

Social Media: nuove strategie per l'apprendimento nell'era del web 2.0

a cura di Serenella Silenzi



eum x didattica

eum x didattica

© 2013 eum edizioni università di macerata

Social Media: nuove strategie per l'apprendimento nell'era del *web 2.0*

Atti del Convegno dell'Istituto di Istruzione
Superiore "G. Garibaldi" di Macerata,
Scuola capofila della Rete Biblioteche Scolastiche
della Provincia di Macerata
(Macerata, 20 marzo 2012)

a cura di Serenella Silenzi

eum

© 2013 eum edizioni università di macerata

La pubblicazione del presente volume è finanziata dalla Provincia di Macerata

Con il patrocinio di:
Provincia di Macerata
Comune di Macerata
Co.Re.Com. Marche – Comitato Regionale per le Comunicazioni
Fondazione Cassa di Risparmio della Provincia di Macerata
Fondazione Giustiniani Bandini
Università degli Studi di Macerata
Associazione Italiana Maestri Cattolici
AIART – Associazione Spettatori onlus

isbn 978-88-6056-339-2

Prima edizione: febbraio 2013

© 2013 eum edizioni università di macerata

Centro Direzionale, via Carducci 63/a – 62100 Macerata

info.ceum@unimc.it

<http://eum.unimc.it>

Stampa:

stampalibri.it – Edizioni SIMPLE

via Weiden, 27 – 62100 Macerata

info@stampalibri.it

www.stampalibri.it

Indice / Contents

Introduzione / Foreword

Maria Antonella Angerilli

- 9 *Social Media*: nuove strategie per l'apprendimento nell'era del *web 2.0*

Discorsi d'apertura / Keynote speeches

Raffaele Daniele

- 15 Navigare in sicurezza nella rete Internet

Pietro Colonnella

- 21 La comunicazione come risorsa del territorio

Articoli / Articles

Serenella Silenzi

- 29 Nuovi scenari per l'apprendimento: *welcome to the brave new world of social media*

Barbara Pojaghi

- 53 Le relazioni interpersonali e i *social media*

Giuliana Pascucci

- 59 *Social media for Museum*: l'esperienza dei musei civici di Macerata

Lorella Giannandrea

- 85 *Social media* e didattica. Progettare dispositivi per un apprendimento partecipativo

- Andrea Cassano e Paola Nicolini
99 Comunità di apprendimento nei *social network*: il caso di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bari
- Lorenzo Lattanzi
119 *L'homo sapiens digitale...* nella "rete"
- 125 Nota al testo / *Appendix*

Introduzione / *Foreword*

© 2013 eum edizioni università di macerata

Maria Antonella Angerilli¹

Social media: nuove strategie per l'apprendimento nell'era del *web 2.0*

L'Istituto di Istruzione Superiore "G. Garibaldi" (Istituto Agrario) di Macerata, presente nel territorio dal 1869, è composto da: l'Istituto Tecnico per il Settore Tecnologico Agraria, Agroindustria e Agroalimentare e l'Istituto Professionale Servizi per l'Agricoltura e lo Sviluppo Rurale. È dotato di un convitto per gli alunni frequentanti esclusivamente l'istituto, sia convittori che semi-convittori, e di una azienda agraria di circa 70 ettari con coltivazioni biologiche.

L'Istituto, unico per l'indirizzo di studi nella Provincia, si è sempre distinto per la forte progettualità rivolta a tutte le principali tematiche formative.

La presente pubblicazione raccoglie gli atti del Convegno "*Social media*: nuove strategie per l'apprendimento nell'era del *web 2.0*" atto finale del progetto biennale "Rete delle Biblioteche della Provincia di Macerata" che ha visto la nostra scuola quale capofila di una rete costituita da più di 30 istituti scolastici, di ogni ordine e grado, del territorio maceratese.

Il progetto, cofinanziato dalla Provincia di Macerata grazie alla legge regionale 75 del 1997, ha come finalità primaria la rivalutazione del patrimonio culturale presente nelle biblioteche scolastiche, che spesso possiedono anche dei testi rari e preziosi,

¹ Istituto di Istruzione Superiore "G. Garibaldi", Macerata.

per metterlo a disposizione degli studenti e del territorio in generale, grazie all'integrazione nel catalogo *on line* OPAC.

Il concetto di biblioteca quale semplice contenitore di libri è certamente superato e non più in linea con le esigenze dei nostri giovani che oggi studiano ed al contempo “chattano” in rete, ascoltano la musica e la TV è accesa, molti hanno anche un proprio *blog*, sono in buona sostanza molto vicini a quella generazione che Paolo Ferri definisce i *nativi digitali*.

Le biblioteche devono diventare un ambiente dinamico, tecnologicamente all'avanguardia, in grado di svolgere nei confronti delle nuove generazioni e del territorio un'azione altamente formativa ed aggregante con un patrimonio culturale messo a disposizione in formato digitale, multimediale e facilmente reperibile nel *web* così da promuovere la lettura e la produzione letteraria anche mediante l'utilizzo delle nuove tecnologie.

La lettura va comunque incentivata e favorita per avvicinare gli studenti ai testi, in particolare classici, sono stati promossi, sempre nell'ambito del progetto “Rete delle Biblioteche della Provincia di Macerata” numerosi incontri con il narratore Simone Maretti. Anche in occasione dei 150 anni dell'Unità d'Italia sono stati organizzati incontri aperti a studenti, al personale della scuola ed al territorio per presentare libri sul Risorgimento.

Il Convegno ha rappresentato un momento significativo di riflessione sulle nuove strategie per la conoscenza, non si può ignorare come molteplici siano oggi i luoghi e le opportunità di apprendimento formale, informale e non formale tanto che la scuola non rappresenta più l'unico gestore del sapere.

I nostri studenti vivono lo stare a scuola con difficoltà e disagio perché essa rappresenta un qualche cosa di necessario, ma al contempo avulso dai loro bisogni reali e dai loro interessi; la scuola infatti cambia con estrema lentezza, mentre il progresso della tecnologia è velocissimo.

Le diversità tra noi, immigranti digitali, ed i nostri studenti, i nativi, sono molteplici nello specifico per i nativi digitali le modalità più efficaci di apprendimento sono quelle che si basano sull'esperienza e sulla condivisione tra pari. La valenza dell'edu-

cazione fra pari è ben nota in quanto sviluppa innanzitutto un forte senso d'identità e di appartenenza nei partecipanti, oltre a un più profondo senso della comunità e favorisce lo sviluppo di strategie cognitive e meta cognitive.

Forte è la consapevolezza che la scuola debba interrogarsi su cosa fare e come farlo, siamo tutti d'accordo che debba cambiare, ma con estrema prudenza ed oculatezza.

La strada del cambiamento comporta prima di tutto una profonda rivisitazione dei modelli formativi. Ecco perché nel Convegno ci si è interrogati sulle nuove strategie per la conoscenza, perché la scuola, se non vuole soccombere, deve superare la propria autoreferenzialità, deve riflettere sui propri limiti e deve soprattutto trovare strategie innovative in quella che viene definita l'era del *web*.

Non a caso nelle *Raccomandazioni dell'Unione Europea* del 2006 tra le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente al quarto posto c'è la competenza digitale dopo quelle relative alla comunicazione nella madrelingua, nelle lingue straniere, nel campo matematico-scientifico e prima della competenza di imparare ad imparare.

È una nuova sfida che la scuola non può permettersi di perdere, una sfida che necessita la messa in campo di tutte le strategie possibili. Una sfida che vede la scuola quale sistema formativo con al centro lo studente ed il docente efficace diventa un facilitatore, un *tutor* che favorisce processi di apprendimento sempre più di tipo collaborativo.

Una scuola che richiede il potenziamento della comunicazione nelle forme più adeguate alle nuove generazioni, una scuola che utilizzi al meglio i *social media*, ma al contempo sappia anche mettere in guardia le nuove generazioni dai pericoli presenti nella rete.

Discorsi d'apertura / *Keynote speeches*

© 2013 eum edizioni università di macerata

Raffaele Daniele¹

Navigare in sicurezza nella rete Internet

Internet permette di conoscere altre persone, di tenersi in contatto con amici e conoscenti, giocare insieme, condividere *hobby* ed interessi. La rete è anche una fonte inesauribile di informazioni e materiali su qualsiasi argomento: una grande biblioteca a disposizione per apprendere senza confini.

1. *Le difese tecniche*

Quando sei su Internet, tutto passa dal computer che usi. Oltre alla minaccia dei virus, oggi esistono molti modi per fare danni sfruttando le debolezze del tuo PC, per questo bisogna adottare idonee misure di sicurezza. Mantieni sempre aggiornate le difese del tuo computer: *software* antivirus, *antispam*, posta elettronica e *browser*. Il virus informatico non è altro che un programma che ha la capacità di auto-replicarsi e, una volta scrittosì sui dischi, di effettuare una serie di operazioni sul pc ospitante più o meno dannose che vanno dalla visualizzazione sul video di un messaggio fino alla cifratura del contenuto del disco fisso rendendolo così illeggibile. Considerato che ogni giorno vengono creati nuovi virus e che, con lo sviluppo della rete Internet, questi si diffondono con eccezionale rapidità, risulta fondamentale, non solo installare sul proprio pc un buon antivirus ma anche aggior-

¹ Polizia Postale e delle Comunicazioni, Macerata.

narlo frequentemente. Infatti, un *software* di tipo antivirus, se non aggiornato con regolarità, ci potrebbe far correre rischi maggiori rispetto al non averlo affatto poiché ci potrebbe far sentire sicuri fino a trascurare le più elementari norme di sicurezza informatica. Utilizza un *firewall*. I *firewall* sono degli strumenti, sia di tipo *hardware* che *software*, che permettono di vigilare sullo scambio di dati che intercorre tra il nostro pc o la nostra rete locale ed il mondo esterno. Essi sono programmabili con una serie di regole così da inibire, ad esempio, il traffico di dati proveniente dall'esterno e diretto verso alcune porte del nostro pc solitamente utilizzate per porre in essere intrusioni telematiche. Permettono inoltre la visualizzazione sul monitor dei tentativi di intrusione verificatisi, comprensive dell'indirizzo telematico utilizzato dall'autore di questi. In Rete possono essere facilmente reperiti numerosi *software* di tipo *firewall* gratuitamente. Prima di cliccare sul *link* di un messaggio, controlla bene: potrebbe essere un virus. Fai attenzione a quello che installi: assicurati che il *software* che scarichi da Internet e installi sul tuo PC provenga da fonti sicure. Se il tuo PC è insolitamente lento o dà segni di malfunzionamento, potrebbe essere infetto: fallo controllare.

2. Vita reale e vita virtuale: identità, relazioni e contatti in rete

Quando incontri un amico lo riconosci subito. In rete non si sa mai con sicurezza chi c'è dall'altra parte. Può succedere che riveli a uno sconosciuto informazioni che normalmente non diresti mai a nessuno e che potrebbero essere usate da malintenzionati: per importunarti, rubare, seminare virus, truffare o fare qualcosa di illegale o di sgradevole a nome tuo. Particolare rilievo ha assunto in questi ultimi anni l'uso dei *social network*. Gli strumenti predisposti dalle reti sociali ci permettono di seguire i familiari che vivono in un'altra città. Espandono la nostra possibilità di comunicare, anche in ambito politico e sociale trasformandoci in agenti attivi di campagne a favore di quello in cui crediamo.

Possono facilitare lo scambio di conoscenze tra amici, compagni di scuola, colleghi, e tra colleghi e impresa. I *social network* sono strumenti che danno l'impressione di uno spazio personale, o di piccola comunità. Si tratta però di un falso senso di intimità che può spingere gli utenti a esporre troppo la propria vita privata, a rivelare informazioni strettamente personali, provocando effetti collaterali, anche a distanza di anni, che non devono essere sottovalutati. Stai attento quando inserisci i tuoi dati personali su un sito di *social network*, ne perdi il controllo. I dati possono essere registrati da tutti i tuoi contatti e dai componenti dei gruppi cui hai aderito, rielaborati, diffusi, anche a distanza di anni. A volte, accettando di entrare in un *social network*, concedi all'impresa che gestisce il servizio la licenza di usare senza limiti di tempo il materiale che inserisci *on line*... le tue foto, le tue *chat*, i tuoi scritti, i tuoi pensieri. Se decidi di uscire da un sito di *social network* spesso ti è permesso solo di "disattivare" il tuo profilo, non di "cancellarlo". I dati, i materiali che hai messo *on line*, potrebbero essere comunque conservati nei server, negli archivi informatici dell'azienda che offre il servizio. Leggi bene cosa prevedono le condizioni d'uso e le garanzie di *privacy* offerte nel contratto che accetti quando ti iscrivi. Il miglior difensore della tua *privacy* sei tu. Rifletti bene prima di inserire *on line* dati che non vuoi vengano diffusi o che possano essere usati a tuo danno. Segnala ogni abuso al *social network* affinché possa intervenire a tua tutela. Quando metti *on line* la foto di un tuo amico o di un familiare, quando lo "tagghi" (inserisci, ad esempio, il suo nome e cognome su quella foto), domandati se stai violando la sua *privacy*. Nel dubbio chiedi il consenso.

