe dire, consegnato alla storia. L'idea di fondo che anima questo progetto è che una comunità di pratica possa giungere, nel tempo, realizzare quel lavoro di supervisione anche meglio di un tale responsabile scientifico. In proposito si impongono due brevi momenti di riflessione. Il primo riguarda una buona pratica, che viene dal mondo dell'*open source* ma che ha conquistato, ponendosi di diritto tra i suoi canoni fondanti, il Web 2.0. Si tratta del cosiddetto "Motto di *Wikipedia*", ancora prima detto "Legge di Linus", per cui «dato un numero sufficiente di occhi, tutti i bug vengono a galla» (Raymond 1997)<sup>8</sup>, ragionamento questo che in fondo

---

<sup>8</sup> Il testo è consultabile all'indirizzo <http://www.apogeeonline.com/openpress/cathedral> e in quanto tale non ha numerazione di pagina.

richiama quella *wisdom of the crowd* su cui ci si soffermerà nel capitolo dedicato in particolare al Web 2.0. La seconda riflessione richiama anch'essa un altro elemento cardine del Web 2.0 ed è il concetto di *perpetual beta*. L'idea di fondo è di indicare una modalità di aggiornamento pressoché continua, tale da dissolvere la distinzione tra versione di test e quella di produzione. Che senso ha, infatti, oggi o tra qualche giorno, pensare alle edizioni di un testo che può continuamente cambiare? Si vuol forse provare a "stampare" più in fretta?

In conclusione, richiamando da un lato il fatto che sempre più insegnanti sono in grado di produrre materiali di buona qualità e dall'altro la progressiva perfettibilità di questi ultimi, si può ipotizzare un futuro nel quale poter agevolmente disporre di materiali qualitativamente dignitosi e, auspicabilmente, migliori di quelli che attualmente si trovano nei manuali, i quali, per fisiologica congiuntura dipendente da ragioni di mercato, saranno sempre più spesso messi frettolosamente in circolazione.

### **1.3.3. Gratuità, autopromozione e modelli di *business* 2.0**

Si prenda un caso molto noto, quello degli studenti di architettura o di giurisprudenza, che dopo la laurea sono attesi da qualche anno di praticantato, in cui lavoreranno senza un significativo compenso, dapprima per farsi esperienza e, chissà, più tardi per cercare di ereditare la posizione. La nota è anche spiacevole, come spesso la vita, del resto. Tuttavia, la rete si fa portatrice di un'interpretazione virtuosa del lavoro a titolo gratuito grazie alla quale questo ha luogo per scelta del soggetto che in tal modo decide di fare autopromozione. Anche in questo caso si stanno ereditando modelli dal mondo dell'*open source*, ma preme sottolineare che, come osserva Di Bari, questi «*business model* non sono una variabile dipendente» del progresso tecnologico; essi dipendono da e riflettono una «evoluzione culturale» (Di Bari 2007: 9). Adesso, dunque, si vorrebbe recuperare un'affermazione di questo autore, secondo il quale «una *start-up* molto innovativa potrebbe meritare un *business model* altrettanto innovativo» (*ibidem*). Tuttavia, prima di trattare questo punto, che in realtà troverà un qualche spazio verso la fine del presente lavoro, ci sembra utile riportare una breve rassegna di questi modelli

di *business*, che, forse non sarà inutile precisare, non sono una prerogativa del Web 2.0, essendo comunque formule esistenti fin dagli inizi della diffusione di massa di internet.

Tra i vari modelli abbiamo il *free*, che consiste nel far pagare un terzo attore rispetto a chi gode i benefici del servizio. È questo il caso dell'*advertising*, in cui ci si espone a messaggi pubblicitari e altre sollecitazioni. Non impressioni la somiglianza con media tradizionali: l'avvento della pubblicità contestuale rappresenta già di per sé una mezza rivoluzione nel modo di fare pubblicità, segnando anche una diversa coscienza e un diverso ruolo del consumatore. Non sembra il prediletto per i nostri scopi, perché non amiamo l'idea di riempire le pagine di colonne di *ads*. Tuttavia, non lo si può neanche escludere a priori.

Molto in voga è poi il modello *free to use, pay for service*, tipico delle società nate da progetti basati sull'*open source*, che distribuiscono gratuitamente i loro prodotti, ma si offrono a titolo di servizio, ad esempio per formazione, supporto, parametrizzazioni e così via. Anche questa via è virtualmente percorribile, e comunque non è in sé preclusa.

Molto noto è anche il modello *nothing free*, in cui come dice il termine nulla è gratuito, sebbene si diano varietà di *pricing* molto interessanti, decisamente competitive, senza escludere un gran numero di forme di incentivazione all'acquisto. Un nome su tutti, *iTunes*. Questo è probabilmente il più lontano dagli scopi del presente progetto.

I due modelli che seguono, sembrerebbero, per lo scopo del presente progetto, i più interessanti. Il primo è detto *freedom to pay* ed è a sua volta articolato in due approcci, il *pay for value*, che riconduce direttamente alla logica delle *trial version*, al presente meno interessanti, e il *fundraising*, basato su donazioni, ovvero su contribuzioni volontarie, che appare quantomeno stimolante. Chiaramente, un sistema di questo genere potrebbe presentare un elemento di criticità: c'è infatti bisogno di una larga base di condivisione, e ne sono infatti esempio la buona riuscita di iniziative come *Couch Surfing*<sup>9</sup>, per non dire di *Wikipedia*. Vero è che questa forma viene comunque messa in atto anche da realtà

---

<sup>9</sup> Si tratta di una *community* formatasi intorno all'idea dello scambio, gratuito e non necessariamente reciproco, di ospitalità. Molti ritengono questo uno splendido esempio di *best practice* derivante dallo spirito del "2.0". URL: [www.couchsurfing.org](http://www.couchsurfing.org)

minori, come piccoli produttori di software, i quali a dire il vero non vanno in tal modo incontro a grandi fortune. Per inciso, questi soggetti vendono piccoli programmi, per esempio, per il *file merging* piuttosto che per decomprimere *file* e così via, e dunque si tratta della commercializzazione di prodotti e non di servizi, i quali però si trovano a disposizione gratuitamente, solo a cercare un po' meglio nella rete. Si ritiene, invece, secondo un'ottica di servizio, che quando l'ambiente sia effettivamente utile, nonché utilmente usabile, un utente potrebbe sentirsi accolto e anche sentirsi, o meglio essere, parte<sup>10</sup> di una *community*, indipendente, e che per questo possa accettare di donare delle piccole somme di denaro. Non sarà superfluo notare che, in ogni caso, una volta messa in piedi la "piattaforma", operazione questa che comunque non ha costi esorbitanti, il suo mantenimento non risulta particolarmente dispendioso. Questo punto, come si è accennato, sarà trattato più diffusamente nell'ultimo capitolo.

Infine, c'è il modello *freemium*, forse il più innovativo, almeno in assoluto, se consideriamo le dimensioni del fenomeno e la sua capacità di contribuire alla rivoluzione economica in atto (che troppi si ostinano a continuare a chiamare "crisi"). In questo approccio il livello *basic* del servizio è erogato gratuitamente e a questo livello è consentito di operare fino a un certo limite (solitamente sufficiente alle necessità di un privato cittadino, insomma, al suo uso personale). Passato questo limite, se si vogliono utilizzare funzionalità ulteriori (ad esempio più potenti o prive di limitazioni), si deve pagare un abbonamento a consumo. È questo il modello di *Flickr*, *LinkedIn* e molti altri, modello sul quale si è mosso anche Google, nella tornata che è apparsa decisiva nella lotta con Microsoft, e nella quale si è puntato ai cosiddetti *web services*, ovvero alle composizioni di software che, come si avrà modo di vedere più in dettaglio, usano il web (e neanche un sito o un portale) come piattaforma. Non sembra opportuno, in questo momento, escludere la possibilità di adottare un tale modello, che anzi sembra essere, idealismi a parte, l'elezione naturale.

---

<sup>10</sup> Anche su questo punto, il rimando è a Maragliano e alla distinzione ricorrente che questi opera tra "essere in rete" e "essere rete" (Maragliano 2010: 24, 34).

#### 1.3.4. Contingenza e opportunità

Recentemente, un decreto dell'attuale governo (Decreto 4 giugno 2010 - Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana) ha posto un'urgenza, quella di avere modi e mezzi per insegnare l'italiano su larga scala. Tentando di disciplinare i flussi migratori (questo sembra, in definitiva, lo spirito che anima l'iniziativa governativa)<sup>11</sup>, ovvero cercando un ulteriore modo per allontanare gli stranieri da questo paese, non ci si preoccupa, infatti, di fornire i mezzi, a tali persone, per prendersi cura della competenza che poi dovranno certificare. Un'iniziativa come quella in direzione della quale ci si sta muovendo, potrebbe rivelarsi – e soprattutto potrebbe fornire – uno strumento utile. Infatti, se un certo numero di colleghi prendesse a pubblicare e condividere anche solo una parte dei propri materiali didattici, nel giro di poco tempo si potrebbe disporre di una quantità cospicua di risorse, con le quali poter aiutare un gran numero di persone. Certamente, sarebbe stato preferibile veder arrivare una soluzione da ben altre iniziative istituzionali. Tuttavia, mentre si ritiene che con questa *utility* ci si possa mettere nelle condizioni di renderci utili, non si può non rendersi conto, con questa azione, di poter svolgere una funzione autenticamente politica. In effetti, questo progetto ha un'anima politica, non fosse altro perché, nel suo spirito di fondo, cerca una soluzione comune e condivisa a un problema di molti. Il legame tra dinamiche di gruppo mutualistiche e solidaristiche e i mezzi tecnologici di cui si dispone nei giorni nostri meriterebbe certamente ben altra trattazione. Si è detto e si dirà ancora, prima a proposito di Web 2.0 e poi ancor più parlando di *e-learning* 2.0, che la sostanza di questa rivoluzione è in definitiva più culturale che tecnologica e sarebbe interessante approfondire ulteriormente la questione.

Per chiudere invece con una nota più spensierata, si consideri il caso di chi potrebbe trovare, in una risorsa libera e auto-organizzata, non solo materiali ai quali attingere ma anche esperienze con le quali confrontarsi. Si pensi, infatti, a chi, trovandosi o volendo fare un'esperienza all'estero insegnando l'italiano, potrebbe trovare un concreto aiuto in tale risorsa. E non per ultimi, si pensi ai colleghi di

---

<sup>11</sup> Si veda l'intervista online a Monica Barni (<http://valigiedicartone.blogspot.com/2010/08/certificazione-linguistica.html>).

altre nazionalità, per i quali l'interazione e il confronto, attraverso la *community*, potrebbero essere molto apprezzati.

### **1.3.5. Insegnanti editori**

Per essere anche più espliciti, si dirà adesso, se già non fosse chiara, qual è una delle principali anime di questo discorso: mettere al centro il docente. È chiaro che non si tratta di una reazione rispetto all'impostazione che vuole l'apprendente al centro del processo didattico. In realtà, qui si sta trattando di un altro processo. Non si tratta del *setting* di aula, quanto delle politiche organizzative che in aula dovrebbero ricadere. E che spesso (si veda più avanti la considerazione sui metadati in Wiley) 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, vorrebbe fornire un momento, un luogo e un'opportunità di confronto e di riflessione. È una prospettiva diversa e forse, come da ogni diversa prospettiva si vedono cose diverse, anche in questo caso si avranno diverse conseguenze.

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, ovvero, organizzate grazie alla condivisione che ha luogo nel momento in cui si dà l'istanza partecipativa. In altri termini, le stesse *peers 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 in primo luogo acquisizionale. È in gioco, in ultima istanza, quel *learning by doing* (Calvani 2001; 2007; Fratter 2010; *et al.*) che peraltro è qui fondamentale, se veramente si vuole stimolare un approccio comunitario all'apprendimento. Tale approccio, che richiama decisamente 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; 2002).

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. Si avrebbe allora che insegnare l'italiano, o anche imparare a insegnare l'italiano sarebbe decisamente un'attività da svolgere in condivisione. Il discorso di Maragliano a questo proposito è sembrato consistente. Da un lato, infatti, si insiste sulla necessità di rivedere «le pratiche dell'educazione formale [che] fungevano da modello» (*ibidem*: 26), dato che «oggi le cose stanno profondamente cambiando, anche per effetto dell'affermarsi della rete» (*ibidem*), non perdendo l'occasione per sottolineare che questa si tratta di un'«ipotesi impegnativa sul piano politico» (*ibidem*). Dall'altro, si afferma, «occorre che il docente, prima ancora di insegnare con Internet, sia cittadino abituale e consapevole della rete» (*ibidem*: 34); qui, infatti, «nel pieno della sua esperienza può meglio comprendere in che cosa consiste e a che bisogni corrisponde la rinnovata domanda di competenze» (*ibidem*) che gli viene rivolta dagli apprendenti.

Se poi si provasse a combinare queste riflessioni con il contributo di George Siemens (2004) sul connettivismo, che sarà trattato nel prossimo capitolo, si potrebbe arrivare all'idea del *long life learning* nel contesto della società conoscitiva di cui parla il *Libro bianco, Insegnare e apprendere. Verso la società cognitiva*, della Commissione europea (1995). In questo testo, come 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, ad essi soggiacenti e in maniera onnipervasiva «pre-dominanti», lo sono quelli di informazioni, ai quali tutto il resto viene di fatto ricondotto. Così, «sempre di più la posizione di ciascuno di noi verrà determinata dalle conoscenze che avrà acquisito» (Cresson 1995). 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» (*ibidem*). 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» (*ibidem*). La comunicazione, in definitiva, svolgerà un ruolo fondamentale e indispensabile, tanto per la produzione delle idee che per la loro diffusione.

Il presente progetto, che si pone in termini innovativi rispetto alle prassi consolidate, avendo come proprio oggetto l'educazione linguistica, sulla scorta delle riflessioni appena fatte, chiama in causa e si pone in relazione dinamica non soltanto con l'idea di un mercato delle lingue (Vedovelli 2006; *et al.*), ma, per conseguenza, con l'idea che nella società conoscitiva, di cui si è accennato, un tale mercato finisca per assumere il ruolo di un "metamercato".

#### **1.4. Un *social learning environment***

Anche con riferimento alla questione dei modelli di *business*, si può immaginare che una criticità di questo progetto consista nel limitato numero di persone che potrebbero prendervi parte. Tuttavia, uno studio dell'Università di Firenze sembra incoraggiare l'impresa. Nel volume *Web 2.0 e social networking* (Fini e Cigognini 2009) è contenuta una dettagliata analisi del lavoro svolto nella comunità *LTEver*, grazie alla quale si può pensare di recuperare alcuni spunti utili allo scopo attuale.

In breve, *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. Il Laboratorio, costituitosi nella metà degli anni Ottanta, si pone oggi come luogo di raccordo di esperienze di ricerca sull'impiego delle tecnologie della comunicazione e dell'apprendimento. È diretto da Antonio Calvani, che ne gestisce le attività supportato da Maria Ranieri, Giovanni Bonaiuti, Antonio Fini e altri collaboratori. L'esperienza a cui si fa riferimento riguarda in particolare il periodo intercorso 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, successivamente, invece, ogni membro aveva la possibilità di invitarne altri. Inoltre, nel primo

periodo l'amministratore assumeva la funzione di moderatore delle attività nella *community*, funzione dalla quale si è progressivamente ritratto nel periodo successivo. Scopo dichiarato era «offrire spazi personali liberi, dedicati all'apprendimento informale» (*ibidem*: 61), mentre il punto di interesse comune era «rappresentato in generale dal tema 'tecnologie e educazione'» (*ibidem*: 64).

Già nella prefazione, 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 «queste nuove realtà a forte connotazione sociale e relazionale [...] fanno parlare un po' troppo sbrigativamente di 'costruzione collaborativa della conoscenza'» (*ibidem*: 7). È un dato di fatto che si tratta di «un mondo caratterizzato per lo più da scambi legati all'intrattenimento, alla relazione amicale» e in definitiva da «un'enorme quantità di informazione futile» (*ibidem*). In altri termini, continua Calvani, «una cosa è presentarsi sul blog, conoscere nuovi amici, condividere foto e musica, ben altra cosa è essere in un ambiente che [...] rende più probabile l'emergere di acquisizioni significative o l'attivarsi di processi formativi» (*ibidem*: 8). Con sommo piacere, la risposta viene trovata «nella creazione di modelli di *social networking* a carattere professionale, di dimensione ragionevolmente ristretta» (*ibidem*), e altrettanto piacere è dato dal fatto che con ciò si intende «tipicamente alcune centinaia di partecipanti» (*ibidem*), i cui membri «abbiano un riferimento identitario originario comune» (*ibidem*). 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*, si è studiato, da diverse angolazioni, il comportamento della *community* di *LTEver*. Inizialmente, ci si è chiesti in che modo evolvesse «l'interazione all'interno di un *social network* nell'arco di un determinato periodo di tempo» (*ibidem*: 121). Inoltre ci si è chiesti in che modo avrebbero potuto cambiare «le dinamiche di interazione» (*ibidem*) a seguito di specifici eventi, come ad esempio il passaggio da una *community* chiusa all'apertura, più in stile Web 2.0, che ha caratterizzato il secondo periodo (aprile-

ottobre 2007): «si mantengono stabili oppure appaiono discontinue?» (*ibidem*). E 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*? (*ibidem*: 122)

Non si vorrebbe che l'insistenza sull'aspetto di formazione permanente traesse in qualche modo in inganno; d'altronde sembra chiaro che una *community* che ha per 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, e, in particolare per gli scopi del presente lavoro, alle riflessioni con cui essa si conclude. Nel periodo iniziale «la rete sociale era piuttosto ampia, il gruppo aggregato e le relazioni piuttosto intense» (*ibidem*: 138), tuttavia, «all'ingresso di nuovi soggetti la rete non è riuscita a mantenere tali caratteristiche» (*ibidem*). 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» (*ibidem*). 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, come abbiamo detto, cominciava a defilarsi, lasciando maggior spazio all'autogestione, in un senso tipicamente "2.0". Si è registrata, in altri termini, una 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» (*ibidem*). Ciò è sembrato da attribuire al fatto che i nuovi entrati non avessero frequentato gli

stessi corsi cui avevano partecipato coloro che erano entrati all'inizio di *LTEver* e, 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» (*ibidem*).

Gli autori evidenziano qui un elemento di difficoltà, dovuto, a loro avviso, all'idea che «un *network* crescente di persone che interagiscono tra di loro in un nuova frontiera 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 la quale [la *community*] si è costituita» (*ibidem*: 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.

Da qui sorgono alcune domande, con le quali nel resto del lavoro si cercherà di misurarsi. Come dobbiamo intendere questa apertura? Tutti sono liberi di partecipare o deve anzi esserci un momento di identificazione principale, una sorta di "fine primario", fondante, per così dire, il patto comunitario? Quanto, sulla scorta dell'innovazione tecnologica, si può rischiare di affidare alle macchine, e solo a queste, la possibilità di facilitare la creazione di relazioni tra i partecipanti?

Come nota conclusiva, si osserva come non sia raro, oggi, 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 vuol creare, si potrebbero riavvicinare le punte di quella forbice che vede da un lato questi ultimi e dall'altro coloro che, in forza del loro entusiasmo per esse, potrebbero incorrere nella dimenticanza di quanto, liberi dalla costrizione che comunque le macchine ancora portano con sé, si possa fare nel contesto umano e culturale del quale il *setting* dell'insegnamento e dell'apprendimento sono certamente eminenti rappresentanti<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Anche in questo caso si rimanda alle osservazioni di Maragliano (2010: 24-25) sulla resistenza al cambiamento, che sono indagate anche nei loro aspetti di legittimità.

Questo progetto consiste dunque nella creazione di un ambiente (*environment*) caratterizzato da una socialità diffusa (*social*) e dalla didattica come scopo primario (*learning*), nel quale, aderendo, incontrarsi e lavorare in condivisione. La convinzione di fondo è che la mediazione e il supporto tecnologico abbiano lo scopo di aiutare un insegnante nella stesura dei propri interventi, anche in presenza, anche su supporto cartaceo – e che anche questa mediazione sia da intendere quale didattica assistita dalle nuove tecnologie. La didattica assistita dalle nuove tecnologie, questo è il senso ultimo della cosa, non è solamente una didattica online, veicolata attraverso quelle complesse creazioni che generalmente chiamiamo *learning object* (LO); né, tantomeno, si può pensare solo al contesto operativo e pratico della fruizione di materiali didattici da parte dell'apprendente. In definitiva, si ritiene che assistere tecnologicamente la didattica debba dunque avere anche il significato di mettere la tecnologia a supporto del processo di creazione di un intervento didattico. In altri termini, si tratta di pensare che le tecnologie non solo diano nuovi strumenti per la didassi e per l'apprendimento online, ma che possano costituire un supporto alla creazione di tali, e però anche di altre e più tradizionali, prassi didattiche.

La soluzione che si cercherà adottare, di cui si comincerà a discutere nell'ultimo capitolo, è all'impronta della semplicità e della *usability*. Adesso, preliminarmente, si vorrebbe però concentrarsi sull'analisi e la previsione degli utenti potenziali. Fratter (2010) ha pubblicato i risultati di una ricerca in tal senso, ma in quel caso gli utenti, le cui competenze si volevano accertare, erano gli apprendenti. Ora, sebbene queste persone mostrino alcune lacune, ad esempio per quanto riguarda l'utilizzo di strumenti per la scrittura collaborativa, «in generale la loro conoscenza del Web 2.0 li rende pronti a utilizzare con disinvoltura i diversi strumenti» (Fratter 2010: 104). Inoltre, si osserva che questi «studenti sono desiderosi di usare la tecnologia per imparare in classe» (*ibidem*) e che una volta usciti da scuola «usano la tecnologia per imparare autonomamente e per coltivare i loro interessi» (*ibidem*). Ovviamente, però, «siamo di fronte a un pubblico di utenti appartenenti alla *digital generation*» (*ibidem*), nati e cresciuti nell'era di internet. Ma allora la domanda sorge spontanea: gli utenti ai quali ci si rivolge, saranno in generale altrettanto pronti e disinvolti? Saranno così desiderosi di risolvere

questioni legate al lavoro – e non ai propri interessi personali – e ad apprendere, a mettersi in gioco, in questo ambito e con queste modalità?

Forse, non è facile rispondere al tempo stesso affermativamente e serenamente. Però la situazione potrebbe non essere così scoraggiante. Se ci volgiamo ai grandi numeri, la maggior parte dei nostri potenziali utenti usa correntemente la posta elettronica; magari, certamente in percentuali minori, ma neanche troppo, avranno un profilo su *Facebook* e talvolta anche su *LinkedIn*. In generale, però, si dovrebbe far conto che l'80% non abbia competenze tecniche specifiche, se non quelle, appunto, utili a queste pratiche. Con tutto ciò, si potrebbe ritenere questo un buon dato, visto che usare la posta attraverso internet, unito alla frequentazione dei più noti *social network*, potrebbe essere la via regia per potersi muovere dentro un sistema come quello che si sta realizzando. In definitiva, si ritiene che i compiti più impegnativi siano altri. Da un lato ci sarà la progettazione, con cui riuscire a fare in modo che chi usa la risorsa vi ritrovi sufficienti elementi di già noto, e così poterla "abitare". Dall'altro, si dovrà tener presente che lo scoglio non è, in fondo, tanto tecnico quanto culturale. Le due questioni, alla fine, potrebbero trovare una soluzione comune nell'idea di una *utility* di insegnanti per insegnanti, ovvero nel coinvolgimento degli utenti nella co-costruzione (Scaglioso 2008) del sistema.



## Cap. 2 – Dal Web 2.0 all'E-learning 2.0

### 2.1. Web 2.0

Quando si parla di Web 2.0 il primo riferimento tende solitamente a cadere sullo «scoppio della bolla *dot-com*», che «nell'autunno del 2001 ha segnato un punto di svolta» (O'Reilly 2005)<sup>13</sup> per tutta la rete. È già interessante e soddisfacente la scelta dei termini usati da Tim O'Reilly, presidente e direttore generale della O'Reilly Media, Inc., che sottolineano, parlando di scoppio, non tanto la rete quanto le aziende, le cosiddette *dot-com*, che avevano fallito nel loro approccio al web. A partire da quella data e per gli anni immediatamente successivi, si sono tenuti molti incontri e conferenze che avevano lo scopo di far luce su quegli avvenimenti. L'articolo in questione, redatto nel settembre del 2005, per così dire a valle di quella serie di incontri, cerca di compendiare i tratti più significativi emersi dalla recente riflessione.

Nell'articolo di O'Reilly, si individua una tipicità comune a tutte le rivoluzioni tecnologiche. Posto che «le crisi segnano il punto in cui una tecnologia in crescita è pronta a prendere il posto che le spetta» (*ibidem*), si cerca di distinguere e individuare, tra i diversi pretendenti, quelli che hanno veramente successo da quelli che hanno fallito, per cercare di comprenderne i motivi. In effetti, da un lato si poteva notare che, «tutt'altro che "crollata", la rete era più importante che mai, con nuove interessanti applicazioni e siti che nascevano con sorprendente regolarità» (*ibidem*), mentre, dall'altro, le società sopravvissute al collasso, così come le altre, sembravano avere certe caratteristiche comuni. Ecco dunque lo scopo dell'articolo, successivamente destinato a costituire un punto di riferimento per la letteratura su questo argomento: studiare sistematicamente, per

---

<sup>13</sup> L'articolo di Tim O'Reilly, *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, O'Reilly Media, 2005, è disponibile all'indirizzo <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>. Da qui si è seguito il link alla traduzione italiana, *Che cos'è il web 2.0. Schemi di progettazione e modelli di business per la prossima generazione di software* (<http://www.bitmama.it/articles/14-Cos-Web-2-0>). Trattandosi di un documento pubblicato sul web, non è possibile fornire l'indicazione del numero di pagina.

così dire biologicamente, la natura delle aziende sopravvissute e al contempo fare una sorta di autopsia a quelle che non ce l'avevano fatta.

### **2.1.1. Il web come piattaforma**

Il Web 2.0 può esser visto «come un insieme di principi e di procedure che collegano un autentico sistema solare di siti». Il primo di questi principi risiede nell'idea di “web come piattaforma”. L'affermazione non è priva di difficoltà, giacché le sfumature sono molte e i confini incerti. Netscape, infatti, che si dichiarava quale piattaforma, «era crollato miseramente alla fine della battaglia con Microsoft» (*ibidem*). Per capire meglio la questione bisogna però introdurre un terzo attore, Google.

«Se Netscape era stato l'archetipo del Web 1.0, Google è certamente l'archetipo del Web 2.0» (*ibidem*). Infatti, Netscape aveva interpretato l'idea del web come piattaforma a partire però dai termini del vecchio paradigma del software inteso come prodotto/applicazione *desktop*. Google, diversamente, aveva subito iniziato come un'applicazione web nativa, mai concepita come un pacchetto in vendita, ma fornita come servizio, con i clienti che pagavano, direttamente o indirettamente, per l'uso di quel servizio. «Nessuna delle trappole della vecchia industria del software era presente. Nessuna *release* di software programmata, ma solo miglioramenti continui» (*ibidem*). Il modello economico, nonché la politica aziendale, cambiavano sostanziosamente, mentre si affacciava l'idea, tipicamente 2.0 del *perpetual beta*. Insomma, nessuna licenza o vendita, solo utilizzo: i clienti potevano utilizzare il software direttamente dalle loro macchine. In definitiva, «se Netscape era una società di software, come Lotus, Microsoft, Oracle ecc., Google si presentava in maniera più simile ad altre applicazioni internet quali *eBay*, *Amazon*, *Napster*» (*ibidem*).

Per maggior completezza di ragionamento, in merito alla questione del web come piattaforma, si può inquadrare il confronto tra Microsoft e Google. La prima azienda ha sempre giocato la carta della piattaforma in passato, ma si trattava di un *plus*: la piattaforma come piano di integrazione che conferisse alle applicazioni la superiorità di cui, all'epoca, di fatto hanno goduto. Di qui, l'effettiva superiorità e

la vittoria su Netscape. Chiaramente, la piattaforma in questione è il *personal computer* e la gara è tutta tra applicazioni diverse per una medesima piattaforma. Tuttavia, quando Microsoft si è trovata ad affrontare Google, lo scontro non è più stato tra applicazioni, ma tra piattaforme: da un lato il PC, dall'altro il web. Nella diversità, ovviamente, rientrava anche il modello di *business*. Microsoft, con Windows, ha rappresentato il culmine del controllo di software proprietario con riferimento all'ambito *desktop*, ma quando si è trovata a competere a livello dei *web server*, ovvero quando si è posta la questione del web come piattaforma, si è trovata di fronte Apache, che aveva scelto gli standard *open* del web. In definitiva, se Windows era una soluzione brillante per i problemi dell'inizio dell'era dei PC, i sistemi *communication oriented*, come internet sicuramente è in quanto piattaforma, richiedono delle doti di interoperabilità che, semplicemente, non hanno più molto a che fare con le prerogative delle applicazioni *desktop*.

Google, invece, si è mossa fin da subito in questo contesto, ovvero adottando innanzitutto *server Apache*, e senza eredità pesanti di cui disfarsi ha avuto gioco facile nel conseguire un vantaggio competitivo che sembra difficile colmare almeno nel breve periodo. A questo proposito risulta illuminante un editoriale di *ZDnet*, nel quale si giunge alla conclusione che Microsoft non sarà mai più in grado di battere Google: «Il modello di *business* di Microsoft dipende dal fatto che chiunque aggiorna l'ambiente del proprio computer ogni due o tre anni. Quello di Google dal fatto che ogni utente esplora cosa c'è di nuovo nel proprio ambiente tutti i giorni» (Wainwright, 2005)<sup>14</sup>. In altri termini, la questione è la seguente: la concorrenza richiede alle società di software di diventare profondamente diverse e, di fatto, «le società native Web 2.0 godono di un vantaggio naturale, in quanto non hanno vecchi schemi (e modelli di *business* o fonti di reddito corrispondenti) di cui liberarsi» (*ibidem*). Come conclude O'Reilly, è in corso «un nuovo gioco. Le società che avranno successo nell'era del Web 2.0 saranno quelle in grado di comprendere le regole di tale gioco, piuttosto che cercare di tornare alle regole dell'era del software per PC» (O'Reilly 2005).

---

<sup>14</sup> Si tratta di una risorsa disponibile sul web, che come tale non ha riferimento in termini di numerazione di pagina. URL: <http://www.zdnet.com/blog/saas/why-microsoft-cant-best-google/13>

L'idea del web come piattaforma porta con sé la prima pietra di costruzione della sezione "Didattica" della risorsa in corso di progettazione, e si tratta di un'idea fin troppo elementare: recuperare intanto un modello funzionale sul genere di *Hot Potatoes*<sup>15</sup> e trasferirlo su internet. Come si è visto, nessun programma da scaricare o da acquistare, nessuna nuova *release* da attendere. Semplicemente, la condivisione di uno strumento che, grazie al *feedback* dell'utenza, che come vedremo ha un ruolo chiave nel co-sviluppo delle funzioni, possa aiutare gli insegnanti a progettare i loro interventi – e, al contempo, a migliorare le funzioni stesse.

### 2.1.2. Noi

Nell'articolo di introduzione alla raccolta di saggi da lui stesso curata, Di Bari fa riferimento al celebre articolo di *Time Magazine* del gennaio 2007, nel quale veniva assegnata «la prestigiosa prima copertina dell'anno a una insolita *persona dell'anno*: "you"» (corsivo dell'autore) (Di Bari 2007; 2). E per dire chi fosse questa persona prosegue: «È ciascuno di voi, ciascuno di noi che usa il web e contribuisce alla sua crescita, in termini di contenuti e di partecipazione» (*ibidem*). Di questi due temi, contenuti e partecipazione, si tratterà nel seguito di questo paragrafo<sup>16</sup>.

Tornando alla disamina di O'Reilly, vediamo ora di capire che cosa non ha funzionato nei piani di *DoubleClick* e *Akamai*. *DoubleClick*, pur trattando il software come servizio, come sempre accadeva fino a quel momento – e per la verità ciò accade ancor oggi, ad esempio nella televisione o nella stampa su supporto

---

<sup>15</sup> *Hot Potatoes* è un insieme di applicazioni con cui si possono creare i più comuni esercizi interattivi (scelte multiple, riordino, riempimento ecc.) in modo che gli apprendenti li possano poi svolgere su internet. L'applicazione è molto popolare tra gli insegnanti, che la possono scaricare gratuitamente sul proprio computer (è distribuita con licenza *freeware*, sebbene non sia *open-source*) e da qui creare gli esercizi da caricare in rete. Il senso in cui si è detto di volerne recuperare il modello funzionale altro non è che quello per cui si vuol rendere disponibile e accessibile sul web una *utility* con cui creare attività didattiche. Da questo punto di vista, *Hot Potatoes* rappresenta un modello a cui ispirarsi, mentre è chiaro che i sorgenti del programma saranno ricreati *ex novo* (ma questa volta in *open source*). URL: <http://hotpot.uvic.ca/>

<sup>16</sup> Lo stesso Di Bari, nella raccolta di articoli da lui curata, ha mostrato particolare attenzione nel riportare i contributi di una varietà di studiosi e interpreti del fenomeno. In sostanza, non si è limitato a una ripartizione *fifty-fifty* tra entusiasti e scettici. Ha infatti osservato che «tanta accettazione positiva a oltranza [...] ne agevola la crescita, ma non necessariamente la comprensione e il progresso» (Di Bari 2009: 12). Dopo aver auspicato il consolidarsi di «due scuole contrapposte, che ci aiutino meglio a capire l'esistente e a procedere verso evoluzioni future» (*ibidem*), ha concluso: «Mi piacerebbe veder comparire all'orizzonte una nuova Scuola di Francoforte che ci aiuti a vivisezionare il potenziale del "nuovo" muovendo da una prospettiva critica», la quale, purtroppo, «all'orizzonte (ancora) non c'è» (*ibidem*). Su questo punto si può comunque segnalare l'articolo di Geert Lovink (2007), oltre al breve saggio *Il grande inganno del web 2.0* di Fabio Metitieri (2009).

cartaceo – condivise «la convinzione secondo cui nel web si dovesse pubblicare, non partecipare» (O'Reilly 2005). Si credeva cioè che gli inserzionisti, non i consumatori, dovessero gestire il gioco; che le dimensioni contassero, e che internet fosse sempre più dominata dai siti più importanti e così via. I suoi *competitor*, su tutti «Yahoo! Search Marketing e Google AdSense, derivarono il loro successo dalla comprensione di quella che è stata definita *long tail*, la coda lunga» (*ibidem*) concetto che denota «il potere collettivo dei piccoli siti che costituiscono il grosso del contenuto del web» (*ibidem*). Strettamente connesso all'idea di *long tail* (Anderson 2008), un altro punto cardine della svolta: scommettere sul *customer self-service*, cercare e facilitare il coinvolgimento dell'utenza, di un'utenza che si cominciava a cercare nelle periferie del web, e non più o non solo al centro. Un altro modo per dire: la “coda lunga” e non solo la testa.