3. Consigli per un uso consapevole dei social network

Pensa bene prima di pubblicare tuoi dati personali (soprattutto nome, indirizzo, numero di telefono) in un profilo-utente, o di accettare con disinvoltura le proposte di amicizia. Ricorda che immagini e informazioni possono riemergere, complici i motori

di ricerca, a distanza di anni. Astieniti dal pubblicare informazioni personali e foto relative ad altri senza il loro consenso. Potresti rischiare anche sanzioni penali. Usa *login* e *password* diversi da quelli utilizzati su altri siti *web* e sulla posta elettronica. Non sempre parli, chatti e condividi informazioni con chi credi tu. Chi appare come bambino potrebbe essere un adulto e viceversa. Sempre più spesso vengono create false identità (sia di personaggi famosi, sia di persone comuni) per semplice gioco, per dispetto o per carpire informazioni riservate. Basta la tua foto e qualche informazione sulla tua vita... e il prossimo clonato potresti essere tu.

4. *Usa la testa*

Prima di ogni azione in rete bisogna porsi delle domande. Se sapessi che il vicino di casa o il tuo professore potrebbero leggere quello che hai inserito *on line*, scriveresti le stesse cose e nella stessa forma? Sei sicuro che le foto e le informazioni che pubblichi ti piaceranno anche tra qualche anno? Prima di caricare/postare la foto ridicola di un amico, ti sei chiesto se a te farebbe piacere trovarti nella stessa situazione? I membri dei gruppi ai quali sei iscritto possono leggere le tue informazioni personali? Sei sicuro che mostreresti quella foto anche al tuo nuovo ragazzo/a?

5. *I casi più frequenti di violazioni che avvengono sui social network puniti dalla legge con sanzioni penali*

Furto d'identità, sostituzione di persona, adescamento di minori, violazione della *privacy*, molestie, diffamazione ed ingiurie, diffusione di virus, *cyber-bullismo*, vilipendio alla religione, istigazione al suicidio, a commettere un delitto, apologia a commettere delitti, violazione della legge sulle armi, ecc.

6. Conclusioni

In generale le connessioni ad Internet avvengono attraverso collegamenti telefonici e protocolli ben definiti, pertanto tecnicamente è sempre possibile risalire all'autore di una connessione. Ogni condotta ritenuta illecita dalla legge, può essere quindi punita, grazie alla individuazione della società che permette all'utente la connettività e la sua successiva identificazione. Le possibili difficoltà per scoprire i responsabili sono dovute invece alle differenti legislazioni che ogni Stato adotta, che non consentono spesso lo scambio di informazioni ed addirittura di ritenere la medesima condotta come reato.

Pietro Colonnella¹

La comunicazione come risorsa del territorio

La comunicazione, in tutta la storia dell'essere umano, riveste un ruolo di fondamentale importanza. Comunicare è infatti condividere, donare, ricevere, scambiarsi informazioni, idee, opinioni. Comunicare è dare opportunità, risolvere criticità, aprirsi al confronto. Da sempre alla base di qualsiasi relazione – umana, economica, culturale, istituzionale, politica – c'è la comunicazione, strumento indispensabile, attraverso cui il singolo e la collettività possono sviluppare ed accrescere la consapevolezza di sé e dell'altro. Oggi soprattutto, quando la nostra società sta vivendo una congiuntura difficile, con problemi finanziari, di occupazione, di gestione sociale e con l'aumento dell'instabilità, delle incertezze, delle preoccupazioni, assume ancora più rilievo e più valore il rapporto con l'altro. A tutti i livelli. Compreso il settore istituzionale e della pubblica amministrazione. Così anche il Co.Re.Com. Marche, Comitato Regionale per le Comunicazioni, intende oggi più che mai interpretare e valorizzare la comunicazione come risorsa. Per tutto il territorio.

Quando sono stato eletto Presidente della Provincia di Ascoli Piceno, nell'ormai lontano 1995, avevo inserito tra i punti del programma elettorale anche Internet, che allora non conosceva certo la popolarità di oggi e, soprattutto, non aveva ancora espresso le sue enormi potenzialità, specie quelle del *web 2.0*, che privilegiano la dimensione sociale, partecipativa e autoriale

¹ Co.Re.Com. Marche – Comitato Regionale per le Comunicazioni.

degli stessi utenti. Nello stesso periodo, avevo visitato la neonata Rete Civica Iperbole del Comune di Bologna, la prima rete civica italiana e la seconda in Europa, dopo quella di Amsterdam. Si tratta di un sito *web*, operativo dal 1995, partecipato e condiviso da tutti i soggetti pubblici e no-profit dell'area metropolitana bolognese e finalizzato alla diffusione e all'utilizzo delle nuove tecnologie al servizio dei cittadini, con l'obiettivo di fornire servizi elettronici interattivi su misura delle esigenze reali dei destinatari. Quindi, un esempio di avanguardia della pubblica amministrazione, che ha capito e sfruttato fin da subito le enormi capacità del mezzo Internet, concretizzandole con servizi al cittadino e al territorio.

Si consideri che nel 1995 gli utenti del *web* non erano certo quelli di oggi, in termini quantitativi; allora se ne stimavano circa sedici milioni, che nel 2001 sono passati a quattrocento milioni, per arrivare ad un miliardo nel 2005, fino ad oggi, che si contano circa due miliardi e mezzo di utenti della rete. Basti pensare al *social network* più famoso, *Facebook*, che annovera oggi, solo in Italia, oltre ventuno milioni di profili. Una cifra che giustifica l'attenzione che anche il mondo della pubblicità ha rivolto ai *social media*, quali efficaci mezzi di veicolazione dei messaggi promozionali. E non è un caso che nel 2011 il fatturato pubblicitario di *Facebook* Italia abbia superato quello di uno dei più grandi gruppi editoriali del nostro Paese, cioè L'Espresso.

Questo è solo un esempio per sottolineare come la comunicazione sia opportunità, relazione, socialità. E questo chiaramente vale anche per la sfera dell'amministrazione e della politica. Con lo sviluppo delle comunicazioni, e del *web* in primis, è stato evidente anche lo scarto tra la politica di vecchio stampo, passiva e televisiva, e quella nuova, attiva e legata al *web* e ai *social media*. Nel 1960, durante la campagna per l'elezione del Presidente degli Stati Uniti, dal primo dibattito presidenziale trasmesso in televisione uscì sconfitto il candidato repubblicano Richard Nixon, che apparve più teso e meno curato del suo avversario, il candidato democratico John Fitzgerald Kennedy, che ne emerse invece vincitore, grazie anche all'immagine composta e sicura che aveva

trasmesso agli spettatori e, una volta vinte le elezioni, fu ricordato come il Presidente televisivo. Allo stesso modo, ma con uno scenario tecnologico diverso, l'attuale Presidente degli Stati Uniti, Barack Obama, eletto nel 2008, si può definire il Presidente del *web*. È stato infatti il primo candidato alla Casa Bianca a condurre la propria campagna elettorale anche e soprattutto attraverso la rete e i *social network*, che hanno dato un grande contributo – riconosciuto dallo stesso Obama – alla sua vittoria contro l'avversario repubblicano, John McCain, che condusse una campagna elettorale più tradizionale. Quindi, due momenti cruciali della comunicazione politica, incentrati proprio sulle caratteristiche dei *media*, che ci fanno capire come l'uso che si fa dei mezzi di comunicazione sia determinante ai fini di renderli un'opportunità.

Per i giovani e i ragazzi di oggi, il cogliere i lati positivi degli strumenti tecnologici che hanno a disposizione sembra essere ancora più semplice che per gli adulti o comunque per gli appartenenti a generazioni precedenti, dal momento che fin da piccoli crescono in un contesto saturo di tecnologie e *media* di ogni varietà. Secondo i dati di una ricerca condotta dall'Eurispes, il 50% dei bambini tra i sei e gli otto anni naviga in rete. Dunque, l'approccio con il *web* avviene ad un'età piuttosto bassa e, se è vero che da un lato questo è un dato positivo, perché i giovani utenti imparano presto ad avere dimestichezza con i mezzi che comunque saranno parte integrante delle loro future vite professionali, sociali, relazionali, private, dall'altro si deve considerare che tanti sono i rischi in cui possono incorrere. Si pensi all'adescamento da parte di adulti malintenzionati, alla pedofilia e alla pedopornografia, alla lesione della *privacy*, al *cyber-bullismo*, al possibile contatto con contenuti inadatti all'età dei piccoli internauti. Tutte insidie che, senza una adeguata capacità di filtraggio e di controllo, tipica di una età non ancora matura, possono provocare conseguenze negative, anche serie. Dalla stessa ricerca Eurispes sopra menzionata, emerge che l'87% dei bambini tra i sei e gli otto anni gioca con un pc, il 76% sa digitare un testo sulla tastiera di un computer, il 59% sa inviare una e-mail, il 36% sa trasferire una foto dalla

macchina fotografica al pc. Di fronte ad un uso così massiccio delle tecnologie fin da tenera età, si capisce l'importanza del ruolo delle istituzioni, che devono contribuire a responsabilizzare sia gli utenti più piccoli che i loro genitori ed educatori e a sensibilizzarli ad un uso cauto e corretto dei *new media*.

La comunicazione è un'opportunità anche per la cultura. Basti pensare ai sistemi di biblioteche in rete o, ad esempio, al fatto che lo scorso anno, in occasione dei centocinquanta anni dell'unità d'Italia, l'Enciclopedia Treccani sia stata resa disponibile *on line* e consultabile in modo gratuito. Un vantaggio considerevole, fino a qualche anno fa neanche pensabile, che evidenzia anche il tratto di democraticità del mezzo Internet.

La comunicazione, inoltre, è una struttura portante dell'economia e una grande opportunità per il territorio. Grazie ai nuovi mezzi di comunicazione si possono valorizzare e diffondere le tipicità locali, veicolarle a livello mondiale senza vincoli di spazio e di tempo. Un valore aggiunto della comunicazione, questo, che un territorio, specie come il nostro, così ricco di specialità e di produzioni tipiche, non può non adottare come proprio strumento di forza, anche per dare slancio al proprio sviluppo.

Dunque, è rilevante poter fare affidamento su un supporto tecnologico forte. E in questo le istituzioni e i soggetti pubblici devono fare la loro parte. Anche per colmare quel gap tra le aree tecnologicamente più avanzate e quelle meno digitalizzate. Pure il divario tutt'oggi considerevole tra l'uso dei mezzi di comunicazione a scuola e quello in ambiente domestico deve essere ridotto. Le scuole devono dotarsi di risorse adeguate, sia dal punto di vista delle attrezzature tecnico-informatiche che da quello del personale docente. E per questo sono necessari maggiori investimenti. Un sistema di formazione e di istruzione sviluppato e al passo con i mutamenti della tecnologia è indicato come strumento di politica attiva del mercato del lavoro, capace di contrastare la disoccupazione, anche nel Libro Bianco europeo di Jacques Delors, del 1993, che rappresenta il contributo più autorevole fornito dalle istituzioni comunitarie per far fronte al problema della disoccupazione nei Paesi membri della Comunità Europea.

Dunque, le tecnologie possono e devono essere anche lo strumento per uscire dalla crisi economica e sociale che sta interessando il nostro tempo. Va positivamente sottolineato, in questo senso, lo sforzo economico della Regione Marche, che con un investimento di quarantasei milioni di euro ha messo in campo un progetto per ridurre il *digital divide* e portare la banda larga su tutto il territorio regionale, anche nelle zone rurali e meno servite.

Il ruolo del Co.Re.Com. Marche, Comitato Regionale per le Comunicazioni, si inserisce proprio in questa prospettiva, che vede la comunicazione come risorsa. Il Comitato, infatti, oltre a svolgere attività di controllo e monitoraggio del sistema radiotelevisivo locale, offre servizi ai cittadini in ambito di conciliazioni tra utenti e compagnie telefoniche e di telecomunicazioni, così come propone progetti di *media education*, rivolti sia a ragazzi che a genitori ed insegnanti, per informare e formare sul tema della tutela dei minori rispetto ai mezzi di comunicazione e ai contenuti da essi veicolati. Ma la visione del Co.Re.Com. Marche è ad ampio raggio e si estende all'intero settore delle telecomunicazioni, prendendo in considerazione una vasta gamma di argomenti e problematiche, come le trasformazioni del settore stesso, la tv digitale terrestre, l'espansione delle reti telematiche, lo sviluppo della banda larga, l'evoluzione della tv del futuro e dei *new media*, il superamento del *digital divide* e, più in generale, tutte le dinamiche concernenti il campo della comunicazione. L'obiettivo è quello di avere una costante ed aggiornata visione di insieme di quelle che sono le dinamiche del comparto tecnologico e digitale, per interpretarne le potenzialità e risolverne eventuali criticità, perché questo settore possa essere strumento forte di sostegno e rafforzamento dell'economia e dello sviluppo dei territori.