Il benefico effetto del lavoro sulla coda lunga riesce ancor più chiaramente comprensibile con l'ultimo caso preso in considerazione in questo inizio di articolo, quello di *Akamai* contro *BitTorrent*. Anche *Akamai*, come *DoubleClick*, era «ottimizzato per fare *business* con la testa e non con la coda, con il centro e non con le periferie» (O'Reilly 2005), mentre *BitTorrent*, come altri pionieri nel movimento *peer to peer* (P2P), ha avuto un approccio radicale verso la decentralizzazione: «Ogni *client* è anche un *server*; i file sono divisi in frammenti a cui si può accedere da diversi *server*, utilizzando in modo trasparente la rete di *downloader* che forniscono sia banda che dati ad altri utenti». Più il file è popolare, infatti, più velocemente può essere disponibile, in quanto ci sarà un numero maggiore di utenti che mettono a disposizione banda e i frammenti del file completo. Ecco allora un altro «principio chiave del Web 2.0: il servizio migliora automaticamente con l'aumentare del numero di utenti». Mentre *Akamai* deve aggiungere *server* per migliorare il servizio, *BitTorrent* non ne ha bisogno, dal momento che ogni suo utente apporta le proprie risorse al gruppo. Anche in questo caso la nota conclusiva appare degna di considerazione, in quanto sottolinea «un'implicita “architettura della partecipazione”, un'etica incorporata di co-operazione» (*ibidem*).

In definitiva, molte delle numerose storie di successo del Web 2.0 dimostrano ampiamente questo comportamento. *eBay*, sapendo lavorare sulla *long*

*tail*, ha reso possibili transazioni occasionali di anche solo pochi dollari tra singoli individui, mentre *Napster* ha costruito la sua rete non su un *database* di canzoni centralizzato, bensì architettando un sistema in modo tale che chiunque scarichi un brano diventi esso stesso un server, facendo quindi crescere il *network*. Di conseguenza, «il principio centrale che sta dietro al successo dei giganti nati nell'era del Web 1.0 che sono sopravvissuti per guidare l'era del Web 2.0 sembra essere questo: che hanno abbracciato la potenza del web per sfruttare l'intelligenza collettiva». In ciò giocano un ruolo rilevante gli iperlink: «Quando gli utenti aggiungono nuovi contenuti e nuovi siti, questi vengono integrati alla struttura del web dagli altri utenti che ne scoprono il contenuto e creano link». Il parallelo sorge quasi spontaneamente con «le sinapsi [che] si formano nel cervello, con le associazioni che diventano più forti attraverso la ripetizione o l'intensità» (*ibidem*). Così, la rete delle connessioni cresce organicamente come risultato dell'attività collettiva di tutti gli utenti del web, i quali, secondo l'idea del coinvolgimento di cui si accennava, non tarderanno a trasformarsi in autori e a riempire il web di *user generated content*. Questo è ciò che, per le ragioni già viste, ci si augura possano fare i docenti che si coinvolgeranno nella presente iniziativa.

Il ruolo e la funzione delle moltitudini di utenti denotano dunque un centro gravitazione di rilevanza assoluta. Se prendiamo un altro prodotto che ha subito imposto una *best practice*, *eBay*, questo non consiste in altro che nel risultato dell'attività collettiva di tutti i suoi utenti. Come il web stesso, infatti, *eBay* cresce organicamente in risposta all'attività degli utenti e il ruolo di questa azienda è quello di mettere a disposizione un contesto in cui tale attività possa aver luogo. A fianco di *eBay* troviamo poi *Amazon*, che pur vendendo gli stessi prodotti dei suoi concorrenti (*Barnesandnoble.com*, per dire il principale), ha fatto della partecipazione degli utenti una scienza. *eBay* conta su un numero sempre maggiore di recensioni da parte degli utenti, invita a partecipare in vari modi su virtualmente qualsiasi pagina e, ancora più importante, usa l'attività degli utenti per produrre risultati di ricerca migliori.

Sulla stessa linea, e sempre grazie all'opera degli utenti, si può andare oltre la generazione dei contenuti, verso la loro catalogazione. Ne sono splendidi esempi siti come *del.icio.us* e *Flickr*, veri pionieri per il concetto di folksonomia, che in

questo campo si oppone a quello di tassonomia. In questo caso, si ha a che fare con uno stile di categorizzazione collaborativa dei siti che utilizza parole chiave liberamente scelte, spesso definite *tag*. Il *tagging*, e la pratica derivata del *social tagging*, consente così di ottenere quel tipo di associazione multipla e in sovrapposizione che il cervello stesso utilizza, anziché delle categorie rigide.

Un ultimo aspetto di questa forza delle moltitudini, o *Wisdom of the Crowds* (Surowiecki 2005) è ravvisabile anche nel caso di *Wikipedia*, che si è per così dire opposta, trionfando, in una lotta all'inizio ritenuta impari e altamente improbabile con l'*Enciclopedia Britannica* (Downes 2005). L'elemento di improbabilità era dovuto alla scarsa fiducia, da parte di molti, nell'idea che ciascuna voce potesse essere aggiunta da qualsiasi utente web, e modificata da qualunque altro, in un esperimento di fiducia radicale. Su una tale fiducia radicale si basa peraltro il "Motto di *Wikipedia*", di cui si è detto. Più in particolare, si può adesso riprendere il volume di Eric Raymond, *La Cattedrale e il Bazar* (Raymond 1998), dove viene enunciata la "Legge di Linus", divenuto un classico del settore. Qui, il contributo libero da parte di programmatori che liberamente cooperano nella rete, ha dato luogo a vari linguaggi macchina, tra i quali, per citare l'esempio più eclatante, quello del PHP, che pur non avendo qualcosa come un "legittimo proprietario", com'è il caso di ASP, di Microsoft, è ormai largamente usato in oltre la metà delle applicazioni in rete. Ma con da un lato un'azienda, con il suo team di specialisti, ben chiusi nel segreto del loro lavoro (la "cattedrale"), e dall'altro, praticamente, l'umanità, che condivide i propri risultati (il "bazar"), ecco che il risultato di una rivoluzione si va compiendo. È questo un altro esempio di *peer-production*, stavolta applicato all'*open source*, in cui l'intelligenza collettiva creata dalla rete diventa intelligenza in rete, o, se si preferisce, in cui si passa dall'"essere in rete" a "essere rete" (Maragliano 2010).

Recuperando gli ultimi quattro punti della presente discussione, si vorrebbe evidenziare, con riferimento al nostro progetto, che a) ci si basa elettivamente sul concetto di *user generated content*; b) le recensioni da parte degli utenti saranno il miglior *feedback* che ci si può attendere per migliorare, progressivamente e continuamente, tanto i materiali quanto le funzioni che servono a produrli; c) si ricorrerà estensivamente alla pratica del *social tagging*, con cui si pensa di ottenere

le migliori indicazioni sui materiali, ovvero, riuscire impostare un sistema di metadati che potrebbe riservare delle sorprese “creative”; d) infine, si ritiene che l’utenza di una tale risorsa, dopo tanta formazione e dunque in ragione della saggezza del suo insieme, possa dar luogo a quella forma di perfettibilità rispetto alla quale ci si è sentiti incoraggiati nella direzione di un analogo, fatte le debite proporzioni, esperimento di fiducia radicale.

### **2.1.3. L’importanza dei dati**

Nel Web 2.0 i dati possono essere considerati il nuovo «*Intel Inside*» (O’Reilly 2005) delle applicazioni. Ora, se in precedenza si è parlato di Google e Netscape a proposito delle applicazioni che utilizzano il web come piattaforma, adesso si cercherà di incrociare la questione dei software applicativi e dei dati che, con tali applicativi, si vuol gestire. A questo proposito, O’Reilly scrive che «alla base, Google richiede una competenza di cui Netscape non ha mai avuto bisogno: la gestione dei *database*. Google non è semplicemente un insieme di strumenti di software, è un *database* specializzato» (*ibidem*). In altri termini si ha a che fare con la questione per cui senza i dati gli strumenti sono inutili, ma senza il software i dati sono ingestibili. Ora, le licenze per il software, che tanta importanza hanno avuto in passato, diventano sempre meno rilevanti, visto che il software tende sempre più a essere utilizzato (anziché distribuito); tuttavia, inizia a diventar chiaro che i dati assumeranno sempre più importanza, proprio perché senza la capacità di raccogliere e gestire i dati, il software serve a poco – anzi il suo valore è proporzionale alla quantità di dati che aiuta a gestire. Ciò peraltro risulta doppiamente interessante, perché consente di intravedere anche un altro elemento tipico della nuova era: prima vengono i dati e dopo, soltanto dopo, pragmaticamente, vengono le strutture. In altri termini, non si costruiscono strutture o programmi per incanalare i dati che verranno, ma, al contrario, è sulla base dei dati a disposizione che si studia in quali modi organizzarli. Questa tendenza a lavorare dal basso richiama l’idea della *long tail* e più in generale del ruolo dell’utente.

Tornando alla questione di cui al presente paragrafo, da Google a Yahoo!, da Amazon a eBay, per non parlare della galassia P2P inaugurata da Napster, ogni significativa applicazione internet è stata supportata da un *database* specializzato. La capacità di gestire delle basi di dati è dunque una competenza centrale delle società Web 2.0. Merita quindi vedere la questione un po' più nel dettaglio. Una base dati può esser popolata in tre modi distinti. Il primo è quello usato a suo tempo da Yahoo!, che pagava delle persone perché facessero il lavoro. Un secondo modo, che prende ispirazione dalla comunità degli *open source*, è cercare volontari che realizzino lo stesso compito. Di ciò, l'*Open Directory Project*<sup>17</sup> fornisce un bellissimo esempio. Il terzo modo, cui a suo tempo ha dato vita Napster, avendo come *default* la possibilità di mettere a disposizione automaticamente qualsiasi pezzo musicale che viene scaricato, ha consentito a ogni utente di contribuire all'aumento del valore del *database* condiviso. Questo stesso approccio ha fatto scuola ed è stato seguito da tutti gli altri servizi di condivisione di file P2P. La domanda a questo punto è: quale sarà il modello vincente per il futuro?

Probabilmente non si può, oggi, dare una risposta a questo interrogativo, ma, come si accennava, il tema è di un certo rilievo. Senza troppo entrare nella questione di chi siano i "proprietari" dei dati", si può almeno provare a dare un'immagine dello scenario. Diciamo innanzitutto che, come si è visto fin qui, in un significativo numero di casi «il controllo sui *database* ha portato al controllo del mercato» (*ibidem*). Gli attori "protagonisti" sono pochi ma indicativi. Uno di questi è Amazon.com, che «ha sistematicamente arricchito i dati in suo possesso, aggiungendo quelli forniti dagli editori, come le immagini delle copertine, le mappe dei contenuti, gli indici e materiali campione» (*ibidem*). Non solo, Amazon ha anche "sfruttato" i suoi utenti per inserire i dati, così che, dopo circa dieci anni di vita, è la fonte primaria dei dati bibliografici sui libri, una fonte di riferimento per studiosi e bibliotecari, oltre che per i consumatori. A margine di questa azione, se così si può dire, Amazon ha pure introdotto un proprio codice identificativo proprietario, l'ASIN (*Amazon Standard Identification Number*), «che corrisponde all'ISBN, quando questo esiste, mentre ne crea uno appositamente per quei prodotti che ne sono sprovvisti» (*ibidem*). Amazon ha in tal modo "inglobato ed esteso"

---

<sup>17</sup> URL: <http://www.dmoz.org/about.html>

efficacemente l'opera iniziata dai propri fornitori di dati. Nell'area delle identità, per portare un altro caso, la competizione è tra PayPal, *1-click* di Amazon e, ovviamente, Google, che già da qualche anno ha dato vita a un tentativo di usare i numeri dei telefoni cellulari come un identificativo per i clienti Gmail, con l'obiettivo di inglobare ed estendere il sistema telefonico. Per inciso, le opzioni sono diverse, ma l'idea finale converge sulla creazione dell'agenda virtuale condivisa più grande al mondo tramite un'architettura partecipativa in stile *wiki*.

Concludendo questa breve rassegna, si vuol far propria una previsione ottimistica dello stesso O'Reilly, secondo il quale «così come la nascita del software proprietario aveva portato al movimento *free software*, così, ci possiamo aspettare che la nascita di *database* proprietari darà come risultato un movimento *free data*» (*ibidem*). Nell'articolo preso in esame, O'Reilly stimava questo risultato entro dieci anni i primi segni di questa controtendenza risultano ormai ampiamente affermati in progetti *open data* quali appunto *Wikipedia* e *Creative Commons*.

Con riferimento al presente progetto, si vuole infine riflettere su questa posizione in un paio di sensi. Innanzitutto, non si è interessati a impossessarsi dei materiali a partire dai quali creare le lezioni. Per questo motivo, al contrario, si ritiene interessante facilitare la loro ricerca e reperimento attraverso collegamenti, dinamici, con altre risorse, presso le quali pure, comunque, aprire un nostro profilo (si pensa a *YouTube* e *Vimeo* per i materiali video, a *Flickr* e non solo per le immagini e così via). Fondamentalmente, non si vorrebbe ospitare sui *server* più di quanto sia ecologicamente necessario al lavoro. Secondo, ben più importante, le lezioni sono dati, i materiali da usare per gli interventi didattici sono cioè contenuti che popolano una base dati. Questi sono, per riprendere l'espressione di O'Reilly, il nostro "*Intel Inside*". Perciò, il sito si potrebbe porre, in qualche misura, anche quale contenitore, sebbene si noti che non si ha per scopo la rivendicazione di una qualche proprietà nei confronti del "dato" in sé, quanto piuttosto il fatto che la risorsa, libera e disponibile, verrebbe a trovarsi in un luogo dove poter essere recuperata, riadattata e ripubblicata. Questo punto sarà ripreso nel capitolo finale.

#### 2.1.4. Blog, podcasting e partecipazione

«Già dagli esordi di *LiveJournal* e di *Friendster* si è capito che qualcosa stava cambiando. Questi siti, per i quali si iniziò a usare l'espressione *social network*, furono rapidamente emulati da servizi come *Tribe*, *LinkedIn*, *Google Orkut*, *Flickr* e *Yahoo 360*» (Downes 2005)<sup>18</sup>. La maggior parte del web stava acquisendo le proprietà dei *network* comunicativi e «il web stesso si stava trasformando da quello che allora veniva chiamato il “*Read Web*” al “*Read-Write Web*”» (*ibidem*). Con le nuove tecnologie a disposizione, il web dei documenti statici si stava trasformato in un web di dati dinamicamente interagenti. È qui, come si è visto, che il web stava passando dall'essere un *medium*, nel quale l'informazione era trasmessa e consumata, all'essere una piattaforma, in cui il contenuto veniva creato, condiviso, mischiato, rifinalizzato, per, infine, passare di mano. Le persone non stavano più leggendo libri (se mai lo avevano fatto su internet), ascoltando la radio o guardando la TV. Iniziavano delle conversazioni e si trattava di conversazioni nuove, basate su un vocabolario consistente di immagini, video, multimedia e così via. E in ciò si vede chiaramente il comportamento di un *network*. Rappresentanti di questo atteggiamento erano certamente i blog, che in pochissimi anni si trasformarono in qualcosa che veniva usato da milioni di persone, sotto la spinta di strumenti per la creazione di contenuto come *Blogger* e *Wordpress*. Decisivo è stato il fatto che questi blog erano connessi l'un l'altro attraverso il meccanismo dell'RSS. Dal *blogging* al *networking* il passo è stato breve, quanto, tecnologicamente parlando, lo è il passo che separa *Wordpress*, la più nota e usata piattaforma per il *blogging*, da *Drupal*, il CMS (meglio sarebbe dire il *framework*) che è stato scelto per questo progetto. La collaborazione e condivisione hanno portato alla nascita di *Wikipedia*, che, come si è detto, ha reso rapidamente obsoleta l'*Enciclopedia Britannica*. Inoltre, usando software online come *Audacity*, uno strumento gratuito per la registrazione audio, si è iniziato a registrare discorsi e musica, e quando questo si è venuto a combinare con la tecnologia RSS ne è nato il *podcasting*, un fenomeno rapidamente emergente che ha di fatto trasformato le nostre idee sulla radio (Downes 2005).

---

<sup>18</sup> L'articolo di Stephen Downes, *E-learning 2.0*, 2005, essendo pubblicato sul web, non ha una numerazione di pagina (<http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1>). Traduzione in proprio.

Ora, come abbiamo già più volte accennato, questa «non è una rivoluzione tecnologica, bensì una rivoluzione sociale» (*ibidem*). A questo proposito, Ian Davis (Davis 2005) ha affermato: «il Web 2.0 è un atteggiamento, non una tecnologia. Riguarda il rendere possibile e incoraggiare la partecipazione attraverso applicazioni e servizi aperti. Con aperto intendo [...] *socialmente aperto*, con diritti garantiti per l'utilizzo di contenuti in contesti nuovi e stimolanti» (*ibidem*: corsivo dell'autore). Questa rivoluzione produrrà come risultato che gli utenti, attraverso la partecipazione, apportino un valore, il che, per inciso, dovrebbe stimolare le società – e certamente stimolano e indirizzano il nostro progetto – a impostare di default sistemi per l'aggregazione dei dati degli utenti e per «la costruzione di valore come effetto collaterale del normale utilizzo dell'applicazione» (*ibidem*). Come si è visto, tali sistemi migliorano con l'aumentare del numero di utenti.

A questo punto, però, se la partecipazione, essendo parte della loro architettura fondamentale, è intrinseca ai sistemi P2P e al Web 2.0 in generale, si è indotti a fare i conti con l'affermazione di Mitch Kapor secondo il quale «architettura è politica» (Lessig 2006). Questa idea, che manifestamente rimanda alle pratiche di mutualismo e di reciproco sostegno che hanno caratterizzato intere società, almeno ai loro albori, può essere considerata alla base del successo dei software *open source*, giacché l'architettura di internet, e del World Wide Web, è intrinsecamente pluralistica, a vocazione dichiaratamente partecipativa ed «è tale che gli utenti che perseguono i propri interessi “egoistici” costruiscono un valore collettivo come conseguenza automatica» (Downes 2005). Non siamo affatto lontani da ciò che nelle metodiche dell'auto-aiuto viene chiamato principio dell'*helper*, che in sostanza afferma che mettersi a disposizione dell'altro in una relazione di aiuto comporta in se stesso, per “magica reciprocità”, la ricezione di un aiuto. E non può stupire, in definitiva, che così facendo si dia luogo a «una naturale architettura partecipativa». In definitiva si è propensi a ritenere che si dia una circolarità virtuosa, per cui questo *setting* ispira naturalmente tali pratiche, le quali tendono all'instaurazione e al rinforzo di una tale architettura della partecipazione, la quale a sua volta favorirà i nuovi partecipanti nell'assunzione di tali atteggiamenti.

## 2.2. E-learning 2.0

Nel primo capitolo si è accennato al fatto che il passaggio da Web 1.0 a 2.0 non legittima in alcun modo a parlare di *e-learning 2.0* (§ 1.3.1.). Adesso l'argomento sarà ripreso, con riferimenti a diversi contributi e ricorrendo più diffusamente all'articolo *E-learning 2.0*, di Stephen Downes (2005).

«L'*e-learning* come lo conosciamo – esordisce Downes – è ormai una realtà da circa dieci anni e in questo tempo si è imposto prima come idea radicale – la cui efficacia aveva da essere ancora provata – e poi come qualcosa di ampiamente riconosciuto come *mainstream*» (Downes 2005). È indubbio che il fenomeno abbia avuto un notevole successo e ciò risulta evidente dal suo esser divenuto «centrale in innumerevoli piani aziendali e nei servizi offerti dai college e dalle università» (*ibidem*). Cercando di fare preliminarmente il punto della situazione, Downes prende in considerazione le varie tipologie di corsi online che in ogni parte del mondo sono le unità organizzative fondamentali. Di conseguenza, la tecnologia dominante nel campo dell'apprendimento è quella di un sistema automatico che organizza e distribuisca corsi online. Si tratta in altri termini, dei *learning management system* (LMS). «Questo tipo di software – osserva Downes – è diventato pressoché ubiquo nell'ambiente dell'apprendimento; compagnie come *WebCT*, *Blackboard*, e *Desire2Learn* hanno installato i loro prodotti a migliaia di università e college» (*ibidem*) e questi prodotti sono usati da decine di migliaia di insegnanti e di studenti. L'LMS, con la sua variante LCMS (*Learning Content Management System*), in grado di creare oltre che gestire contenuti, prende i contenuti e li organizza secondo uno standard per cui «un corso è diviso in moduli e lezioni, è supportato da quiz, test e discussioni» (*ibidem*), ma se questa è la modalità con cui si utilizzano questi software e si organizzano i corsi, in fondo, conclude l'autore, «dove siamo oggi è dove eravamo prima dell'inizio dell'*e-learning*» (*ibidem*). In sostanza, ci troviamo in un ambiente nel quale le teorie tradizionali dell'apprendimento a distanza sono state riprese e riadattate per il mondo online. Ciò risulta chiaro anche dall'organizzazione del corso e dai riferimenti e dagli obiettivi didattici, giacché il contenuto del corso è distribuito, o completamente online o in concorso con i più tradizionali seminari, a schiere di

studenti, guidati da un insegnante, per tener dietro alla realizzazione di un determinato curriculum, da portare a termine secondo un ritmo predeterminato.

Osservazioni di questo tenore, con argomentazioni in qualche modo più approfondite, si trovano nel volume, peraltro con lo stesso titolo, *E-learning 2.0*, a cura di Giovanni Bonaiuti (2006), in cui ci si concentra sulla «lunga serie di fallimenti legati al tentativo di spostare in rete attività precedentemente e tipicamente residenziali» (Bonaiuti 2006: 32-33). Infatti, mentre internet con notevole dinamismo sviluppava nuove soluzioni e modalità operative, sempre più all'insegna del pluralismo, dello scambio e dell'interazioni fra pari, nell'*e-learning* si è assistito a un fenomeno inverso, ovvero alla «creazione di recinti tecnologici all'interno dei quali riproporre e applicare metodi di insegnamento del tutto tradizionali» (Bonaiuti 2006; 9-10). In questo caso l'indice è puntato su «due elementi di criticità: la crisi del modello di *business* e l'inefficacia del modello pedagogico adottato» (*ibidem*: 33). Il primo aspetto accumuna il fallimento di molte imprese attive nell'*e-learning* a quello delle altre *dot-com*. In sostanza il problema sembrò dovuto al fallimento dell'applicazione di vecchi modelli strategici a un contesto radicalmente nuovo. Il secondo aspetto, peculiare dell'*e-learning*, sembrava riguardare l'inadeguatezza dei metodi di insegnamento, che sembravano non tener conto «della natura e della specificità della rete » (*ibidem*: 33).

È apparso significativo che il crollo dell'*e-learning* sia avvenuto «in coincidenza con la crisi delle borse, e soprattutto ai danni delle imprese tecnologiche» (*ibidem*: 34). Inoltre, si ha ragione di ritenere che ci sia stata una sostanziale «incapacità di promuovere apprendimento» (*ibidem*: 35); d'altronde era già stato rilevato dall'OCSE come «l'*e-learning* non abbia rivoluzionato né l'apprendimento né l'insegnamento» (OCSE 2005: 14-15). Tra le ragioni, in particolare, come rileverà anche Wiley (2000), c'è la maggior concentrazione sugli aspetti tecnologici che sulla progettazione didattica. In altri termini, «la gran parte degli operatori, provenendo da settori tecnologici, non ha adeguatamente compreso le implicazioni e la natura dei processi formativi» (Bonaiuti 2006: 36) e ciò trova riscontro nel fatto che «molti contenuti dell'*e-learning* non sono progettati da esperti e [che] gli educatori raramente fanno parte dei team di sviluppo» (*ibidem*).

Quanto alla scarsa consapevolezza delle specificità delle nuove tecnologie nel contesto della didattica, si trattava di comprendere che la formazione in rete dà luogo a forme di apprendimento diverse da quelle tradizionali e che, per il momento, il suo punto di forza «risiede soprattutto nella possibilità di sviluppare la collaborazione tra individui». Abbiamo quindi da un lato una sopravvalutazione degli aspetti tecnologici e dall'altro la scarsa efficacia delle strategie didattiche adottate. La questione in fondo non è nuova: «la gran parte delle proposte metodologiche si è di fatto limitata a riprodurre, in rete, dinamiche pensate per l'aula» (*ibidem*: 37).

Se dunque come abbiamo visto parlando del Web 2.0, «uno dei fattori critici di successo per i servizi offerti in internet è la capacità di rispondere in maniera flessibile ed efficace alle esigenze dei soggetti», si tratta allora di comprendere più a fondo lo spirito della rete e di capire quale sia l'atteggiamento degli utenti nei confronti delle funzionalità che questa offre. In fondo, la rete è «uno spazio antropologico e le regole che decretano il successo o il fallimento di un progetto sono molto prossime a quelle che rendono desiderabile e abitabile un territorio fisico» (*ibidem*: 40). D'altra parte, com'è noto, nella stessa direzione si muove il ragionamento di Downes, secondo cui già dai primi anni del nuovo millennio si è visto che «la natura di internet, e soprattutto quella delle persone che usano internet, è cominciata a cambiare» (Downes 2005). L'autore nota peraltro che questi cambiamenti non sono peculiari dell'educazione, ma stanno attraversando intere industrie. «In realtà – conclude – sono molti i modi in cui l'educazione è rimasta indietro rispetto ad alcune di queste tendenze e adesso sta appena cominciando a risvegliarsi» (*ibidem*; Maragliano 2010: 27)<sup>19</sup>. In molti si sono messi a studiare «il cambiamento della natura degli stessi utenti di internet, e in particolare dei cosiddetti “nativi digitali”, a volte chiamati anche “generazione N”» (*ibidem*) e ancora in una gran quantità di variazioni sul tema<sup>20</sup>. È risultato molto

---

<sup>19</sup> Nelle osservazioni che lo stesso autore non esita a definire pessimistiche, ma che potrebbero anche esser viste come realistiche, per quanto spiacevoli, c'è l'idea di «un processo storico, iniziato da tempo e ormai inarrestabile, di svuotamento di funzione dell'istituzione “accademica” propriamente detta (scuola e università), al quale sarebbe necessario porre rimedio attraverso una redistribuzione/disseminazione dell'investimento educativo sull'intero corpo sociale» (*ibidem*: 27).

<sup>20</sup> Per un'esauritiva rassegna, si può consultare il volume *Web 2.0 e Social Networking. Nuovi paradigmi per la formazione* (Fini e Cigognini 2009).

chiaramente che «questi nuovi utilizzatori si relazionano al lavoro, allo studio e al gioco in modi nuovi» (*ibidem*):

Essi assorbono le informazioni rapidamente, sia che provengano da immagini e video, sia che vengano da formati testuali e fanno questo simultaneamente da più fonti. Essi operano in un batter d'occhio, aspettandosi risposte e *feedback*. Preferiscono un accesso ai media *random* e "*on-demand*", si aspettano di essere in costante comunicazione con i loro amici (che possono essere alla porta accanto o sparsi nel mondo) e possono indifferentemente creare i loro media (o scaricare quelli di altri) come pure acquistare un libro o un CD. (*ibidem*)

In questo autore, come in quasi tutti quelli che saranno citati, almeno di area statunitense, è presente la lezione delle 95 tesi di *Cluetrain Manifesto*. A questo proposito Downes allude al prezioso documento quando dichiara che «il modo in cui questa nuova generazione di utenti sta cambiando i mercati era già stato colto in questo documento del 1999, che ridefiniva la relazione tra produttore e consumatore» (*ibidem*). Per quanto ci riguarda, si vorrebbe concludere con un preciso riferimento: la *utility* che si sta progettando, e che richiederà probabilmente un paio di anni per essere pienamente funzionante, vorrebbe incontrare, tra i futuri docenti a cui offrirsi, in particolare, tali nuove generazioni<sup>21</sup>.

### **2.2.1. Etica ed economia**

Molti dei movimenti e delle questioni che oggi caratterizzano il web ci portano a muoverci in un contesto culturale ed etico in costante mutamento. Continuando a riflettere su questo aspetto, Downes rileva che «il *file-sharing*, per esempio, rappresenta l'evoluzione non a partire da un'improvvisa criminalità dei giovani di oggi, ma piuttosto nella loro pervasiva convinzione che l'informazione è qualcosa che merita di essere condiviso» (Downes 2005). Questa posizione è ampiamente condivisa nel mondo della rete, è riconosciuta da molti autori ed è di fatto ammessa dalle grandi aziende, che sanno di non potersi opporre, senza danno di

---

<sup>21</sup> E se il calcolo non è errato, queste, essendo fatte convenzionalmente coincidere con i nati alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso, iniziano a esser prossime al conseguimento della laurea triennale.

immagine, a questo nuovo *mainstream*. Tratti indicativi di questo atteggiamento sono evidenti nei programmi gratuiti, nel mondo dell'*open source*, nell'affermarsi delle licenze *Creative Commons* per i contenuti e nell'accesso aperto alle opere, accademiche e non. Si parla, infatti, di etica *hacker* e, come suggerisce O'Reilly, si dovrebbe cercare di progettare «*hackable e remixable*» (O'Reilly 2005). Forse, il punto è proprio questo: «condividere contenuti non è considerato non etico; al contrario, l'accaparramento di contenuti è visto come antisociale» (Downes 2005). Siamo dunque nell'ordine di considerazioni che stavamo facendo a proposito delle buone pratiche delle comunità *open source*, nelle quali prevalgono forme di collaborazione aperta e di condivisione sociale dei risultati. E qui sembra interessante rilevare il contributo di Himanen (2003). Questi, nel discutere l'etica sottostante a tali iniziative, da un lato riferisce i valori dell'Accademia platonica, nella quale gli studenti «non venivano considerati obiettivi per la trasmissione della conoscenza ma compagni di apprendimento» (Himanen 2003: 64), mentre dall'altro ha in mente l'idea dell'utente come co-sviluppatore di cui si è parlato nel paragrafo precedente. Anche in questo caso ritorna l'idea dell'etica *hacker* e la considerazione della rete come luogo di elezione per lo sviluppo dell'intelligenza collettiva, «un'intelligenza distribuita ovunque, continuamente valorizzata, coordinata in tempo reale, che porta a una mobilitazione effettiva delle competenze» (Lévy 1996: 34). La concezione mutualistica cui si accennava poc'anzi, coerentemente, ci ricorda che si può mantenere e accrescere ciò che si ha solo nel momento in cui lo si offre ad altri.

Su questi temi si sono spese anche le riflessioni di Wiley, complice probabilmente anche la sua ideologia di riferimento, il quale ricorda che da diversi anni ormai

tutta la più grande industria di creazione di contenuti ha visto la linea dei suoi prodotti di punta farsi oggetto di libero traffico su internet. Prima, l'industria musicale ha visto circolare i suoi contenuti via *Napster*, mentre i tentativi conseguenti di creare dei formati digitali "sicuri" sono stati pubblicamente sconfitti dai ricercatori di varie università i quali sono poi stati minacciati con azioni legali. Stesso destino è toccato all'industria libraria con i formati protetti dei loro eBook, e le cause messe a punto contro i programmatori hanno

determinato una tale lotta nella *community* di internet che si è deciso di lasciar perdere. L'industria cinematografica, con i suoi tentativi migliori di proteggere i contenuti dei DVD ha subito la stessa sorte ad opera dei *teenager* di almeno due continenti, dopo di che i contenuti video sono apparsi nella successiva generazione di servizi di *file sharing*. (Wiley 2003a: 5)

La conclusione è che le industrie del commercio dei contenuti hanno imparato la difficile verità per cui, nonostante i tentativi di far valere i loro diritti, «i contenuti digitali seguiranno il loro corso nella libera distribuzione» (*ibidem*). Ancor più rilevante è il fatto che «questi avvenimenti impediranno il darsi di un'«economia degli oggetti» per l'apprendimento» (*ibidem*). Per contro, da alcuni anni diverse università stanno dando vita a enormi collezioni di contenuti, peraltro di alta qualità, i quali sono liberamente fruibili e possono venir usati e riusati sotto licenze simili a quelle dei software *open source*, come quelle fornite da *Creative Commons*. Da notare, anche in questo caso, lo spirito di *Cluetrain Manifesto*, in specie per quanto riguarda la preconizzata fine del vecchio e arrogante modo di relazionarsi con i consumatori da parte del mercato. «Piuttosto che spendere energie e risorse nel creare una “economia” restringendo artificialmente l'accesso a materiali non rivaleggianti attraverso il lavoro per la gestione di diritti digitali» (*ibidem*: 6), queste organizzazioni e molti singoli individui e professionisti «preferiscono oggi concentrare i loro sforzi nella creazione di una comune risorsa educativa» (*ibidem*), in cui le persone creino, modifichino, usino, discutano e apprendano l'una dall'altra e in generale da risorse educative liberamente accessibili. Per inciso, storicamente l'economia, almeno nella formula classica esplicitata nella legge “aurea” della domanda e dell'offerta, ha sempre giocato sul presupposto della scarsità dei beni. Oggi, almeno nell'ambito della *Information and Communication Technology* (ICT), si prende contatto con il suo opposto, ovvero con l'abbondanza, e con i conseguenti e progressivi ribassi di prezzo (che pure erano già iniziati alcuni decenni fa, sempre grazie allo sviluppo tecnologico). È questa, peraltro, un'altra faccia, forse la più banale, dell'*overload* informativo (Calvani 2001; 2007), che prima ancora di sopraffare l'uomo moderno, in difficoltà nel gestirne la portata contenutistica, è sintomo, appunto, di un'abbondanza che

potremmo definire semplicemente inedita negli scenari economici. E siccome la rivoluzione è tutto sommato silenziosa, c'è di che ben sperare<sup>22</sup>.

Wiley, nel frattempo, si dice certo che «per le ragioni precedentemente addotte l'economia degli "oggetti educativi" non si concretizzerà mai», mentre «la *commons* è ben avviata nel suo ciclo di crescita, e ciò rivoluzionerà completamente l'insegnamento e l'apprendimento» (*ibidem*: 7). Finalmente la luce di un'utopia, tale da illuminare una prassi realmente votata alla libertà e alla partecipazione, dove si concretizzi quell'elemento cooperativo che d'altronde sarebbe arduo chiedere, da parte del sistema, ai suoi figli e ai suoi discepoli. Eppure, sentenza Wiley, «quando le questioni e gli interessi della proprietà intellettuale scompariranno, soldi, energie e altre risorse potranno essere destinate alla costruzione di un grande deposito di risorse educative libere e non in competizione tra di loro» (*ibidem*).

In generale, il contesto culturale che si è aperto può fare affidamento su molti e nuovi riferimenti e concetti teorici, a partire dalla "società aperta" (Cometto 2010), dall'"impresa aperta", dai molti riferimenti alla trasparenza, che sottostanno alla *naked corporation* (Tapscott e Ticoll 2003). C'è poi tutta la tematica della disintermediazione. È a partire da qui, scrive Downes, che «Rob Paterson si è chiesto, 'Non è la nuova "grande idea" del nostro tempo quella di disintermediare l'uomo medio delle istituzioni e di stabilire relazioni dirette? Sono eterni i supermarket? Abbiamo veramente bisogno di stabilimenti universitari per apprendere?'» (Downes 2005). E più incisivamente: «Sono notizie ciò che vediamo in TV?» (*ibidem*; Paterson 2005). Infine, per venire alla più stretta attualità, come

---

<sup>22</sup> Una breve nota a titolo personale. Si immagini un triangolo con un vertice nascosto. Tale potrebbe apparire il sistema economico tradizionale a un osservatore comune. In alto e ben in vista, da un lato la legge di mercato nella sua nota formulazione; dall'altro, l'approccio utilitarista, che nella sua versione classica si preoccupa di fornire il maggior numero di beni al maggior numero di persone. Qual è, ci si potrebbe chiedere, il vertice basso e nascosto, quale la premessa sottintesa? Perché questa preoccupazione per il maggior numero di beni per persona? Si può ritenere che questa premessa sia data dall'idea di un'intrinseca, strutturale e fisiologica scarsità di tali beni. Se si guarda alla rivoluzione tecnologica in corso, d'altronde, si nota qualcosa più di una mera pluralità di presenze e contributi. Non è solo *overload* informativo quello che si ha davanti; si nota anzi un fiorire di servizi e prodotti che non sono necessariamente in competizione tra loro. In quella che, stando al *Libro bianco* della Commissione Europea (1996), è l'attuale società dell'informazione, questo "gran carico" non viene forse a configurarsi come "abbondanza"? Se questo fosse il caso, sarebbe un errore di pensiero giungere alla lettura, in ambito economico, secondo cui la nostra società starebbe attraversando, per fare un esempio, una fase di recessione. Se davvero le nuove tecnologie portano "abbondanza", viene meno la necessità stessa della tesi utilitarista, che sembra divenire superflua, se non inutile. Per non dire del modo in cui potrebbe risentirne la legge di mercato, qualora l'indicatore dell'offerta tendesse a infinito. Più che sperare, o per altri temere, in fondo, c'è solo da attendere. Per vedere che ne sarà dell'equilibrio del triangolo con il vertice nascosto.

passare sotto silenzio, sempre a proposito di un nuovo orizzonte di trasparenza, il caso di *WikiLeaks*, che sembra dimostrare come la “società dei segreti” abbia in un certo qual modo segnato il passo?

«In breve – conclude Downes – le strutture e l’organizzazione che caratterizzavano la vita prima di internet stanno cadendo» (*ibidem*). Là dove degli intermediari, come gli staff di pubbliche relazioni, giornalisti o professori, non sono richiesti, se intervengono, suscitano disprezzo. «I consumatori stanno parlando direttamente con i produttori e, più spesso che mai, stanno chiedendo e ottenendo nuovi standard di affidabilità e trasparenza. Spesso, essi stessi informano il processo produttivo e in molti casi lo rimpiazzano completamente» (*ibidem*). Come non sentire un’eco del *Cluetrain*, che nella tesi n. 31 afferma: «I mercati in rete possono cambiare fornitore dalla sera alla mattina. I lavoratori della conoscenza in rete possono cambiare datore di lavoro nel tempo dell’intervallo del pranzo. Le vostre iniziative di *downsizing* ci hanno insegnato a domandarci: ‘La fedeltà? Che cos’è?’» (*ibidem*). In definitiva, «il passivo è diventato attivo. Il disinteressato si è coinvolto. Il nuovo utente di internet può non votare, ma solo perché il voto è irrilevante quando governi te stesso» (*ibidem*).

### **2.2.2. Network e comunità di pratica**

«Nel mondo dell’*e-learning*, la cosa più vicina a un *social network* è una comunità di pratica, articolata e promossa da persone come Etienne Wenger negli anni Novanta» (Downes 2005). Secondo Wenger, una comunità di pratica è caratterizzata da un dominio condiviso di interessi dove i membri interagiscono regolarmente e apprendono l’uno dall’altro, sviluppando un repertorio condiviso di risorse.

Come si è visto, ciò che spesso ha costituito una *community* nell’apprendimento online erano delle artificiali e spesso forzate *discussions* con il supporto dei *learning management systems*. Si trattava perciò di *community* tipicamente limitate a un dato gruppo di studenti, come una classe universitaria, che «avevano un punto di avvio e di fine già fissati e, mentre sostanzialmente erano meglio di niente, raramente si relazionavano secondo l’approccio previsto dalla

teoria di Wenger» (*ibidem*). Nei blog, invece, si lavora in modo molto diverso rispetto a quanto si fa con i contenuti didattici tradizionalmente assegnati. I blog hanno carattere poco formale e sono scritti da punti di vista personali, con voci altrettanto personali, il che ci rimanda alle tesi n. 3-5 del *Cluetrain*<sup>23</sup>. Soprattutto, conclude Downes, «quando gli studenti bloggano, e leggono i blog degli altri, si forma una rete di interazioni, molto simile a un *social network*, e molto simile a una comunità di pratica *à la Wenger*» (*ibidem*). Conseguenzialmente, riferisce lo stesso autore, sono andate le cose nel *podcasting*, dove via RSS, e dunque accettando in un certo qual modo la nuova etica delle relazioni che si è data in rete, «alcuni professori di ingegneria hanno iniziato a tenere delle trasmissioni online» (*ibidem*). Evidentemente, erano maturi i tempi per ritenere di poter scaricare informazioni sull'educazione e le professioni allo stesso modo in cui si poteva scaricare la musica.

In definitiva, si chiede Downes, «che cosa accade quando un software online smette di essere uno strumento per la fruizione dei contenuti, dove l'apprendimento è "distribuito", e diventa piuttosto uno strumento di produzione dei contenuti, dove l'apprendimento viene creato?» (*ibidem*). E la conclusione suona, probabilmente, ovvia: «il modello di *e-learning* inteso come fatto di contenuti, prodotti da editori, organizzati e strutturati in corsi, e consumati dagli studenti, è ribaltato». In fondo, era a questo che si pensava nel cap. 1 quando si faceva il parallelo con l'editoria tradizionale.

Un ultimo punto interessante, sempre in Downes, è sembrato essere il riferimento all'ambito del *mobile*, peraltro in vertiginosa crescita negli ultimi anni: «Il *mobile learning* non dà soltanto nuove opportunità per creare ma anche per connettersi». Com'è stato osservato, il *mobile learning* «definisce nuove relazioni e comportamenti» (*ibidem*) e ciò non riguarda soltanto la formazione ma «le informazioni, i dispositivi personali e il mondo in generale» (*ibidem*; Wagner 2005). Se si pensa all'utilizzo di *Twitter*, così ben integrato con quello della bacheca di *Facebook*, si può facilmente immaginare la possibilità di seguire il lavoro nella

---

<sup>23</sup> Che recitano, rispettivamente: n. 3) «Le conversazioni tra esseri umani suonano umane. E si svolgono con voce umana»; n. 4) «Sia che fornisca informazioni, opinioni, scenari, argomenti contro o divertenti digressioni, la voce umana è sostanzialmente aperta, naturale, non artificiosa»; n. 5) «Le persone si riconoscono l'un l'altra come tali dal suono di questa voce». La versione italiana di *Cluetrain Manifesto*, a cura di M.L. Carrada (<http://www.mestierediscrivere.com/index.php/articolo/Tesi>), è riportata in appendice.

nostra risorsa, magari dal proprio cellulare, visto che in tal modo si può esser collegati in ogni momento tanto ai nostri quanto agli altrui materiali didattici, sebbene non ci sia motivo di aspettarsi che questa modalità operativa resti confinata solo a determinati ambienti. In ogni caso, d'accordo con Downes, e più avanti anche con Siemens, si può dire che «i contesti di apprendimento si integrano in tutti gli aspetti delle nostre vite, dalla cura della casa all'arte e alla cultura. Apprendere e vivere, si potrebbe dire, alla fine, si confonderanno» (*ibidem*). Di ciò, chiunque insegni lingue straniere, e non necessariamente solo chi produce i propri materiali didattici, è ben al corrente.

## 2.3. Questioni teoriche

### 2.3.1. Alcune istanze connettiviste

Al convegno ILSA 2009, Ivana Fratter, in cordiale polemica con alcuni interventi del mattino, ha esordito dicendo di non riferirsi, come ormai sembra doveroso e imprescindibile, al costruttivismo, ma al “connessionismo”, sostenendo l'idea che, tenendo presenti le tendenze dell'apprendimento supportato dalle nuove tecnologie, esso sembra concretizzarsi in una teoria di apprendimento molto coerente con l'attualità<sup>24</sup>. Il riferimento andava all'articolo di George Siemens, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age* (2004). Come ha scritto Antonio Fini (2009) nella nota che ne introduce la traduzione, «la teoria di George Siemens tiene conto delle tendenze dell'apprendimento, l'uso di tecnologia e di reti, la diminuzione del tempo della conoscenza. Esso combina gli elementi di molte teorie di apprendimento, strutture sociali e la tecnologia, per creare un potente costruito teorico per l'apprendimento nell'era digitale» (Fini 2009)<sup>25</sup>. A parere di chi scrive, sembrano infine evidenti alcune assonanze con l'ecologia dei sistemi di Bateson.

---

<sup>24</sup> L'argomento è stato ripreso, sebbene solo in parte, nel suo intervento, dedicato all'individuazione di alcune buone pratiche riguardanti le abilità produttive, nell'ambito del web 2.0 (Fratter 2010).

<sup>25</sup> Oltre al testo originale di Siemens (2004), comunque reperibile in formato PDF da <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>, ci si è serviti della traduzione di Fini, resa disponibile all'indirizzo [http://docs.google.com/Doc?docid=dhm5h5gj\\_36czqj87d4&hl=it](http://docs.google.com/Doc?docid=dhm5h5gj_36czqj87d4&hl=it), dove naturalmente non si dà numerazione di pagina. Nel seguito, per motivi di chiarezza, si continuerà a fornire l'indicazione dell'autore (Siemens 2004), pur facendo riferimento alla traduzione italiana del suo articolo (Fini 2009).

Le correnti dominanti del pensiero riguardo all'apprendimento, il comportamentismo, il cognitivismo e da ultimo il costruttivismo, esordisce Siemens, «sono state sviluppate in un tempo in cui l'apprendimento non aveva impatto con la tecnologia» (Siemens 2004). Come si è osservato fin qui, l'impatto della tecnologia sulla vita quotidiana è rilevante, anzi, rivoluzionario, in quanto influisce direttamente sui modi in cui si comunica e si apprende, e per questo motivo una revisione si impone, non fosse altro, per cercare di capire cosa ha da offrirci questa prospettiva.

Come si è visto nel primo capitolo facendo riferimento al *Libro bianco* della Commissione Europea (1996), oggi risulta determinante l'esigenza di muoversi in un contesto in cui la formazione e l'apprendimento si ripropongano durante tutto l'arco della vita di un individuo. A differenza dell'epoca in cui si poteva sostenere l'idea di una scolarizzazione che immettesse in una carriera lavorativa della durata di tutta la vita e nella quale «lo sviluppo dell'informazione era lento», mentre «la vita della conoscenza era misurata in decenni» (*ibidem*), questi principi fondamentali risultano oggi decisamente alterati. Da un lato, infatti, sempre più gli «studenti si muoveranno in una varietà di differenti campi non collegati nel corso della loro vita» (*ibidem*), con la conseguenza che l'apprendimento informale assumerà un rilievo sempre più significativo in merito al complesso della nostra esperienza di apprendimento. Inoltre, l'istruzione formale non comprende più la maggior parte del nostro apprendimento poiché questo si verifica attraverso comunità di pratica, reti personali, e attraverso la realizzazione di compiti lavorativi; o detto altrimenti, dato che l'apprendimento è un processo che dura tutta la vita, questo e il lavoro sono attività non più separabili. Il problema urgente è, dunque, quello di ridefinire una cornice teorica di riferimento.

Storicamente, comportamentismo, cognitivismo e costruttivismo hanno sempre visto la conoscenza come qualcosa di raggiungibile tramite il ragionamento o le esperienze. Nei secondi due casi, il tentativo è stato quello di spiegare il modo in cui una persona apprende, con l'inevitabile rivolgersi all'interno dell'individuo<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Il comportamentismo, che com'è noto ha esordito facendo propria la posizione fiscalista più intransigente per cui la scienza può riferirsi solo a dati empirici, rifiuta l'idea di poter gettare uno sguardo all'interno dell'individuo, ovvero di indagare i processi mentali. In realtà, in secondo la prospettiva comportamentista, almeno nella sua formulazione originaria, non si può neanche propriamente parlare di una cosa come la mente; tutto ciò di cui si può dare una qualche conoscenza è riconducibile al dominio dell'osservabile, e dunque

Il punto che Siemens ravvisa carico di criticità è quindi nel fatto che «queste teorie<sup>27</sup> non prevedono l'ipotesi per la quale l'apprendimento possa verificarsi al di fuori delle persone» (*ibidem*), ovvero che l'apprendimento possa essere immagazzinato e manipolato dalla tecnologia. Inoltre, conclude l'autore, queste teorie «non descrivono in che modo l'apprendimento avviene all'interno delle organizzazioni» (*ibidem*).

Prima di procedere con il tentativo di definire una teoria alternativa Siemens si pone alcune domande, tra le quali sono sembrate particolarmente interessanti le seguenti:

Cosa accade quando la tecnologia svolge molte delle operazioni cognitive precedentemente compiute dagli studenti, come l'archiviazione e il recupero delle informazioni? Come valutare, possibilmente da un punto di vista ecologico, l'aggiornamento in un'ecologia delle informazioni che mostra quale sua cifra caratteristica la rapidità del suo evolversi? È possibile una prestazione in assenza di una completa comprensione? (*ibidem*)

Muovendo dal lavoro di Karen Stephenson (2004), Siemens recupera un primo punto, che consiste nel ritenere che «dal momento che non si può sperimentare tutto, le esperienze delle altre persone, e quindi le altre persone, sono diventate il surrogato della conoscenza» (Siemens 2004). Tralasciando la discussione sulle teorie del caos e della complessità, è comunque possibile rilevare che, se nel costruttivismo si è incoraggiati, come suggerisce il termine, a costruire la propria conoscenza, adesso sembra farsi strada una posizione di realismo filosofico, intesa in senso forte, per cui i significati già esistono e la sfida consiste allora nel riconoscere, per così dire rinvenire, i modelli nascosti soggiacenti.

Il discorso sulle reti, e in particolare sui legami deboli e sui piccoli mondi, sembra inoltre fornirci spunti interessanti. Una rete può essere definita come connessione tra entità: «reti di computer, reti elettriche, reti sociali funzionano

---

al piano dei comportamenti. È opportuno tener presente che la preoccupazione prima di questa corrente di pensiero non era comprendere il modo in cui le persone pensano, apprendono ecc. Si trattava piuttosto di trovare il modo di cambiare gli atteggiamenti e attraverso questi, eventualmente, anche il modo di pensare.

<sup>27</sup> Nel suo articolo, Siemens accomuna le tre correnti di pensiero e ciò appare, teoreticamente, quantomeno forzato. Occorre però dire che ciò non sembra inficiare la sostanza della sua conclusione, che piuttosto mira a stabilire una diversa prospettiva in merito, si potrebbe dire, all'ontologia della conoscenza.

tutte sul semplice principio che le persone, gruppi, sistemi, nodi ed entità possono essere collegate a creare un insieme integrato». Ma cosa accade all'interno di una rete? Siemens recupera il lavoro di Albert-László Barabási (2002), secondo il quale «i nodi competono sempre per le connessioni perché i link rappresentano la sopravvivenza in un mondo interconnesso» (Siemens 2004). Una questione di pura sopravvivenza.

Questa competizione mostra tuttavia due aspetti. Da un lato vi è quella che potremmo chiamare la legge del più forte, secondo cui i «nodi che acquisiscono con successo un maggiore profilo avranno più successo per l'acquisizione di ulteriori collegamenti» (Siemens 2005). Da qui deriva che «la probabilità che un concetto di apprendimento sia linkato dipende dalla qualità dei *link* con i quali è collegato» (*ibidem*), ovvero, i nodi più fortunati, che possono essere campi, idee, comunità, e che «ottengono riconoscimento per la loro esperienza, hanno una maggiore possibilità di riconoscimento, determinando una 'reciproca impollinazione', ovvero un mutuo rinforzo, una sinergia di comunità di apprendimento» (*ibidem*). D'altro canto, anche i legami deboli, in quanto consentono corte connessioni tra le informazioni, hanno possibilità di successo, e ciò avviene proprio perché afferiscono a una stessa comunità di interessi e conoscenze. Di qui, per la succitata 'casualità', si possono aprire spazi di innovazione e creatività, e i collegamenti tra idee e campi disparati possono formare il terreno per una nuova tradizione. Ma se la conoscenza è già, 'realisticamente', nel mondo, la sua scoperta non è necessariamente frutto di un processo casuale. Tornano qui bene a proposito gli effetti del lavoro sulla *long tail*, che rendono possibili interazioni significative anche tra nodi deboli – si pensi al caso di *eBay*, che come si diceva ha reso possibili transazioni di pochi dollari tra singoli individui che, "normalmente", sarebbero rimasti esclusi dai "giochi" della rete delle reti. E questo, si vorrebbe augurarsi, potrebbe essere il caso anche di quelle piccole comunità, attorno alle poche centinaia di persone, di cui si è detto nel riferire l'analisi dell'esperienza di *LTEver*. In altri termini, una *community* come quella a cui si sta pensando, sebbene ristretta anche a poche centinaia di membri, non si sottrarrebbe al beneficio della Legge di Linus e, in linea di principio, non si può immaginare un solo materiale didattico che essa non sia in grado di elaborare e perfezionare al meglio.

Il connettivismo, pur non negando la componente personale nell'atto conoscitivo<sup>28</sup>, vuole allargare il discorso fino a sostenere che l'apprendimento è un processo che si verifica a livello sistemico e non è mai del tutto sotto il controllo di ciascun individuo. Al contrario, verrebbe da dire, il singolo individuo, pur dotato delle migliori e più ampie competenze in materia, che pensasse da solo di poter controllare gli esiti del proprio apprendimento e del proprio lavoro sarebbe votato a un disperato ed egocentrico isolamento. L'apprendimento, «così come la materia che ne forma l'oggetto, sembra in definitiva risiedere al di fuori di noi stessi (forse all'interno di un'organizzazione o una base di dati)» (*ibidem*) e le connessioni, che «ci permettono di imparare di più, sono molto più importanti del nostro attuale stato di conoscenza» (*ibidem*).

Queste considerazioni, a parere di chi scrive, richiamano a loro volta l'idea dei sistemi in Bateson, secondo cui «l'io com'è ordinariamente inteso è solamente una parte esigua di un sistema funzionante 'per tentativi ed errori' molto più grande, che pensa, decide e agisce» (Bateson 1976: 381) e che «comprende tutti i canali di informazione che a un dato momento hanno importanza per una data decisione» (*ibidem*). In effetti, conclude Bateson, «l'io è una falsa reificazione di una parte impropriamente delimitata di questo assai più vasto campo di processi interconnessi» e «la cibernetica riconosce che due o più persone (un gruppo qualunque di persone) possono formare un sistema pensante e agente di quel tipo» (*ibidem*). Sullo stesso tenore, in fondo, si situano le considerazioni di Siemens, quando afferma che «la salute dell'ecologia dell'apprendimento dipende dal promuovere un efficace flusso di informazioni» (Siemens 2004). Ciò equivale a riconoscere l'importanza, all'interno di reti sociali, di nodi ben collegati tra loro e in grado di favorire e mantenere il flusso di conoscenza secondo la dinamica di un'interdipendenza positiva. La conclusione dell'articolo, mostrando qualche altra assonanza con quanto si era visto in Bateson, nel ricordare che «il canale è più importante del contenuto all'interno del canale» (*ibidem*), riafferma che «la nostra capacità di imparare ciò di cui abbiamo bisogno per il domani è più importante di

---

<sup>28</sup> Leggendo Siemens (2004) è difficile non ricavare l'idea di una frattura a livello epistemologico con le altre correnti di pensiero (sintenticamente: comportamentismo, cognitivism e costruttivismo). Altrettanto difficile, per chi scrive, è seguire l'idea di questa soluzione di continuità. In fondo, l'idea di conoscenza connettiva, si ritiene, difficilmente porta a operare esclusioni e anzi parrebbe votata piuttosto all'integrazione dei saperi. Su questo punto si tornerà nelle conclusioni di questo lavoro.

quello che conosciamo oggi» (*ibidem*), e che se una «sfida per qualsiasi teoria di apprendimento è mettere in atto le conoscenze conosciute» (*ibidem*), è pur vero che quando la conoscenza «è necessaria ma non conosciuta, la capacità di collegare le fonti per soddisfare i requisiti, diventa una competenza fondamentale» (*ibidem*).

In conclusione, la nozione di connettivismo non investe solo la teoria dell'apprendimento e della conoscenza, ma ha implicazioni in tutti gli aspetti della vita. Ciò è dovuto al fatto che, come abbiamo visto, «la conoscenza completa non può esistere nella mente di una persona» (*ibidem*) e che «diverse squadre con diversi punti di vista sono una struttura critica per esplorare completamente le idee» (*ibidem*). Sembra a tal proposito interessante il fatto che «la maggior parte delle idee rivoluzionarie di oggi un tempo esistevano come elementi di una frangia» (*ibidem*), ma una nuova e diversa capacità organizzativa, che promuova, coltivi e sintetizzi l'impatto delle diverse opinioni di informazioni, è oggi strategica. Il discorso, infatti, sembra cogliere alla perfezione il senso di quell'operare che va dall'etica *hacker*, al disgusto per quell'accaparramento antisociale di cui si è parlato, fino al progettare *hackable* che costituisce una pratica consolidata in multinazionali come Google e altre.

### **2.3.2. Formale e informale in una didattica della prossimità**

Nel primo capitolo si è parlato di un tentativo di riavvicinare diversi stili e diverse modalità nell'approccio alla didattica, con particolare riferimento alla polarizzazione tra fautori dell'utilizzo delle nuove tecnologie e scettici. Una riflessione sulla natura della formazione a distanza (FAD) può risultare utile per il presente discorso.

Seguendo Biondi (2007), si può intanto concedere che quella della distanza sia in realtà solo «la dimensione più evidente e immediata dell'*e-learning*, ma la meno rilevante per comprenderne la natura e soprattutto il valore innovativo» (Biondi 2007: 47). Nell'attuale realtà scolastica, e perfino universitaria, si dà, per restare sull'asse della contrapposizione "distanza-presenza", molta "distanza" e poca "presenza". In questo senso, e indipendentemente dal ricorso alle nuove tecnologie, «la scuola appare spesso come una struttura di supporto all'auto-

apprendimento, che avviene per gli studenti attraverso lo strumento più antico di formazione a distanza: il libro» (*ibidem*). In sostanza, sta dicendo Biondi, il libro, decontestualizzando l'azione didattica in quanto agisce a distanza, costituirebbe un caso chiarissimo nell'intermediare il rapporto a distanza tra il docente, talvolta perfino autore, e l'allievo, comunque lettore. «All'università – continua l'autore – questo aspetto è normato per gli studenti non frequentanti che, spesso, incontrano i loro professori solo agli esami». Risulta singolare, questa è la conclusione, che «molte delle obiezioni, delle diffidenze verso l'*e-learning* nascano da questa apparente contrapposizione» (*ibidem*: 48) tra distanza e presenza.

Sembra comunque non esserci dubbio che quando si parla di *e-learning* si fa riferimento a una nuova generazione della FAD; tuttavia «è un grave errore utilizzare come paradigma discriminante tra l'insegnamento in aula, basato sulla lezione, e l'*e-learning* il parametro distanza-presenza» (*ibidem*: 55). Il caso del libro rappresenterebbe, infatti, il limite di una modalità a distanza, che tuttavia fa parte di un modello e di un ambiente di insegnamento considerato in presenza. Come dire che se si sbaglia la diagnosi, figuriamoci la cura.

Questo argomento, si vorrebbe ora sostenere, può essere integrato in un contesto più ampio. Innanzitutto, possiamo osservare che una modalità di utilizzo del libro come strumento per la formazione a distanza può esser fatta risalire fino ai tempi degli "studi" rinascimentali. D'altronde, proprio pensando allo schema classico che vede la lezione in aula, seguita da un colloquio nell'orario di ricevimento e dallo studio a casa su supporto cartaceo, ci si accorge che quelli che, seguendo il ragionamento di Biondi, si è forse inerzialmente portati a considerare strumenti "a distanza", possono in realtà dar luogo a modalità di lavoro che, se anche non si volessero definire in presenza, di certo sembrano ridurre tale distanza. Niente vieta, infatti, di pensare che una questione affrontata in aula o durante un colloquio privato possa trovar seguito, più tardi, attraverso uno dei tanti sistemi di *instant messaging* (IM), come ad esempio *Skype*, che di fatto riattualizzano la presenza.

Ora, la cosiddetta terza generazione di FAD, che si dà per inteso coincida con l'*e-learning* e che si situa a partire dalla fine degli anni Novanta, ha tra le sue principali caratteristiche il ricorso alla rete, l'ispirazione costruttivista, oltre al

sostegno verso modalità sociali e collaborative di apprendimento e alla possibilità di interazioni che ormai includono anche modalità “molti a molti”. Viene però da chiedersi se, nel passaggio all'*e-learning 2.0*, non abbia senso parlare allora di una quarta generazione di FAD. Il punto è che, per quanto sembra di aver appreso dalle più recenti questioni, non sembra molto prudente continuare ad adottare gli schemi precedenti, o almeno, non senza essersi prima accertati di aver ben compreso la natura dei mezzi a disposizione, quella del cambiamento culturale e delle interazioni tra membri. In realtà sembra proprio di poter dire, paradossalmente, che la nuova FAD contenga in sé un elemento di prossimità tale da far mancare alcuni dei pilastri su cui, almeno in certi casi, poggia il suo discorso.

Allargando ancora un po' la questione, si può vedere come nell'epoca della centralità del supporto tecnologico si pervenga a una sorta di integrazione dei due momenti, superando il limite dell'aula, sia con il docente che con il gruppo di pari. Infatti, non si tratta solo di ridurre quella che prima era vista come distanza; in realtà, quello che fino a ieri era considerato il dominio extrascolastico sembra, attraverso questi strumenti, entrare a far parte del contesto formativo. Probabilmente, ciò è dovuto al fatto che ogni interazione che ha luogo attraverso le macchine, richiamando comunque l'abilità di produrre un testo, si pone come attività formativa. Peraltro, com'è noto in glottodidattica, quando si prepara e ci si muove entro un *setting* di aula, dobbiamo sempre e comunque considerare che cosa avviene quando lo studente, dall'aula, esce. Si è visto, infatti, che nel caso di esposizione alla lingua tipico di un contesto L2, è assai problematico fare i conti con i diversi segmenti di universo testuale e contestuale che lo studente incontrerà una volta terminata la lezione. La riflessione conclusiva, in definitiva, non tenderà a considerare la misura in cui le nuove tecnologie modifichino l'assetto presenza-distanza. Diversamente, potrebbe risultare utile andare a vedere quanto non si dia, invece, una più significativa alterazione dei rapporti tra apprendimento formale e informale e come – e quanto – le nuove tecnologie consentano, da un lato, all'informale di penetrare nel dominio del formale e, dall'altro, a quest'ultimo di riposizionarsi nel mutato contesto, in modo da trovare una maggior efficacia, che in tal caso avrebbe il buon sapore di un progresso.

A quest'ultimo proposito, tornano bene le considerazioni di Maragliano (2010), che ha tentato un parallelo con il circolo marxiano concreto-astratto-concreto per affermare l'idea di una analogia circolarità tra informale e formale. Citando Luciano Berio, ha ripreso l'immagine per cui "il rumore è nella musica", concludendo che ciò porta alla necessità di prestare attenzione ai nuovi suoni<sup>29</sup>. Tali nuovi suoni difficilmente provengono da contesti formali e in questo senso occorrerebbe «far maturare processi consapevoli di formalizzazione» (Maragliano 2010: 32) che si basino su «esperienze di conoscenza di cui è portatore ogni cittadino della rete» (*ibidem*: 33), auspicando «che le pratiche dell'educazione non formale<sup>30</sup> [...] trovino un loro spazio elettivo di azione» (*ibidem*). Su questo terreno, si ritiene infine, si gioca la partita più importante.

---

<sup>29</sup> In questo caso, il parallelo potrebbe esser fatto con gli *unfamiliar sounds* di cui ha parlato Richard Rorty (1993) nell'ambito del dibattito sul significato delle asserzioni metaforiche. Questi, negando significato alle asserzioni metaforiche, ha ritenuto che esso potesse darsi nel momento della loro estinzione nella letteralità. Come dire, delle metafore si possono dare *thesaurus*, ma non vocabolari. Ancora una volta, sembra di assistere a un percorso di rubricazione, per cui un elemento o un evento, a tutta prima non definibile, può comunque venir ascoltato, se vuol venir compreso.

<sup>30</sup> Maragliano distingue in realtà i «tre spazi dell'azione educativa (formale, non formale, informale)» (*ibidem*: 32). Il senso del presente discorso si mantiene a un livello nel quale si può prescindere da tali distinzioni.

## Cap. 3 – *Learning objects*

### 3.1. Che cos'è un *learning object*?

Nel presente lavoro, i *learning object* (LO) hanno giocato e giocano un ruolo di primo piano. Dal loro studio sono scaturite due idee che hanno portato a una diversa visione degli stessi. Inoltre, se nell'obiettivo della *utility* che si vuol creare c'è la realizzazione di materiali didattici tanto nel formato cartaceo quanto in quello digitale, è pur vero che essendo digitale la matrice è al secondo dei due formati, più che alla possibilità di una sua esportazione in formato cartaceo, che spetta comunque una certa preminenza.

#### 3.1.1. Definizioni

Se le innovazioni tecnologiche innescano un radicale mutamento antropologico (Pichiassi 2007), internet, dopo aver cambiato i modi in cui le persone comunicano e fanno affari, può determinare un mutamento anche nei modelli di apprendimento. Tuttavia, a far da sfondo all'adozione dei LO ci sono anche elementi che non appartengono strettamente a questo tipo di innovazione e tra questi c'è la «nozione di modularità, ovvero “la scomponibilità dei percorsi e dei contenuti di apprendimento in unità riusabili e ricomponibili» (Fini e Vanni 2004: 17). È anche grazie a questo punto di vista che si è stati condotti a guardare con interesse ai LO, e soprattutto al loro potenziale di riutilizzo. Si noti, inoltre, che al concetto di modularità si fa spesso riferimento nella comunità degli insegnanti e degli educatori, dove il termine “modulo” rimanda a un insieme di attività di studio focalizzate su un argomento ben individuato da precisi obiettivi. A questo proposito, è stato osservato, l'idea, di matrice comportamentista, è quella per cui «qualunque contenuto di apprendimento può essere scomposto più volte e in più livelli, in modo da incrementare il grado di semplicità e facilità di comprensione da parte del discente» (*ibidem*).