Articoli / *Articles*

© 2013 eum edizioni università di macerata

Serenella Silenzi¹

Nuovi scenari per l'apprendimento: *welcome to the brave new world of social media*

1. Introduzione

Il dibattito sull'uso e sull'efficacia degli strumenti *social* nell'ambito dell'*e-learning* si è notevolmente intensificato in questi ultimi anni. Questo ha sicuramente contribuito alla loro diffusione e al tempo stesso ha incoraggiato la ricerca per ottimizzarne i risultati ed evitarne i rischi.

Questo studio, partendo da un sondaggio effettuato con gli studenti ed il personale dell'Istituto di Istruzione Superiore "G. Garibaldi" di Macerata (IIS), esamina il fenomeno dell'utilizzo dei *social media*, le sue motivazioni, le sue modalità e le aspettative dei campioni presi in considerazione, anche in vista di una possibile integrazione del *networking* nel piano di offerta formativa dell'istituto.

Quindi, esplora l'integrazione di questi strumenti nei percorsi per l'apprendimento, analizzando due casi: l'architettura per l'*e-learning* dell'Università di Macerata (Unimc), esempio ormai consolidato nel campo, e la piattaforma di recente costruzione di GIFT (*Growing Innovation For Teaching*), un progetto Leonardo VETPRO, per professionisti dell'istruzione e della formazione, di cui l'IIS "G. Garibaldi", è istituzione partner. In particolare, si prende in esame il passaggio dalla concezione del *web 1.0* alla

¹ Istituto di Istruzione Superiore "G. Garibaldi", Macerata.

filosofia del *web 2.0*, che ben risponde alle esigenze di un utente divenuto ormai *ubiquitous*. In pratica si concretizza un'evoluzione dalla fruizione di conoscenza erogata da ambienti *on line* centralizzati e strutturati alla costruzione di un apprendimento sempre più *rapid e social*.

La ricerca evidenzia le maggiori caratteristiche ed i punti di forza di queste esperienze, al fine di incentivare una riflessione propositiva sui *social network*, nell'ottica di un'istruzione e di una formazione sempre più fluida ed informale, ma sicuramente più ergonomica e sostenibile.

2. *Patrimoni digitali*

2.1 *Dai nativi digitali agli abitanti della rete: la Schola Nova*

Avevamo vegliato tutta la notte, i miei amici ed io, sotto lampade di moschea dalle cupole di ottone traforato, stellate come le nostre anime, perché come queste irradiano dal chiuso fulgore di un cuore elettrico.

(Filippo Tommaso Marinetti, 1909)

Manuel Castells (2007), estendendo il messaggio di McLuhan, ha scritto: «the network is the message», intendendo il termine *network* non nel suo significato tecnologico, bensì nella sua essenza originale di comunità in rete. Il noto esperto ha voluto sottolineare come i *network*, proprio grazie alla loro estrema flessibilità ed adattabilità, diano forma alla società contemporanea, proprio come l'elettricità fece nell'epoca della Seconda Rivoluzione Industriale. Oggi l'aspetto collaborativo delle moderne tecnologie permea il tessuto vitale di ogni gruppo sociale, qualunque sia l'età delle persone, in quanto tutti amano connettersi ed interagire. Internet stesso è nato da un'intelligenza collettiva e la sua logica strutturale è quella del bene comune, e proprio alla comunicazione ed alla condivisione deve il suo continuo sviluppo.

Questi nuovi strumenti hanno sicuramente facilitato la nostra volontà di essere giornalisti, scrittori, docenti, registri, fotografi

e molto altro ancora, dando espressione e contenuto ai nostri desideri ed alle nostre esigenze. Ci hanno consentito di diventare protagonisti di tanti palcoscenici e di aprire o interrompere il flusso della nostra comunicazione in base alle nostre necessità ed intenzioni; il computer non è più quella entità totemica che nulla, o quasi, permetteva in termini di autonomia ai suoi “adoratori”. In particolare, *forum*, *wiki*, *blog*, *chat* e tutti gli altri *social media*, così popolari al momento, ci hanno offerto la libertà di una interazione *ubiquitous* in tante situazioni differenti, come l’istruzione, il lavoro, il viaggio, il commercio, il governo, l’intrattenimento e le relazioni sociali.

Molti sono stati i loro precursori negli anni '70 ed '80, ma il primo *social network* riconosciuto, *Six Degrees*, ha avuto inizio nel 1997 ed è stato poi seguito da molti altri. Ben presto sono divenuti ambienti di tendenza, in quanto catalizzatori di quella *connected intelligence* teorizzata da De Kerckhove (1997), che affina le menti per generare e diffondere energia ed innovazione. Si può dire che i *social network* siano animati dalla medesima filosofia espressa dal sistema informatico *Ubuntu*² già nella sua stessa denominazione. Si tratta per l'appunto di un termine in lingua zulu, che significa umanità, nell'accezione di quel complesso di valori ed elementi spirituali positivi, quali la benevolenza, la comprensione e la generosità, che dovrebbero essere condivisi da tutti gli esseri umani. Nelson Mandela³ si è soffermato su questo concetto etico in un'intervista nel 2006 affermando: «nei giorni passati, quando eravamo giovani, un viaggiatore attraverso il paese fermandosi in un villaggio non avrebbe dovuto chiedere acqua e cibo. Una volta fermatosi la gente gli avrebbe offerto

² *Ubuntu* è un sistema operativo informatico distribuito dalla società Linux Distribution come *software open source* gratuito. Il termine deriva da una parola in lingua zulu che esprime un'ideologia dell'Africa sub-sahariana, traducibile come “benevolenza verso il prossimo”, concetto etico che il *software* vuole appunto concretizzare nel suo raggio di azione.

³ Tim Modise intervista Nelson Mandela sul suo concetto di *ubuntu* del 1 giugno 2006; è possibile leggere la trascrizione della conversazione in lingua inglese e guardare il video relativo nel seguente sito: <<http://video.google.it/videoplay?docid=-3292332486849787667&cq#>>, 10 marzo 2012.

cibo, intrattenendolo. Questo è un aspetto di *ubuntu*, ma ce ne sono molti altri: rispetto, utilità, condivisione, comunità, preoccupazione, fiducia, altruismo».

I *social media* possono assumere diverse forme ed essere raggruppati a seconda della loro vocazione. Pertanto possiamo distinguere quelli che hanno come loro scopo principale la comunicazione (*Twitter, Facebook, Blogger, Open Diary*, ecc.), la collaborazione (*Wikipedia, Delicious, Google Reader*, ecc.), la multimedialità (*Flickr, YouTube, SlideShare*, ecc.), l'intrattenimento (*Second Life, Cisco Eos, the Sims Online*, ecc.) e l'opinione (*eHow, Customer Lobby, Epinions.com*, ecc.). Le diverse applicazioni possono poi includere *forum, blog, wiki*, strumenti per la condivisione di immagini, *instant messaging, wall-posting, music sharing, crowd-sourcing* e molte altre possibilità di espressione condivisa.

I giovani hanno rapidamente integrato i *social network* nella loro quotidianità. Spesso, già prima che un insegnante riesca a raggiungere la cattedra e ad iniziare la sua lezione, qualche studente è riuscito a “postare” un messaggio nel suo *blog* preferito, ha scaricato una serie di foto o condiviso della musica in rete tramite il cellulare o il computer. In genere sono dei grandi consumatori del *web 2.0* e delle sue applicazioni e per questo trascorrono lunghe ore ad interagire con i loro “amici” o “contatti”. Perché, dunque, il settore dell'istruzione e della formazione dovrebbe interessarsi di questi nuovi strumenti? Proprio perché questo è ormai il mondo in cui vivono i ragazzi e il fatto non può essere ignorato, se si vuole costruire conoscenza, integrazione e cittadinanza attiva. Ma cosa si può apprendere dall'esperienza dei *social software* e, soprattutto, come si può ripensare il processo di apprendimento nell'ottica di questi cambiamenti sociali?

Molte scuole ed università hanno spalancato le porte a questo nuovo mondo fatto di persone e, soprattutto, di relazioni. Infatti ritengono che questi strumenti tecnologici possano favorire il raggiungimento del loro scopo istituzionale, che è appunto quello di promuovere lo sviluppo degli individui come cittadini responsabilmente inseriti, interattivi ed *in progress* nel loro tessuto sociale.

Al contrario, molte altre istituzioni sostengono che i *social media* abbassino il livello di qualità dell'apprendimento ed accrescano l'isolamento, per questo contrastano in ogni modo la loro diffusione ed il loro utilizzo.

2.2 *Invasioni digitali: la misura del cambiamento*

There are more things in heaven and earth,
Horatio, than are dreamt of in your philosophy.
(William Shakespeare, 1603)⁴

L'IIS "Garibaldi" ha deciso di analizzare il fenomeno della dilagante diffusione dei *social network* attraverso un sondaggio che è stato somministrato ad una parte della sua popolazione scolastica per un totale di 453 campioni, di cui 379 studenti e 74 unità del personale. La finalità è stata quella di approfondire le caratteristiche e le motivazioni di questo "fermento" digitale di natura sociale per migliorare la proposta formativa della scuola ed accorciare così le distanze con il "villaggio globale" che è all'esterno.

Il questionario è stato elaborato da una commissione interna, composta da alunni di diverse classi e docenti di varie materie, quindi è stato pubblicato in Internet, per facilitarne l'accesso e l'esecuzione.

L'elaborazione dei quesiti è stata sicuramente un'attività che potremmo definire *time-consuming*, in quanto ha richiesto agli studenti ed ai docenti coinvolti molte ore di riflessione e lavoro, sia in classe che a casa, ma tutti hanno contribuito con grande motivazione e spirito di collaborazione. Le prime prove di esecuzione hanno fornito un *feedback* immediato, che ha consentito allo staff di progettazione di calibrare lo strumento in maniera più accurata. Gli alunni hanno accettato di sottoporsi ai quesiti con estrema disponibilità, anche se le complesse attività didattiche

⁴ «Ci sono più cose in cielo e in terra, Orazio, di quante ne sogni la tua filosofia», citazione da *Amleto* (atto I scena IV) di William Shakespeare.

del periodo non hanno consentito di estendere il questionario a tutte le classi. Una simile difficoltà è stata incontrata anche sul versante del personale.

I quesiti sono stati elaborati con un linguaggio molto diretto e fattuale, in maniera tale che fossero ugualmente comprensibili per tutti. Per lo stesso motivo sono state elaborate delle risposte da poter scegliere semplici, chiare e veloci. Nella premessa è stata inserita una definizione del termine *social network* tratta dall'enciclopedia Treccani *on line*, proprio per condividere la stessa terminologia di base. Esaminiamo ora i risultati del sondaggio, partendo dalle risposte fornite dagli studenti.

Sicuramente le domande più significative sono state quelle riguardanti il luogo ed il tempo di utilizzo dei *social media*, la motivazione, il contatto con persone non conosciute, la condivisione familiare dell'attività e la prospettiva di un possibile utilizzo di questi nuovi strumenti a scuola.

Il 75,46% degli alunni analizzati frequenta gli ambienti dei *social media* ed attribuisce ad essi una connotazione positiva; pochissimi (21,11%) sono coloro che li utilizzano solo raramente o addirittura mai. *Facebook* è l'applicazione preferita dall'88,13%. Il 56,99% degli studenti che utilizza i *social network* dedica a questa attività da 1 a 2 ore; il 13,72% da 3 a 4 ore ed il 4,75% più di 4 ore. L'82,32% di questa tipologia di utenti si collega da casa ed una percentuale, anche se ridotta, utilizza per lo scopo il cellulare. In particolare il 54,88% condivide questo tipo di attività con i familiari. Il 68,87% instaura con questi strumenti una relazione di tipo narrativo-espressiva e li utilizza per parlare di se stesso e della propria vita, arricchendo il profilo personale con foto, racconti e pensieri. Circa le motivazioni per l'uso, la prima scelta degli studenti è senza alcun dubbio quella di "chattare" con gli amici (70,71%), segue poi l'idea di trascorrere del tempo in maniera piacevole (21,37%) e subito dopo il desiderio di conoscere persone nuove (19,53%), anzi il 34,56% accetta anche il contatto con persone sconosciute a patto che si abbiano amici in comune. Solo il 15,04% accetta "l'amicizia" di qualcuno che non conosce affatto ed il 56,99% dichiara di aver incontrato nella vita

reale qualcuno conosciuto nell'ambito dei *social network*. Infine ben il 75,73% di questi utenti ha dichiarato di voler utilizzare i *social media* per motivi di studio o di lavoro.

Sul fronte dei campioni adulti analizzati, si presentano alcune differenziazioni. La percentuale di coloro che credono nella valenza positiva di questi ambienti e li frequenta abitualmente ammonta al 44,59% ed il luogo di connessione preferito è la propria abitazione (81,08%). Il 24,32% in genere utilizza questi strumenti da 1 a 2 ore ed il 40,54% ha familiari che condividono questo tipo di attività in rete. Anche per loro *Facebook* è il *social software* preferito (31,08%), mentre l'8,11% utilizza *forum* di vario genere ed il 6,76% *Skype*; solo pochi curano con attenzione il loro profilo personale (10,81%). Il 24,32% dichiara di utilizzare o di aver utilizzato questi strumenti per corsi di formazione o per lavoro, mentre il 14,86% li usa per ottenere informazioni. Un'alta percentuale (50%) di questi utenti adulti afferma di non accettare mai il contatto con altri utenti sconosciuti ed il 51,35% non ha mai incontrato nella vita reale qualcuno conosciuto negli ambienti sociali della rete. Infine, il 35,14% risulta favorevole all'uso dei *social media* per attività di studio o lavorative.

Dall'analisi dei risultati del sondaggio risulta chiaramente che i campioni al di sotto dei 23 anni "abitano" e condividono questi ambienti con grande naturalezza, li ritengono parte integrante della loro quotidianità ed amano la grande libertà di espressione che essi consentono. I campioni adulti, invece, anche se non riescono a frequentare questi luoghi condivisi della rete con la stessa facilità dei ragazzi, ne apprezzano pienamente le possibilità ed i vantaggi offerti, soprattutto per quanto riguarda la formazione, l'informazione ed il lavoro. Comunque, la maggior parte dei campioni esaminati, in entrambe le tipologie, accoglierebbe molto favorevolmente l'utilizzo dei *social software* per lo studio o il lavoro. Riflettendo su questi dati si ha la netta sensazione del chiaro passaggio dall'era "lineare" della stampa, ancora determinante nelle scuole e negli ambienti formativi, all'era dell'interconnessione globale, una sorta di oralità diffusa e continua, vissuta in un «campo unificato di esperienza» (Cacchione 2012).

Alla luce di queste considerazioni e di questi cambiamenti, le istituzioni che si dedicano all'istruzione ed alla formazione debbono ripensare il *design* dei propri percorsi ed interrogarsi circa la valenza pedagogica dei *social network*; debbono infatti comprendere se questi strumenti tecnologici possano facilitare l'apprendimento e l'integrazione sociale degli studenti, offrendo nel contempo un'opportunità di confronto sinergica con il mondo esterno.

A questo proposito analizziamo la proposta dell'Università di Macerata.

3. *Apprendere la lingua inglese all'Università di Macerata: dall'e-learning al we-learning*

3.1 *Unimc Learning Design: firmitas, utilitas, venustas*⁵

There are no passengers on spaceship earth. We are all crew.

(Marshall McLuhan, 1965)⁶

Ormai si deve ammettere che il termine *e-learning* è diventato obsoleto, in quanto le nuove tecnologie sono ovunque ed influenzano qualsiasi processo umano (Fabbri 2010), parliamo dunque semplicemente di apprendimento ed esaminiamo il coinvolgimento delle università italiane in questo campo. Le varie istituzioni hanno reagito in modo molto diverso alle nuove sfide tecnologiche e per questo la situazione appare oggi a macchia di leopardo. Ci sono infatti università come il Politecnico di Torino in cui è stata

⁵ «Contenuto, forma, bellezza», formula proposta da Marcus Vitruvius Pollio (nato circa 80-70 a.C., morto circa 15-20 a.C.), ingegnere, architetto e scrittore romano nel suo capolavoro *De architettura*, un trattato in dieci libri sui metodi costruttivi e sulla progettazione edilizia degli antichi romani.

⁶ «Non vi sono passeggeri sulla navicella spaziale Terra. Facciamo parte tutti dell'equipaggio» (traduzione della citazione in lingua italiana): affermazione di Marshall McLuhan del 1965, in riferimento al testo *Operating Manual for Spaceship Earth* (1963) di Buckminster Fuller, come citato in *Paradigms Lost: Learning from Environmental Mistakes, Mishaps and Misdeeds* (2005) di Daniel A. Vallerò, p. 367.

completamente eliminata l'iscrizione ai corsi *on line*, in quanto gli studenti possono liberamente scegliere tra i corsi in presenza e a distanza, secondo le loro necessità ed intenzioni, ma costi, esami e diploma di laurea sono esattamente gli stessi. Ci sono invece altre università arroccate su posizioni bene diverse, poiché ritengono che la tradizione sia tutto ciò che conta in quanto assicura efficacia di azione e, quindi, ottima reputazione e rispetto.

L'Università di Macerata ancora propone corsi in presenza ed *on line* separatamente, ma viene considerata come una *start-up* accademica italiana in quanto ha completamente ristrutturato l'architettura della sua offerta formativa, combinando perfettamente la sua vocazione pedagogica con quella tecnologica. Alla fine degli anni '90 ha iniziato questo processo pubblicando delle pagine statiche in HTML, basate su un sistema centralizzato *web* 1.0. I docenti inserivano del materiale da consultazione, ma le pagine erano aggiornate raramente. Gli studenti non potevano interagire, ma solo visionare e "scaricare" documenti ed informazioni; la lettura era quindi l'attività predominante.

Il computer era ancora un potere oscuro, legato ad un modello di apprendimento fisso, che cercava di sostituire le lezioni in presenza con delle risorse di natura cartacea. Gli iscritti a distanza non avevano né responsabilità né controllo sul loro processo di apprendimento e rappresentavano una minoranza, mentre le classi in presenza venivano ancora considerate come un modello di formazione ineguagliabile.

Il primo sviluppo di questa situazione fu il passaggio ad una struttura semi-centralizzata di tipo *web* 1.5. Il sistema era senza alcun dubbio più dinamico, in quanto consentiva una limitata attività di interazione e condivisione attraverso i primi *forum* ed alcune attività di scrittura collaborativa. Il sito di Unimc era ancora basato su applicazioni ASP, Java, Database, CSS eCMS. Un unico *webmaster* onnisciente era di fatto responsabile dell'intera architettura, anche se docenti, *tutor*, esperti e studenti collaboravano alla costruzione degli ambienti *on line*.

Questo periodo di transizione ben presto diede origine ad una nuova piattaforma, che integrava le migliori esperienze del passato

con altre assolutamente nuove con software PHP e DotNET, iniziava così l'era del *web 2.0* o del *we-learning* come teorizzato da Bersin nel 2009. Vengono introdotti strumenti sincroni come le video-conferenze e le *chat*, e l'interazione sociale diviene la parola chiave di ciascun corso o laboratorio a distanza. *Blog*, *forum*, *podcast*, *wiki*, *instant message board*, *archive*, *on line testing* e persino un collegamento a *Facebook*, queste sono solo alcune delle opportunità *social* che gli studenti di Unimc possono condividere nei loro ambienti di apprendimento a distanza. Il sistema è ancora semi-centralizzato, ma chi apprende costituisce il fulcro dell'intero processo di conoscenza. Il *feedback* degli utenti, attraverso questionari, *action research*, monitoraggio, tracciamento e valutazione (formale ed informale), è realmente fondamentale per il *design* o la ristrutturazione dei corsi.



Fig. 1. Dal *web 1.0* al *web 2.0*

Da un punto di vista tecnico questa piattaforma è una architettura a più strati, che ospita diversi strumenti e servizi, particolarmente apprezzati dai suoi utilizzatori per la loro affidabilità ed flessibilità. La sua struttura principale è costituita da OLAT⁷, una piattaforma *Open Source LMS Java*, ideata dall'Università di Zurigo e successivamente implementata da una rete di sviluppa-

⁷ Si può esplorare una versione demo di OLAT cliccando su <<http://olatdemo.unimc.it/olat/dmz/>> entrando come Ospite.

tori internazionali. Serve circa un migliaio di studenti, in cinque diverse facoltà, e quasi quattrocento utenti in corsi post-laurea e master, insieme a più di duecentocinquanta docenti e *tutor*.

Tutte le forme di comunicazione audio-visiva di tipo sincrono sono fornite da una piattaforma commerciale, vale a dire Adobe Acrobat Connect (conosciuta come Breeze), in quanto è quella che ha dimostrato la maggiore affidabilità, funzionalità e stabilità tra quelle esistenti sul mercato. Il sistema è anche integrato con un servizio di monitoraggio e tracciamento esterno, definito da alcuni ricercatori Unimc ed utilizzato anche da altri sistemi eterogenei di Learning Management.

3.2 SocialMediAbility per l'apprendimento della lingua inglese: come opportunità condivise possono favorire la formazione

Oh, I get by with a little help from my friends
Mm, I get high with a little help from my friends
Mm, gonna try with a little help from my friends
(John Lennon e Paul McCartney, 1967)⁸

Partendo dalla centralità degli studenti e ritenendo l'apprendimento un processo sociale, l'Università di Macerata ha deciso di investire capitale umano e materiale integrando i *social media* nella sua offerta formativa degli ultimi anni. Questa scelta ha rappresentato una strategia vincente che ha aumentato la soddisfazione degli utenti e l'ottimizzazione delle risorse, come testimoniato dal resoconto annuale e dalla valutazione finale degli studenti. Le finalità di questa azione sono state la volontà di offrire un ambiente tecnologicamente aggiornato che fosse in grado di ospitare un numero elevato di utenti in attività condivise di tipo sincrono; la determinazione di aumentare la qualità delle sessioni audio-video e di integrare servizi sincroni ed asincroni per poten-

⁸ *With a little help from my friends*, è una canzone scritta da John Lennon e Paul McCartney e pubblicata nell'album dei Beatles "Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band", 1967. È possibile ascoltarla da <<http://it.youtube.com/watch?v=jBDF04fQKrQ>>, 10 marzo 2012.

ziare l'efficacia della missione pedagogica Unimc, amplificandone i benefici. Costruire un'identità digitale così complessa ha richiesto ricerca, sforzo ed intense relazioni sinergiche tra l'Università ed il resto della società. In questo modo Unimc è riuscita a fornire ai suoi studenti migliori opportunità di studio, sperimentazione, cooperazione, con un'attenzione sempre più personalizzata verso percorsi flessibili e modellati sulle necessità dell'utente. Tutto ciò è stato ripagato con un sicuro aumento di visibilità, fiducia ed autorevolezza. L'Università di Macerata ha così migliorato la sua reputazione, perché uno studente soddisfatto è sempre la miglior forma di pubblicità. Dunque, la condivisione nell'apprendimento ha mantenuto il suo valore etico e si è anche dimostrata una politica economica di successo, così come avviene in molti altri settori oggi, quali quello della musica, del *design*, del *crowdfunding* e del *crowdsourcing*.

Si può aggiungere che, anche in tempi più remoti, qualsiasi classe in presenza ha sempre coinvolto i suoi alunni nella lettura, scrittura ed interazione. Escludere una di queste componenti risulterebbe innaturale e poco produttivo, in quanto tutte sono catalizzatrici di creatività e sviluppo; questa è stata un'altra delle motivazioni pedagogiche che hanno convinto Unimc ad offrire ad i suoi studenti a distanza le stesse opportunità di conoscenza delle classi in presenza. La struttura per la formazione *on line*, il cui *design* è continuamente monitorato, revisionato ed aggiornato secondo il *feedback* ricevuto da tutte le componenti del processo, è modellata sulla filosofia del *web 2.0* e l'attenzione pedagogica prevale su qualsiasi tecnicismo. OLAT, la piattaforma principale, è multilingue e ciascun utente può personalizzarla, scegliendo il proprio calendario, la tipologia di notifica delle informazioni e degli aggiornamenti, la visibilità, i caratteri, i corsi da seguire, i gruppi di studio e molto altro ancora. Il supporto del *tutor on line*, ma anche dei manuali e dei *tutorial* è sempre disponibile.