Per una iniziale e intuitiva comprensione dei LO, si è spesso fatto riferimento ad alcune metafore, come quella dei mattoncini del LEGO, la sua variante in termini di componenti prefabbricati per l'edilizia, e quella dell'atomo (Wiley 2000; Hodgins 2002; Fini e Vanni 2004; Giacomantonio 2007). C'è stata indubbiamente una grande euforia intorno alla questione dei LO e se ne può comprendere il tenore dalle parole con cui ne scrive Wiley, per il quale i LO si sono imposti quale «tecnologia di elezione nell'ambito della progettazione didattica» (Wiley 2000: 3), forse, proprio grazie alla «speranza, forse eccessiva o non troppo ben riposta nei riguardi delle loro potenzialità di reimpiego, generatività, adattività e scalabilità» (*ibidem*).

I *learning object* affondano «le loro radici nel paradigma informatico della programmazione a oggetti» (*ibidem*), dove si dà un grande valore alla creazione di componenti, gli “oggetti” appunto, che possano essere riutilizzati in svariati e molteplici contesti. «Oltre a ciò – aggiunge Wiley – i *learning object* sono generalmente intesi come unità digitali distribuibili e fruibili via internet simultaneamente» (*ibidem*), ovvero in un quadro di ideale riproducibilità tecnologica, «in contrapposizione ai media didattici tradizionali che hanno invece una loro propria collocazione spazio-temporale» (*ibidem*).

La prima definizione, universalmente accreditata come tale, è quella del Comitato per gli standard delle tecnologie didattiche (*Learning Technology Standards Committee, LTSC*), facente capo all'*Institute of Electrical and Electronics Engineers* (IEEE) e nato nel 1996 con lo scopo di facilitare la diffusione e l'adozione dei LO. Con questi standard, si è creduto di facilitare il compito di università, aziende e altre organizzazioni di tutto il mondo, che altrimenti non avrebbero avuto modo di garantirsi l'interoperabilità delle tecnologie didattiche, e in particolare dei LO. Altri progetti, di natura simile, sono nati nel 2000 e sono l'europeo ARIADNE (*Alliance of Remote Instructional Authoring and Distribution Networks for Europe*) e il progetto IMS (*Instructional Management Systems*), che stava nascendo negli Stati Uniti. Questi attori «ancor oggi dominano la scena e ognuna di queste organizzazioni ha i suoi rappresentanti nell'LTSC» (*ibidem*). Si osservi, però, che tali iniziative non sono esenti dal rischio di operare scelte aprioristiche che in qualche modo finiscano per risultare “normativistiche” e tali da

imbrigliare il discorso e il suo sviluppo prima ancora che esso si sia dispiegato. In altri termini, c'è il rischio di una forte limitazione della libertà creativa che si viene ad applicare proprio *in statu nascendi*. Ed è infine indubbio che questo atteggiamento non sia troppo in sintonia con la sensibilità, che come si è visto denota un atteggiamento culturale, diffusa nel Web 2.0. Questo punto sarà ripreso.

Comunque sia, è all'LTSC che si deve la prima definizione di LO: «Ogni entità, digitale o non digitale, che può essere usata, riusata o a cui si può fare riferimento durante l'apprendimento con supporto tecnologico» (Wiley 2000: 4). Questa definizione è estremamente ampia e Wiley ne ha formulato la prima e critica revisione, definendo i LO semplicemente nei termini di «ogni entità digitale che può essere riutilizzata per supportare l'apprendimento» (Wiley 2000: 7). Ora, in questa definizione trovano spazio solo le risorse digitali, sia piccole che grandi, che possono esser distribuite attraverso la rete, anche se, sottolineano Fini e Vanni (2004: 23), «Wiley, consapevole del fatto che anche la sua definizione risulta troppo estesa, ha poi rilevato ironicamente: 'è una definizione [...] abbastanza ampia, include i quindici terabyte di informazioni disponibili su internet'»<sup>31</sup>.

In ogni caso, tale definizione si differenzia da quella dell'LTSC per due aspetti. Primo, in quanto si escludono le risorse non digitali, è inutile la caratterizzazione in merito al loro essere supporti tecnologici, che adesso diviene implicito. Secondo, anziché “durante l'apprendimento” nella nuova definizione si dice “a supporto dell'apprendimento”, a sottolineare e a enfatizzare lo scopo e la funzione del progettista nell'inserire quell'oggetto e nell'inserirlo in quel dato contesto. Da qui in poi, Wiley entra nel vivo dello sviluppo del tema, ma con Fini e Vanni (2004) si vorrebbe ora considerare altre definizioni.

La definizione del Wisconsin Online Resource Center riporta: «I LO sono un modo nuovo di considerare l'apprendimento. Tradizionalmente, tali contenuti vengono segmentati in moduli di alcune ore. I LO sono unità di apprendimento molto più piccole, tipicamente variabili tra i due e i quindici minuti» (*ibidem*: 23). Se questa definizione ha un che di soggettivo, per via dell'approssimazione con cui se ne stabiliscono i termini, che per inciso potrebbero non essere quantitativo-temporali ma dell'ordine di un'unità logica di significato (Downes 2003), è

---

<sup>31</sup> Evidentemente, 15 Tb di dati rappresentano oggi i *file* contenuti in pochi computer.

certamente con maggior chiarezza che si pone L'Allier (1998), che parla della «più piccola esperienza strutturale indipendente che contiene un obiettivo, una attività di apprendimento e una valutazione» (*ibidem*: 24). Viene poi la definizione di Ellen Wagner (2001), più tesa a mettere in rilievo il contributo dato al discente: «Un LO è il più piccolo elemento di informazione indipendente richiesto a un individuo per ottenere un miglioramento delle sue competenze o consentirgli di raggiungere un obiettivo (di apprendimento)» (*ibidem*), a cui può seguire quella di Hodgins (2000), che spostando il baricentro più decisamente sullo studente parla di: «una collezione di oggetti di informazione assemblati usando metadati in modo da armonizzarsi con la personalità e i bisogni del singolo allievo» (*ibidem*).

C'è un'ultima considerazione, che Wiley ricava a valle di un ulteriore *excursus* tra altre definizioni. «Sembra che ci siano tante definizioni di questo termine quante sono le persone che su di esso sono impegnate» (Wiley 2000: 6). David Merrill, prosegue Wiley, usa il termine "*knowledge objects*" (Merrill, Li e Jones, 1991) e, al contempo, in un testo sugli approcci per una didattica orientata agli oggetti parla di "*Components of Instruction*". Inoltre, il progetto ARIADNE parla di "*pedagogical documents*", mentre il progetto Educational Software Components of Tomorrow (ESCOT) vi si riferisce nei termini di componenti software per l'educazione ("*educational software components*" – ESCOT, 2000). Il Multimedia Educational Resource for Learning and On-Line Teaching (MERLOT) parla, com'è noto, di "materiali per l'apprendimento online" ("*online learning materials*" – MERLOT, 2000) e da ultima, la divisione *educational* della Apple (*Apple Learning Interchange*) usa semplicemente il termine "risorse" ("*resources*" – ALI, 2000). Ed ecco la considerazione: «È deprimente che mentre ognuna di queste definizioni ha qualcosa che la differenzia dalle altre, tutte quante si conformano alla definizione di LO data dall'LTSC» (*ibidem*: 6). È evidente, e lo sarà sempre di più nel seguito, che questo autore nutre un deciso scetticismo, se non una vera e propria contrarietà, anche nei riguardi di queste grandi organizzazioni. L'impressione, che si traduce in sospetto, è che se ci si aspettasse una diversa impostazione del problema, non sarebbe a queste grandi organizzazioni che ci si dovrebbe rivolgere.

### 3.1.2. Struttura, caratteristiche e destinazione

Un LO deve essere connesso a un obiettivo di apprendimento, che ne esprima le finalità didattiche in modo che progettisti e utilizzatori ne abbiano chiara la finalità educativa, e deve possedere un contenuto didattico, ovvero sarà tale da esporre i concetti su cui lavora con testi, immagini e altro materiale audio e video. Inoltre, dovrà contenere esercitazioni e prove di valutazione per lo studio e la verifica dell'apprendimento. Infine, i LO sono corredati di metadati che li descrivono e ne consentono la ricerca, l'aggiornamento e il riutilizzo (Fini e Vanni 2004).

Tra le caratteristiche principali di un LO troviamo la dimensione ridotta, l'autoconsistenza e la riusabilità, la reperibilità, la portabilità e l'interoperabilità, la flessibilità e la facilità negli aggiornamenti e nella personalizzazione. Un LO deve essere relativamente piccolo, ma non importa tanto la dimensione fisica quanto il fatto che sia delimitato e circoscritto da un punto di vista logico e contenutistico, per favorirne l'utilizzazione in un dato contesto. L'autoconsistenza è invece uno dei prerequisiti per la riusabilità, e richiede che un LO non si appoggi al contenuto di un altro LO, in modo da essere autosufficiente e autonomo dal punto di vista dei contenuti e quindi senza che contenga istanze che rimandino alla sequenza o al contesto, e in particolare ad altri LO. La reperibilità è correlata alla descrizione ottenuta tramite i metadati ed è un'altra caratteristica decisamente importante, in quanto «un LO che non si riesce a trovare è un LO che non si usa»<sup>32</sup> (Wiley 1999: 1). Dal lato più prettamente tecnico ci sono poi la portabilità e l'interoperabilità. La prima è tale che non deve volerci un particolare software o una particolare piattaforma affinché un LO possa "girare"; inoltre, un LO dev'essere fruibile via internet attraverso un normale *browser* e ovviamente da parte di qualsiasi sistema operativo, anche se si può immaginare che siano richiesti vari *plugin* gratuiti, come ad es. Flash, Acrobat ecc. L'interoperabilità impone che le organizzazioni adottino determinate specifiche nell'ambito della progettazione, affinché un LO possa ben integrarsi «con altri contesti e sistemi di apprendimento» (Fini e Vanni: 34). Infine, la facilità negli aggiornamenti e la possibilità di personalizzazione, che possono dare un vantaggio straordinario nella ricerca e nella gestione del contenuto (si pensi a modifiche di metadati).

---

<sup>32</sup> Così nell'originale: «A learning object undiscovered is a learning object unused».

Quanto invece alla destinazione per cui sono progettati e realizzati i LO, questa coincide di fatto con il loro uso, e si hanno, sostanzialmente, due modalità: possono essere usati “così come sono”, ricercandoli, attraverso i metadati, nei *repository*, che, come accennato, sono assimilabili a dei deposito dove vengono memorizzati i LO completi o solo i metadati che li identificano. Altrimenti, possono venir inseriti in un contesto di apprendimento, ovvero dentro piattaforme integrate (LMS/LCMS) – le quali per lo più includono a loro volta dei *repository*, sebbene di natura leggermente diversa e comunque non pubblici.

Le piattaforme sono sistemi complessi per la gestione della formazione in rete e sono uno strumento fondamentale per i LO. Esse consentono l'accesso, l'identificazione, la gestione dei profili utente nonché l'erogazione dei contenuti didattici, inclusa la tracciatura delle attività. Si dividono in LMS e LCMS, e queste ultime consentono anche la creazione di materiali (LO). In ogni caso, gli LMS/LCMS includono, oltre agli strumenti per l'erogazione dei contenuti, anche quelli per l'interazione tra docenti e allievi, tra docenti e tra allievi. È a questi, si ricorderà, che con alcune citazioni critiche ci si è riferiti, nel secondo capitolo, usando l'espressione “recinti tecnologici”<sup>33</sup>.

### **3.1.3. Il paradosso della riusabilità**

Nel volume di Fini e Vanni (2004), seguendo almeno in parte la scia delle critiche di Wiley, oltre al paradosso della riusabilità, si dedicano alcuni rapidi passaggi a quelli che sono detti i “miti dei LO”. Tra questi, oltre ovviamente quello della riusabilità, c'è quello dell'universalità, secondo il quale «uno stesso blocco di conoscenza [...] è utilizzabile e valido ovunque» (Fini e Vanni 2004: 83). Tuttavia, notano gli autori, «non appena si prendono in considerazione luoghi e tempi diversi ciò appare una forzatura» (*ibidem*). Secondo il mito dell'intercambiabilità, «i vari blocchi di conoscenza possono essere sistemati allo stesso modo e svolgere

---

<sup>33</sup> Al di là degli spunti polemici, sui quali si trova una buona rassegna in Fini e Vanni (2004), è pur vero che le piattaforme chiuse (LMS/LCMS) rappresentano talvolta l'unico mezzo che, date le circostanze, si può utilizzare. Sono questi spesso i casi della formazione/addestramento interni alle aziende, che per vari motivi non possono che svolgersi in ambienti ben delimitati e in un certo senso protetti dall'esterno (Troncarelli 2010). Inoltre, c'è un elemento culturale da tenere presente: laddove si è più legati al tradizionale modello in presenza, si cercherà di riprodurlo anche sul web. E tale scelta, per quanto opinabile, si ritiene che meriti rispetto a prescindere.

la stessa funzione», indipendentemente, o meglio: senza considerare «iniziative e modifiche umane e sociali» (*ibidem*). Tuttavia, «la maggior parte delle questioni riguardanti la conoscenza e l'apprendimento derivano proprio da tali iniziative e modifiche» (*ibidem*). Vi è poi il mito della completezza, particolarmente pernicioso, che si basa sul presupposto che «una volta che la conoscenza è stata trasmessa, essa sia anche stata acquisita con profitto dal discente» (*ibidem*: 84), e che non tiene conto in alcun modo dell'interiorizzazione, e del sapere che di quest'ultima si dà quale risultato, anche legato a una pratica fatta di ripetizioni ed errori; a questo proposito, con un'immagine di una certa efficacia, si osserva che «la missione di *ponte verso la conoscenza* [...] verrebbe decisamente svuotata e sostituita con quella di *postino della lezione*» (*ibidem*: 85 – corsivi degli autori). E c'è infine il mito della liberazione, che è letteralmente inteso quale liberazione dell'umanità, dovuto agli «entusiasti della conoscenza a oggetti» (*ibidem*), che «esaltano il potenziale dei LO per [appunto] l'umanità», peraltro in maniera manifestamente ingenua, visto che com'è noto «le strutture sociali [...] assicurano la diffusione *filtrata* dei contenuti ed evitano la pubblicazione indiscriminata» (*ibidem*: 86) di qualsiasi materiale. D'altronde, non si manca di sottolineare che «il processo di autenticazione di solito non è né ideologicamente né politicamente neutrale» (*ibidem*).

Entriamo adesso nello specifico del paradosso della riusabilità (Wiley 2000; 2003). In particolare, sembrerebbe trattarsi più propriamente di un'antinomia, che si manifesta quando si fanno i conti con la composizione automatica di percorsi di apprendimento personalizzati per singoli apprendenti. In altri termini, nella descrizione di Wiley, quando il *sequencing* viene messo a confronto, nella ricerca di una mediazione, con l'altra caratteristica che egli ha definito fondante la logica dei LO, la granularità, sorge un paradosso.

Definiamo intanto quest'ultima caratteristica. Quanto dovrebbe essere grande, o piccolo, un *learning object*? Dalle definizioni che abbiamo visto risulta con chiarezza che, quanto a dimensioni, un LO dev'essere un'unità molto ridotta. Si è pure detto che il suo essere piccolo non è tanto un dato quantitativo (ma è certo che anche la dimensione fisica ha la sua importanza) quanto un dato logico. Ora, e non casualmente, questa domanda nasce proprio dalla problematica del

*sequencing*; Wiley sostiene che «questo sia il più difficile dei problemi» (Wiley, 2000) e accenna a quello che lui stesso ha chiamato, qualche anno più tardi, il paradosso della riusabilità<sup>34</sup>.

L'articolo *The Paradox of Reusability* presenta subito, in forma di *abstract*, la sua tesi: «L'efficacia pedagogica del contenuto di un modulo indipendente è inversamente proporzionale alla sua riusabilità» (Wiley 2003b: 1). Il ragionamento è il seguente: il significato dei contenuti che si apprendono è una funzione del contesto in cui questi occorrono. Se dunque il contesto in cui un modulo occorre è ricco ed esplicito, a un apprendente resterà più semplice la sua comprensione. Di qui, una prima constatazione: «Tanto più un *learning object* è dotato di un contesto, quanto più (e più facilmente) un apprendente può imparare da esso» (*ibidem*). D'altra parte, per un progettista didattico, riutilizzare un LO significa riposizionarlo in un contesto diverso da quello per il quale era stato inizialmente progettato. Ora, la capacità di adattamento di un LO in un nuovo contesto dipende intanto dall'assenza di rimandi di natura contestuale (autoconsistenza). In pratica, affermazioni del tipo «come puoi ricordare dal precedente modulo» complicano le operazioni. In conclusione, un LO, per essere massimamente riutilizzabile, deve «contenere il minimo riferimento possibile al contesto» (*ibidem*).

Riunendo i due discorsi, la conclusione è fin troppo ovvia: «la riusabilità e l'efficacia pedagogica sono reciprocamente e completamente ortogonali» (*ibidem*: 2). Detto in altri termini, «l'efficacia pedagogica e il potenziale di riutilizzo sono completamente in opposizione l'una con l'altro» (*ibidem*).

Rispetto all'apertura di questo breve ma chiaro ed essenziale testo, ci verrebbe da osservare che non siamo per niente lontani dall'idea di Wittgenstein per cui il significato di una parola è il suo uso nel linguaggio (Wittgenstein 1974), ovvero nel contesto di quel gioco linguistico in cui tale enunciato si situa. Notiamo che negare quest'affermazione, che ritrae così bene il cosiddetto secondo Wittgenstein, ci riporta sebbene per converso al Wittgenstein del *Tractatus*, dove solo «ciò che accade», cioè uno «stato di cose», è definibile nel linguaggio, mentre quando ciò non si dà siamo nel «mistico», dove vale il precetto per cui «ciò che non

---

<sup>34</sup> Da notare che in Fini, Vanni (2004: 80-86) c'è un intero paragrafo intitolato «I miti dei LO», nel quale sono descritti, uno ad uno, oltre a quello della riusabilità, i seguenti miti di: universalità, intercambiabilità, completezza e liberazione.

si può dire si deve tacere” (Wittgenstein 1922). In estrema sintesi, si dà la decontestualizzazione come unica possibilità di un dire oggettivo, che al pari del linguaggio macchina sia suscettibile di esser detto vero – o falso. Ma torna ancora il secondo Wittgenstein, a ricordare che tutte le questioni più urgenti e importanti del vivere rientrano proprio in quel “mistico” – con buona pace dei valori di verità e dei linguaggi macchina. In definitiva, ci si trova a scegliere tra il didatticamente rilevante e l’effettivamente computabile. La scelta di Wiley è senz’altro per il primo dei due esiti.

#### **3.1.4. Opportunities**

C’è un altro articolo di Wiley, dal titolo *Difficult and Opportunities*, sempre del 2003, che sembra rappresentare l’ideale prosieguo di tale questione. In una discussione sui «maggiori punti di debolezza degli approcci alla didattica online che attualmente domina su larga scala, in merito all’insegnamento e all’apprendimento» (Wiley 2003b: 1), ritornando sulla relazione di inversa proporzionalità tra la dimensione di un *learning object* e il suo potenziale di reimpiego, l’accento cade sul fatto che «la progettazione didattica sottesa ai *learning object* sta progressivamente orientandosi verso la decontestualizzazione» (*ibidem*: 2). Ora, con l’imperativo del riutilizzo e l’orientamento alla decontestualizzazione si incontra una difficoltà che tuttavia va oltre il paradosso suddetto. Se «i moderni teorici dell’apprendimento enfatizzano viepiù la preminenza del contesto, usando espressioni come “contesto sociale” (Vygotsky, 1981), “impostazione culturale, storica e istituzionale” (Wertsch, 1991), e “situabilità” (Lave & Wenger, 1990; Jonassen, 1991)» (*ibidem*) e se la larga fruizione (ovvero, implicitamente, l’indipendenza dal contesto) è l’utilitaristico obiettivo non tanto delle correnti di pensiero dominante quanto delle organizzazioni che di fatto hanno il potere di decidere le sorti della didattica, per gli studi caratterizzati in senso umanistico l’avvenire si tinge di scuro: «La semplice concatenazione o sequenziazione di risorse educative decontestualizzate non produce l’ambiente per un apprendimento significativo. La via della decontestualizzazione, mentre è sensibile agli aspetti economici, può rivelarsi,

nella realtà, controproducente per il punto di vista dell'apprendente» (*ibidem*). Per inciso, è qui che viene introdotto l'argomento del “*megaphone not mediator*” (cfr. § 1.2.1.), secondo il quale la funzione di mediazione e facilitazione all'apprendimento, nonché la responsabilità della funzione stessa, non possono essere affidate a un megafono con cui propagare contenuti ipoteticamente oggettivi ai quattro angoli del mondo.

Tornando alla presente questione, Wiley osserva che i teorici dell'apprendimento, quasi per reazione, si sono proposti spingendo per «una didattica più autentica, contestualizzata e aderente al mondo reale. Strategie didattiche come gli scenari di Anderson o quelle basate su casi [...] o ancora l'apprendimento basato sui problemi [...] sono dunque emerse come risposta» (*ibidem*: 3). E da qui un passo in avanti: «Quando l'apprendimento è inteso nel contesto del *problem solving*, i *learning object* e le altre risorse, da “capsule informative” (*info-capsules*) per il trasferimento di conoscenza inerte da un esperto a un neofita, si convertono in strumenti semiotici che mediano e modellano le azioni dell'apprendente» (*ibidem*). Tuttavia, un elemento ancor più decisivo, si situa verso la fine dello scritto, dove viene affrontata la prima “metafora radicale”, per usare le parole di Max Black (2003), cioè il modello sul quale i *learning object* si suppone siano stati costruiti, ovvero la programmazione a oggetti (*Objects Oriented Programming*, OOP), che viene qui rimesso in discussione.

Da un esame che del concetto del riuso si fa nell'OOP, si evince infatti che gli oggetti sono una «classe di risorse che molto frequentemente vengono riusate nello sviluppo tanto di un software quanto delle librerie» (*ibidem*: 6). Gli elementi che appartengono a questa classe di risorse, tuttavia, non possono essere automaticamente presi come oggetti. Infatti, questi «moduli forniscono delle funzionalità di base che servono ai programmi più grandi e che gli sviluppatori non possono o non vogliono implementare loro stessi». Tali moduli sono, nella fattispecie, “librerie”, e queste «non vengono riusate nello stesso senso in cui siamo soliti pensare al riutilizzo di *learning object*» (*ibidem*). In sostanza, «le librerie, nella programmazione, restano inservibili finché non si posizionino le loro funzionalità in un più ampio contesto» (*ibidem*). Sembra in altri termini di avere a che fare con un modello di funzionamento sostanzialmente diverso da quanto si

era supposto in precedenza – e che era stato messo a nudo nei suoi limiti quando si affrontava il paradosso della riusabilità. L'elemento tecnico di questa discussione è piuttosto ostico e difficile da rendere senza una lunga ed elaborata disquisizione sulla natura delle API (librerie), ma il senso finale del discorso di Wiley sembra tuttavia chiaro. Ripercorriamolo a partire da questa domanda che Wiley si pone: «chi ci dice, perché ci aspettiamo che i *learning object* funzionino nella didattica quando vengano meramente concatenati?» (*ibidem*). Per capire meglio questa considerazione e la domanda che ne deriva, l'autore cerca di mettere a fuoco «una differenza fondamentale tra la pratica della programmazione e la concezione “vulgata” dei *learning object*. I *learning object* (le entità riutilizzabili in contesti di sviluppo didattico) sono stati generalmente descritti come pezzetti di contenuti, oggetti di contenuto condivisibili, pacchetti di contenuto e così via» (*ibidem*). Tuttavia, le entità di riuso nei contesti dello sviluppo dei software, ovvero «le librerie dell'OOP, non sono per niente contenuti. Al contrario, sono algoritmi *content-free*» che stanno in rapporto ai contenuti solo nel senso che servono a elaborarli, manipolarli. Da qui l'idea che

La ricerca sui *learning object* possa seguire un diverso percorso: *Se vogliamo seguire il modello di sviluppo dei software, dobbiamo tenerci cara l'idea che i learning object non abbiano alcun contenuto; piuttosto, essi dovrebbero contenere per così dire l'equivalente educativo degli algoritmi – strategie didattiche (tecniche di insegnamento) per operare su contenuti strutturati e disponibili a parte» (ibidem; corsivo dell'Autore).*

L'idea di un oggetto senza contenuto – questa è la convinzione che sorregge il presente discorso – può avere un senso.

### **3.1.5. Prima proposta**

Per rendere chiaro quello che fin dalle prime pagine si è posto come il primo dei due argomenti “tecnici” a sostegno del presente lavoro, c'è anzitutto bisogno di una breve digressione. Nelle prime fasi di questa ricerca, quando già si cominciava ad avvertire una certa sfiducia verso l'impianto tecnologico e soprattutto la visione

tecnicista che accompagna il discorso sui LO, era per così dire balenata l'idea di una "riusabilità del *content object*". L'espressione, occorre dirlo, è impropria, ma l'idea ha poi avuto un seguito. Di *content object* ha infatti parlato Giacomantonio (2007), nei termini di un'entità intermedia tra il *content fragment*, definito come «una risorsa digitale grezza, non ancora combinata con altri elementi» (Giacomantonio 2007: 30), per esemplificare, un'immagine o un file audio, e il LO stesso. L'improprietà dell'espressione è ora manifesta: sarebbe stato più corretto parlare di riusabilità del *content fragment* – ma si trattò di una *freier Einfall*, di un'idea spontanea, che sul momento non portò a niente, ma che restò lì, come in un angolino del discorso, segretamente orgogliosa e pure fiduciosa che più avanti avrebbe ottenuto un qualche riconoscimento. In effetti, adesso che si è definito l'altro estremo, quello che si potrebbe dire del contenitore vuoto, a cui Wiley si riferisce parlando di un "algoritmo *content free*", i conti iniziano a quadrare.

Il paradosso della riusabilità sembra dunque trovare una via d'uscita in una sorta di "tipizzazione"<sup>35</sup> dei suoi costituenti. Su questo punto occorre insistere, dato che sull'ipotesi che ne consegue sarà costruita l'architettura del *database*. L'argomento è dunque il seguente: niente impedisce di ritenere che l'inevitabile paradosso che vede da un lato la riusabilità e la combinatorietà e dall'altro la contestualizzazione e la granularità possa esser semplicemente evitato con una distinzione, o separazione, tra questi elementi. Avremmo solo bisogno di una diversa tecnologia, o di un diverso *modus operandi*, che potrebbe consistere nel considerare, anziché il LO nel suo insieme, la riusabilità del contenitore per un verso, e in un modo, e quella dei contenuti per un altro, e in altro modo.

---

<sup>35</sup> Ecco un altro termine usato forse in modo improprio. Tuttavia, come la pratica del *brainstorming* insegna, anche un'idea sbagliata può condurre a una soluzione giusta (nella logica dei predicati, per significare la possibilità che da un enunciato-premessa falso possa derivare un enunciato-conclusione vero, si usa l'espressione *ex absurdo quod libet*). "Tipizzazione" è detto con riferimento alla teoria dei tipi logici con cui B. Russell (Whitehead, Russell 1913) propose una soluzione all'antinomia che si generava all'interno del tentativo di Frege di ricostruire l'aritmetica su basi logiche. Vi è qui una somiglianza con quella situazione: Frege aveva usato un unico concetto, quello di classe, senza distinguere i contenuti di tale classe dalla classe stessa e riferendoli ad essa con la sola relazione di appartenenza. La contraddizione portò Russell a elaborare una teoria che distinguesse diversi livelli (o tipi) logici, così che l'oggetto X, contenuto nella classe A, può stare in relazione con l'oggetto Y ecc., ma non con la classe stessa – o con altre classi (poniamo B). Lo stesso valeva ovviamente per le classi. Si può ammettere di non rivendicare alcuna certezza, almeno secondo il rigor di logica, tuttavia esiste un'analogia tra il ragionamento che ci ha portato a distinguere l'oggetto inteso come contenitore vuoto dal suo "frammento di contenuto" e l'assai più nota questione. Diciamo allora che più che un'analogia è qui all'opera una metafora, il cui compito è tra l'altro, come ha dichiarato Black (1992), quello di creare – in senso forte – somiglianze. E con le parole dello stesso Black possiamo concludere: «forse ogni scienza deve cominciare con la metafora e finire con l'algebra; e forse senza la metafora non ci sarebbe stata nessuna algebra» (Black 1992: 121 *passim*).

Questo è in effetti ciò che si ha l'intenzione di fare: da un lato predisporre risorse grezze, siano esse materiali audio, video, immagini o testi, che possano esser riutilizzate in diverse circostanze e con scopi diversi. Per esemplificare: con la canzone *Gianna*, di Rino Gaetano, si può produrre del materiale per introdurre le forme dell'imperfetto, ma se ne può produrre altro, verosimilmente di livello più avanzato, per analizzare certe espressioni colloquiali, magari con riferimento ad aspetti fonologici di alcune varietà del Sud d'Italia. Queste risorse, poniamo qui per inciso visto che il discorso sarà ripreso trattando dei metadati, sono certamente assoggettabili a un'idea di *social tagging* e più in generale di essere trattate esse stesse, appunto, con opportuni metadati.

D'altronde, tornando alla lezione di Wiley, si considererà innanzitutto, come algoritmo *content free*, l'unità di lavoro in tre fasi (Diadori, Palermo e Troncarelli 2008: 217-227), nella quale, peraltro, niente impedisce di pensare a un riutilizzo dei suoi costituenti (introduzione, svolgimento, conclusione), né, soprattutto, a una logica di utilizzo ricorsiva, in cui esaltare l'idea di «UdL come iperonimo» (Diadori, Palermo e Troncarelli 2008: 219) e da cui spingersi, appunto ricorsivamente, sia integrando sia annidando "contenitori", come sembra suggerire proprio lo schema di «Sintesi del modello dell'Unità di Lavoro» (*ibidem*: 227). Questo è, tipicamente, un pensiero mutuato dalla OOP. Inoltre, si potrebbe considerare, prendendo spunto da Giacomantonio (2007), una diversa serie di "oggetti-contenitori". Questi, infatti, nel cap. 7, dedicato alla progettazione delle unità didattiche, mentre con singolare aderenza al vocabolario di Wiley parla proprio di "strategie didattiche", enumera una serie, probabilmente sovrabbondante per i nostri scopi più presenti, che consiste in tutorial, studio di casi, simulazione, *problem solving*, indagine, monitoraggio, verifica e valutazione (Giacomantonio 2007: 201-250). È probabile che anche questi possano rappresentare dei modelli, tuttavia c'è qui una prematurità, o una non fattibilità, almeno dal punto di vista tecnologico. Ciò nonostante, sembra interessante lasciare aperta questa prospettiva: potrebbe essere la *community*, potrebbero in altri termini essere gli stessi utenti co-sviluppatori a orientare la progettazione in tal senso. Al momento, l'idea di sviluppare dei *templates* a partire dall'UdL in tre fasi risulta soddisfacente e già di per sé decisamente impegnativa.

Con ciò ci si augura di aver raggiunto il primo scopo di questo lavoro, ma prima di passare oltre si vorrebbe proporre la seguente riflessione. Riprendendo il tono della questione posta da Fini e Vanni in apertura di questo capitolo, riguardo al fatto che l'idea di modularità non appartiene strettamente al genere di innovazione tecnologica di cui si sta trattando, si vorrebbe anzi sostenere che quest'idea, e con essa perfino la struttura logica che ci ha permesso di formulare un'ipotesi sul superamento del paradosso della riusabilità, è molto datata e che in particolare risale ben più addietro che non al comportamentismo. Non è una novità: c'è del buono nell'antico e nelle grandi tradizioni che hanno caratterizzato la storia della cultura; questo buono a volte può sorprendere.

Infatti, si è potuto rintracciare quest'idea del modularismo in ambito rinascimentale e in particolare nella Commedia dell'arte. E occorre sottolineare l'affinità non tanto con la modularità quanto con la soluzione che si è appena proposta: è come se nel pensiero avesse agito un'altra metafora radicale, neanche troppo diversa da quella della "tipizzazione" dei costituenti dei LO.

Com'è noto, i commedianti disponevano di vari canovacci, o scenari (e chissà che per questa via non si raggiungano i microscenari di Anderson – peraltro citato, in un contesto significativo a questo proposito, anche da Wiley), sulla base dei quali organizzare gli spettacoli. Poteva trattarsi di varie strutture narrative, dalle storie d'amore, con le loro varianti sul tema, a quelle di guerra, (satira) politica e così via. Stabilito quale dovesse essere il tema, cosa che spesso coincideva con la precisa richiesta di qualche corte, gli attori si riunivano per preparare lo spettacolo. E fin qui abbiamo detto, in sostanza, dei modelli. Ora, com'è altrettanto noto, ogni attore aveva sempre con sé il suo zibaldone, ovvero il repertorio delle battute che avrebbe potuto dire a seconda delle circostanze e, appunto, dei canovacci. Si noti che un tale repertorio era il frutto, continuamente crescente, del lavoro fatto in molto tempo; si racconta<sup>36</sup> che ci siano stati non pochi casi di attori che si facevano seppellire con lo zibaldone, proprio per mantenere segreto e originalità (non era insomma l'epoca delle *Creative Commons*). I materiali

---

<sup>36</sup> In fondo, per l'insorgere di una metafora non necessariamente occorrono particolari conoscenze nell'ambito della Storia del teatro. Nel caso di chi scrive, comunque, tali conoscenze non si danno, o almeno, non in modo particolare. Le cose di cui si è scritto sono frutto di lezioni ricevute dal regista Angelo Savelli, che sull'argomento si è molto speso. La questione è stata poi ripresa, ma limitatamente a delle elementari consultazioni su internet.

contenuti nello zibaldone erano assimilabili non tanto a dei materiali grezzi, quanto a cellule sparse che avrebbero assunto significato dal contesto, ovvero dal canovaccio. Come ripete un vecchio adagio, cambiano i suonatori, ma la musica non è poi così diversa. E appare interessante questo *humus*, questa prospettiva. Se si inquadra la questione in questi altri termini, forse ne guadagna anche una sorta di umanesimo che, non sarà Wiley l'unico a ripetere, è realmente troppo assente da un discorso educativo affidato alla tecnologia, nel quale sintomaticamente l'apprendimento, una volta ridotto a oggetti, va incontro alla sua reificazione.

## **3.2. Metadati**

I metadati, o più semplicemente i «dati sui dati» (Wiley 2000), hanno lo scopo di creare le descrizioni per i *learning object* (ad es. il titolo, l'autore, la versione, etc.) in modo che tanto le persone quanto le macchine siano in grado di reperire gli oggetti sulla base di una ricerca strutturata e, auspicabilmente, automatizzabile e sequenziabile. Data la natura tecnologica dei LO, si capisce che queste descrizioni sono indispensabili e ciò è vero fino a giustificare la rappresentazione per cui un LO è costituito dalla somma di un contenuto didattico e dei metadati che descrivono tale contenuto (Fini e Vanni 2004: 46).

Anche in questo caso, a partire da una descrizione della natura, delle caratteristiche nonché dei problemi e delle criticità di questo argomento, ci si prefigge di arrivare a proporre una soluzione, non importa quanto originale, che garantisca buone doti di funzionalità alla *utility* in corso di progettazione e sviluppo.

### **3.2.1. Definizione**

I metadati servono per poter reperire e utilizzare un LO. Questo, infatti, per poter essere utilizzato dev'esser reso reperibile, e la questione si presenta, in questa materia, assai articolata. Una elementare definizione qualifica i metadati come «un insieme di dati che forniscono informazioni *su (relative a)* altri dati» (Fini e Vanni

2004: 48). Una più articolata definizione, dello stesso autore, li espone in termini di «elementi descrittivi relativi ai contenuti, che agevolino le ricerche e consentano [...] la creazione di un sistema di depositi o *repository* da cui recuperare i singoli oggetti» (*ibidem*: 46).

I comuni motori di ricerca non consentono un efficace recupero di contenuti didattici e ciò accade per motivi strutturali riconducibili al fatto che nelle pagine internet tanto i contenuti quanto i metadati si trovano riuniti nello stesso documento, mentre in un LO i suoi costituenti fondamentali, contenuto e metadati, sono rigidamente separati, talché si può anche dire che un LO sia la somma di un contenuto, che può articolarsi in uno o più documenti, e di metadati, che descrivono tale contenuto, anch'essi allocati in un documento a sé stante. Per questo motivo, peraltro, si ritiene che occorranza dei criteri di ricerca specifici, da affidare ad appositi motori di ricerca, i quali di fatto rappresentano per così dire l'anima dei *repository*<sup>37</sup>. Più in particolare, si deve dire che il linguaggio di elezione per la redazione di questi "elementi descrittivi" è l'XML. Ora, per le pagine HTML si è per il momento adottata una forma di HTML cosiddetto esteso (XHTML), ma per i LO questa non sembra una via praticabile. In questo caso i metadati vengono descritti a parte, in XML, e allegati ai LO come una sorta di «via di mezzo tra una carta d'identità e un documento di accompagnamento dell'oggetto stesso» (*ibidem*).

L'idea che l'XHTML non sia del tutto adeguato a dare una descrizione strutturata di un tale insieme di dati è condivisibile solo in parte, giacché non si ritiene di dover dare troppo per scontato che la reperibilità dei materiali debba essere aprioristicamente esclusa. Si ricordi, inoltre, che i motivi di riorganizzazione delle risorse attraverso i complessi sistemi di metadati di cui ci si sta per occupare in questa sezione, sono comunque frutto del lavoro di organismi internazionali il cui operato, da un lato seguendo alcune delle considerazioni critiche di Wiley e da un altro con elementi di "controcultura 2.0", denota una ben precisa caratterizzazione culturale e una altrettanto precisa collocazione temporale. Inoltre, pur essendo l'XML un metalinguaggio con il quale «è possibile scrivere

---

<sup>37</sup> Fini, Vanni (2004): nei *repository* è sufficiente che si trovi la descrizione del LO, mentre non è necessario (sarebbe pure anti-ecologico) che si trovi l'oggetto stesso, che invece può venir reso disponibile attraverso un semplice link ipertestuale (*ibidem*: 59).

documenti che tengano separata la struttura dal contenuto» (Fini e Vanni 2004: 53), niente ci vieta di utilizzare documenti XML seguendo il modello delle *sitemap*, in maniera integrata all'interno delle risorse stesse. In fondo, il problema, come vedremo, sta piuttosto nella scelta e nell'organizzazione dei "dati" da utilizzare. Perciò, riprendendo quanto già si era accennato in apertura (§ 1.3.1), si continuerà a lavorare affinché queste risorse siano rintracciabili già a partire da un comune motore di ricerca.

In ogni caso, tornando alla spiegazione di Fini e Vanni (2004), si nota che i metadati forniscono «una serie di informazioni utili non solo per la ricerca, ma anche: per stabilire le modalità d'uso della risorsa dal punto di vista pedagogico [...]; per esplicitare le condizioni di utilizzo [...]; per dichiarare le relazioni esistenti con altri LO e all'interno dei componenti del LO stesso [...]» (*ibidem*: 47). C'è intanto un riferimento al punto di vista pedagogico: sarà sufficiente ai nostri scopi?

Nel prosieguo si legge che «i metadati sono generalmente costituiti da dati fortemente *strutturati*», precisando che «possedere una struttura significa che i dati sono classificati secondo uno *schema* definito in anticipo» (*ibidem*: 50-51). Su questo punto si possono fare due osservazioni. Come si vedrà parlando della necessità di vocabolari controllati, sembra opportuno e pacifico che si debbano dare delle qualificazioni preventive; tuttavia, se definire in anticipo significa che la definizione viene fatta da organizzazioni che si situano su di un livello assai remoto dall'esperienza di chi deve usare le risorse, ci si può forse permettere, soprattutto pensando al nostro progetto, di nutrire un minimo di sospetto, se non per il merito, almeno per il metodo.

Con i primi esempi, si ha modo di entrare nel vivo della materia. Si parla dei descrittori AUTORE, TITOLO, EDITORE, FORMATO, LINGUA e anche PREZZO. Sarebbe facile obiettare che nella nostra risorsa la figura dell'insegnante-editore rende inutile l'etichetta dell'editore. Tuttavia, per il momento sarà più interessante lasciar scorrere la descrizione che ne danno gli autori del volume. Quando si arriva a discutere del contenuto dei descrittori, ci si accorge che non solo i descrittori devono essere univoci e standard, ma che queste caratteristiche devono essere possedute anche dal loro contenuto. Riprendendo quindi l'esempio dello schema standard e univoco con cui descrivere il FORMATO del testo in questione, ci si

chiede: «in quanti modi diversi può essere espressa questa informazione?» E si può aggiungere, in quanti modi esprimere la DATA DI PUBBLICAZIONE? C'è qui una soluzione che consente «la massima compatibilità e soprattutto la possibilità di interpretazione automatica». Per questa soluzione, fortunatamente, «si ricorre ai cosiddetti *vocabolari controllati* o *thesaurus*: una lista chiusa di valori possibili, dalla quale (e solo all'interno della quale) è possibile selezionare l'elemento prescelto» (*ibidem*: 59), in cui «i vocabolari controllati sono a loro volta oggetto di standardizzazione» (*ibidem*). Sfortunatamente, ritroviamo quella tensione che Wiley segnalava rispetto alla «necessità che gli agenti computazionali siano in grado di comporre automaticamente e dinamicamente lezioni personalizzate per singoli apprendenti» (Wiley 2000: 4).

Recentemente, poi, con la diffusione dell'idea collaborativa dell'apprendimento a distanza, si è fatto strada un orientamento alla valutazione collaborativa per cui «i metadati per i LO dovrebbero essere considerati non come una risorsa statica [...] ma piuttosto come un insieme di informazioni dinamiche, aggiornate sulla base dell'esperienza accumulata da altri utenti» (Fini e Vanni 2004: 63). Ecco allora che i metadati possono distinguersi «in oggettivi [...], a seconda che le informazioni derivino direttamente dall'oggetto descritto», e soggettivi (McGreal 2003), nel caso contrario, nel quale però possono richiedersi tempi di intervento "umani". (*ibidem*: 64). Altrimenti, seguendo una proposta di Downes (2003), che appare più efficace, i metadati potrebbero venir distinti in primari (a cura dell'autore e, nel nostro caso dei coautori), secondari (a cura degli utilizzatori, ovvero della *community*) e terziari (a cura delle istituzioni – dato interessante, ma forse meno rilevante in quest'ottica). In ogni caso, concludono gli autori, «la soluzione definitiva per questo problema sembra lontana» (*ibidem*). Considerando il proliferare dei lavori e dei materiali presenti nel web, forse, si potrebbe parafrasare quest'ultima affermazione: la soluzione definitiva per questo problema sembra allontanarsi.

### 3.2.2. Organismi internazionali e modelli di riferimento

Sebbene le nuove tecnologie nell'ambito della didattica siano usate ormai da quasi mezzo secolo, complice anche il fatto, peraltro fisiologico, che all'inizio si sia trattato di iniziative non coordinate (quando non addirittura individuali), «l'«universo» dei materiali didattici disponibili, pur essendo già di grandi dimensioni, risulta essere piuttosto sottoutilizzato e caratterizzato da risorse difficilmente recuperabili o addirittura non usabili» (Fini e Vanni 2004: 115). Al di là dell'utilizzazione di tali risorse, anzi, preliminarmente ad essa, ha assunto un ruolo chiave la questione del recupero, e dunque della catalogazione. In anni più recenti, inoltre, la straordinaria proliferazione di «sistemi di istruzione basati sul web (WBT)» (*ibidem*) ha dato luogo ai più diversi sistemi software, le cosiddette piattaforme di *e-learning*, ma anch'esse, come peraltro osservato da Wiley (2003a), non hanno contribuito al darsi di un ordine e di una razionalizzazione. Tuttavia, dalla fine del secolo scorso, si è assistito alla nascita di diverse organizzazioni che hanno elaborato più proposte riguardo alle specifiche di standardizzazione dell'area dei metadati.

Così, nel 1999 la *Dublin Core Metadata Initiative* (DCMI) si è posta il compito di descrivere qualunque risorsa presente sul web – dunque, non necessariamente materiali didattici. Inoltre, nel 2002 l'IEEE ha emesso la specifica *Standards for Learning Object Metadata* (LOM) (*ibidem*: 125), la quale di fatto ereditava il lavoro svolto dal consorzio IMS, che aveva iniziato a operare già dal 1997 come forma di collaborazione tra università statunitensi e loro fornitori di soluzioni *e-learning*, con l'obiettivo di sviluppare standard aperti, non proprietari, per l'educazione a distanza (*ibidem*: 172).

Per tracciare uno schema del lavoro svolto da queste organizzazioni, si può provare a dare una descrizione dei termini principali. Il DCMI, nell'*element set* messo a punto in versione 1.1 nel 1999, prevedeva un insieme di quindici elementi. Questi servivano a indicare il titolo, il creatore della risorsa, il suo soggetto, la descrizione, l'editore, l'autore di un eventuale contributo subordinato, la data, il tipo il formato, un identificatore (URL o ISBN), la fonte, la lingua, la relazione, ovvero l'identificatore di una risorsa correlata, la copertura in termini spazio-temporali e la gestione dei diritti. Questi, tutti comunque opzionali e codificabili sia

in HTML che in XML, erano definibili nei termini di dieci attributi, che sono il nome del dato, l'identificatore univoco ad esso assegnato, la versione, l'autorità registrante, la lingua, una definizione riguardo la natura del dato, l'obbligatorietà, il tipo di dato, l'occorrenza e il commento. Il *Dublin Core*, non contenendo, come si è accennato, elementi descrittivi di tipo pedagogico non può effettivamente proporsi quale standard per la descrizione dei LO; tuttavia, si è «rilevato che la sua semplicità (solo 15 elementi contro gli oltre 80 del LOM) continua ad essere un punto di riferimento per molte iniziative di creazione di schemi di metadati più ricchi e complessi» (*ibidem*). Riflettendo su questa osservazione, si è pensato che un numero tra i dieci e i quindici elementi sarebbe l'*optimum* per la risorsa che si ha in mente di progettare.

L'IEEE/LOM «consiste in un insieme di circa 80 elementi descrittivi, di cui molti obbligatori, suddivisi in 9 gruppi e specificamente destinati alla descrizione di risorse didattiche» (*ibidem*: 130). In sintesi, le categorie utilizzate dal modello LOM riguardano informazioni generali riguardo all'oggetto nel complesso; il suo ciclo di vita, includendo in ciò le varie versioni; i meta-metadati; i requisiti tecnici, come il formato, la dimensione, l'eventuale dipendenza da sistemi operativi; le caratteristiche educative, che al loro interno prevedono undici descrittori (tipologia di interattività, tipo di risorsa, livello di interattività, densità semantica, ruolo dell'utente, contesto di apprendimento, età dell'allievo, grado di difficoltà, tempo previsto per la fruizione, descrizione e lingua); diritti e condizioni d'uso; relazioni con altri LO; annotazioni e commenti; classificazione (*ibidem*: 130-133).

L'IEEE/LOM è sicuramente uno dei principali punti di riferimento, ma è anche quello a proposito del quale Wiley fa un'osservazione molto critica in merito all'assenza di informazioni sulla progettazione didattica (sarà presa in considerazione nel prossimo paragrafo). In qualche modo appare più temperato l'atteggiamento con cui si è posta l'IMS riguardo alla progettazione didattica che da qualche anno sta «sviluppando un vero e proprio linguaggio per la modellazione di una completa progettazione didattica (EML – *Educational Modelling Language*)» (*ibidem*: 134), noto come *IMS Learning Design Specification*.

Tra gli altri organismi di rilievo in questo ambito c'è certamente l'ADL (*Advanced Distributed Learning*), «promossa negli Stati Uniti dal Dipartimento

della Difesa e dal Dipartimento del Lavoro» (*ibidem*: 135) che fanno capo direttamente alla Casa Bianca, al cui interno è sorto il modello di riferimento SCORM (*Shareable Content Object Reference Model*), il quale, notano Fini e Vanni, «riflette, proprio a causa della sua origine, una *particolare visione* dell'e-learning, ispirata soprattutto dalle esigenze di formazione diffusa e a basso costo del mondo militare e industriale americano» (*ibidem*; corsivo degli autori).

Dalle indicazioni offerte si possono ricavare le motivazioni alle scelte che si intende operare nella costruzione della risorsa per la quale ci si sta adoperando.

### **3.2.3. Posizioni critiche**

Le critiche che per il presente scopo sono risultate più importanti e degne di menzione non riguardano, infatti, i dettagli di tali impianti classificatori. Ci sono due spunti di Downes, che possono risultare significativi, e una critica di Wiley che è sembrata di una certa consistenza.

Le due obiezioni di Downes hanno un carattere per così dire pluralista; in esse si ritiene che con l'utilizzo di uno schema unico verrebbero «messe in evidenza alcune contraddizioni insite nella pretesa di una classificazione universale mediante i metadati» (Fini e Vanni 2004: 64-65; Downes 2003b). Nell'altra annotazione critica, Downes (2003a) «ha messo in dubbio la possibilità stessa di creare uno (e un solo) standard di riferimento per i metadati» (*ibidem*: 134). In questo caso, lo studioso americano ritiene sia migliore l'adozione di vocabolari multipli, dato che «non c'è modo di determinare quale vocabolario sarà significativo per un autore o per l'utente di un dato oggetto» (Downes 2003a). Ripercorrendo le liste di descrittori dell'IEEE/LOM e del DCMI, non si può non avvertire il senso di una generalizzazione spinta, peraltro necessariamente, troppo all'estremo.

La critica più articolata, a cui peraltro si è già più volte fatto riferimento, è quella che Wiley muove al documento redatto dal *Learning Objects Metadata Working Group* (LOM Working Group), dove, come abbiamo visto, si legge della «necessità che gli agenti computazionali siano in grado di comporre automaticamente e dinamicamente lezioni personalizzate per singoli apprendenti»

(Wiley 2000: 4). Qui Wiley ravvisa un punto, a suo parere, carico di inadeguatezze. Effettivamente, non si può non rilevare l'assenza del fattore umano e in definitiva l'aridità di un pensiero così nettamente sbilanciato sul potere delle macchine e ad esse affidato: «nessuno ha considerato il ruolo della progettazione didattica nel comporre e personalizzare le lezioni» (*ibidem*). Il punto, sostiene Wiley, è sintomatico in quanto la discussione da cui emerge ha per oggetto i metadati. Il problema sorge quando si voglia capire cosa significhi per una macchina «comporre automaticamente e dinamicamente lezioni personalizzate» (*ibidem*). Ebbene, ciò significa prendere dei singoli LO e combinarli in una maniera che abbia un senso didattico. Ora, per far questo, la macchina dovrebbe avere accesso a informazioni sulla progettazione didattica. Tuttavia il problema, molto banalmente, risiedeva nel fatto che nei metadati previsti in quello standard non era inclusa alcuna informazione di progettazione didattica.

La mancanza di una anche minima discussione sulla progettazione didattica, a questo livello della discussione sull'impostazione degli standard è imbarazzante e sgradevole poiché denota una tendenza alla base del concetto, la quale implicherà anche una cattiva abitudine, quella per cui si possono immaginare gli sviluppatori chiedersi 'se gli organismi preposti alla messa a punto degli standard non si sono preoccupati del *sequencing*, perché dovremmo farlo noi?'. E le conseguenze derivano a catena: una volta che un tale prodotto è finito e viene distribuito agli insegnanti, perché dovrebbero, questi, porsi un tale problema? Ciò concorre a determinare uno scenario in cui i *learning object* saranno usati per la mera gloria della didattica online, né più né meno del modo in cui le clip-art vengono usate per decorare le newsletter per bambini. (*ibidem*)

Con giusta ironia, Wiley (1999) ha rinominato in questo testo la CAI 'Clip Art Instruction' (*ibidem*: 6). E la conclusione è chiara: se delle decisioni sul *sequencing* «didatticamente fondate rappresentano il cuore di un utilizzo *educativamente* riuscito dei LO» (corsivo mio), in questo caso, essendo tali decisioni assenti, viene a mancare ogni possibilità di fornire un serio fondamento nella didattica per l'utilizzo dei LO.

Ciò che appare chiaro, e che in un certo senso accomuna questi due critici del LOM, può risultare ancor più chiaro se ancora una volta si torna agli elenchi di descrittori passati in rassegna nella precedente sezione. La domanda infatti è la seguente: come aspettarsi, da queste organizzazioni, che operano al più alto livello di generalità, una cura per i particolari? Sarebbe un controsenso, e probabilmente fallirebbero il loro scopo. In altri termini, come pensare che tali organizzazioni possano entrare nel vivo delle questioni della didattica, visto che le loro specifiche sono fatte in modo da fornire un quadro comune per “ogni didattica”? Nel progettare la risorsa di cui ci stiamo occupando, si nota già una generalizzazione enorme nel semplice passaggio dall’insegnamento dell’italiano L2 a quello delle L2 in generale. Certamente, si vorrebbe rispondere con Downes, occorrono tanti schemi quanti sono gli ambiti educativi di cui si vuol trattare, e possibilmente all’interno di ognuno di questi occorreranno più vocabolari.

Infine, da quanto emerso dalle discussioni del cap. 2, dovrebbe risultare chiaro che sostenere grandi impianti tassonomici, a fronte dell’emergere delle *folksonomies*, se non suona anacronistico certamente appare votato all’insuccesso – e le difficoltà che continuamente appaiono all’orizzonte, ben testimoniate da quell’ammissione per cui la soluzione del problema sembra lontana, sono assai esplicative.

#### **3.2.4. Seconda proposta**

A questo punto può essere interessante proporre altre domande, ma che vadano meno nella direzione della critica e più in quella del progetto. Prima di fare questo, occorre forse rientrare per un momento nel clima dei sistemi di metadati che vanno mettendo a punto i grandi organismi internazionali.

Nonostante la didattica non rientrasse nelle prerogative del lavoro del DCMI, questo è stato apprezzato per la concisione del suo impianto. Questo dato, come accennato, risulta importante per l’economia di un discorso che abbia le pagine di un sito web come suo contenitore. L’IEEE/LOM ha posto invece l’educazione “a distanza” tra i suoi obiettivi e probabilmente per questo motivo ha finito col porsi come punto di riferimento centrale per gli addetti ai lavori. In

entrambi i casi, tuttavia, gli elementi, le categorie e i descrittori si pongono a un livello estremamente alto di generalizzazione, un livello, si potrebbe ritenere, molto distante dalla quotidianità di un qualsiasi docente o formatore, di qualunque ambito si occupi.

D'altra parte, l'esperienza di un docente in un sistema di *e-learning* "web based" come quello il cui progetto si sta presentando, deve coincidere con la *user experience* di un utente internet. Questo utente, come si è visto in particolare nel secondo capitolo è inteso cooperare con la *community*, nel senso che è chiamato al co-sviluppo delle risorse secondo un'ottica partecipativa.

In sostanza, la domanda alla base del progetto è, semplicemente, quella riguardo a cosa ci si può immaginare debba trovare un docente in una risorsa di tal fatta. Forse non gli interesseranno, almeno in prima battuta gli identificatori univoci, il ciclo di vita, l'età dell'allievo e altri elementi che si suppone caratterizzino la risorsa stessa. Più probabilmente gli interesserà il livello di competenza secondo il QCER, forse gli interesseranno elementi del syllabo, sia esso funzionale, formale e così via. Si tratta, come si vede, di elementi che non possono essere condivisi con quelli di un più grande sistema internazionale che ha per proprio oggetto tutto ciò che potrebbe formare materia di apprendimento.

Inoltre, come si è accennato, da questo punto di vista esisterebbe una difficoltà anche se si trattasse solo di produrre materiali per l'insegnamento delle L2 in generale, anziché dell'italiano L2. Un esempio per chiarire: il sistema di categorizzazioni, che nei termini della *utility* di cui si sta parlando da altro non è dato che da quei *tag* con cui si avvalorano i metadati, richiede che si inseriscano termini quali "descrizione", "imperfetto", "testo orale", e che questi siano esattamente nella lingua obiettivo. In questo senso, nel primo capitolo, si è fatto riferimento a un sistema artigianale e non industriale. Il tentativo, in ultima analisi, è quello di ricollocare la figura dell'insegnante «maestro/autore<sup>38</sup> entro il quadro dell'artigianato culturale proprio per il richiamo ideale e per la finalizzazione delle riflessioni alla pratica» (Vedovelli 2002b: 68). Tale artigianalità va infatti intesa in senso nobile, e inoltre in quello stesso senso per cui oggi si tende a parlare di

---

<sup>38</sup> La definizione di "maestro/autore" sembra destinata a incontrare quella di "insegnante-editore" di cui si è detto nel primo capitolo.

*mentorship*, ponendosi neanche troppo idealmente in relazione con un apprendista che «vuole imparare, cerca ciò che gli interessa, aspira a sapere, a fare, a praticare» (Scaglioso 2008: 184), così come accadeva «nelle *botteghe* di un tempo» (*ibidem* – corsivo dell'autrice), secondo una modalità tendenzialmente informale, basata molto sull'esperienza, sull'esempio e sul passaggio di consegne. Su questo punto, torna pure Wiley (2003), con la sua insistenza sulla funzione di mediazione e facilitazione all'apprendimento che non può essere affidata a un sistema freddamente "industriale", come sembra risultare dal motto *megaphone not mediator*. Appare chiaro che nei sistemi messi a punto dalle grandi organizzazioni internazionali tali prerogative restano programmaticamente escluse.

Purtroppo, in questo momento, la proposta non può essere esplicitata ulteriormente. In parte, ma solo in parte, si potranno aggiungere altri elementi al riguardo nel prossimo capitolo, dove verrà schematicamente descritta la funzione di ricerca "Panoramica". Tuttavia, anche in questo caso, non si sarà in grado di andare oltre un certo limite, giacché solo la realizzazione pratica ed effettiva della risorsa potrà fornire una tale esplicitazione. E infine, a voler essere più precisi, si dovrebbe pur dire che neanche in quel momento ci sarà "completezza", visto che questa dipenderà da lavoro dei co-sviluppatori, i quali a loro volta non daranno luogo a niente di definitivo, confermando forse un carattere di impermanenza del quale, a ben vedere, l'*eternal beta* non è che una delle tante manifestazioni.



## Cap. 4 - Un sito per docenti

Si può con sicurezza ritenere che ogni insegnante di italiano a stranieri, sia che insegni da un anno, da cinque o da venti, abbia con sé, per riprendere un'immagine utilizzata nel terzo capitolo, uno zibaldone di appunti e una serie di "raccoltori A4" pieni di materiali, ovvero, di lezioni da usare – molto spesso usate e dimenticate chissà dove. A voler stare al di sotto del minimo pensabile, non si può credere che nessuno abbia meno di una dozzina di "lezioni" da condividere con gli altri. Si noti bene che non ci si riferisce necessariamente a quelle "perle" che ognuno può sentire come proprie e non voler condividere con nessun altro – ma qualcuno potrebbe aver piacere di condividere proprio questo tipo di materiale.

Da ciò si è indotti a una sorta di ragionamento contrattualistico, secondo il quale, per interesse personale o per slancio solidale verso l'altro, si ritiene di poter rinunciare non alla proprietà ma al possesso esclusivo dei propri materiali in cambio di quello, comunque normato in *Creative Commons*, di tutte le risorse presenti all'interno della *community*, rispetto alle quali, magari previo consenso del legittimo proprietario, potrebbe avere totale libertà di accesso e riutilizzo. Parafrasando il *Cluetrain*, si potrebbe dire che le nuove tecnologie rendono possibili degli scambi che nell'epoca precedente erano semplicemente impossibili<sup>39</sup>. Naturalmente, si tratta di rendere l'infrastruttura tecnologica usabile e, perché no, divertente da usare. In ciò, *at the very end*, consiste la sfida più grande che ci si è posti.

Inoltre, una questione preliminare riguarda chi siano, come si muovano e soprattutto come raggiungere i potenziali utenti, ovvero i futuri membri della *community*. Sebbene la maggior parte delle persone usi correntemente la posta elettronica, magari gestendola dal web oltre che dal *client* di posta del proprio computer, tenuto conto delle riflessioni e degli interrogativi sollevati in chiusura

---

<sup>39</sup> La tesi n. 6 recita infatti: «Internet permette delle conversazioni tra esseri umani che erano semplicemente impossibili nell'era dei *mass media*» (<http://www.mestierediscrivere.com/index.php/articolo/Tesi> - trad. it. M.L. Carrada. L'intero testo è disponibile in appendice).

del primo capitolo<sup>40</sup>, si potrebbe assumere che una larga maggioranza annoveri solo questa tra le competenze tecniche inerenti le tecnologie di rete. Peraltro, la consuetudine con un *webmail* potrebbe essere un dato non trascurabile, giacché può rappresentare la via naturale per apprendere a gestire un blog. E in fondo, potendo supporre anche un minimo di dimestichezza con un comune *social network* come *Facebook*, sarebbe aperta la via all'ottimismo<sup>41</sup>.

Comunque sia, nell'allestimento di questo sito ci si atterrà il più possibile ai suggerimenti di Nielsen (2000), il cosiddetto "guru" dell'usabilità, che raccomanda primariamente – e sempre – sobrietà nell'interfaccia grafica e concisione nei contenuti. Per nostra fortuna, abbiamo gli spazi bianchi, che sono come le pause, che danno significato a un fraseggio musicale, e ricercheremo la chiarezza ma anche l'immediatezza, anche se quest'ultima non dovrebbe necessariamente condurre a un sito in stile *cartoon*, quasi che l'usabilità debba trovar esito nel diletto di un gioco. La convinzione di fondo, infatti, è che gli utenti cerchino informazioni e siano disposti a leggere le etichette – laddove queste descrivano con cura i contenuti – e mantengano le promesse, come direbbe Nielsen. Più in generale, comunque, visto che anche il motivo grafico ha un suo ritmo, si sta pensando a una grafica "veloce", ovvero tale da indurre un *clicking* scorrevole e spedito. Per inciso, il *brand*, quasi fosse la "citazione" di un'intestazione di pagina, sarà posto in alto ma a margine, e in posizione per così dire discreta. Infine, una risorsa che ha guidato e dato ispirazione all'impostazione dell'interfaccia grafica viene da [www.innovascuola.gov.it](http://www.innovascuola.gov.it), e su questo sarà detto qualcosa più avanti.

Adesso, per inciso, un breve ragionamento. Se il web è da intendersi quale piattaforma, l'immagine di Google che non occupa uno spazio fisico in senso

---

<sup>40</sup> Facendo riferimento a Fratter (2010), ci si è chiesti, in particolare, se e in che misura le considerazioni fatte per i profili di apprendenti potessero valere anche per la classe degli insegnanti (§ 1.4.). In effetti, più volte si è sottolineato il fatto che una risorsa come questa non può non rivolgersi alle nuove generazioni di docenti, coloro cioè che già in questi anni stanno iniziando a uscire dalle università.

<sup>41</sup> Non è, questo, un dato trascurabile, giacché ne va della diffusione e della promozione di questa risorsa. L'ideatore di *Facebook*, com'è noto, per superare la fase di avvio, che resta un momento critico giacché un sito vuoto non ha capacità di attrarre, riuscì a popolare la sua risorsa mediante hackeraggio dei *database* di alcune università statunitensi. Questo però non può essere il modo di gestire la presente iniziativa. In questo caso c'è da raggiungere un numero di professionisti che possano valutare l'idea di utilizzare la "piattaforma" per fare dei lavori, che è cosa ben diversa dal mero "far presenza" in un *social network*. Dunque, tali persone non possono essere semplicemente "tirate dentro", ma hanno viceversa bisogno di fare una scelta propria. Da questo punto di vista, il dato non trascurabile è il seguente: attraverso la *community* di *Facebook*, e, sebbene residualmente, quelle di altri *social*, si possono raggiungere molte persone potenzialmente interessate. Questa sembra dunque una buona strategia per cercare di promuovere e soprattutto riuscire a popolare la risorsa in questione.

tradizionale e il cui servizio ha invece luogo “tra” quelli indicati, fa venire l’idea che la risorsa che si sta progettando potrebbe e dovrebbe avere proprio questa caratteristica. Si può dunque immaginare tale risorsa come una sorta di piccola stazione ferroviaria caratterizzata da una più grande struttura di binari scambiatori. Certamente, in questa piccola stazione – in apertura si era usato l’immagine della bottega artigiana o del piccolo laboratorio – si fanno delle cose, ovvero si progettano e realizzano lezioni di italiano, ma tanto i risultati del lavoro svolto quanto i materiali utilizzati per la sua realizzazione, nonché le informazioni scambiate tra le persone, vanno e vengono da e in più direzioni. A titolo di esempio, i materiali utilizzati possono esser prelevati da un pagina apposita creata su *Flickr* (o da *Flickr* in generale), così come da *YouTube* o *Vimeo* e via dicendo; una traduzione, a cura di un gruppo di insegnanti-editori, poniamo, di un articolo sul connettivismo, non sarà allocata dentro un sistema *wiki* interno alla risorsa, o almeno, se questo dovesse accadere, tale *wiki* sarà comunque “Powered by *MediaWiki*”, il software di Wikimedia Foundation, in modo che i suoi contenuti possano, magari in futuro, facilmente interfacciarsi ed esser letti direttamente su *Wikipedia*; la pubblicazione di una risorsa didattica può rendersi nota, attraverso un apposito comando, su altri *social*, come ad esempio *Facebook* o *Twitter* (in cui comparirà l’ormai nota scritta “Ivana ha pubblicato la lezione ‘Conversazione al bar’, di livello A2”). E così via.

#### **4.1. L’infrastruttura tecnologica**

##### **4.1.1. Il *Content Management Framework***

Per la realizzazione di quello che si è pensato di chiamare un *social learning environment*, la scelta cade su un tipo particolare di *Content Management System*, che alcuni chiamano *Content Management Framework* e altri invece *Framework CMS*. I CMS sono infrastrutture tecnologiche che consentono la realizzazione di siti basandosi su un *core* e su una serie di moduli aggiuntivi che ne estendono le funzionalità; esiste poi la possibilità di scegliere e adattare una veste grafica indipendentemente dal “motore” sottostante. Nel caso di un *framework*, c’è una

maggior possibilità di intervenire sull'interazione tra *core* e moduli aggiuntivi, cosa questa che, a differenza dei normali CMS, richiede l'intervento di un programmatore. Nel primo caso, per allestire un sito, occorre, per dirla in breve, più passione che competenza; nell'altro, invece, si ha a che fare con un sistema aperto, che può essere anche configurato in maniera semplice, come qualsiasi altro CMS (ma allora, che si scelga direttamente un CMS e non un *framework*), ma che offre il suo meglio proprio per la possibilità di essere elaborato in molti – praticamente tutti – i sensi. In definitiva, quest'ultimo modello segue più da vicino l'evoluzione del lavoro della OOP, e fa questo proprio secondo uno spirito che si coglie bene già dal testo di Wiley (§ 3.2.3): non si dà quasi più il caso in cui un programmatore scriva tutte le funzioni, come si faceva un tempo, iniziando ogni volta, per così dire, da una pagina bianca; la struttura portante è fatta ed è maturata grazie alle molte migliaia di ore di lavoro delle centinaia e migliaia di co-sviluppatori sparsi nel mondo, che lavorano secondo lo stile delle *community dell'open source*; il lavoro di programmazione, tipicamente “a oggetti”, non inizia mai da zero ma sempre da un gradino più alto.