In particolare il nostro studio si basa sull'analisi dei corsi di lingua inglese delle Facoltà di Scienze della Formazione, Scienze Politiche e Beni culturali dell'Ateneo maceratese. In questi

contesti ciascuna classe virtuale rappresenta una realtà interconnessa, multistrato, multi-autoriale e *cross-mediale* e la sua finalità è quella di produrre una narrazione dell'apprendimento, sia singolo che condiviso, aperta e costruttiva. Gli elementi e le risorse di ciascun corso a distanza dipendono sicuramente dalle scelte pedagogiche dei docenti, ma anche dal contributo dei *tutor*, degli esperti dell'Ateneo e dal *feedback* degli studenti. La loro filosofia è quella dell'apprendimento esperienziale, realizzato attraverso la ricerca, la comunicazione e l'interazione, in evidente contrasto con la dipendenza passiva tipica del *web 1.0*. Le opportunità proposte per la formazione a distanza sono sia di tipo individuale, come test, *instant messages*, questionari, che sociale. Tra le possibilità condivise possiamo considerare quelle di tipo sincrono, come le video-conferenze e le *chat*, e quelle di tipo asincrono, come i *forum*, i *podcast* ed altre ancora. Questi due diversi stili di comunicazione pure condividono molte caratteristiche positive, quali: l'ubiquità, l'accessibilità, l'interattività, la disponibilità di risorse costantemente aggiornate, la sostenibilità, la multi-autorialità e la flessibilità. Si può aggiungere che entrambe hanno i loro punti di forza e di debolezza. Sicuramente le attività sincrone promuovono la socializzazione, aiutano la soluzione dei conflitti, facilitano la progettazione comune, favoriscono il senso di appartenenza ad una comunità di apprendimento, allontanano il possibile senso di isolamento della formazione *on line*, stimolano il coinvolgimento emotivo e psicologico, rafforzando così la motivazione. Tuttavia le opportunità sincrone hanno una durata limitata, preferiscono i piccoli gruppi e le problematiche meno complesse. Invece, le attività asincrone consentono agli utenti una grande libertà temporale di fruizione, il che facilita molto la personalizzazione dell'apprendere, inoltre consentono di avere più tempo per la comprensione di tematiche complesse e l'elaborazione di contributi personali, inoltre facilitano lo sviluppo cognitivo e la partecipazione riflessiva. Ma la comunicazione asincrona, che sicuramente predilige gruppi di utenti più numerosi, spesso offre un supporto emotivo debole ed è priva di tutti quegli elementi naturali che caratterizzano ed

agevolano gli incontri *face-to-face*, e questo può talvolta demotivare gli studenti (Hrastinski 2008).

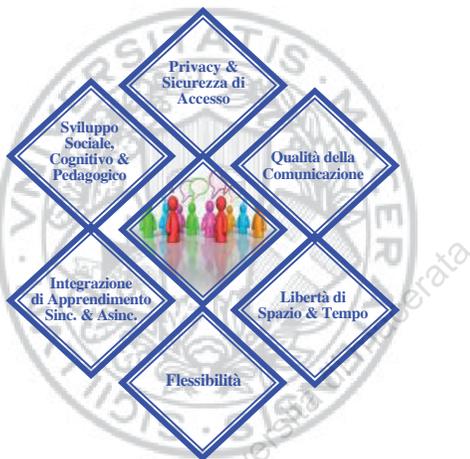


Fig. 2. Vantaggi degli Strumenti Sincroni Unimc



Fig. 3. Vantaggi degli Strumenti Asincroni Unimc

In generale, tutti gli strumenti *social* sono stati molto apprezzati dagli studenti delle varie Facoltà per l'elevato livello di *privacy* e di sicurezza nell'accesso, l'ampia flessibilità, l'ottima qualità della comunicazione, l'integrazione equilibrata delle attività sincrone ed asincrone nei percorsi ed il notevole contributo dato allo sviluppo sociale, cognitivo e pedagogico degli studenti. In particolare, come evidenziato dai questionari di valutazione finale, tra gli strumenti sincroni gli studenti hanno preferito le *chat* e le video-conferenze (che possono essere anche registrate e riascoltate), in quanto offrono la possibilità di un contatto personale e tranquillizzante, grazie alla mimica facciale, i gesti, l'intonazione e la pronuncia, con il docente ed i colleghi di corso (fino a 50 utenti contemporaneamente) su tematiche di grande interesse, quali le strutture linguistiche e l'esame finale. Mentre tra le opportunità asincrone i *forum* sono stati gli ambienti più frequentati, poiché consentono tempi e modalità di riflessione individualizzati ed adeguati a problematiche di approfondimento e ricerca di tipo complesso.

4. GIFT: una proposta per lo sviluppo professionale dei responsabili dell'istruzione e della formazione

4.1 Growing Innovation For Teaching: un'esperienza di progettazione condivisa on line

Yesterday's the past, tomorrow's the future, but today is a *gift*. That's why it's called the present.
(Bil Keane, 1994)⁹

GIFT, acronimo di *Growing Innovation For Teaching*, vale a dire promuovere l'innovazione nell'insegnamento, è l'espressione di un percorso di progettazione sinergica tra l'ANFIS,

⁹ «Ieri è il passato, domani è il futuro, ma oggi è un *dono*. Ecco perché si chiama presente», traduzione in lingua italiana di una citazione di Bil Keane, pubblicata nel fumetto *The Family Circus* il 31 agosto del 1944 (visibile in <<http://www.iwise.com/BqWHu>>, 10 marzo 2012).

(Associazione Nazionale dei Formatori Insegnanti Supervisor), alcune scuole italiane ed alcuni istituti ed associazioni in diversi paesi europei. Si tratta di un progetto fortemente caratterizzato da *distance design and implementation*, in quanto tutte le fasi della sua costruzione e le successive implementazioni sono state svolte *on line*, utilizzando alcuni strumenti condivisi offerti da Internet, come *Google docs*, *Skype*, una piattaforma *Moodle* e naturalmente anche *e-mail*, che hanno risolto efficacemente i problemi della distanza e del multiforme impegno professionale e personale di tutti i docenti coinvolti, realizzando così un percorso “a basso impatto”. Il progetto è stato avviato da uno *staff* di progettazione composto da tre insegnanti, dislocati in diverse regioni: Veneto, Piemonte e Marche, poi se ne sono aggiunti altri, sempre dal Veneto, ma anche dal Friuli Venezia Giulia, dalla Puglia, dalla Lituania, dalla Spagna e dalla Germania. La scuola coordinatrice del progetto è l'Istituto Tecnico “Max Fabiani” di Trieste e l'IIS “G. Garibaldi” di Macerata è invece scuola *partner*.

GIFT è un progetto di mobilità transnazionale Leonardo VETPRO, approvato per il periodo 2011-2013. La sua principale finalità è quella di innalzare, attraverso lo scambio di esperienze e la riflessione sulle stesse, la qualità delle competenze dei docenti, dei formatori, dei *counsellor* e dei responsabili dell'istruzione e della formazione, nel campo delle abilità linguistiche (uso dell'inglese come lingua veicolare e CLIL), di quelle tecnologiche (utilizzo dei *social media* per finalità pedagogiche) e di progettazione (nell'ambito del *Longlife Learning Programme*). In particolare, le attività del percorso sono orientate a rendere accessibili e trasferibili a tutti i partecipanti le buone pratiche individuate nei tre settori oggetto dell'attività progettuale, con ricadute positive nelle comunità professionali di riferimento di ciascuno.

Questo progetto vuole rappresentare una risposta sostenibile alla richiesta di acquisizione da parte del personale educativo della scuola delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, definite dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione

Europea come elementi fondanti dell'Europa quale società della conoscenza (Parlamento Europeo e Consiglio 2006).

La sigla GIFT si ispira alla filosofia della *gift economy* e sottolinea come in questo percorso sia fondamentale il valore della condivisione e della coproduzione di conoscenza, realizzate attraverso le strategie collaborative del *cooperative* e del *peer learning*, messe in atto in ambienti tecnologici di tipo *web 2.0*, con l'uso dell'inglese come lingua comune per la comunicazione. Si tratta, dunque, di un'azione basata sulla pratica riflessiva del donare-ricevere-contraccambiare oppure, prendendo in prestito le parole di Ben Shneiderman (1998), sull'attività interattiva di «relate-create-donate»; il progetto infatti vuole abbandonare l'idea di una conoscenza intesa come ricezione passiva di un sapere rigido e preconfezionato, e sostenere invece un processo di apprendimento in continua evoluzione, grazie alla fluidità e all'*action research* di un ambiente socialmente complesso quale è quello del gruppo GIFT, composto da insegnanti provenienti da scuole e città diverse, con una formazione, delle caratteristiche ed una disciplina di insegnamento differenti, ma motivati dallo stesso desiderio di condividere, costruire ed innovare. L'insegnante oggi è «un architetto della conoscenza che tesse percorsi con dispositivi vari e differenziati a livello relazionale, didattico, disciplinare e tecnologico» (Magnoler, Rossi, Giannandrea 2008), pertanto i professionisti del settore devono necessariamente entrare in un circolo virtuoso di continua pratica-riflessione-ricerca-pratica, se vogliono sostenere una scuola efficace ed aperta alle sfide della società contemporanea e futura.

Il progetto ha selezionato in tutta Italia 56 professionisti del settore dell'istruzione e della formazione che, opportunamente suddivisi in base alle loro competenze iniziali ed alle loro aspettative professionali, effettueranno un'esperienza di mobilità presso i partner europei coinvolti nell'azione, suddivisi in tre scaglioni temporali.

L'IIS di Macerata ha promosso il percorso fin dagli inizi della sua progettazione ed ora è direttamente impegnato nell'attivazione delle varie fasi del progetto: dalla preparazione della mobilità alla valutazione e dell'esperienza stessa. Il percorso, comunque,

rimarrà aperto a successivi sviluppi e ricerche condivise, anche dopo il 2013, grazie ad un ambiente di formazione offerto dalla piattaforma *Moodle*, appositamente strutturata per questa azione Leonardo VETPRO.

4.2 Moodle per GIFT: riflettere insieme per costruire apprendimento

Rifiutiamo di essere asserviti a un qualsiasi automatismo.

(Pierre Lévy, 2006)

Un progetto che ha tra i suoi principali obiettivi quello di acquisire competenze professionali nell'utilizzo pedagogico della tecnologia *web 2.0*, non poteva che trovare il suo naturale ambiente di sviluppo in una piattaforma di apprendimento *web open source*, quale *Moodle*. *Moodle* è un ambiente che consente agli insegnanti ed ai formatori di progettare e gestire corsi a distanza, con le più ampie possibilità di interazione tra corsisti e docenti. La sua licenza è libera e la sua architettura è di tipo modulare, questo facilita uno sviluppo continuo ed agevole dei moduli e delle funzionalità del sistema.

Nel caso specifico di GIFT lo *staff* di progetto ha subito deciso di utilizzare *Moodle* per strutturare un percorso di pre-mobilità organizzato nelle seguenti sezioni: un modulo tecnologico mirato al raggiungimento delle competenze della Patente Pedagogica Europea per le TIC (*European Pedagogical ICT Licence – EPICT*), uno focalizzato al conseguimento delle competenze progettuali relative al *Lifelong Learning Programme* ed un modulo finale volto all'acquisizione delle competenze professionali del *Content and Language Integrated Learning*.

I tre gli ambiti presentano strumenti di espressione individuale e collettiva ricorrenti, per questo l'ambiente appare comunque orientante e *friendly*. Tutti gli spazi sono condivisi e sollecitano il confronto e l'interazione. In particolare, si possono distinguere per la facilità d'uso ed il gradimento mostrato dai corsisti nella partecipazione i *forum* dedicati al dibattito ed alla riflessione sulle varie tematiche progettuali, i glossari ragionati realizzati dai partecipanti sulla terminologia tecnica dei vari ambiti e le pagine *wiki* dedicate alla scrittura collaborativa. Ognuno ha poi accesso ad una pagina di profilo personale, in cui inserire una presentazione di sé, condivisa con gli altri; ma può anche visualizzare individualmente il tracciamento delle proprie attività e le valutazioni conseguite nei compiti richiesti. Ogni modulo è suddiviso in tre *learning outcome unit*, ognuna delle quali è organizzata nelle seguenti sezioni: *learning outcomes* (definiti come conoscenze, abilità, competenze), *guidelines* (linee guida per lo svolgimento dell'unità), *reference section* (materiali di consultazione, come articoli, siti, video, interviste audio-video, definizioni, glossari, normativa, ecc.), *further resources* (materiali per l'approfondimento) e *activities* (attività da eseguire).

L'ambiente è costantemente monitorato, modificato ed implementato, soprattutto in base al suo utilizzo ed al *feedback* fornito dai corsisti nello svolgimento delle varie attività o nella sezione *help desk*. Pertanto, in risposta a queste sollecitazioni, sono in progettazione ulteriori sezioni per la fase di post-mobilità, al fine di continuare il dibattito sulle tematiche selezionate e costituire così una comunità di pratica aperta, che potrà ampliarsi e confrontarsi con altre, riproducendo al suo interno il meccanismo di continua rigenerazione che è alla base dei *social network*. Risulta dunque superata l'idea di un corso con un suo inizio, una durata ben definita ed una conclusione, infatti un percorso di tipo *social* come quello proposto da GIFT è in realtà un catalizzatore di processi di apprendimento fluidi, in cui la conoscenza viene elaborata e rielaborata costantemente tramite la condivisione tra pari, o meglio "dispari" se consideriamo la diversità di formazione, conoscenze, abilità, competenze ed oriz-

zonti di attesa che contraddistinguono i partecipanti. Inoltre, nei prossimi percorsi di pre-mobilità si cercherà anche di allentare il ritmo della scansione temporale, che in questa prima fase di pre-mobilità invece è risultato troppo serrato per il *target* degli utenti selezionato. Per questo motivo nei prossimi corsi si allungheranno i tempi di lavoro di ciascun modulo, proprio al fine di sostenere un'interattività maggiore e più agevole. Quindi verrà anche fornito un più ampio numero di esempi chiarificatori delle attività da eseguire per consentire un accesso facile e rapido ed ottimizzare in maniera ragionevole le preziose risorse di tempo che ciascuno ha a disposizione.