Dopo un'iniziale ricerca, la rosa delle infrastrutture tecnologiche possibili si è ristretta a *Wordpress MU*, *ELGG* e *Drupal*. Il primo, celebre come piattaforma per i blog e amatissimo da chi scrive per via del suo motto *code is poetry*, che ben raccoglie l'idea del nesso inscindibile tra forma e contenuto, nella sua versione *multiuser* estende lo spazio di un blog trasformandolo in una risorsa con spiccate caratteristiche per il lavoro di redazione. *ELGG*, utilizzato in *LTEver*, non senza mostrare qualche problema a livello di *usability* (Fini e Cigognini 2009: 165-168), come molti altri CMS (a partire ad esempio da Joomla) non consente quella riadattabilità e plasmabilità che sono necessarie in questo caso. La scelta, “per forza e per amore”, è caduta su *Drupal*.

*Drupal* è un *framework* molto noto e molto usato, che conta su una *community* estremamente numerosa. Con *Drupal* si può costruire praticamente ogni tipo di sito e in particolare risulta indicato in una serie di circostanze, quali la necessità di un'infrastruttura aperta e flessibile tale da potersi sviluppare, anche successivamente, in direzioni all'inizio non previste. Ad esempio, possono coesistere sezioni, integrate tra loro (e nel *core* stesso di *Drupal*), quali blog, forum,

*wiki, e-commerce* ecc. Inoltre, può essere configurato per interagire con altri siti (ad esempio, un lavoro pubblicato sul sito in questione può essere automaticamente segnalato in *Facebook, Twitter* o *LinkedIn*) o con altre tecnologie (ad esempio, ricordando l'intervento di Downes sull'*e-learning2.0*, si può pensare al *mobile* – cfr. § 2.2.2.). Un aspetto interessante e utile agli scopi presenti è quello per cui si possono gestire anche moduli e cicli di lavoro complessi; si pensi a tal proposito al modello dell'UdL, che si compone di tre parti, le quali possono ricorsivamente integrarsi/annidarsi in unità più grandi e più piccole, sempre comprendendo varie serie di attività didattiche, con la possibilità di operare in modifica (per poi “salvare” il lavoro) e di rielaborazione (corrisponderebbe a una sorta di “salva con nome”), che servirebbe, partendo da una “lezione”, a ricavarne un'altra.

Il tratto distintivo dei *framework CMS* è dato dalla possibilità di creare diversi “tipi di contenuto”. Per fare un esempio, se in un sito costruito con Wordpress si volesse implementare una sezione “Link” (pratica peraltro molto “1.0” e di fatto sostituita dal *social bookmarking* – ma vi si fa riferimento a titolo di esempio), si potrebbe installare un modulo specifico, dove per ogni *link* ci sia un campo per inserire l'immagine del sito da linkare, uno per il titolo, uno per il *blurb* e altri eventuali (data pubblicazione, voto degli utenti, segnalazione link interrotto ecc.). In *Drupal*, dove pure esistono moduli di questo tipo, un programmatore può egli stesso realizzarne uno modificando un “tipo di contenuto” standard, come ad esempio quello degli articoli (*news*). Allo stesso modo, molti CMS hanno dei moduli per i sondaggi, per i questionari o per l'elaborazione dei quiz, ma, come si diceva, la possibilità di riadattamento anche in questo caso è minima (sebbene non teoricamente impossibile).

In pratica, in un normale CMS si può scegliere di creare un nuovo contenuto, poniamo un articolo, e tornare in seguito a modificare il contenuto dell'articolo. In *Drupal* – e nei *framework* in generale – si può modificare la stessa struttura che genera l'articolo. Con ciò, si ha la possibilità di sviluppare moduli per la creazione di quiz a scopo didattico (esiste già un modulo che approssimativamente va in questa direzione, ma, appunto, va modificato), così come si possono creare altre

“estensioni” (si tratta sempre di moduli aggiuntivi) grazie alle quali ricreare le funzionalità di un software come *Hot Potatoes* (§ 2.1.1.).

Oltre a creare funzionalità *ad hoc*, e questo è un altro tratto rilevante, si possono condividere le librerie (API) di altre risorse, come ad esempio quelle di *Facebook*, *Twitter*, *GoogleDocuments* e così via, con ciò rendendo intercomunicanti le diverse piattaforme. Inoltre, la condivisione delle API consente di creare applicazioni diverse semplicemente facendo *mashup*<sup>42</sup> utilizzando anche materiali di terze parti. Quest’ultimo punto non è di poco conto, visto che estendendo questa prerogativa ai membri, questi, anche senza particolari competenze nell’ambito della programmazione, potrebbero, esattamente come accade nel “laboratori” di Google e di Mozilla, o più generalmente in *Facebook*, creare nuove attività didattiche a partire da altre già esistenti, semplicemente, appunto, modificandole e mescolandole.

In conclusione, come si legge in *Drupal.org*, se si vuol semplicemente dar vita a un blog personale, si avrà miglior gioco a valutare la possibilità di scegliere piattaforme specializzate come *Wordpress*, o soluzioni in *hosting* come *Blogger*<sup>43</sup>. Se si vuol creare un *wiki*, si può analogamente ricorrere a un software come *Mediawiki*, o se si vogliono ospitare delle discussioni, sarà una buona idea utilizzare il “forum universale” *phpBB*, o *Vanilla*, che peraltro ha a sua volta molte “precise” estensioni. Tuttavia, prendendo a spunto quest’ultimo esempio, o l’altro del *wiki*, *Drupal* è in grado di offrire le stesse funzionalità, con l’aggiunta di renderle integrate in un unico sistema. Ciò consente di evitare, per fare un esempio, che ogni volta, per l’accesso a ogni diversa sezione, si debba rifare la procedura di autenticazione (*login*). Naturalmente, per poter far questo, *Drupal* ha una diversa struttura, una diversa configurazione e una diversa configurabilità, che si allontanano molto dal “*ready made*” dei comuni CMS e che richiedono tempo, competenze e comunque una consistente curva di apprendimento.

A margine si osserva, infine, che la realizzazione dei moduli *educational*, al pari delle risorse che nel sito verranno sviluppate, sarà condivisa con il resto della

---

<sup>42</sup> Come si è detto nel cap. 2, il *mashup* consiste, in pratica, nella combinazione finalizzata al riutilizzo di determinate risorse. Il caso paradigmatico, riportato spesso in letteratura (O’Reilly 2005; Di Bari 2009; Grivet Foiaia 2007; *et al.*), è dato da [www.housingmaps.com](http://www.housingmaps.com), il cui creatore ha fuso insieme le mappe di Google con gli annunci immobiliari di Craigslist.

<sup>43</sup> Fonte: <http://drupal.org/node/346217>

*community* di *Drupal*, in modo che anche da quel versante si possa avere e offrirsi a quello scambio che fa crescere il sapere in quest'epoca.

#### **4.1.2. Usabilità e *site persona***

La questione dell'approccio dell'utente richiama la tematica dell'usabilità dei siti internet ed è sembrato opportuno riportare adesso almeno quel che serve al presente scopo. Nell'articolo di Maurizio Boscarol, *Che cos'è l'usabilità dei siti web*, si può trovare una discreta sintesi che appare sufficiente per gli scopi presenti. L'usabilità è il «grado in cui un prodotto può essere usato da particolari utenti per raggiungere certi obiettivi con efficacia, efficienza e soddisfazione in uno specifico contesto d'uso» (Boscarol 2000)<sup>44</sup> e in generale nasce dall'ambito degli studi di ergonomia, trovando poi un terreno fertile nell'informatica. Negli studi di usabilità, in sintesi, si cerca di fare in modo che il modello mentale di chi progetta un artefatto trovi corrispondenza nel modello mentale del suo fruitore. Per questo si parla di corrispondenza tra *design model* e *user model*.

Oltre ai lavori pionieristici, e non solo, che fanno capo al lavoro di Jacob Nielsen (Nielsen 2000; Visciola 2000; Diodati 2004), si è infine giunti all'idea, conseguente alla ricerca della corrispondenza di cui si è accennato, di *site persona* (Hunt 2009). Secondo questo brillante *web designer* inglese, è sempre utile immaginare i siti web come flussi di informazioni che vanno a doppio senso tra il sito e l'utente. Per questo motivo si può pensare, in termini di progettazione, a una sorta di processo dialogante tra il sito e l'utente. Questo, in definitiva, sarebbe un modo per ottimizzare il flusso e le interazioni. Ora, come l'utente va certamente immaginato come *user persona*, e il sito va dunque fatto dialogare non con il linguaggio di una macchina ma con modalità il più possibile adatte a quelle dei soggetti che con esso interagiscono, niente impedisce di considerare, per estensione, il sito stesso come *persona*, là dove mentre uno *user persona* rappresenta un individuo, il *site persona* rappresenta il sito, del quale incorpora il *brand* e gli obiettivi.

---

<sup>44</sup> L'articolo è disponibile in versione web (<http://usabile.it/012000.htm>) e non ha numerazione di pagina.

Per tornare alla coincidenza tra *design model* e *user model*, è forse utile osservare la forte relazione tra usabilità ed estetica, che com'è stato osservato rimanda al forte dibattito in corso all'interno del *design* industriale, la quale si pone in dialogo con il più restio ambito del *software engineering*, per sua natura tendenzialmente avulso da considerazioni di natura estetica (Bonsiepe 1993). Eccezion fatta per la *community* di *Wordpress*, che come si è visto ha cristallizzato nel felice e fortunato motto *code is poetry* tutta la sostanza della questione.

Si è voluto insistere su questo punto perché spesso tende a presentare problemi. Nella sezione precedente si è accennato alle critiche a cui si è prestata l'usabilità di *LTEver*. Questi problemi non sono di poco conto, proprio perché, data la natura del mezzo, mentre può volerci il lavoro di mesi o anni per attrarre una persona e farla restare in un sito, bastano invece pochi di questi problemi, spesso misurabili in un *link* che non si trova o in qualche altra apparentemente piccola inezia, a perderla. Su questo punto, Maggini (2010) ha condotto un'analisi approfondita sui siti, rispettivamente, dell'Università di Toronto, di una nota scuola privata d'italiano a stranieri in Italia (Scudit) e sulla sezione dedicata all'apprendimento dell'italiano del sito della BBC. A margine, ha anche offerto una "Scheda di valutazione delle risorse in rete", che può fin da subito tornarci utile come strumento di riflessione e progettazione. Le conclusioni, di ben più ampio raggio rispetto al lavoro mirato a *LTEver*, dato che la valutazione è stata fatta su un consistente numero di risorse (ben oltre le tre presentate nell'articolo), si discostano solo nel senso che "fanno più male". Ma in fondo è giusto così, visto che «i siti web che ospitano delle risorse di rete finalizzate all'apprendimento/insegnamento dell'italiano L2 sono stati costruiti in genere senza tenere conto – o in modo assai limitato – dei requisiti di usabilità» (Maggini 2010: 94)<sup>45</sup>. In definitiva, pensando alla risorsa che si sta per iniziare a costruire, il tema dell'usabilità dei siti internet ci si pone davanti come quel primo passo dal quale prende le mosse ogni viaggio.

---

<sup>45</sup> Non si può tacere un'ulteriore conclusione dello stesso Maggini, che tocca un punto sensibile. C'è insomma qualcosa più del sospetto che non sempre le nuove tecnologie siano strumenti di didattica innovativa. A volte, proprio le nuove tecnologie, un po' come si è visto con qualche accenno alla funzione delle cosiddette piattaforme chiuse, «possono diventare anche dei mezzi per reintrodurre una vecchia didattica» (Maggini 2010: 94).

#### 4.1.3. La *landing page*: Trova, Elabora, Pubblica.

La pagina di arrivo, di solito chiamata *Home page*, progettata secondo un criterio di *site persona* (Hunt 2010), deve sostanzialmente comunicare due cose: chi siamo e che cosa facciamo. Quest'ultima ha il significato, ad esse preordinato e preminente, di "che cosa puoi fare" riferito al visitatore. Qui di seguito si prova a tratteggiarne il complesso, rimandando ai paragrafi successivi, almeno per quanto è possibile e d'uopo, per i dovuti approfondimenti.

Quanto al primo punto, la questione si riassume in un motto: "Trova, Elabora, Pubblica." A questo proposito, prendendo spunto dal sito [www.innovascuola.gov.it](http://www.innovascuola.gov.it), curato in particolare da Nunzia Latini, si immagina una tripartizione in cui concentrare tutto l'impegno di un *design* che per il resto si manterrà invece estremamente sobrio e a partire dalla quale si potrà rintracciare la maggior parte dei contenuti. A questo proposito si sono immaginati tre riquadri, con un carattere – per la verità non troppo insistito – di consequenzialità, che richiamino rispettivamente i materiali e gli strumenti (Trova), l'accesso ai modelli e alle risorse presenti, in chiave operativa, ovvero per accedervi in "modifica" (Elabora), e la scelta di condivisione dei materiali prodotti (Pubblica). Si evidenzierà inoltre la funzione di ricerca "Panoramica", che, come si vedrà, avrà una caratteristica di ubiquità. Importante comunque sottolineare che tutte queste cose saranno possibili fin dal primo accesso, senza necessità di essere registrati né di autenticarsi – anche se al momento di finalizzare un'operazione verrà richiesto, si vedrà poi se rendere ciò necessario, di fare l'una e/o l'altra cosa<sup>46</sup>.

Il secondo punto chiama in causa la *community* e deve avere un senso di accoglienza. Per questo potrebbe mostrare i membri più attivi, le opere più quotate, gli eventuali progetti in corso, oltre a una serie di funzioni ormai da ritenere standard, quali un sistema *wiki*, un altro di *instant messaging* (non inseriamo ma mettiamo in conto, dato che la *community* di *Drupal* ci sta lavorando da qualche tempo, un modulo di *video messaging*) e altri ancora, sui quali ci si

---

<sup>46</sup> Si può ritenere che la registrazione richieda comunque di prendersi il tempo per decidere se si vuol far parte di questa *community*. D'altra parte, non c'è dubbio che, se la risorsa si è rivelata utile e se non è stato chiesto niente in cambio, l'interessato dovrebbe essere felice di tornarci. Infine, per completezza, si dovrebbe precisare che una risorsa, dopo che è stata creata, può anche venir inserita nel *portfolio*; d'altronde, disporre di un *portfolio* è una opzione riservata ai membri della *community*.

soffermerà più avanti. Di relazioni tra i membri, fattore evidentemente fondamentale, si parlerà nella prossima sezione.

#### **4.1.4. La vista personale**

Inizialmente per un senso di insoddisfazione nei riguardi della scelta, molto comune, del termine “Profilo”, ma in seguito riorientati dall’idea del *site persona*, si è ritenuto di usare quest’altro nome: “Personale”. Il riferimento a una vista ha due sensi: da un lato riflette l’idea, tipica delle *community*, di poter dare un’occhiata al “profilo” di un membro, dall’altro sta a significare che, una volta autenticati, cambia l’esperienza di navigazione nella risorsa, rendendosi visibili, disponibili delle funzioni in più. Infine, siamo membri e non utenti, dunque: siamo persone e non profili.

Secondo quanto detto, se la pagina principale è una sorta di *home page* della *community*, le pagine personali rappresenteranno invece, forse anche più propriamente, altrettante *home*. Qui, ogni membro, avendo il controllo sui dati che deciderà di rendere pubblici, avrà libertà di gestione sui suoi contenuti. Sarà questo, in altri termini, il luogo da “abitare”, di cui prendersi cura e che in un certo qual modo richiama l’idea della piccola stazione, all’interno della quale ognuno ha anche un suo ufficio (oltre al laboratorio, ma questo è fuori, in comune con gli altri). La sezione personale, in altri termini, costituirà un altro luogo di accoglienza per i visitatori (puntualizziamo: non necessariamente registrati). Per esemplificare, nella sezione “Personale”, dove appunto si potranno inserire i propri dati personali, ma dove si avrà anche modo di decidere se renderli visibili o meno, si potrà allestire un certo numero di sezioni, che possono essere predefinite, come ad esempio Dati personali, Curriculum, Portfolio, Studi, Pubblicazioni, Blog, Progetti, Attività, Gruppi, Colleghi, o personalizzate.

Due elementi, anzi, due strumenti irrinunciabili per il membro della *community* sono rappresentati dall’indicatore di stato e dalla possibilità di stabilire relazioni. Si tratta di due funzioni non inventate ma comunque rese molto note da *Facebook*. L’indicatore di stato contiene quella sorta di *twitter* (letteralmente: cinguettio) quotidiano con cui si fa sapere agli altri a cosa si sta pensando. Nel caso

presente la domanda *input* potrebbe più verosimilmente essere “In che cosa sei impegnato?”, “A cosa stai lavorando?”, o meglio ancora, più semplicemente, “Che cosa stai facendo?”. D'altra parte, quella delle relazioni, che in *Facebook* consiste solamente nelle cosiddette “amicizie”, è in realtà una funzionalità relativamente complessa che consente di articolare diversi tipi di relazioni, non necessariamente a doppio senso, il che potrebbe rendersi utile, nella formazione di gruppi di lavoro, per distinguere i ruoli. Tali relazioni, inoltre, possono essere definite e create, come pure assunte in maniera del tutto arbitraria. Ad esempio, un medesimo membro può essere collega di un altro, dunque in relazione simmetrica; ma in linea di principio potrebbe anche essere *mentor* di una o più persone – o per converso “aiutante” – in una relazione asimmetrica<sup>47</sup>.

#### **4.2. Didattica**

Per allestire le diverse *utility* che rendono possibile la creazione di materiali didattici, c'è bisogno essenzialmente di tre componenti, a diverso titolo riusabili i materiali grezzi, gli strumenti per le attività didattiche e i modelli entro i quali comporre i testi (materiali) e le attività (strumenti). Mentre gli strumenti sono per loro stessa natura riusabili, sia i materiali che i modelli lo sono per quanto si è detto nella prima delle due proposte operative, quella con cui si è cercato di superare il paradosso della riusabilità. Inoltre, a fondamento della possibilità pratica del riutilizzo, giocano un ruolo importante i metadati, ovvero le “etichette” che potranno essere attribuite sia agli uni che agli altri. A ben pensare, c'è, in effetti, un quarto componente, il quale pure sarà trattato a parte poco più sotto, e che consiste nella funzione di ricerca, o visualizzazione, a cui peraltro ci si è già riferiti, sebbene di sfuggita, con il termine di “Panoramica”.

---

<sup>47</sup> È stato difficile trovare un soddisfacente correlativo di *mentor*. Dopo varie riflessioni sulla natura del *mentor*, che in un certo senso si è ritenuto di vedere come una sorta di “maestro di bottega”, è sembrato che “aiutante” potesse essere un termine appropriato, tenuto conto anche del fatto che normalmente, un apprendista (alternativa scartata) di fatto stimola e con ciò dà un aiuto reale al suo maestro, che in tal modo può anch'egli migliorarsi. In effetti, secondo un'ottica mutuale, questo è realmente ciò che accade ed ecco che l'aiutante è realmente colui “che aiuta”.

### 4.2.1. Materiali

Sotto l'etichetta "Materiali" si riuniranno le risorse grezze, quei *content object* (o *fragment*) su cui si è ragionato in § 3.1.5 a partire da un curioso *misunderstanding* sul contributo di Giacomantonio. Queste risorse saranno indicizzabili, etichettabili, ovvero saranno sottoposte a un'opera che potremmo pensare nei termini di *social metatagging*, secondo i principi esposti nel secondo capitolo e tenendo presenti le esigenze "pluraliste" di cui ci ha reso edotti una nota di Downes (§ 2.1.4.).

I materiali saranno divisi in modo chiaro ed elementare a seconda che si tratti di file di testo, immagini, audio e video. A questo proposito, occorre tornare all'immagine del binario scambiatore: i materiali sono alimentabili dall'esterno e, eccezion fatta probabilmente per i file di testo (dove si potrebbe pensare a una *utility* sul modello di *GoogleDocuments*), questa sezione non conterrà le risorse ma piuttosto degli elenchi – ecco un buon motivo, ancor valido, per "realizzare un tipo di contenuto" sul modello *WebLinks* – nei quali le stesse saranno descritte e rese raggiungibili. I principali siti di riferimento, le cui API sono peraltro accessibili e condivisibili, saranno verosimilmente *Youtube* e *Vimeo*, per i materiali video, *Flickr* per le immagini, *Chirbit* per i materiali audio e altri ancora.

In ogni caso, non sono questi dati a costituire l'*Intel inside* di questa risorsa. Questo tipo di risorse, al contrario, sembra opportuno e giusto che restino dove si trovano. Come si è detto, è anche una questione ecologica – e non esattamente banale, visto che il proliferare delle informazioni, spesso a causa di evitabili reduplicazioni, non lascia escludere del tutto che di questo passo arrivi un giorno in cui non potrebbe più esserci spazio per impiantare *server*<sup>48</sup>.

### 4.2.2. Strumenti

Quando si è fatto riferimento a una riedizione online delle funzionalità di *Hot Potatoes*, era a questi strumenti che si stava pensando. Sebbene sia impossibile dire adesso come si presenterà fisicamente la "barra degli strumenti", è abbastanza certo che la scelta potrebbe cadere su una barra laterale, magari a scomparsa,

---

<sup>48</sup> Sembra una questione di poco, ma non lo è. Agli inizi del Novecento, le prime persone che si posero la questione dell'inquinamento dovuto alle automobili pensavano alla polvere che queste, passando, sollevavano.

all'interno della quale troveranno posto le icone delle varie attività didattiche. Un po' come nella barra di MSWord ci sono i pulsanti per l'inserimento di tabelle, immagini ecc., qui ci sarà una serie di pulsanti che serviranno a inserire, per fare alcuni esempi, campi di testo, *set* di domande a scelta multipla, *form* per l'inserimento di griglie in cui inserire liste di parole o frasi che poi vengano randomizzate per creare gli esercizi di riordino e via di seguito.

Per una strana ironia della sorte, questo è il paragrafo più breve di tutto il lavoro. Ma corrisponde all'opera tecnicamente più lunga da realizzare.

### **4.2.3. Modelli**

Anche in questo caso, più che una vera e propria sezione, ci si troverà davanti a un *set* di funzioni, tra le quali scegliere i modelli didattici entro cui collocare i materiali.

In pratica, per comporre un intervento didattico si tratterà di scegliere il *template* di partenza e, volendo, di decidere l'architettura dell'intervento stesso. Si può pensare nei termini di un'unità di apprendimento (UdA), o di un'unità didattica intesa come rete di UdA. Niente vieta tuttavia di organizzare, già a partire da questo punto (ma la scelta potrebbe compiersi successivamente – anche a distanza di tempo), la struttura di un modulo, o di un corso. In realtà, la ricorsività logica lascia liberi di dare a questi costituenti il nome che si vuole. Un'altra questione, che non necessariamente può essere scelta in anticipo, è quella del formato di esportazione, che potrebbe semplificare il sistema di *default*, in quanto, sapendo in partenza che il prodotto finale sarà, poniamo, una pagina stampata, non ci saranno da selezionare, ad esempio, file audio o video. D'altronde, se tra i modelli si prevedesse quello per la verifica automatizzata, tra gli strumenti non comparirebbero campi di testo per la produzione orale libera.

Qualunque sia il modello prescelto, all'interno di ogni sua parte si dovranno inserire dei testi e delle attività, facendo evidentemente riferimento sia ai "Materiali" che agli "Strumenti". Il prodotto finito si sostanzierà, in senso molto generale, sotto forma di "lezioni", o risorse didattiche, o interventi didattici, e forse, chissà, anche in *learning object*. Queste risorse, sebbene la questione possa

apparire prematura, dovrebbero, fatta salva la fase di creazione ed elaborazione, essere condivise e per questo riesce difficile immaginare altra forma che non sia tra quelle descritte nell'ambito delle licenze *Creative Commons*. Su questo punto, comunque, si rimanda al penultimo paragrafo di questo capitolo.

In ogni caso, nel "profilo" di ogni membro ci sarà un elenco di link che rimandano alle risorse di sua produzione, come pure, magari diversificati, a quelle al cui sviluppo ha preso parte. Va da sé che tra le risorse di propria produzione possono rientrare tutte quelle sulle quali ci si è impegnati a fare delle modifiche tali da renderle qualcosa di sensibilmente diverso da quello che erano in precedenza. A questo punto, infatti, una risorsa può essere rinominata, sebbene appaia interessante, oltre che probabilmente necessario, tener traccia delle modifiche fatte e dunque delle versioni precedenti, stabilendo così una sorta di genealogia di ogni singola opera.

Prima di concludere questa sezione, ci si conceda una brevissima digressione. In questo contesto, che riguarda piuttosto il versante tecnico dello sviluppo e dell'articolazione della risorsa, si è parlato di modelli e in particolare, sebbene molto di sfuggita, ci si è riferiti all'unità di apprendimento, all'unità didattica come rete di unità di apprendimento e si è infine fatto riferimento, secondo un'ottica ricorsiva, all'idea del modulo. È chiara in questo caso l'attribuzione ideale del ragionamento (Balboni 2002: 100-109; *et al.*). Adesso si vorrebbe sottolineare, richiamando anche l'idea di ricorsività, il fatto che la questione è stata trattata secondo un certo, o addirittura notevole, schematismo – che dato il mezzo tecnico in questione non sembra il caso di rinnegare. Dunque, sembrerebbe opportuno rilevare un altro elemento, che permette di esprimere un'intenzione dal versante educativo. Come si può facilmente intuire già dall'impianto stesso dei materiali, che a volte si sono anche detti "grezzi", le risorse didattiche che questa *utility*, elettivamente, porta a produrre hanno più decisamente la caratteristica del testo. Da quell'immenso universo testuale che è il web, che per inciso sarebbe interessante studiare come "discorso dell'altro"<sup>49</sup>, deriva una forte inclinazione a ragionare secondo la filosofia sottesa all'idea di

---

<sup>49</sup> Tale è la ridefinizione dell'inconscio freudiano secondo Lacan, a seguito della svolta dell'intellettuale "psicanalista" francese in direzione della linguistica, in particolare strutturale (Rifflet-Lemaire 1970: 136 *passim*)

unità didattica centrata sul testo (Vedovelli 2002a). È chiaro che la questione sarebbe molto ampia da affrontare, ma in estrema sintesi si può intanto rilevare come sia di assoluta evidenza che ogni risorsa venga costruita a partire da un testo: questo si ricercherà nel web e su questo si applicheranno le etichette che consentano di usarlo e riusarlo nei vari contesti; inoltre, tale materiale sarà facilmente espressione di una comunicazione e di una testualità concretamente e «liberamente manifestata» (*ibidem*: 138), e anzi, proprio all'interno della grande quantità di materiali reperibili sarà più facile trovare «l'input controllato» (*ibidem*). Infine, proprio non dimenticando il ruolo di strumenti quali forum, *chat* e *wiki*, solo per citare i principali, dove il docente quasi esce di scena, l'idea che l'*output* comunicativo si inserisca nella dimensione «di un giocare che però stavolta è "senza rete"» (*ibidem*) sembra far tutt'uno con l'idea di un apprendimento in cui formale e informale non hanno forse mai avuto così tante occasioni di compenetrarsi.

#### **4.3. La "Panoramica"**

Si tratta qui di una funzione centrale, proprio per la sua importanza in termini anzitutto di *usability* del sistema. Tale funzione non può che essere pensata ubiqua, raggiungibile da ogni pagina. Si tratta del motore di ricerca interno. Il nome, "Panoramica", vorrebbe dare l'idea, istantanea, del reperimento, più che quella del faticoso "mettersi in cerca". Inoltre, da un punto di vista funzionale, l'idea di una panoramica rimanda a quella di visuale, visualizzazione, vista. Peraltro, "viste" (*views*) è il nome di uno dei moduli di maggior rilievo strategico di *Drupal*. La coincidenza non è casuale.

Questa funzione ha caratteristiche fondamentali che rendono attuale e operativa la questione del trattamento dei metadati. Per darne un'idea, diciamo che la panoramica consisterà in una schermata in cui compariranno vari menù (a tendina, a scelta multipla ecc) all'interno dei quali si potrà scegliere tra gli elementi di interesse (eventualmente, non selezionare un descrittore significherà "tutti" i descrittori). Infatti, la domanda che fonda questa sezione è quella che ci si è posti

nel paragrafo dedicato alla seconda proposta operativa (§ 3.2.4.): che cosa cerca un insegnante di italiano che vuole preparare un intervento didattico?

Ecco allora che i vari menù saranno popolati con elementi come i livelli di competenza del *QCER*, o altri descrittori di competenze. Inoltre, secondo un'idea di neutralità teorica (Wiley 2000; Fini e Vanni 2004), che viene intesa, pluralisticamente, come recante le terminologie di diverse prospettive teoriche e operative, si dovrebbero trovare gli elementi di altrettanto diversi sillabi. Per inciso, potrebbe essere interessante fare un'analisi dei *log* e vedere, nel tempo, sulla base degli elementi maggiormente selezionati, se viene usato di più, ad esempio, un sillabo formale o uno procedurale! Un'opzione ulteriore potrebbe, anzi, dovrebbe portare a distinguere se restringere la ricerca ai soli materiali "grezzi", e possibilmente all'interno di questi, secondo le quattro loro tipologie, o ricercare tra le opere.

Resta ora una questione, che in qualche modo è fin qui rimasta tra le righe. Come organizzare e se e come tenere distinti i vocabolari controllati, che al limite estremo escluderebbero l'etichettatura "sociale", e i termini inseriti dai membri proprio grazie a questa azione. Sicuramente, vale qui ancor più quanto si è posto a conclusione della seconda proposta, ovvero che una questione del genere, lungi dal poter essere risolta preventivamente, potrà solo approssimarsi, con il tempo, a un livello di soddisfazione. In ogni caso, si può provare a fare delle ipotesi, anche per iniziare fin da subito ad ascoltare le reazioni. Una prima ipotesi è intanto quella di avere dei menù alimentati preventivamente, i cui contenuti saranno poi soggetti a revisione mediante il lavoro di *community*. Un'altra, del tutto alternativa, è quella di usare entrambe le classi di descrittori, ovvero lasciar libero l'utente di includere/escludere dalla sua ricerca l'una o l'altra classe.

#### **4.4. Altre parti e funzioni**

A supporto del lavoro di creazione dei materiali, così come a sostegno e stimolo di altre attività che potrebbero trovare spazio all'interno della *community*, si prevedono alcuni strumenti ormai "classici" di questo tipo di risorse. Ci si riferisce

in questo caso a sistemi di messaggistica istantanea, tra i quali una finestra per la *chat* individuale sullo stile di quella resa famosa da *Facebook*, che consente di dialogare con altri colleghi che si trovino online, un sistema del tipo *wiki*, e una sezione dedicata alle risorse esterne, magari in appoggio a sistemi di *social bookmarking*, nella quale riunire, con adeguati commenti, risorse utili quali vocabolari, grammatiche e altro software per l'analisi dei *corpora*.

A questo proposito, è semplicemente stupefacente il contributo che potrebbe derivare da una qualche forma di collaborazione con il lavoro svolto dalla società Èulogos, soprattutto per quanto riguarda Censor, il «servizio che analizza la leggibilità del testo secondo l'indice GULPEASE e confronta le parole del testo con il Vocabolario di base grazie alla lemmatizzazione automatica»<sup>50</sup>. Ma qui occorre sapersi fermare.

Inoltre, non si è parlato fin da subito di un forum, benché tutto lasci credere che una tale *utility* sarebbe molto importante. Non è escluso che vi si faccia ricorso, anzi, in prima istanza, con tutta probabilità, un forum sarà presente e i motivi a spingere verso un suo fruttuoso utilizzo ci sarebbero. Una *community* che lavori molto, secondo l'impostazione, anche ideale, che ci si è dati, non si dovrebbe fermare alla realizzazione di materiali. Probabilmente, tra gli stessi membri ce ne saranno alcuni che avranno piacere di usare le risorse, ma che potranno dare il loro meglio, magari, nella traduzione di articoli accademici e/o scientifici di interesse. In questo caso, il *wiki* è la risorsa di elezione per una tale attività, ma questa non può essere immaginata al di fuori di una linea di discussione, nella quale si valutino, esprimendosi in merito, i progetti e le forze per portarli a termine. Vi è comunque una nota di scetticismo, perché da qualche tempo sembra ormai di assistere a un crescente disinteresse verso questo tipo di risorsa, disinteresse probabilmente dovuto alla crescente funzione – ed effettiva funzionalità – di sistemi quali quelli di posta in uso nei *social network*, che stanno rivoluzionando e non di poco il tradizionale uso dell'email<sup>51</sup>.

---

<sup>50</sup> Fonte: [http://www.eulogos.net/ActionPagina\\_1021.do](http://www.eulogos.net/ActionPagina_1021.do)

<sup>51</sup> Nella posta elettronica, come noto, la comunicazione avviene tra un mittente e un destinatario o tra un mittente e molteplici destinatari (sebbene non sia quest'ultima la sua funzione naturale – non a caso si distingue tra “rispondi” e “rispondi a tutti”). Nei *social network*, il messaggio diviene, significativamente, “conversazione”, il destinatario si trasforma in “partecipanti” e ogni messaggio è inviato sempre a tutte queste figure. Praticamente, la funzione di mittente viene semplicemente a caratterizzare il turno di parola. E con ciò, si sono ottenute nuove funzionalità che stanno togliendo terreno ai forum, i quali, peraltro, con il tempo hanno

Infine, visto che ogni risorsa avrà una sua collocazione all'interno della base dati, è chiaro che in ognuna di esse si debba prevedere una funzione di esportazione, la quale potrebbe, altrettanto ecologicamente, alimentare un blog, sotto forma di minisito o *set* di pagine collegate, in una via di mezzo tra un articolo e una categoria in un blog, ma si dovrebbe altresì poter esportare la risorsa in formato PDF, o anche RTF, per poterla stampare, nel caso in cui si intenda farne più copie da distribuire per un lavoro in presenza.