Come possiamo comprendere, si tratta di un'esperienza che non vuole essere strutturata in maniera rigida, come tanti corsi in passato, la conoscenza non è assolutamente centralizzata, né tanto meno filtrata in alcun modo, ogni partecipante infatti può "interfacciarsi" con un apprendimento caleidoscopico tramite un approccio diretto ed informale e diventare "esperto", vale a dire portatore di esperienza, circa gli ambiti di interesse selezionati.

5. Conclusioni

Niente Cultura, niente sviluppo.

(Dal *Manifesto per la Cultura*, "Domenica – Il Sole 24 Ore", 19 febbraio 2012)

In questo studio abbiamo visto che il mondo dell'istruzione e della formazione e i *social media*, insieme, possano produrre sviluppo tecnologico, ma anche e soprattutto innovazione culturale e sociale. Infatti promuovendo la condivisione di una ricerca riflessiva in azione ed una costruzione di apprendimento fluido ed in costante evoluzione, la cultura diviene una risorsa per lo sviluppo e l'integrazione, offrendo una risposta efficace anche nei periodi di maggiore crisi. È proprio nei momenti più difficili, infatti, che, come dice anche il nostro Presidente della Repubblica (2012), bisogna essere lungimiranti e saper guardare lontano, oltre la necessità immediata, promuovendo circoli virtuosi ed

ergonomici nella quotidianità professionale e personale degli individui. Bisogna, quindi, investire in conoscenza e relazioni, per poter valorizzare la centralità dell'essere umano e garantire un futuro sostenibile e condiviso, ed i *social software* possono facilitare il percorso, allontanando i pericoli della passività e dell'isolamento.

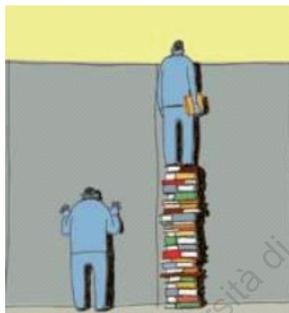


Fig. 7. Manifesto per una Costituente della Cultura lanciato dalla “Domenica” de “Il Sole 24 Ore”

La scuola e l'università non debbono sottrarsi a questa rivoluzione, dunque debbono proporre «più *education*. Più istruzione, sì, ma rinnovata, per una crescita qualificata e fondata su alte professionalità» (Berlinguer 2012).

Bibliografia

- Berlinguer L., *Per un'«education» di qualità*, in “Domenica – Il Sole 24 Ore”, 25 marzo 2012, p. 33.
- Bersin J., *From E-learning to We-learning*, 2009, <<http://www.bersin.com/blog/post/from-e-learning-to-we-learning.aspx>>, 10 marzo 2012.
- Castells M., *Galassia Internet*, Milano, Feltrinelli, 2007, p. 268.
- Consiglio Europeo, *Presidency Conclusions Lisbon European Council 23 and 24 March 2000*, 2000, <http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm>, 10 marzo 2012.

- , *Presidency Conclusions Stockholm European Council Council 23 and 24 March 2001*, 2001, <http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.%20ann-r1.en1.html>, 10 marzo 2012.
- , *Presidency Conclusions Barcelona European Council 15 and 16 March 2002*, 2002, <http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf>, 10 marzo 2012.
- De Kerckhove D., *Connected Intelligence: The Arrival of the Web Society*, Toronto, Somerville House, 1997, p. 224.
- Fabrizi M., *Università solo online*, in “Nòva 24 – Il Sole 24 Ore”, 21 ottobre 2010, p. 6.
- Garreau J., *Internet e la nuova economia del dono*, in “Nòva 24 – Il Sole 24 Ore”, 4 febbraio 2010, p. 23.
- Hrastinski S., *Asynchronous and Synchronous E-Learning*. in «EDUCAUSE Quarterly», vol. 31, n. 4, October-December 2008, <<http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Quarterly/EDUCAUSEQuarterlyMagazineVolum/AsynchronousandSynchronousELEa/163445>>, 10 marzo 2012.
- Lévy P., *Il fuoco liberatore*, Roma, Luca Sassella Editore, 2006, p. 300.
- Longo A., *Inconscio tecnologico*, in “Nòva 24 – Il Sole 24 Ore”, 23 settembre 2010, p. 9.
- Magnoler P., Rossi P., Giannandrea L., *Dalla ricerca sul «Pensiero degli insegnanti» alla costruzione di artefatti per la progettazione e la formazione in servizio*, Annali della Facoltà di Scienze della Formazione, 3, Macerata, eum, 2006, p. 459.
- Marinetti F.T., *I manifesti del futurismo*, Progetto Gutenberg 2009, <<http://www.gutenberg.org/files/28144/28144-h/28144-h.htm>>, 10 marzo 2012.
- Morace F., *Ripartire da persone*, in “Nòva 24 – Il Sole 24 Ore”, 26 marzo 2009, p. 8.
- Napolitano G., *Il paesaggio della ricchezza futura*, in “Domenica – Il Sole 24 Ore”, 25 marzo 2012, p. 25.
- Parlamento Europeo e Consiglio, *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for lifelong learning*, 2006, <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>>, 10 marzo 2012.
- Shneiderman B., *Relate-Create-Donate*, 1998, <<http://hcl.cs.umd.edu/trs/97-17/97-17.html>>, 10 marzo 2012.

Vallero D.A., *Paradigms Lost: Learning from Environmental Mistakes, Mishaps and Misdeeds*, Amsterdam-Netherlands-Boston (MA), Butterworth-Heinemann, 2005, p. 563.

© 2013 eum edizioni università di macerata

Barbara Pojaghi¹

Le relazioni interpersonali e i *social media*

Un argomento come questo richiede una premessa; tutte le maggiori scoperte che nell'arco dei secoli hanno riguardato gli strumenti di comunicazione hanno avuto una notevole ricaduta in molteplici settori della vita personale e sociale, alcuni di questi prevedibili altri meno. La scrittura, il telegrafo, il telefono, la televisione, il computer, Internet, i *social media* hanno rivoluzionato dinamiche interpersonali, sociali ed economiche ma anche i processi di conoscenza ne sono stati influenzati. Ogni volta ci si è fermati a riflettere sulle conseguenze che la scoperta del momento poteva avere. Molti sono stati i dibattiti, i convegni, le tavole rotonde su come la TV avrebbe cambiato i processi di apprendimento del bambino; gli stessi quesiti negli anni successivi sono stati posti con l'avvento del computer. Negli ultimi tempi comunque la sensazione è che i mutamenti siano più rilevanti e più difficili da governare perché più veloci e situati in un contesto anch'esso in rapida evoluzione (un contesto familiare, sociale, politico, economico, culturale). I *social media* sono ulteriori elementi di trasformazione che si inseriscono in un contesto sociale di per sé portatore di grandi cambiamenti ed è per questo che cercare di capire questo fenomeno estrapolandolo dal contesto ci dà una visione distorta della realtà.

Possiamo dire che dal dibattito che abbiamo ascoltato oggi, che è anche presente tra gli addetti ai lavori, emergono due dimen-

¹ Università degli Studi di Macerata.

sioni interessanti da approfondire, una dimensione cognitiva ed un'affettiva/relazionale, che hanno una loro specificità ma che sono interdipendenti, come tutte le dimensioni che riguardano la vita degli individui.

È oramai documentato (indagine IARD 2007) che i giovani utilizzano *web* e *social media* per un periodo di tempo considerevole sia come strumento per approfondire le proprie conoscenze sia per divertimento (musica, film, documentari) sia per ampliare amicizie. Sono anche considerati “nativi digitali” e quindi molto esperti.

1. *La dimensione cognitiva*

La dimensione che riguarda la sfera cognitiva coinvolge in prima persona la scuola e gli insegnanti perché si pone il problema della modalità con cui usare il *web* e tutti gli strumenti aggiuntivi nel processo di apprendimento. Oramai dicono alcuni insegnanti in rete i ragazzi trovano tutto ciò che cercano, hanno risposte ai loro quesiti e di conseguenza c'è una svalutazione del ruolo docente, considerato non al passo con i tempi, superato e in alcuni casi inutile. L'abilità inoltre che i ragazzi dimostrano nell'utilizzo dei nuovi *media* è senz'altro superiore a quella della maggior parte dei propri insegnanti.

L'insegnante può e deve recuperare il suo ruolo e le sue competenze, non dimenticando mai che il *web*, i *social media* sono strumenti e in quanto tali necessitano di una gestione competente. Nel *web* i ragazzi “trovano tutto, basta cliccare...”, ma dal *web* i ragazzi ricevono iper-informazioni, si trovano a dover scegliere tra tanti siti da consultare, ma se non hanno la competenza per selezionare è come se non avessero alcuna informazione. Il rischio è che la loro conoscenza sia una somma di notizie lette in siti di cui non si hanno informazioni sulla credibilità e la scientificità. Classico esempio è Wikipedia, enciclopedia partecipata, costruita con la collaborazione dei lettori e per questo non necessariamente l'informazione è garantita; i giovani la consultano molto e il loro

atteggiamento è quello di una fiducia totale su ciò che trovano scritto. È possibile quindi che si sviluppi una conoscenza superficiale, non documentata, in cui non viene riconosciuta la competenza dello specialista e va a riproporre un modello televisivo in cui attrici, cantanti, presentatori, veline sono chiamati ad esprimere la loro opinione, ad esempio sulla colpevolezza o innocenza di un imputato, il cui omicidio ha fatto molto scalpore nei *media*, parere basato su luoghi comuni, su atteggiamenti stereotipici e veicolato solo da emozioni. L'impressione che lo spettatore ne ricava è che non esistano differenze tra i pareri di persone comuni e quelli di specialisti in materia (con tutta la possibile fallibilità di esperti e competenti). Ma non si costruisce una conoscenza del mondo senza rigore il riconoscimento che, pur se relativi, i contributi di persone competenti ci aiutano a districarci tra stereotipi e pregiudizi.

2. La dimensione affettivo/relazionale

L'altra sfera è quella sociale, affettiva e relazionale; nella vita degli individui le relazioni interpersonali hanno rivestito e rivestono un significato peculiare in tutte le fasi della vita, incidono nella costruzione dell'identità personale (Crocetti, Fermani, Pojaghi 2009), in quanto è nella relazione con l'altro che possiamo specchiarci, capire le nostre qualità e i nostri difetti, ma anche dell'identità sociale (Tajfel 1981) perché il senso di appartenenza ad una comunità, ad un gruppo sociale avviene proprio all'interno di queste relazioni.

Molto dibattito c'è sia nei contesti educativi sia tra studiosi e ricercatori su una nuova modalità di relazioni che con l'introduzione dei *social media* è entrata a far parte della vita di giovani ed adulti. Il sentimento comune è di grande sospetto. Le relazioni virtuali, i tanti amici su *Facebook*, possono sostituire le relazioni reali? Possono svolgere nella vita dei giovani la stessa funzione? Forse non è utile interrogarsi su quale relazione sia migliore, più vera, ma accettare invece che ci siano relazioni diverse; entrambe

hanno ricchezze e limiti, entrambi possono essere pericolosi. Secondo recenti ricerche (De Ferrari 2009; Fermani 2011) i ragazzi parlando delle amicizie virtuali sono perfettamente consapevoli delle differenze che esistono tra queste relazioni e quelle che hanno con i loro veri amici.

Non si può negare che le amicizie virtuali abbiano degli elementi di rischio; spesso le persone con cui si instaurano relazioni assumono identità fittizie, anche i ragazzi a volte lo fanno per facilitare i rapporti che altrimenti sarebbero più complicati, per valorizzare parti di sé che nella vita reale non riescono a mostrare o per nascondere aspetti di sé che ritengono negativi. L'assunzione di un'identità fittizia rende le relazioni interpersonali "false", ma anche nelle relazioni "vere" le persone cercano di mostrare la parte migliore di sé, nascondono lati del proprio carattere o della propria storia. La cosa importante è che i ragazzi siano consapevoli di questo e non perdano mai di vista il gioco che questo tipo di relazione può attivare.

Un elemento che caratterizza questo tipo di relazioni è l'assenza di *feedback* emotivi; è vero che la comunicazione mediata da computer ha molti modi per manifestare le proprie emozioni (*emoticon*, stile di scrittura, uso della punteggiatura), ma sicuramente queste non possono sostituire le informazioni che vengono dalla comunicazione non verbale, che è *diretta ed immediata*, mentre gli stratagemmi per comunicare emozioni sono sempre *mediati* dal pensiero. Da qui deriva un ultimo elemento che è sicuramente il più problematico e in alcuni casi crea delle forme di manipolazione dell'altro: in queste situazioni c'è una mancata assunzione di responsabilità delle conseguenze delle proprie azioni. Il distacco emotivo impedisce di cogliere le emozioni dell'altro e quindi anche i sentimenti conseguenti alle proprie azioni. Nei casi estremi, in cui si possono individuare delle forme di psicopatologia e che comunque sono presenti anche nelle relazioni reali disturbate, si parla di *analfabetismo affettivo*, che sta ad indicare l'incapacità da parte del soggetto di "mettersi nei panni dell'altro e di condividere le sue emozioni". I fenomeni di bullismo, che sono reali e virtuali, hanno come elemento carat-

terizzante proprio l'analfabetismo affettivo sia del bullo sia del gruppo dei pari che lo fiancheggiano silenziosamente.

3. *Il ruolo dell'adulto*

In tutte e due le situazioni analizzate il ruolo dell'adulto è molto importante e la cosa sicuramente da fare è impedire di essere marginalizzati o esclusi, assumendo un atteggiamento critico e svalutante in ogni caso di queste nuove forme sia di conoscenza del mondo che dell'altro.

Il ruolo ad esempio dell'insegnante quale garante dei contenuti, colui che mette a disposizione dei propri ragazzi gli strumenti per selezionare le informazioni, per utilizzare al meglio nuove tecnologie: un rapporto complice, un'integrazione di abilità e capacità. Ricordarsi e ricordare ai ragazzi che nel *web* c'è tutto, come nel mondo reale c'è tutto, ma se non si possiedono gli elementi necessari per classificare, differenziare, analizzare, scegliere, collegare rimane un insieme indifferenziato di notizie enciclopediche che non sostituiranno mai l'apprendimento che si fa in aula nel confronto con gli insegnanti e con i compagni di classe. L'importante è non rinunciare al proprio ruolo di adulto/insegnante, delegandola ad uno strumento, ma al contrario integrarsi con questo recuperando quegli elementi che caratterizzano la propria professionalità.

Più difficile il ruolo degli adulti nella vita relazionale dei ragazzi, perché anche nella vita reale per i giovani sono i compagni i riferimenti fondamentali, mentre gli adulti, insegnanti e genitori, sono nello sfondo; per non rimanere nello sfondo è utile capire l'effettivo significato che hanno le amicizie virtuali e quelle reali, gli amici veri. Solo quando c'è un forte squilibrio nella vita affettivo/relazionale è utile preoccuparsi e intervenire, ma la presenza di diverse esperienze, di piani differenti di coinvolgimento affettivo è forse la ricchezza che hanno i giovani oggi.

Bettheleim, grande psicoanalista dell'infanzia, alle madri che chiedevano se era giusto o no dare armi giocattolo ai loro figli

rispondeva «non esistono strumenti in sé positivi o negativi, è il modo in cui li si usa che li fa essere positivi o negativi».

Bibliografia

- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A., *Rapporto giovani. Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino, 2007.
- Crocetti E., Fermani A., Pojaghi B., *La formazione dell'identità come compito di sviluppo centrale dell'adolescenza*, in Pojaghi B., Palmonari A., *Il contributo della Psicologia sociale allo studio dell'adolescenza e della giovinezza: traguardi raggiunti e nuove sfide da affrontare*, Macerata, eum, 2009, pp. 75-101.
- De Ferrari E., *Gli amici*, in Lancini M., Turuani L., *Sempre in contatto. Relazioni virtuali in adolescenza*, Milano, Franco Angeli, 2009, pp. 101-111.
- Fermani A., *Le relazioni amicali in adolescenza*, Fano, Aras, 2011.
- Tajfel R., *Gruppi umani e categorie sociali*, Bologna, il Mulino, 1999.
- Talamo A., Zuccheromaglio C., *Inter@zioni. Gruppi e tecnologie*, Roma, Carocci, 2003.

Giuliana Pascucci¹

Social Media for Museum: l'esperienza dei musei civici di Macerata

1. Social Media for Museum

1.1 Il Museo “partecipato”

Negli ultimi anni la connettività senza limiti e l'evoluzione virtuale degli aspetti relazionali e sociali, dettati dalla *Computer Mediated Communication* (CMC), hanno favorito lo sviluppo e il crescente utilizzo dei *social network*. Questi sono essenzialmente reti partecipative, multidirezionali, immediate, gratuite o *low-cost* e favoriscono il senso di appartenenza ad una comunità, sia che si tratti di *network people focus* (Facebook, Twitter) che di *network hobby focus* (Myspace, LinkedIn), di *network* di ultima generazione (Foursquare, Gowalla), di applicazioni di *bookmarking* (Delicious) o di *media-sharing* (YouTube, Flickr)².

Parimenti le istituzioni culturali mostrano una crescente vocazione verso la comunicazione digitale configurandosi come mediatori in grado non solo di conservare e trasmettere il sapere da una cultura all'altra, da un'epoca all'altra, da un codice interpretativo

¹ Musei Civici di Palazzo Buonaccorsi, Macerata.

² Bonacini E., *I musei e le nuove frontiere dei social networks: da Facebook a Foursquare e Gowalla*, in «Fizz. Oltre il marketing culturale», novembre 2010, <http://unict.academia.edu/ElisaBonacini/Papers/359040/I_musei_e_le_nuove_frontiere_dei_social_networks_da_Facebook_a_Foursquare_e_Gowalla>, 15 marzo 2012.

all'altro, ma anche di fare *cross media*³. Questo significa realizzare campagne di informazione, di intrattenimento di comunicazione ed educazione in modo "integrato", avvalendosi di più *media*: dai servizi *web* più tradizionali (siti e portali) alle tendenze più attuali dettate dalla natura partecipativa del *web 2.0*. Per avvicinarsi ad una nuova visione della comunicazione museale è indispensabile essere consapevoli delle trasformazioni culturali e sociali indotte dai *social media*, che non si differenziano per il semplice supporto tecnologico, ma ridefiniscono globalmente i processi di trasmissione, contribuendo a rinnovare la comunicazione, a partire da una nuova modalità di fare e pensare il museo. Nella condivisione delle pratiche si rintraccia la chiave di volta di una nuova idea di officina che alimenta in maniera laboratoriale le emozioni e le esperienze della società. Il museo si appresta ad essere considerato uno spazio ideale d'interazione culturale e umana, mentre diviene luogo privilegiato anche per "fare formazione"⁴.

Non possiamo parlare di strategie comunicative ed educative se prima non condividiamo il concetto di museo inteso come spazio formale e formativo nel momento in cui offre al visitatore la possibilità di essere introdotto in un "universo culturale", segnato da opere alle quali riferirsi per orientarsi, per riconoscersi e per riscoprire le proprie radici⁵. «Educare», come osserva Meirieu, «significa anche sviluppare un'intelligenza storica in grado di sapere in quali radici culturali ci inseriamo»⁶. In tale prospettiva educativa lo spazio museale si configura come paratesto in rispondenza agli apparati comunicativi tradizionali e alla scelta di un paradigma trasmissivo lineare. Il museo-paratesto è volto a evidenziare l'esistenza di linguaggi comunicativi che fanno testo, se il paratesto penetra intimamente e non superficialmente nel testo. Dove il testo, vale a dire il singolo bene conservato ed esposto, trova significazione in rapporto al paratesto, cioè agli

³ Pascucci G., *Comunicazione museale*, Macerata, eum, 2007.

⁴ Hopper-Greenhill E., *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*, London-New York, Routledge, 2007.

⁵ Meirieu P., *Frankenstein educatore*, Azzano San Paolo, Junior, 2007, pp. 27-32.

⁶ Ivi, p. 30.

altri oggetti semiofori, alle modalità espositive prescelte e al *background* conoscitivo dei visitatori. Oggi l'identificazione della didattica museale come paratesto, avanzata da Emma Nardi⁷, ha ormai contaminato l'intera struttura museale (peritesto ed epitesto) varcando la soglia spaziale dei laboratori didattici e quella temporale data dalle visite guidate o dalle attività istituzionali. L'esperienza educativa attualmente non è limitata entro determinati spazi o tempi, ma pervade l'intera struttura museale fornendo, lungo il percorso di visita, momenti educativi dati da un testo didascalico, da una simulazione audiovideo multisensoriale, da un cassetto da aprire o da un oggetto da manipolare.

Lo spazio museale assume così il ruolo di paratesto quale «luogo privilegiato di una pragmatica e di una strategia, di un'azione sul pubblico, con il compito, più o meno ben compreso e realizzato, di far meglio accogliere il testo e di sviluppare una lettura più pertinente, agli occhi si intende dell'autore e dei suoi alleati»⁸.

Da un punto di vista del produttore, che in questa circostanza è identificabile con il curatore del museo o con l'équipe di professionisti chiamati a svolgere questo compito, vengono così a intrecciarsi le differenti funzioni, ovvero quelle dell'apprendimento formale, non formale e informale⁹, poiché alla base vi è il medesimo contenuto scientifico erogato in modalità diverse.

⁷ Nardi E., *La didattica museale come paratesto*, in Id. (a cura di), *Imparare al museo. Percorsi di didattica museale*, Napoli, Tecnodid, 1994, pp. 79-93. La Nardi definisce peritesto tutte quelle informazioni relative ad una determinata opera e epitesto tutto ciò che fisicamente è distaccato da essa. All'interno di quest'ultima categoria pone anche un epitesto di tipo didattico che si differenzia da quello comunicativo in quanto si presenta sottoforma di *questio* prevedendo un'interazione che soddisfi almeno i due ambiti di ricerca chiamati in causa: quello dei contenuti e quello didattico che si fonda essenzialmente sulla valutazione del *feedback* comunicativo.

⁸ Genette G., *Seuils*, Paris, Éditions du Seuil, 1987; tr. it. *Soglie. I dintorni del testo*, a cura di C.M. Cederna, Torino, Einaudi, 1989, p. 4.

⁹ *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente della Commissione delle Comunità europee*, Bruxelles, 30 ottobre 2000, p. 9, <[http://db.formez.it/fonti/nor.nsf/c658e3224c300556c1256ae90036d38e/E203F3010B072EFBC125707E0053FDB5/\\$file/Memorandum%20istruzione%20e%20formazione%20permanente.pdf](http://db.formez.it/fonti/nor.nsf/c658e3224c300556c1256ae90036d38e/E203F3010B072EFBC125707E0053FDB5/$file/Memorandum%20istruzione%20e%20formazione%20permanente.pdf)>, 15 marzo 2012.

Pur facendo riferimento ai concetti di educazione formale, non formale e informale esplicitati nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente della Commissione delle Comunità europee* si utilizza detta terminologia applicata al contesto museale. L'apprendimento formale individua nel museo un valido partner per l'erogazione di attività di istruzione e di formazione per ogni categoria di utenza, favorendo alleanze sinergiche tra museo, scuola e territorio.

In caso di apprendimento non formale lo stesso spazio museale diviene occasione di *lifelong learning* per il visitatore che, in base alla sua identità culturale e sociale, ne fruisce e ne dà una propria interpretazione.

L'apprendimento informale nei musei è, invece, il corollario naturale della vita quotidiana, gemmando spontaneamente dall'incontro e dal confronto con il patrimonio genetico del territorio.

La rappresentazione della forma-museo¹⁰, secondo la metafora paratestuale genettiana, offre l'opportunità di descrivere le caratteristiche spaziali, temporali, sostanziali, pragmatiche e funzionali della *situatio communicationis*, determinata dalla aggregazione di *media* in ambito museale. Seguendo la proposta tassonomica di Genette, si distingue una traiettoria spaziale peritestiuale, da una epitestiuale. Nella prima si contempla tutto ciò che è situato in relazione all'artefatto esposto¹¹: dall'architettura dell'edificio-contenitore, ai percorsi di visita, al colore e ai materiali delle strutture espositive, all'illuminazione, alla segnaletica, alla pannellistica analogica e digitale, alle videoambientazioni multisensoriali e agli apparati didascalici interattivi. Nella cate-

¹⁰ L'espressione "forma-museo" sta a indicare l'insieme inscindibile dell'edificio, dei contenuti, delle funzioni tecniche, gestionali e sociali dei significati simbolici che costituiscono la totalità dell'istituzione in modo da aggiungere un valore alle "cose" musealizzate. Si veda Binni L., Pinna G., *Museo*, Milano, Garzanti, 1989, pp. 7-8.