#### **4.5. Questioni non solo pratiche**

In quest'ultimo paragrafo, si cercherà di riprendere, in maniera più serrata, quello scambio tra pratiche e idealità che, sebbene in misura più diluita, è stato tentato nel resto del lavoro con i continui riferimenti e rimandi dall'innovazione tecnologica al cambiamento cultura che questa comporta. Si inizierà con il nome da dare alla risorsa e con un'ipotesi sulle possibili linee guida e su alcune norme a tutela del diritto d'autore di chi produce i materiali.

Il nome a dominio scelto per questa risorsa è a tutt'oggi soggetto a discussione. Da un punto di vista neutrale, poco concedendo per così dire all'estetica, essendoci soffermati sull'idea del docente-editore, si è intanto arrivati a "docedit", che può stare tanto per "DOCenti-EDitori di ITaliano" quanto, più semplicemente, per DOCenti-EDITori<sup>52</sup>. Per quanto riguarda l'estensione del nome a dominio la scelta è "fieramente obbligata": ".org". Il nome, come si accennava in apertura, ricalca un principio forte, che richiama l'idea che i tempi siano maturi per questa nuova politica editoriale. Contraddistinguere il nome a dominio con un ".org" anziché attraverso la più classica formula commerciale ".com" è altrettanto sintomatico di una scelta di campo – sulla quale ci si intratterrà nella prossima sezione. Al momento, non si ritiene di dover dire più di questo. In ogni caso, si è posta in appendice un'ipotesi di una pagina descrittiva del sito e della *community*.

---

assunto dimensioni che ne rendono complicata la navigazione. Ciò contribuisce forse a spiegare la deflazione che si sta registrando in molti di essi.

<sup>52</sup> Auspicabilmente, lo stesso nome a dominio scelto potrebbe divenire il nome di un'associazione *no-profit* da intendersi quale proprietaria della risorsa.

Dato inoltre che ogni *community*, e non solo, si dà delle regole di convivenza, si può ora provare a dare un'idea almeno dello spirito che potrebbe animare le linee guida di Docedit.org. D'altronde, è chiaro che la stesura di un tale documento rappresenta un fatto legale e che quindi non si possa adesso alla sua redazione in termini definitivi. Un riferimento interessante in proposito, come un abbrivio, è venuto leggendo i *Terms of Service* di [www.chirbit.com](http://www.chirbit.com), una *community* per la condivisione di materiali audio, musicali e non, di recente formazione. In essi si è letta, alla fine, una nota tra parentesi che recitava: «*These terms of service were inspired by Twitter and Flickr*». Certamente un dettaglio, ma è sembrato interessante come indicazione di metodo. Perché non pensare di realizzare questo documento facendo *mashup* con i corrispondenti testi in uso presso le iniziative che, di fatto, stanno rappresentando le migliori pratiche? In fondo, la scelta di Chirbit di rifarsi all'esperienza di chi da più tempo, e con particolare successo, sta interpretando lo spirito del Web 2.0 sembra andare proprio in tale direzione. Si ribadisce, anzi, ancora una volta, lo spirito di queste iniziative, che è quello della condivisione delle esperienze e delle risorse, e che sembra ben esemplificato nei due motti che recitano: "Prendi quello che ti serve e lascia stare il resto" e "Dona gratuitamente e liberamente ciò che gratuitamente e liberamente ti è stato donato". È questo lo spirito che dà vita alle licenze *creative* e che ispira l'atteggiamento dei *commoners*, predisponendoli (predisponendoci!) a lasciare che altri facciano lo stesso con le "nostre" cose.

Eccoci dunque al discorso più generale della tutela dei diritti di chi produce materiali attraverso la risorsa a disposizione. Al principio base delle licenze *Creative Commons* si è già fatto più volte riferimento, in particolare seguendo l'articolo di O'Reilly (2005), ma il discorso era stato ripreso anche con Downes e Wiley ed è di fatto ubiquo già a partire dallo spirito delle 95 tesi di *Cluetrain Manifesto*). Tale principio risiede nel fatto che non tutto ma solo «alcuni diritti sono riservati»<sup>53</sup>. Senza addentrarsi in una disamina filosofica di questo principio, si vuol comunque provare a dare un'indicazione della prospettiva entro cui ci si sta muovendo e per questo si possono ricordare le parole di U. Eco, che, dall'*Opera*

---

<sup>53</sup> Questa è, come noto, la traduzione italiana ufficiale della formula *Some rights are reserved*. I riferimenti vanno ai siti [www.creativecommons.org](http://www.creativecommons.org) e [www.creativecommons.it](http://www.creativecommons.it)

*aperta* fino alle *Postille a Il nome della rosa*, ha sostenuto il concetto per cui tutti i libri parlano di altri libri, che più in generale tutte le opere riconducono ad altre opere e che la vita stessa di un'opera inizia nel momento in cui il suo autore la licenzia. Da quel momento in poi, al pari di un figlio, l'opera vivrà di vita propria (Eco 1980: 521-523; Eco 1962: *passim*). Inoltre, se è vero il principio che in natura niente si crea né si distrugge, ma tutto si trasforma, ebbene, si può ritenere che il diritto, inteso come *copyright*, sia necessariamente limitato, e dunque limitabile, al lavoro di manipolazione, una manipolazione, occorre sottolineare, i cui materiali però derivano sempre e comunque da ciò che già esiste – e ciò vale in particolare per il linguaggio, dove, a ben vedere, neanche un neologismo può dirsi propriamente “creato”. È infine convinzione personale di chi scrive che ciò possa adattarsi anche al caso della musica e che anzi sia questo uno degli ambiti dove meglio si può comprendere tale meccanismo.

In generale, per un'informazione più completa, è necessario far riferimento ai siti italiano e mondiale della *Creative Commons*, dei quali si segnalano come particolarmente accurate le sezioni di domande ricorrenti (FAQ), e una precisa bibliografia italiana nel sito nazionale, oltre, naturalmente, a *Wikipedia*. Al momento, ci si può limitare a sottolineare il fatto che queste licenze rappresentano una via di mezzo tra “*full-copyright*” e “*public domain*”: da una parte la protezione totale realizzata dal modello “*All Rights Reserved*” (tutti i diritti riservati) e dall'altra l'assenza totale di diritti (“*no rights reserved*”). È comunque centrale il fatto che sia l'autore dell'opera a decidere quali diritti riservarsi e quali concedere liberamente<sup>54</sup>.

In conclusione, visto il *continuum* rappresentato dal ventaglio di possibilità offerte dalle varie combinazioni di licenze, si ritiene di poter abbracciare questo modello, che sembra ben garantire il rispetto delle esigenze e delle sensibilità di ogni membro della *community*. In altri termini, vale la convinzione che sia sufficiente apporre a ogni materiale il riferimento all'autore da cui lo si è ricevuto, che questo materiale venga usato per scopi non commerciali (nel senso che non si potrà rivendere, poniamo, per la pubblicazione in un manuale o in rete) e che valga sempre la condizione *share alike*, che fondamentalmente significa, nello spirito

---

<sup>54</sup> Fonte: [http://it.wikipedia.org/wiki/Licenza\\_Creative\\_Commons](http://it.wikipedia.org/wiki/Licenza_Creative_Commons)

dell'iniziativa, che si condivida liberamente ciò che liberamente si è ricevuto. Ciò sembra sostenibile.

#### 4.5.1. Economia e cultura

Ripensando alle questioni poste nel paragrafo sui modelli di *business* (§ 1.3.3.), si impone un ragionamento su quale sia la formula economica da scegliere. In realtà in questa sede non si tratta di discutere una questione economica ma, data la novità dello strumento, c'è piuttosto da affrontare un elemento di principio. Tendenzialmente, viste anche le considerazioni sul nuovo senso di *community* e gli insegnamenti raccolti nel secondo capitolo, si vorrebbe optare per il modello *freedom to pay* nella seconda variante *fundraising*. È una scelta non banale e che richiede un certo animo.

Nell'articolo su cui ci si è soffermati nel secondo capitolo, Tim O'Reilly riporta la riflessione di un *joint venturist* statunitense, Paul Kedrowsky, secondo il quale «la chiave è trovare gli investimenti attuabili nei quali si è in disaccordo con l'opinione comune». È interessante – continua il primo – vedere come ogni aspetto del Web 2.0 preveda il disaccordo con l'opinione comune». Mettendo da parte il discorso sugli investimenti, si vede comunque che gli esempi possono essere molteplici: «ognuno enfatizzava che i dati devono essere mantenuti privati, [ma] *Flickr/Napster*/et al. li rendono pubblici [...]. Si tratta di un disaccordo con il quale è possibile costruire qualcosa partendo dalle differenze. *Flickr* costruisce comunità, *Napster* ha costruito collezioni» (O'Reilly 2005)<sup>55</sup>. Da qui un'affermazione che è apparsa rilevante: «tutte le società di successo rinunciano a qualcosa di costoso ma considerato critico per ottenere gratuitamente qualcosa di prezioso che una volta era costoso». Così, *Wikipedia* ha rinunciato al controllo centralizzato della pubblicazione «in cambio di velocità e ampiezza». *Napster*, a sua volta, ha rinunciato all'idea del catalogo e «ha ottenuto ampiezza». *Amazon* ha invece rinunciato all'idea di avere un presidio fisico per la vendita, ma «è riuscita a raggiungere tutto il mondo». La stessa Google, che ha rinunciato, almeno

---

<sup>55</sup> Si ricorda l'assenza della numerazione di pagina, dato che il testo è pubblicato online (<http://www.bitmama.it/articles/14-Cos-Web-2-0>).

inizialmente, ai grandi clienti, «ha ottenuto l'80% dei piccoli, i cui bisogni non venivano soddisfatti» (*ibidem*). C'è come il senso di una scommessa.

La *community* di Docedit.org si augura di essere una di quelle “società di successo”, una società i cui appartenenti (o: una *community* i cui membri) hanno deciso di rinunciare a qualcosa di costoso in termini economici, mettendoci qualcos'altro, di forse maggior valore, che è il proprio tempo e la propria dedizione. In tal modo si è forse in grado di ottenere “qualcosa di prezioso”, ovvero un'esperienza al tempo stesso formativa e formatrice, per i membri stessi e per i loro studenti, eliminando da tale contesto l'elemento lucrativo. Chissà che non sia questo un modo per rispondere, costruttivamente, alle critiche che Wiley muove non tanto alle correnti di pensiero dominante quanto alle organizzazioni che di fatto hanno il potere – sottolineiamo: economico, oltre che politico – di decidere le sorti della didattica (§ 3.1.4.). Dunque è questa la scommessa, stare tra tanta tecnologia, tanta scienza e tanta teoria, ma muoversi in direzione di un ritrovato umanesimo.

Un'esperienza che ben rappresenta lo spirito del Web 2.0. e che, coerentemente, sembra incoraggiarci in questa direzione, è quella di CouchSurfing.com<sup>56</sup> (CS), una risorsa per condividere gratuitamente l'ospitalità tra persone di tutto il mondo. A questa, che è un'associazione *no-profit*, si è accennato nel paragrafo dedicato ai modelli di *business*. CS, molto amata dai suoi membri, costituisce un bellissimo esempio di un'associazione che si mantiene da sola, senza chiedere soldi e soprattutto senza rendere conto a chissà quali investitori. L'aspetto più interessante che si può mutuare da CS – peraltro coincidente con la formula “un acquisto - un voto”, del consumo critico – è, infatti, quello per cui le azioni dell'associazione, che in prevalenza sono le interazioni sul portale, sono finanziate con le contribuzioni volontarie dei suoi membri. Le idee, come i testi, sono chiare: il sito è offerto gratuitamente e non si vuol «ricavare un profitto per

---

<sup>56</sup> Si riporta la *mission* di questo *social network* (<http://www.couchsurfing.org/about.html/mission>), in cui la cultura dell'incontro e del contatto si rivela all'unisono con il nuovo spirito della rete: «*At CouchSurfing International, we envision a world where everyone can explore and create meaningful connections with the people and places they encounter. Building meaningful connections across cultures enables us to respond to diversity with curiosity, appreciation and respect. The appreciation of diversity spreads tolerance and creates a global community*».

dare un guadagno a degli investitori. I nostri membri sono i nostri investitori e la nostra organizzazione è *no-profit* [...]»<sup>57</sup>.

Ora, il meccanismo delle donazioni può innescare una retroazione di un certo interesse. Qualora ci fossero dei progetti sui quali richiamare dei finanziamenti, il loro gradimento si lascerà del tutto naturalmente evincere dalle somme ricevute, che costituirebbero un'effettiva apertura di credito, e ciò sia nel senso del credito di fiducia raccolto intorno all'idea, che in quello del credito economico che permette concretamente di sostenere tale idea. E non si può nascondere una certa soddisfazione nella prospettiva di veder riuniti i due sensi nell'unica parola a ciò designata.

#### **4.5.2. La tecnologia come agente di cambiamento**

La cosiddetta prima fase di internet fu fin da subito contraddistinta da un marcato pluralismo, che a molte persone ha fornito una nuova e diversa occasione per esprimersi. La seconda *release*<sup>58</sup>, più incisivamente, ha introdotto l'elemento relazionale. Non più tante voci, ma tante conversazioni. Non sono solo i mercati ad essere conversazioni, lo sono le aziende, le organizzazioni e le istituzioni in generale. Lo sono i "negozi", quasi, si potrebbe dire, per definizione, e lo è il consorzio umano nel suo insieme. Se «l'essere che può venir compreso è linguaggio»<sup>59</sup> (Gadamer 1960: 542), allora il linguaggio, ovvero le conversazioni, denotano chi parla. Ma se si ristabilisce una priorità nel linguaggio, e nelle conversazioni, che di esso sono la manifestazione diretta, allora chi parla sarà misurato, pragmaticamente, in relazione al suo dire, e non, come secondo un vecchio principio di autorità, il contrario. Sono, questi, i primi segnali di qualcosa che sta cambiando. Non più l'autorità di un dire che stabilisca normativamente le pratiche, ma di quello che discendendo dall'azione, descrivendola, giunga a dar vita a delle norme, intese, appunto, quali le migliori pratiche.

---

<sup>57</sup> Fonte: <http://www.couchsurfing.org/donation>

<sup>58</sup> Il nome "web 2.0", scrive O'Reilly nel suo articolo (O'Reilly 2005), venne al suo assistente Dale Dougherty per associazione con l'idea della nuova *release* di un software.

<sup>59</sup> «*Sein, das verstanden werden kann, ist Sprache*».

Inoltre, la convinzione del fatto che oggi i tempi siano maturi per dar corpo a iniziative *bottom up*, rivendicando a esse un valore almeno paritario a quello che finora si è teso a riconoscere ad altre, più note e blasonate, informa dunque un atteggiamento e un'azione. È da questo angolo visuale che si è guardato alle grandi organizzazioni internazionali, rimettendo in discussione, almeno in parte, il loro ruolo e soprattutto le modalità con cui essere stabiliscono standard e protocolli. Al contrario, date le consuetudini che si stanno affermando nella rete, sembra almeno pensabile che tutta un'impostazione stia lentamente ma inesorabilmente scivolando nell'inattualità. Il monito, d'altronde, era chiaro: *hyperlinks subvert hierarchy*<sup>60</sup>.

I segnali del cambiamento sono forti e chiari. Nel testo questo argomento è caduto spesso sotto il termine di rivoluzione, tecnologica ma anche culturale, attraverso i riferimenti che sono andati da Pichiassi a Maragliano, nel primo capitolo, e da Wiley a Downes e a Siemens, nel secondo, solo per citarne alcuni. Riprendendo adesso le considerazioni di Maragliano (2010), notiamo subito che queste trasformazioni devono fare i conti con la dimensione temporale, evidente nel fatto che tra l'avvento dell'elemento tecnico e la sua ricaduta sul piano sociale e culturale si interpone tutta una fase di adattamento che, appunto, richiede tempo. Tempo per "ascoltare" e comprendere questi *unfamiliar sounds*. Sembrerebbe trattarsi, in altri termini, di interrogare le macchine, per capire cosa hanno da offrirci.

Fratte (2010) è esplicita in proposito quando parla dell'uso didattico della *chat*. Si potrebbe pensare che questo strumento possa favorire l'interazione tra apprendenti, dando loro occasione di esercitarsi sul piano della produzione. Tuttavia, la pratica sembra, del tutto inaspettatamente, contraddire questa ipotesi e suggerire invece che la *chat* possa rivelarsi un ottimo strumento per fare *brainstorming*. Già dalla diversa collocazione all'interno dell'unità didattica si capisce quanto possa essere grande la differenza nell'uso dello strumento. Differenza, si ribadisce, che viene colta dall'ascolto, dall'apertura al nuovo che

---

<sup>60</sup> *Cluetrain Manifesto*, tesi n. 7 (in appendice).

questi strumenti portano con sé; differenza che produce idee nuove, che per dirla con Bateson si rivelano attraverso preziose informazioni<sup>61</sup>.

È questa, in fondo, la difficoltà su cui ribatte Maragliano, alla quale imputa il motivo di tanta reticenza e diffidenza da parte di molti insegnanti nei confronti dell'uso didattico delle nuove tecnologie: non vogliono che «i computer restino fuori dalle scuole» (Maragliano 2010: 24), quanto, piuttosto, si trovano nella «difficoltà di accettare che, una volta accolti, computer e rete vengano utilizzati, in campo educativo, per quello che effettivamente sono» (*ibidem*). E la conclusione, che sembra banale, nella pratica rischia di essere sconvolgente, sebbene ciò non è detto valga per le nuove generazioni di insegnanti che, come si accennava, stanno iniziando ad uscire dalle università già in questi anni: «non basta accedere a internet per comprenderne le possibilità d'uso» (*ibidem*: 34), non è sufficiente, in altri termini, “essere in rete”. Più profondamente, si deve “essere rete”, o “far rete”: «occorre starci dentro, viverci dentro, assimilarne le caratteristiche» (*ibidem*). La risorsa che abbiamo in animo di allestire vuol rispondere a questo criterio, a questo stile, a questo pensiero. C'è da augurarsi che, soprattutto le nuove generazioni, la trovino utile, oltre che piacevole, da usare. E infine, allora, una domanda: che cosa occorre, che cosa si può suggerire per iniziare a stare dentro al cambiamento, evitando di venirne travolti?

Il discorso sembra scorrere del tutto naturalmente verso quell'architettura partecipativa (O'Reilly 2005), di cui si è detto inoltre situarsi dentro uno spazio antropologico (Bonaiuti 2006; Pichiassi 2007). Questa, ancorché obbligata dal mezzo anziché derivante da scelte ideali forti, è tale da favorire, o almeno da promettere di favorire l'instaurarsi di una pratica basata sulle interazioni tra pari. In questo senso, si è insistito molto sul lavoro condiviso, sulla condivisione degli scopi e dei progetti. Apparentemente, forse, non si è insistito abbastanza su un altro tipo di condivisione, quella peraltro tipica di questa nuova cultura, e comunque già in nuce nell'idea dei materiali alla cui produzione può partecipare una pluralità di persone, che è la condivisione della scrittura. Forse, però, non si poteva insistere più di tanto, giacché il suo luogo è nella pratica e si collocherà

---

<sup>61</sup> Come non ricordare la definizione per cui «l'informazione è la trasformata di una differenza» (Bateson 1976: 367).

necessariamente nello spazio interno alla risorsa. Se da un lato le “lezioni” sono i dati, l'*Intel inside* di Docedit.org, da un altro, che è poi lo stesso, queste altro non sono che opere collettive, lavori fatti in condivisione. Ancora una volta, qui si presenta la sfida per un abito mentale che ha caratterizzato gli insegnanti per molto tempo e che forse rimonta addirittura alla cosiddetta cultura del libro<sup>62</sup>. Oggi, con l'avanzamento e l'inserimento dell'informale nel contesto didattico, come si è visto, non sembra si possa pensare a un docente che non abbia prima sperimentato su di sé le cose che vuole, questa volta sì, provare a trasmettere.

---

<sup>62</sup> Su questo punto, si è visto Pichiassi (2007) e poi Maragliano (2010).

## Conclusioni

Questa tesi occupa lo spazio intermedio tra l'idea progettuale e la realizzazione di quello che si è deciso di chiamare un *Social Learning Environment*. Adesso, da un lato si guarda in avanti, al lavoro da fare per rendere [www.docedit.org](http://www.docedit.org) qualcosa di più di quella *home page* che in queste settimane stiamo iniziando ad "arredare", e dall'altro ci si guarda per così dire a lato, in attesa di critiche, suggerimenti, insomma, osservazioni e, perché no?, persone, che ci accompagnino nella sua realizzazione pratica.

Riguardando indietro al testo che si è prodotto, almeno dal punto di vista del lavoro che ci attende, sembra di aver scritto molto. Certamente, non si trattava qui di fornire delle descrizioni tecniche su come si sarebbe realizzata la risorsa, sebbene in qualche caso in tali descrizioni si possa aver ecceduto. Il compito consisteva piuttosto nel cercare di tratteggiare i principi e le motivazioni che fanno da base e da sostegno all'idea progettuale.

In particolare, si è spesso insistito sulla natura culturale della rivoluzione tecnologica in corso. Più di una volta si è entrati nel merito di questioni economiche e, decisamente più spesso, affrontando il discorso delle *community*, non ci si è sottratti – né si sarebbe voluto farlo – dall'entrare nel merito di questioni di natura etica e morale. In altri termini, trattando dell'educazione linguistica e dei temi della formazione in un'epoca di così grandi trasformazioni, il discorso è sembrato prendere, almeno in qualche misura, una colorazione politica. Di questa, le tesi di *Cluetrain Manifesto* hanno rappresentato a un tempo lo stimolo e l'espressione. Ora, se da un lato ci si consegna al lavoro di realizzazione della risorsa, che almeno in prevalenza sarà fatto di ore di programmazione, test ed elaborazione dei contenuti, dall'altro si potrebbe pensare a queste conclusioni come a un'occasione per tornare sul senso dell'iniziativa e del discorso che in qualche modo la presenta.

Web e *e-learning* oggi, i cosiddetti 2.0, mantengono in comune con la prima fase di internet quell'aspetto di mercato pluralismo che fin da subito ha

caratterizzato la rete, ma, come si è visto, vi aggiungono un importante e determinante elemento, quello relazionale. Adesso, la pluralità delle voci è divenuta pluralità di conversazioni. Il contesto delle relazioni, che si manifesta nella natura conversazionale del web e dell'*e-learning* attuali, definisce un nuovo quadro culturale e chiama a un diverso gioco gli individui che vi prendono parte. Come si è detto, la messa in dubbio della logica *top-down* è sintomo di un atteggiamento e di un modo di agire. In queste pagine, attraverso i riferimenti che sono andati da Pichiassi a Maragliano, da Wiley a Downes e a Siemens, per citarne solo alcuni, si è provato a fare i conti con i segnali di cambiamento che il nuovo contesto offre. Infine, si è spesso usato il termine di rivoluzione, cercando di distinguerne il momento tecnologico da quello culturale e anzi cercando di muovere dal primo avendo però come obiettivo il secondo.

Adesso sembra che si impongano tre elementi a partire dai quali avviare una riflessione; due di essi sono in un certo senso noti, mentre il terzo si pone quale risultato a partire dai primi due. Si tratta di tre questioni di una certa ampiezza, ampie come sembra lasciar intendere il suono della loro lettera iniziale. Il riferimento è all'ascolto e all'architettura partecipativa. Entrambi implicano e richiedono all'individuo un elemento di apertura<sup>63</sup>. La posizione di ascolto, così necessaria a "comprendere" il mutato scenario, in una comprensione che sia integrazione, servirà a ottenere una risposta agli interrogativi che ci si pongono – e impongono – riguardo alle macchine. D'altra parte, se realmente si ritiene di dover "essere rete", si deve lasciarsi andare a quell'architettura partecipativa di cui si è detto. In un caso e nell'altro, tuttavia, quell'apertura non appare scontata né facile a darsi. Con Maragliano (§ 4.5.2) si è visto quanto problematica possa essere la transizione dall'"essere in rete" all'"essere rete". Un abito mentale e una cultura d'altronde non si cambiano dalla sera alla mattina: occorre del tempo. E tempo<sup>64</sup> è

---

<sup>63</sup> Mi sono venute in mente le "a" toniche delle prime battute dell'*Infinito* di Leopardi ("caro", "tanta parte", "il guardo", "mirando", "interminati spazi") e soprattutto quella del «lago del cor» dell'*Inferno* dantesco.

<sup>64</sup> Ovviamente non ci si riferisce a un tempo da intendersi in senso strettamente cronologico, o anche solo logico, o sequenziale. Sembra tornar qui a proposito la distinzione che facevano nell'antica Grecia tra *kairòs* e *chronos*, distinzione anch'essa decisamente "antica". Non sembra, infatti, che il tempo dell'ascolto e della comprensione possa intendersi con un carattere determinato. Al contrario, si è in presenza di un periodo di tempo, indeterminato, che si viene a configurare quale situazione ideale entro cui qualcosa può accadere. C'è dunque un carattere "eventuale", oltre che indeterminato. Realisticamente, occorre dirlo, non appare troppo facile fare dell'ottimismo, visto che almeno fin qui la natura logica e di fatto quantitativa del *chronos* pare aver spesso avuto la meglio su quella mistica e qualitativa del *kairòs*.

ciò che da un lato l'ascolto richiede, ma che dall'altro sembra essere sempre più ciò che manca nel quotidiano – e non solo degli insegnanti.

Tuttavia, i motivi di speranza, se non di ottimismo, non sembrano mancare. Il primo si offre quale constatazione e, sembra, si lascia intendere da un ragionamento. Se ripensiamo al *file sharing* e alla *collaborative writing*, che così efficacemente il Web 2.0 sta integrando, si vorrebbe dire, nel costume, ci si può chiedere: ma davvero ci voleva la “tecnologia” per fare i conti con le pratiche dell'agire cooperativo e della condivisione, e con la scrittura collettiva? O più in generale, occorre le nuove tecnologie per mettere in primo piano la partecipazione, da cui sola può derivare un'azione che possa dirsi propriamente responsabile – e soprattutto efficace? Ebbene, da un lato, ovvero seguendo la prima domanda, si può dar risposta negativa, perché i retaggi culturali forti sono noti<sup>65</sup>. D'altronde, se si prova a rispondere alla seconda domanda, il senso si fa affermativo, dato che è grazie a queste nuove pratiche, in uso e in azione su larga scala, che questi insegnamenti si stanno affermando. È a questo proposito che si è fatto riferimento a una nuova prassi, la quale si è imposta per l'efficacia dei nuovi mezzi, anziché quale risultato dell'adozione di scelte ideali forti e impegnative. In altri termini, la “lezione pratica” del Web 2.0 sembra significare che non si stia seguendo il dettato, poniamo, di Lorenzo Milani perché sia bellissimo, cosa che probabilmente non garantirebbe una sua efficace messa in pratica. Tuttavia, tale lezione si può ritrovare qui, al contrario, come esito, proprio perché il suo detto funziona. In effetti, la sua “bellezza” appare oltremodo riconducibile alla sua funzionalità.

Ora, se l'apertura, in senso lato, è la condizione umana che rende possibile l'ascolto e la partecipazione, quest'ultima, intesa però da un punto di vista sistemico, ovvero come architettura partecipativa, può invece rappresentare

---

<sup>65</sup> È, come minimo, l'idea del costruttivismo, integrato nel senso di un costruttivismo sociale, grazie in particolare alla rivisitazione del lavoro di Vigotsky (Scaglioso 2008). Si pensi però anche all'educazione linguistica sul modello di Lorenzo Milani, e in particolare alla celebre “tecnica umile” con cui si voleva stabilire un “buon metodo” per la scrittura condivisa (Scuola di Barbiana 1967: 126). Questi punti sono stati ripresi anche da Wiley (2003a), che trattando l'economia degli oggetti didattici, ha fatto riferimento al discorso di Paulo Freire, in particolare per quanto riguarda la sua critica della “pedagogia oppressiva”. Sul versante nazionale, comunque, oltre a Milani, si sono avuti altri pedagogisti “minori” (Lo Duca 2003: 24-37), ovvero non “certificati” secondo i requisiti del sapere formale dell'epoca (Scuola di Barbiana 1967: 126, 92-95). Peraltro, sarebbe interessante seguire il filo rosso che da queste sensibilità conduce alle *Dieci tesi GISCEL* (Lo Duca 2003: 48-49, 53).

l'ambiente entro il quale, fattivamente, operare. A questo ambiente, appunto, abbiamo dato il nome di *Social Learning Environment* (SLE).

Con le prime piattaforme *e-learning*, a carattere "istituzionale", si è imposta l'idea dell'ambiente virtuale di apprendimento (*Virtual Learning Environment* VLE), che a sua volta è stata criticata e rivisitata con una sensibilità più orientata all'apprendente. Quest'ultima, che ha portato a parlare di *Personal Learning Environment* (PLE) (Bonaiuti 2006), delinea un ambiente in qualche modo ristretto, specie se si assume una prospettiva sociale o comunque sovraindividuale, e risulta in definitiva tale da soggiacere alla sostanza di quella stessa critica che Siemens ha rivolto alle maggiori teorie dell'apprendimento. Tra l'altro, come si è detto nel terzo capitolo, non si dovrebbe ritenere che il connettivismo si ponga in netta contrapposizione, quasi un'alternativa secca, a escludere, con, ad esempio, il costruttivismo; al contrario, si può invece intendere che da un lato l'idea di un *Social Learning Environment* potrebbe riuscire a integrare quella dimensione sociale che, in certo qual modo, sembrava se non perduta almeno posta in secondo piano con i PLE. Secondo le considerazioni che si sono fatte in questo lavoro, sembra che in un contesto per così dire a socialità diffusa si possano recuperare e anzi sfruttare al meglio le istanze del costruttivismo sociale – e cooperativo – di matrice vigotskyana (Scaglioso 2008). Una conferma di questo ragionamento dovrebbe in definitiva venir esemplificata dalla figura del docente-editore, che tra le altre cose non è soltanto co-autore di materiali didattici, ma è anche co-costruttore di quella "casa comune" che è lo stesso SLE.

D'altra parte, si è pure definito questo ambiente nei termini di uno spazio antropologico (Bonaiuti 2006), la cui cifra caratteristica sta tutta in quell'architettura partecipativa all'interno della quale ci si rapporta l'un l'altro nella condizione esistenziale dell'ascolto, dell'azione condivisa e, in ultima analisi, dell'"abitare" inteso come "prendersi cura". Non si tratta, qui, infatti, di un abitare da intendere in certo qual modo fisicamente, come si potrebbe essere tentati di credere con riferimento alla cosiddetta realtà virtuale, ai metamondi ecc. In fondo, lo stesso *Second Life*, per prendere un esempio noto, è un sistema chiuso, in antitesi con lo spirito libertario dei disegnatori del web, da Tim Berners-Lee alle

*community* dell'*open source*, al *Cluetrain* e al Web 2.0 in generale<sup>66</sup>. Avviarsi fosse anche a un'attività professionale in *Second Life* non è abitare nel senso esistenziale di prendersi cura di cui si è detto. In altri termini, l'idea di questo particolare spazio antropologico non implica che in qualche modo si riesca per così dire a "entrare" nella macchina – o peggio ancora nella rete. Non è richiesto, infatti, cambiar pelle per entrare nella tecnologia. Al contrario, si tratta di aprirsi, per lasciare che l'altro, usando la tecnologia, ci possa raggiungere; si tratta di fare in modo che insieme ci si possa consegnare a un processo, nel quale la tecnologia ha un ruolo importante, visto che favorisce l'instaurarsi delle relazioni e il darsi delle conversazioni, ma nel quale, questo si vorrebbe esser riusciti ad argomentare, la tecnologia funge da mezzo – o, se preferiamo, da facilitatore.

Come ultima conclusione, si prende spunto da una questione che sembra essere rimasta, in qualche modo, problematica. Si tratta della difficoltà a mantenere, nella struttura della risorsa stessa, una distinzione tra insegnamento dell'italiano L1 e L2, ma vi si fa riferimento solo per dire che, se anche si trattasse di un difetto nella concezione di questo "sistema", in definitiva, questo difetto avrebbe il sapore dell'imperfezione. E ciò non appare né imbarazzante né spiacevole. Sarà per l'effetto rassicurante dell'*eternal beta*, per cui sappiamo di poterci correggere in corso d'opera. Più propriamente, però, questo "buon sapore di imperfezione" richiama un agire che ha le caratteristiche di una *techné*, col che si è riportati a quell'atteggiamento artigianale cui si è più volte fatto riferimento, specie per contrapporlo a un ideale di scientificità e perfezione, che ci porta fuori dalla piccola bottega (o dalla piccola stazione di cui si è parlato nel quarto capitolo) per consegnarci all'industria e in particolare a quell'industria degli oggetti cui Wiley si è spesso riferito in termini critici (2000; 2003a).

Infine, le imperfezioni, in quanto tali, ricordano la natura, e ad essa riportano. In natura, come ha costantemente sostenuto l'artista viennese Hundertwasser, «*there are no straight lines drawn with a ruler*» (Stieg 2008: 20), non ci sono "perfezioni". Queste considerazioni sulla naturale imperfezione delle cose riportano allora alla risorsa in via di realizzazione, con l'idea del simbolo che

---

<sup>66</sup> A detta di alcuni, il noto e frequentato metaverso potrebbe anche esaurirsi, come qualsiasi altro *videogame*, nel volgere di poco tempo (Dini 2007), e i segnali di un calo di interesse non mancherebbero (Di Bari 2007).

sarà realizzato come suo logo, e che descriverà la forma di una spirale. In definitiva, la spirale è simbolo di vita e di crescita, e riconduce a un'idea di progressione, come quella che dal bambino porta all'adolescente e poi all'adulto<sup>67</sup>. Vi è qui, in altri termini, il senso di una circolarità virtuosa, che progressivamente si estende, ad ogni cerchio che compie, protendendosi verso l'esterno, verso l'altro. Ma c'è anche un altro senso, che ha corso lungo queste pagine e che riporta a questa circolarità. Dopo i continui riferimenti a queste grandi trasformazioni, l'immagine della spirale richiama qui quella del vortice – quasi uno *Sturm und Drang* – e sembra ben adattarsi a questa, tutto sommato, neanche troppo silenziosa rivoluzione.

---

<sup>67</sup> «Spirals [...] symbol of life and nature» (*ibidem*: 23), osserva Hundertwasser, che poi si chiede: «Have you [ever] found any? There is one on each finger tip» (*ibidem*). E dalle punte delle dita, torna per così dire indietro fino a «an unborn baby [that] lies in its mother's womb like a tiny spiral» (*ibidem*: 25).

## Appendici

### Appendice n. 1: Il *Cluetrain Manifesto* in italiano

Non siamo spettatori, né occhi, né utenti finali, né consumatori.  
Siamo esseri umani e la nostra influenza va al di là della nostra capacità di far presa.

## Cluetrain Manifesto

### **Mercati online...**

I mercati online cominciano a organizzarsi da soli molto più rapidamente delle aziende che tradizionalmente li rifornivano.

Grazie alla rete, i mercati diventano più informati, più intelligenti e più esigenti rispetto alle qualità che invece mancano nella maggior parte delle aziende.

### **... gente della Terra**

Il cielo è aperto verso le stelle. Le nuvole ci passano sopra notte e giorno. Gli oceani si alzano e ricadono. Qualsiasi cosa possiate aver sentito, questo è il nostro mondo, il posto in cui dobbiamo stare. Qualsiasi cosa vi abbiano detto, le nostre bandiere sventolano libere. Il nostro cuore va avanti per sempre. Gente della Terra, ricordate.

## 95 TESI

1. I mercati sono conversazioni.
2. I mercati sono fatti di esseri umani, non di segmenti demografici.
3. Le conversazioni tra esseri umani suonano umane. E si svolgono con voce umana.
4. Sia che fornisca informazioni, opinioni, scenari, argomenti contro o divertenti digressioni, la voce umana è sostanzialmente aperta, naturale, non artificiosa.
5. Le persone si riconoscono l'un l'altra come tali dal suono di questa voce.
6. Internet permette delle conversazioni tra esseri umani che erano semplicemente impossibili nell'era dei mass media.
7. Gli iperlink sovvertono la gerarchia.
8. Sia nei mercati interconnessi che tra i dipendenti delle aziende intraconnessi, le persone si parlano in un nuovo modo. Molto più efficace.
9. Queste conversazioni in rete stanno facendo nascere nuove forme di organizzazione sociale e un nuovo scambio della conoscenza.
10. Il risultato è che i mercati stanno diventando più intelligenti, più informati, più organizzati. Partecipare a un mercato in rete cambia profondamente le persone.
11. Le persone nei mercati in rete sono riuscite a capire che possono ottenere informazioni e sostegno più tra di loro, che da chi vende. Lo stesso vale per la retorica aziendale circa il valore aggiunto ai loro prodotti di base.
12. Non ci sono segreti. Il mercato online conosce i prodotti meglio delle aziende che li fanno. E se una cosa è buona o cattiva, comunque lo dicono a tutti.
13. Ciò che accade ai mercati accade anche a chi lavora nelle aziende. L'entità metafisica chiamata "L'Azienda" è la sola cosa che li divide.

14. Le aziende non parlano con la stessa voce di queste nuove conversazioni in rete. Vogliono rivolgersi a un pubblico online, ma la loro voce suona vuota, piatta, letteralmente inumana.
15. Appena tra qualche anno, l'attuale "omogeneizzata" voce del *business* – il suono della *mission* aziendale e delle *brochures* – sembrerà artefatta e artificiale quanto il linguaggio della corte francese nel Settecento.
16. Le aziende che parlano il linguaggio dei ciarlatani già oggi non stanno più parlando a nessuno.
17. Se le aziende pensano che i loro mercati online siano gli stessi che guardavano le loro pubblicità in televisione, si stanno prendendo in giro da sole.
18. Le aziende che non capiscono che i loro mercati sono ormai una rete tra singoli individui, sempre più intelligenti e coinvolti, stanno perdendo la loro migliore occasione.
19. Le aziende possono ora comunicare direttamente con i loro mercati. Se non lo capiscono, potrebbe essere la loro ultima occasione.
20. Le aziende devono capire che i loro mercati ridono spesso. Di loro.
21. Le aziende dovrebbero rilassarsi e prendersi meno sul serio. Hanno bisogno di un po' di senso dell'umorismo.
22. Avere senso dell'umorismo non significa mettere le barzellette nel sito web aziendale. Piuttosto, avere dei valori, un po' di umiltà, parlar chiaro e un onesto punto di vista.
23. Le aziende che cercano di "posizionarsi" devono prendere posizione. Nel migliore dei casi, su qualcosa che interessi davvero il loro mercato.
24. Vanterie ampollate del tipo "Siamo posizionati per essere il primo fornitore di XYZ" non costituiscono un posizionamento.
25. Le aziende devono scendere dalla loro torre d'avorio e parlare con la gente con la quale vogliono entrare in contatto.
26. Le Pubbliche Relazioni non si relazionano con il pubblico. Le aziende hanno una paura tremenda dei loro mercati.
27. Parlando con un linguaggio lontano, poco invitante, arrogante, tengono i mercati alla larga.
28. Molti programmi di marketing si basano sulla paura che il mercato possa vedere cosa succede realmente all'interno delle aziende.
29. Elvis l'ha detto meglio di tutti: "Non possiamo andare avanti sospettandoci a vicenda".
30. La fedeltà a una marca è la versione aziendale della coppia fissa, ma la rottura è inevitabile ed è in arrivo. Poiché sono in rete, i mercati intelligenti possono rinegoziare la relazione con incredibile rapidità.
31. I mercati in rete possono cambiare fornitore dalla sera alla mattina. I lavoratori della conoscenza in rete possono cambiare datore di lavoro nel tempo dell'intervallo del pranzo. Le vostre "iniziative di *downsizing*" ci hanno insegnato a domandarci "La fedeltà? Che cos'è?"
32. I mercati intelligenti troveranno i fornitori che parlano il loro stesso linguaggio.
33. Imparare a parlare con voce umana non è un gioco di società. E non può essere improvvisato a un qualsiasi convegno solo per darsi un tono.
34. Per parlare con voce umana, le aziende devono condividere i problemi della loro comunità.
35. Ma prima, devono appartenere a una comunità.
36. Le aziende devono chiedersi dove finisce la loro cultura di impresa.
37. Se la loro cultura finisce prima che inizi la comunità, allora non hanno mercato.

38. Le comunità umane sono basate sulla comunicazione – su discorsi umani su problemi umani.
39. La comunità della comunicazione è il mercato.
40. Le aziende che non appartengono a una comunità della comunicazione sono destinate a morire.
41. Le aziende fanno della sicurezza una religione, ma si tratta in gran parte di una manovra diversiva. Più che dai concorrenti, la maggior parte si difende dal mercato e dai suoi stessi dipendenti.
42. Come per i mercati in rete, le persone si parlano direttamente anche dentro l'azienda – e non proprio di regole e regolamenti, comunicazioni della direzione, profitti e perdite.
43. Queste conversazioni si svolgono oggi sulle intranet aziendali. Ma solo quando ci sono le condizioni.
44. Di solito le aziende impongono l'intranet dall'alto, per distribuire documenti sulla politica del personale e altre informazioni aziendali che i dipendenti fanno del loro meglio per ignorare.
45. Le intranet emanano noia. Le migliori sono quelle costruite dal basso da singole persone che si impegnano per dare vita a qualcosa di molto più valido: una conversazione aziendale in rete.
46. Una intranet in buona salute organizza i dipendenti nel più ampio significato del termine. Il suo effetto è più radicale di qualsiasi piattaforma sindacale.
47. Se questo spaventa a morte le aziende, è pur vero che esse dipendono fortemente dalle intranet aperte per far emergere e condividere le conoscenze più importanti. Devono resistere all'impulso di "migliorare" o tenere sotto controllo queste conversazioni in rete.
48. Quando le intranet aziendali non sono condizionate da timori o da un eccesso di regole, incoraggiano un tipo di conversazione molto simile a quella dei mercati in rete.
49. Gli organigrammi funzionavano nella vecchia economia, in cui i piani dovevano essere ben compresi da tutta la piramide gerarchica e dettagliati piani di lavoro potevano scendere dall'alto.
50. Oggi, l'organigramma è fatto di link, non di gerarchie. Il rispetto per la conoscenza vince su quello per l'autorità astratta.
51. Gli stili di management basati sul comando e sul controllo derivano dalla burocrazia e al tempo stesso la rafforzano. Il risultato sono la lotta per il potere e una cultura di impresa paranoica.
52. La paranoia uccide la conversazione. Questo è il punto. Ma la mancanza di conversazione uccide le aziende.
53. Ci sono due conversazioni in corso. Una all'interno dell'azienda, l'altra con il mercato.
54. Nessuna delle due va bene, nella maggior parte dei casi. Quasi sempre, alla base del fallimento ci sono le vecchie idee di comando e controllo.
55. Come politica di impresa, queste idee sono velenose. Come strumenti, sono fuori uso. Comando e controllo sono visti con ostilità dai lavoratori della conoscenza e con sfiducia dai mercati online.
56. Queste due conversazioni vogliono parlare l'una con l'altra. Parlano lo stesso linguaggio. Si riconoscono l'un l'altra dalla voce.
57. Le aziende intelligenti si faranno da parte per far accadere l'inevitabile il prima possibile.
58. Se la volontà di farsi da parte è presa come parametro del quoziente di intelligenza, allora veramente poche aziende si mostrano rinsavite.

59. Seppur subliminalmente, milioni di persone sulla rete percepiscono ormai le aziende come strane finzioni legali che fanno di tutto perché queste due conversazioni non si incontrino.
60. Questo è suicidio. I mercati vogliono parlare con le aziende.
61. È triste, ma la parte di azienda con cui i mercati vogliono parlare è spesso nascosta dietro una cortina di fumo, il cui linguaggio suona falso – e spesso lo è.
62. I mercati non vogliono parlare con ciarlatani e venditori ambulanti. Vogliono partecipare alle conversazioni che si svolgono dietro i firewall delle aziende.
63. Sveliamoci e parliamo di noi: quei mercati siamo Noi. Vogliamo parlare con voi.
64. Vogliamo accedere alle vostre informazioni, ai vostri progetti, alle vostre strategie, ai vostri migliori cervelli, alle vostre vere conoscenze. Non ci accontentiamo delle vostre *brochures* a quattro colori, né dei vostri siti internet sovraccarichi di bella grafica ma senza alcuna sostanza.
65. Noi siamo anche i dipendenti che fanno andare avanti le vostre aziende. Vogliamo parlare ai clienti direttamente, con le nostre voci e non con i luoghi comuni delle *brochures*.
66. Come mercati, come dipendenti, siamo stufo a morte di ottenere le informazioni da un lontano ente di controllo.
67. Come mercati, come dipendenti, ci domandiamo perché non ci ascoltate. Sembrate parlare una lingua diversa.
68. Il linguaggio tronfio e gonfio con cui parlate in giro – nella stampa, ai congressi – cosa ha a che fare con noi?
69. Forse fate una certa impressione sugli investitori. Forse fate una certa impressione in Borsa. Ma su di noi non fate alcuna impressione.
70. Se non fate alcuna impressione su di noi, i vostri investitori possono andare a fare un bagno. Non lo capiscono? Se lo capissero, non vi lascerebbero parlare così.
71. Le vostre vecchie idee di “mercato” ci fanno alzare gli occhi al cielo. Non ci riconosciamo nelle vostre previsioni – forse perché sappiamo di stare già da un’altra parte.
72. Questo nuovo mercato ci piace molto di più. In effetti, lo stiamo creando noi.
73. Siete invitati, ma è il nostro mondo. Levatevi le scarpe sulla soglia. Se volete trattare con noi, scendete dal cammello.
74. Siamo immuni dalla pubblicità. Semplicemente dimenticatela.
75. Se volete che parliamo con voi, diteci qualcosa. Tanto per cambiare, fate qualcosa di interessante.
76. Abbiamo qualche idea anche per voi: alcuni nuovi strumenti, alcuni nuovi servizi. Roba che pagheremmo volentieri. Avete un minuto?
77. Siete troppo occupati nel vostro *business* per rispondere a un’email? Oh, spiacenti, torneremo. Forse.
78. Volete i nostri soldi? Noi vogliamo la vostra attenzione.
79. Interrompete il viaggio, uscite da quell’auto-coinvolgimento nevrotico, venite alla festa.
80. Niente paura, potete ancora fare soldi. A patto che non sia l’unica cosa che avete in mente.
81. Avete notato che di per sé i soldi sono qualcosa di noioso e a una sola dimensione? Di cos’altro possiamo parlare?
82. Il vostro prodotto si è rotto. Perché? Vorremmo parlare col tipo che l’ha fatto. La vostra strategia aziendale non significa niente. Vorremmo scambiare due parole con l’amministratore delegato. Che vuol dire che “non c’è”?

83. Vogliamo che prendiate sul serio 50 milioni di noi almeno quanto prendete sul serio un solo reporter del *Wall Street Journal*.
84. Conosciamo alcune persone della vostra azienda. Sono piuttosto bravi online. Ne nascondete altri, di bravi? Possono uscire ed entrare in gioco anche loro?
85. Quando abbiamo delle domande, ci cerchiamo l'un l'altro per le risposte. Se non esercitaste un tale controllo sulle "vostre persone", sarebbero anche loro tra le persone che cercheremmo.
86. Quando non siamo occupati a fare il vostro "mercato target", molti di noi sono le vostre persone. Preferiamo chiacchierare online con gli amici che guardare l'orologio. Questo farebbe conoscere il vostro nome molto di più del vostro sito internet da un milione di dollari. Ma siete voi a dirci che è la Divisione Marketing che deve parlare al mercato.
87. Ci piacerebbe che sapeste cosa sta succedendo qui. Sarebbe davvero bello. Ma sarebbe un grave errore pensare che ce ne stiamo con le mani in mano.
88. Abbiamo di meglio da fare che preoccuparci se riuscirete a cambiare in tempo. Il *business* è solo una parte della nostra vita. Sembra essere invece tutta la vostra. Pensateci: chi ha bisogno di chi?
89. Il nostro potere è reale e lo sappiamo. Se non riuscite a vedere la luce alla fine del tunnel, arriverà qualcuno più attento, più interessante, più divertente con cui giocare.
90. Anche nel peggiore dei casi, la nostra nuova conversazione è più interessante della maggior parte delle fiere commerciali, più divertente di ogni sitcom televisiva, e certamente più vicina alla vita di qualsiasi sito web aziendale.
91. Siamo leali verso noi stessi, - i nostri amici, i nostri nuovi alleati, i nostri conoscenti, persino verso i nostri compagni di battute. Le aziende che non fanno parte di questo mondo non hanno nemmeno un futuro.
92. Le aziende stanno spendendo miliardi di dollari per il problema dell'Anno 2000. Come fanno a non sentire la bomba a orologeria nei loro mercati? La posta in gioco è persino più alta.
93. Siamo dentro e fuori le aziende. I confini delle nostre conversazioni sembrano il Muro di Berlino di oggi, ma in realtà sono solo una seccatura. Sappiamo che stanno crollando. Lavoreremo da entrambe le parti per farle venire giù.
94. Alle aziende tradizionali le conversazioni online possono sembrare confuse. Ma ci stiamo organizzando più rapidamente di loro. Abbiamo strumenti migliori, più idee nuove, nessuna regola che ci rallenti.
95. Ci stiamo svegliando e ci stiamo linkando. Stiamo a guardare, ma non ad aspettare.

La traduzione italiana è di Luisa Carrada. Sono concessi i diritti a livello mondiale per uso non commerciale, purché questa pagina sia riprodotta integralmente. Strappatela, rubatela, mettetela in rete, inviatela. Questo messaggio chiede solo di MUOVERSI.

Versione italiana: [www.mestierediscrivere.com/index.php/articolo/tesi/](http://www.mestierediscrivere.com/index.php/articolo/tesi/)

## Appendice n. 2: Ipotesi di presentazione di Docedit.org

Docedit.org riunisce una *community* composta da insegnanti di italiano come lingua e cultura straniera che mettono in comune la loro esperienza, i loro materiali e le loro conoscenze, per vedere i primi migliorare sotto il profilo qualitativo e quantitativo, e per rendere le loro conoscenze più solide e la loro attività più libera, bella e utile, per se stessi e per la società circostante.

Il sito internet [www.docedit.org](http://www.docedit.org) è un luogo di incontro di opere e idee che scommette sull'incontro tra pari in una comunità di pratica e sul potenziale di questa per stimolare e produrre un costante perfezionamento a partire dalle opere e da qui, auspicabilmente, fino alle idee, nonché alle competenze, di chi a queste opere si dedica. Così come l'incontro tra pari può produrre un miglioramento personale e professionale dei membri impegnati, così l'incontro dei materiali qui costruiti con i bisogni e il lavoro degli apprendenti consente ai materiali stessi un analogo e progressivo miglioramento. In fondo a tutto, però, c'è lui e c'è lei, l'apprendente, il cui progresso nella competenza linguistica e comunicativa soltanto può confermare e ridare slancio all'insieme. Tuttavia, un'analogia circolarità ha luogo già dal lavoro condiviso, per cui nell'aiutare un collega, la buona riuscita di un suo compito costituirà come un contrassegno della bontà dell'aiuto che gli è stato offerto. Infine, aiutare la *community* nel suo lavoro più in generale, che potrebbe prevedere ricerche e traduzioni di materiali nell'ambito dell'educazione linguistica, dovrebbe apportare un analogo beneficio.

Docedit.org non ha altri scopi oltre quelli già dichiarati.

Collateralmente, la *community* come tale potrebbe collaborare con iniziative che mostrino interesse per le questioni del contatto tra lingue e culture, sebbene in puro spirito di cooperazione, nella propria indipendenza e senza prender parte a battaglie politiche, religiose o a qualunque altro titolo estranee ai suoi scopi, l'unicità dei quali la caratterizza in modo tale da rendere perciò stesso irrilevante ogni questione di appartenenza culturale, politica e religiosa. Tuttavia, l'educazione linguistica non può non importare i termini dell'incontro, del contatto e della mediazione, e ciò caratterizza e contraddistingue chi vi si dedica per un atteggiamento di curiosità e di interesse per la diversità. Per questo motivo, chi sostenesse posizioni che mostrino scarsa tolleranza verso il diverso, o intolleranza verso il principio del relativismo delle culture, pur restando il benvenuto, potrebbe non trovarsi a proprio agio in questa *community*.

Per garantirsi l'indipendenza, Docedit.org non è incline ad accettare contributi economici dall'esterno e sceglie di mantenersi attraverso il contributo libero e volontario dei propri membri. I conti economici di questa iniziativa sono pubblici e saranno sempre visibili nelle pagine del sito.

Docedit.org auspica il coinvolgimento e la partecipazione attiva di tutti i suoi membri, in modo che l'esercizio delle funzioni di amministrazione economica, coordinamento delle attività e relazioni pubbliche sia condiviso e consenta un'alternanza delle funzioni tra i membri stessi, dando a tutti quelli che la vogliono l'occasione di sperimentare ogni aspetto della vita della *community*.

Infine, le idee qui espone e l'impostazione qui tratteggiata rappresentano il punto di vista di chi le ha scritte e nel momento in cui le ha scritte. Ciò, se da un lato non esclude una loro rivisitazione o rettifica, lascia comunque intatto che per il momento questa è la direzione che si è deciso di intraprendere.

## Riferimenti bibliografici

- Anderson C., 2008, *The Long Tail*, URL (ultimo accesso 14/01/2011):  
[http://www.wired.com/wired/archive/12.10/tail\\_pr.html](http://www.wired.com/wired/archive/12.10/tail_pr.html)
- Barabási A.L., 2002, *Linked: The New Science of Networks*, Perseus Publishing, Cambridge, MA – citato in Siemens G., 2004, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, URL (ultimo accesso 17/01/2011):  
[www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm](http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm)
- Bateson G., 1972 *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano (1976)
- Biondi G., 2007, *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Apogeo Editore, Milano
- Black M., 1962, *Modelli archetipi metafore*, Pratiche, Roma (1992)
- Bolter J.D., 2002, *Lo spazio dello scrivere. Computer, ipertesto e la ri-mediazione della stampa*, Vita e pensiero, Milano – citato in Pichiassi M., 2007, *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale - Le nuove tecnologie nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano per stranieri*, Guerra, Perugia
- Bonaiuti G. (cur.), 2006, *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Erickson, Trento
- Bonsiepe G., 1993, *Dall'oggetto all'interfaccia*, Feltrinelli Milano
- Boscarol M., 2000, *Che cos'è l'usabilità dei siti web*, URL (ultimo accesso 21/12/2010): <http://usabile.it/012000.htm>
- Calvani A., 2001, *Educazione, comunicazione e nuovi media*, UTET, Torino
- Calvani A. (cur.), 2007, *Fondamenti di didattica*, Carocci, Roma
- Cometto M.T., 2010, *Sfide «L' economia aperta ci salverà»*, Intervista a Don Tapscott, URL (ultimo accesso 14/01/2011):  
[http://archiviostorico.corriere.it/2010/ottobre/11/Sfide\\_economia\\_aperta\\_salvera\\_ce\\_0\\_101011066.shtml](http://archiviostorico.corriere.it/2010/ottobre/11/Sfide_economia_aperta_salvera_ce_0_101011066.shtml)
- Commissione europea, 1996, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva. Libro bianco*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali della Comunità europea, Lussemburgo
- Cresson E., 1995, *Sintesi del Libro Bianco Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, URL (ultimo accesso 06/01/2011):  
<http://www.orientamentoirreer.it/materiali/CressonLibroBianco1995.htm>
- Dal Fiore F., Marinotti G., 2009, *e-learning*, McGraw-Hill, Milano
- Davis I., *Talis*, 2005, *Web 2.0 and All That*, URL (ultimo accesso 15/01/2011):  
<http://iand.posterous.com/2005/07/talis-web-20-and-all-that>

- Di Bari V. (cur.), 2007, *Web 2.0. I consigli dei principali esperti italiani e internazionali per affrontare le nuove sfide*, Il Sole 24 Ore, Milano
- Diadori P., 2009, "Quali modelli operativi per l'italiano L2? L'unità di lavoro", in Diadori P. (cur.), 2009, *La DITALS risponde 6*, Perugia, Guerra, pp. 103-112
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., 2008, *Manuale di nuove tecnologie per l'educazione linguistica*, Guerra, Perugia
- Dini A., 2007, "Il Metaverso di Second Life", in Di Bari V. (cur.), 2007, *Web 2.0. I consigli dei principali esperti italiani e internazionali per affrontare le nuove sfide*, Il Sole 24 Ore, Milano, pp. 136-144
- Diodati M., 2004, *Siti web ad alta accessibilità*, URL (ultimo accesso 29/09/2010): <http://www.diodati.org/scritti/2004/guida/index.asp>
- Downes S., 2003, *Design, Standards and Reusability*, URL (ultimo accesso 24/01/2011): <http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=54> – citato in Fini A., Vanni L., 2004, *Learning objects e metadati. Quando, come e perché avvalersene*, Erickson, Trento (rist. 2006)
- Downes S., 2003a, *One Standard For All: Why We Don't Want It, Why We Don't Need It*, URL (ultimo accesso 24/01/2011): [http://www.downes.ca/files/one\\_standard.htm](http://www.downes.ca/files/one_standard.htm) – citato in Fini A., Vanni L., 2004, *Learning objects e metadati. Quando, come e perché avvalersene*, Erickson, Trento (rist. 2006)
- Downes S., 2003b, *Resource Profiles*, URL (ultimo accesso 24/01/2011): [http://www.downes.ca/files/resource\\_profiles.htm](http://www.downes.ca/files/resource_profiles.htm) – citato in Fini A., Vanni L., 2004, *Learning objects e metadati. Quando, come e perché avvalersene*, Erickson, Trento (rist. 2006)
- Downes S., 2005, *E-learning 2.0*, URL (ultimo accesso 21/09/2010): <http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1>
- Eco U., 1962, *Opera aperta*, Bompiani, Milano
- Eco U., 1980, *Postille a Il nome della rosa*, Bompiani, Milano
- Fini A., Vanni L., 2004, *Learning objects e metadati. Quando, come e perché avvalersene*, Erickson, Trento (rist. 2006)
- Fini A., Cigognini M.E. (cur.), 2009, *Web 2.0 e social networking. Nuovi paradigmi per la formazione*, Erickson, Trento
- Fini A., 2009, *Una teoria di apprendimento per l'era digitale*, URL (ultimo accesso 06/09/2010): [http://docs.google.com/Doc?docid=dhm5h5gj\\_36czqj87d4&hl=it](http://docs.google.com/Doc?docid=dhm5h5gj_36czqj87d4&hl=it)
- Fratte I., 2010, "Le abilità produttive nel Web 2.0: individuazione di buone pratiche", in Jafrancesco E. (cur.), *Apprendere in rete: multimedialità e insegnamento linguistico*, Mondadori, Milano, pp. 99-124
- Gadamer H.-G., 1960, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano (1983)

- Garrett J.J., 2005, *Ajax: A New Approach to Web Applications*, URL (ultimo accesso 12/01/2011): <http://www.adaptivepath.com/ideas/essays/archives/000385.php>
- Giacomantonio M., 2007, *Learning objects. Progettazione dei contenuti didattici per l'e-learning*, Carocci, Roma
- Granieri G., 2005, *Blog generation*, Laterza, Roma-Bari
- Grivet Foiaia L., 2007, *Web 2.0. Guida al nuovo fenomeno della rete*, Hoepli, Milano
- Himanen P., 2003, *L'etica hacker e lo spirito dell'età dell'informazione*, Feltrinelli, Milano
- Hunt B., 2009, *Goal-oriented design*, URL (ultimo accesso 16/01/2011): <http://www.webdesignfromscratch.com/goal-oriented-design/site-persona/>
- Hunt B., 2010, *Site Personas and the Dialogue Process*, URL (ultimo accesso 16/01/2011): <http://www.webdesignfromscratch.com/goal-oriented-design/site-persona>
- Jafrancesco E. (cur.), 2010, *Apprendere in rete: multimedialità e insegnamento linguistico*, Mondadori, Milano, pp. 21-35
- Lessig L., 2006, *Il futuro delle idee*, Feltrinelli Editore, Milano
- Lévy P., 1996, *L'intelligenza collettiva: Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano – citato in Fini A., Cigognini M.E. (cur.), 2009, *Web 2.0 e social networking*, Erickson, Trento
- Lo Duca M.G., 2003, *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci (2008)
- Lovink G., 2007, "Decostruire l'inganno del Web 2.0", 2007, in Di Bari V. (cur.), *Web 2.0*, Il Sole 24 Ore, Milano, pp. 41-54
- Maragliano R., 2010, "Fare rete con la multimedialità", in Jafrancesco E. (cur.), *Apprendere in rete: multimedialità e insegnamento linguistico*, Mondadori, Milano, pp. 21-35
- Metitieri F., 2009, *Il grande inganno del Web 2.0*, Laterza, Roma-Bari
- Nielsen J., 2000, *Web usability*, Apogeo, Milano
- O'Reilly T., 2005, *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, URL (ultimo accesso 13/01/2011): <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html> - Traduzione italiana, *Che cos'è il web 2.0. Schemi di progettazione e modelli di business per la prossima generazione di software*, URL (ultimo accesso 13/01/2011): <http://www.bitmama.it/articles/14-Cos-Web-2-0>
- Paterson R., 2005, *Going Home - Our Reformation*, URL (ultimo accesso 08/01/2011): [http://smartpei.typepad.com/robert\\_patersons\\_weblog/2005/02/going\\_home\\_our\\_.html](http://smartpei.typepad.com/robert_patersons_weblog/2005/02/going_home_our_.html)

- Pichiassi M., 2007, *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale - Le nuove tecnologie nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano per stranieri*, Guerra, Perugia
- Postman N., *Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice*. Armando, Roma, 1999 – citato in Pichiassi M., 2007, *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale - Le nuove tecnologie nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano per stranieri*, Guerra, Perugia
- Raymond S., 2005, *La Cattedrale e il Bazaar*, URL (ultimo accesso 09/01/2011): <http://www.apogeeonline.com/openpress/cathedral>, 1998 (14/9/2010)
- Rifflet-Lemaire A., 1972, *Introduzione a Jacques Lacan*, Bruxelles 1970, trad. it. Astrolabio, Roma
- Rorty R., 1993, “Suoni non familiari: la Hesse e Davidson sulla metafora”, in *Scritti filosofici*, trad. it. Laterza, Bari
- Scaglioso C.M., 2008, *Suonare come parlare. Linguaggi e neuroscienze. Implicazioni pedagogiche*, Armando, Roma
- Scuola di Barbiana, 1967, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze
- Serra Borneto C. (cur.), 1998, *C'era una volta il metodo*, Carocci, Roma
- Siemens G., 2004, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, URL (ultimo accesso 10/01/2011): [www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm](http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm)
- Simone R., 2007, *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Bari, 2000 – citato in Pichiassi M., *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale - Le nuove tecnologie nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano per stranieri*, Guerra, Perugia
- Stephenson K., *What Knowledge Tears Apart, Networks Make Whole*, 2004, URL (ultimo accesso 10/01/2011): <http://www.netform.com/html/icf.pdf>. – citato in Siemens G., 2004, *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, URL (ultimo accesso 10/01/2011): [www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm](http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm)
- Stief B., 2007, *Hundertwasser for Kids. Harvesting Dreams in the Realm of the Painter-King*, Prestel Verlag, Munich (prima edizione inglese 2008)
- Surowiecki J., 2004, *The wisdom of crowds*, New York, Anchor Books
- Tapscott D., Ticoll D., 2003, *The Naked Corporation: How the Age of Transparency is Revolutionizing Business*, URL (ultimo accesso 09/01/2011): <http://www.nakedcorporation.com/about.html>
- Troncarelli D., 2010, “Strategie e risorse per l'apprendimento linguistico *on line*”, in Jafrancesco E. (cur.), *Apprendere in rete: multimedialità e insegnamento linguistico*, Mondadori, Milano pp. 49-63
- Vedovelli M., 2002a, *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma

- Vedovelli M., 2002b, *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, Carocci, Roma
- Vedovelli M., 2006, "Imprese multinazionali italiane e lingua italiana nel mondo", *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XXXV, 1, pp. 147-173
- Visciola M., 2000, *Usabilità dei siti web*, Apogeo, Milano
- Wagner E.D., 2001, *Reusable Learning Objects for Personalized Learning Implications for Design and Development*, International Council on Distance Education, Dusseldorf – citato in Fini A., Vanni L., 2004, *Learning objects e metadati. Quando, come e perché avvalersene*, Erickson, Trento (rist. 2006)
- Wagner E.D., 2005, *Enabling Mobile Learning*, URL (ultimo accesso 24/01/2011): <http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Review/EDUCAUSEReviewMagazineVolume40/EnablingMobileLearning/157976>
- Wainwright P., 2005, *Why Microsoft can't best Google*, URL (ultimo accesso 09/01/2011): <http://www.zdnet.com/blog/saas/why-microsoft-cant-best-google/13>
- Wenger E.C., 1998, *Communities of Practice: Learning as a Social System*, URL (ultimo accesso 08/01/2011): <http://www.open.ac.uk/ldc08/sites/www.open.ac.uk.ldc08/files/Learnin gasocialsystem.pdf>
- Whitehead A.N., Russell B., 1913, *I principi della matematica*, Newton Compton, Roma (1997)
- Wiley D., 1999, *Learning Object and the New CAI: So what do I do with a learning object?*, URL (ultimo accesso 22/01/2011): <http://opencontent.org/docs/instruct-arch.pdf>
- Wiley D., 2000, *Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy*, URL (ultimo accesso 11/01/2011): <http://www.reusability.org/read/>
- Wiley D. (cur.), 2002, *The Instructional Use of Learning Objects*,
- Wiley D., 2003a, *Learning objects: Difficulties and Opportunities*, URL (ultimo accesso 24/01/2011): [http://opencontent.org/docs/lo\\_do.pdf](http://opencontent.org/docs/lo_do.pdf)
- Wiley D., 2003b, *The Paradox of Reusability*, URL (ultimo accesso 11/01/2011): <http://cnx.org/content/m11898/1.18/?format=pdf>
- Wittgenstein L., 1922, *Tractatus logico-philosophicus*, Einaudi, Torino (1989)
- Wittgenstein L., 1945, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino (1974)

## **Sitografia**

<http://www.connectivism.ca>  
<http://www.couchsurfing.org>  
<http://www.creativecommons.it>  
<http://www.creativecommons.org>  
<http://www.davidwiley.org>  
<http://www.downes.ca>  
<http://www.drupal.org>  
<http://www.elearnmag.org>  
<http://www.elearnspace.org>  
<http://www.facebook.com>  
<http://www.hotpot.uvic.ca>  
<http://www.linkedin.com>  
<http://www.usabile.it>  
<http://www.webdesignfromscratch.com>  
<http://www.wikipedia.org>  
<http://www.wordpress.org>

## **Risorse utili per la didattica**

<http://www.audacity.com>  
<http://www.busuu.com>  
<http://www.chirbit.com>  
<http://www.delicious.com>  
<http://www.flickr.com>  
<http://www.issuu.com>  
<http://www.livemocha.com>  
<http://www.mypodcast.com>  
<http://www.pkwiki.com>  
<http://www.slideshare.net>  
<http://www.subdot.com>

<http://www.vimeo.com>

<http://www.voki.com>

<http://www.voxopop.com>

### **Principali repository**

<http://www.merlot.org>

<http://www.wisc-online.com>

### **Principali piattaforme *e-learning* (LMS/LCMS)**

<http://www.atutor.ca>

<http://www.docebo.org>

<http://www.moodle.org>