¹¹ In questo contesto si adotta la terminologia di artefatto nel significato espresso da Gerard Genette [*L'oeuvre de l'art, 1: Immanence et transcendence*, 1994, *L'oeuvre de l'art, 2: La relation esthétique*, 1997; tr. it. *L'opera dell'arte, 1: Immanenza e trascendenza, 2: La relazione estetica*, a cura di F. Bollino, Bologna, CLUEB, 1998-1999 e compendiato criticamente da Basso P., *Il dominio dell'arte. Semiotica e teorie estetiche*, Bologna, Meltemi Editore, 2002, pp. 105 ss.

goria spaziale epitetuale si comprende altresì «qualsiasi elemento paratestuale che non si trovi annesso al testo nello stesso volume, ma che circoli in qualche modo in libertà in uno spazio fisico e sociale virtualmente illimitato»¹², corrispondente ad articoli di giornali, pubblicazioni mediatiche nello spazio museale *on line* dove il “testo”, la cui presenza è soltanto memoria virtuale del reale, diventa oggetto di una nuova esperienza.

L'utilizzo di tecnologie multimediali e multisensoriali unitamente all'adozione di un modello comunicativo socio-culturale¹³ hanno incidenza, a loro volta, sul passaggio da una visione di museo come semplice paratesto a quella di museo come *media-aggregator*, composto da “testi” multimediali e da un pro-testo. Quest'ultimo, di fatto, si rapporta costantemente con il visitatore ed è tanto più efficace quanto più riesce a creare la giusta dimensione fra il contenuto, la pragmatica comunicativa e il *feedback* emozionale-cognitivo del fruitore, la cui ricettività è rapportata alla propria identità, al suo grado di motivazione e alle sue aspettative o conoscenze¹⁴.

Ed è per questo che accanto alle tradizionali modalità di comunicazione non verbale (costituita dal linguaggio architettonico, allestitivo, illuminotecnica, ecc.), a quella testuale (che va dalla segnaletica, al catalogo scientifico), e a quella orale (improntata sul dialogo e sui rapporti che vengono a stabilirsi all'interno della medesima struttura), si configura la comunicazione “digitale” (o se vogliamo multimediale e multisensoriale) non come duplicato del reale, ma come forma di relazione a sé stante, non sostitutiva, ma integrativa. In tale *situatio* sorge spontaneo considerare che si aggiungono ulteriori elementi di misurazione e di valutazione indiretti offerti dall'ambiente *on line* e dalle applicazioni del *web 2.0*.

¹² Genette, *Seuils* tr. cit., p. 337.

¹³ Rodari P., *Apprendere al museo. La costruzione del sapere come attività sociale*, in «Journal of Science Communication», 4-3, settembre 2005.

¹⁴ Rossi P.G., Pascucci G., *I media-aggregator. Il ruolo semantico del pro-testo nei social software*, in Rossi P.G., *Tecnologia e costruzione di mondi*, Roma, Armando Editore, 2009, pp. 133-148.

La compresenza di forme di comunicazione eterogenee, oltre a raggiungere un pubblico più ampio, permette forme di interazione e di conseguenza di fidelizzazione nella sua accezione emotivo-affettiva. Ovviamente tutte le forme di comunicazione veicolano messaggi culturali, ma con la digitalizzazione dei *media* il museo converge e sviluppa processi che non si limitano alla breve esperienza di visita ma si protraggono nel tempo in modo multidirezionale.



Fig. 1. Didattica museale come paratesto e museo come testo



Fig. 2. Museo come *media-aggregator* dove la strategia comunicativa multimodale converge nella forma-museo

Oggi il museo è una delle possibili modalità di intendere e organizzare il patrimonio storico-artistico. Si offre come luogo capace di garantire la partecipazione attiva dei soggetti coinvolti, di sollecitare l'apprendimento a vari livelli (visivo, tattile ecc.) e di creare anche le condizioni di coinvolgimento emozionale¹⁵. A sua volta la vocazione pedagogica del museo fornisce gli strumenti per elaborare il percorso formativo ed educativo¹⁶, suggerito dall'istituzione stessa.

Nell'immaginario comune il museo, configurandosi come un luogo destinato alla conservazione, tende a impostare la sua attività didattica, privilegiando un contatto diretto con le scuole. Se il museo svolge di per sé attività educativa, questo è un centro di elaborazione culturale e le sezioni didattiche devono ripensare la loro metodologia comunicativa alla luce delle infinite possibilità di lettura e manipolazione offerte dal digitale¹⁷.

¹⁵ Per un sunto delle teorie sull'apprendimento museale elaborate da George Hein e da Eilean Hooper-Greenhill si veda Pascucci, *Comunicazione museale*, cit., pp. 63-78.

¹⁶ Per i concetti di pedagogia e didattica dei beni culturali si fa riferimento in particolare modo agli studi di Laneve C., *La didattica dei beni*, in Id. (a cura di), *Pedagogia e didattica dei beni culturali. Viaggio nella memoria nell'arte*, Brescia, La scuola, 2000, e di Nuzzaci A., *Musei, educazione e apprendimento*, <<http://fondazione.bergamoestoria.it/allegati/Nuzzaci.pdf>>, 15 marzo 2012. Della stessa autrice si veda anche *I musei pedagogici*, Roma, Kappa, 2003, e *Musei, pubblici e didattiche: la didattica museale tra sperimentalismo, modelli teorici e proposte operative*, Cosenza, Lionello Giordano, 2006. La riflessione sul ruolo educativo e didattico del museo ha raggiunto piena consapevolezza in De Carli C. (a cura di), *Educare attraverso l'arte. Ricerca, formazione, casi di studio*, Milano, Mazzotta, 2007, e in Balboni Brizza M.T., *Immaginare il museo. Riflessioni sulla didattica e il pubblico*, Milano, Jaca Book, 2007. Per quanto concerne invece l'analisi valutativa e gli standard qualitativi dell'offerta educativa museale si fa riferimento a Sani M., Trombini A. (a cura di), *La qualità nella pratica educativa al museo*, Bologna, Compositori, 2003.

¹⁷ Rotta M., *Materiali e proposte didattiche*, <http://www.scform.unifi.it/corsinfo/sk_34.htm>, 15 marzo 2012. Dello stesso si veda il contributo presentato al seminario di formazione per docenti del 30 aprile 2004 organizzato dalla SSIS Veneto, in *Punto linea superficie*, <<http://www.101010.it/puntols2004/rotta1.html>>, 15 marzo 2012.

1.2 La formazione negli ambienti museali on line tramite il web 2.0

Il museo del nuovo millennio, nel mostrare una maggiore attenzione al soggetto, alle attività e ai servizi a favore della comunità (*outreach*) e nell'individuare nell'approccio educativo un settore strategico non solo per la valorizzazione delle collezioni, ma anche per costruire traiettorie continue nel tempo di formazione, mostra un maggior impegno nei confronti del territorio e un'accresciuta consapevolezza del proprio ruolo sociale. I servizi introdotti dalla *Information and Communication Technology*, utilizzando sempre più le caratteristiche distintive del *web 2.0* (interattività, interscambio flessibilità e multipolarità)¹⁸, hanno implementato la creazione di laboratori didattici interattivi e multimediali, di allestimenti multisensoriali¹⁹ e hanno sostenuto un adeguato sfruttamento di Internet e delle sue potenzialità.

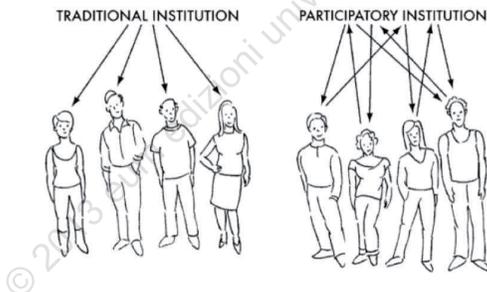


Fig. 3. L'immagine esemplificativa delle modalità di comunicazioni tradizionali e partecipative è tratta da Simon N., *The Participatory Museum*, Santa Cruz, Museum 2.0, 2010, <<http://www.participatorymuseum.org/chapter1/>>, 15 marzo 2012

¹⁸ Il *web 2.0*, tecnologicamente ormai maturo, sta per essere sostituito con forme ancora più intuitive etichettate come *web 3.0* (*Data web*; *web* semantico, intelligenza artificiale, georeferenziazione e *web-3D*). Si veda Zeldman J., *Web 3.0*, in «A List Apart», 210, 16 January 2006, <<http://www.alistapart.com/articles/web3point0/>>, 5 marzo 2012.

¹⁹ O'Reilly T., *What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, 2005, <<http://oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>>, 15 marzo 2012.

Sulla scia delle grandi realtà museali internazionali molti musei hanno messo in campo una duplice offerta educativa *on line* in grado di supportare con strumenti e progetti educativi tutti quegli insegnanti ed educatori che intendono far vivere a pieno ai loro interlocutori l'esperienza museale. Questo con l'intento di offrire ai visitatori un'occasione di confronto e di relazione interattiva con gli oggetti museali, favorendo il processo di costruzione della conoscenza. La prima tipologia della proposta pedagogica museale *on line* consta di risorse didattiche, testi propedeutici alla visita, approfondimenti su collezioni o tematiche specifiche, esercizi da svolgere, *slide* video o vere e proprie lezioni multimediali da scaricare gratuitamente²⁰. In taluni contesti la progettazione di strategie e dispositivi didattici risulta talmente avanzata da richiedere la gestione dei materiali tramite una banca dati che l'utente interroga a seconda del tema e del *target* prescelto. Fanno da cornice: *newsletter*, *blog*, o semplici *feed* RSS tramite cui si può essere costantemente aggiornati e condividere informazioni o opinioni. In tal modo il Museo rafforza il legame con la Scuola, ponendosi a servizio degli insegnanti per la programmazione di visite didattiche, fornendo materiale da scaricare e utilizzare nelle ore di lezione o mettendo a disposizione applicazioni interattive e multimediali *on line*, consentendo una percezione globale del bene.

La seconda tipologia dell'offerta pedagogica museale si riferisce invece alle potenzialità introdotte dalla messa *on line* di proposte ludico-didattiche, conosciute con il neologismo *edutainment* e rivolte a utenze di età diverse: prescolare, scolare e adulta. Ai bambini sono indirizzati i *tool* (*Edutainment/Kids*) che sviluppino le conoscenze, stimolano alla creatività e li coinvolgono in situazioni che mettono alla prova l'intuito oltre a indurre a scelte accettabili. Ai ragazzi sono rivolti invece tutti quei prodotti che pur mantenendo l'approccio ludico supportano la formazione globale dell'individuo e la crescita del sapere (*Educational*). Agli adulti sono dedicati i prodotti idonei all'approfondimento di temi

²⁰ Si veda l'esperienza della Tate Gallery di Londra, <<http://www.tate.org.uk/>> e del Getty Museum di Los Angeles, <<http://www.getty.edu/>>, 15 marzo 2012.

extrascolastici attraverso *tour* virtuali, mostre *on line* o specifici *tool* per analizzare in dettaglio le opere, confrontarle, apprendere terminologie specifiche o informazioni generali su artisti, scuole o tecniche di realizzazione.

Molteplici sono le forme di erogazione e canalizzazione di queste tecniche (*in loco*, *on line*, *blended*); tra queste vi sono anche i programmi di alta formazione, internati e apprendistati di formazione professionale per educatori e curatori museali e i programmi per accademici.

La diffusione del *web 2.0* ha rivoluzionato i modelli, le metodologie e gli strumenti della didattica tradizionale. I modelli di prima generazione, contraddistinti da una navigazione lineare²¹, si sono evoluti, grazie all'integrazione di *database* e all'utilizzo dei sistemi di gestione dei contenuti, con siti dinamici e interattivi.

Il mondo del *web 2.0* è infatti popolato da nuove applicazioni tecnologiche, quali i *wiki*, i *blog*, i *podcast*, i *vodcast*, gli *instant messaging*. Si tratta di modalità collaborative di apprendimento, centrate sul discente e basate sull'interazione e la condivisione delle risorse.

I musei stanno attraversando un'evoluzione simile a quella che ha radicalmente cambiato la Rete. Fino a ora i musei sono stati considerati come fonti di contenuto degni di fiducia, in cui gli utenti si configurano come consumatori passivi. Oggi, la sfida è trasformare i musei in ambienti dinamici di generazione e di condivisione dei contenuti²².

La premessa metodologica per la realizzazione di un sito *web* museale²³ è di concepirlo non solo come una vetrina virtuale del

²¹ Originariamente il *web* è stato concepito come modo per visualizzare documenti ipertestuali statici (creati con l'uso del linguaggio HTML); questo approccio può essere definito come *web 1.0*, caratterizzato dai classici siti *web* statici, dalle e-mail, dall'uso dei motori di ricerca.

²² Maccari V., *Tra exhibition virtuali e social networking "per educare alla storia"*, in *Memoria 2.0 Musei e mostre su internet*, giornata di studi (Torino, 14-16 maggio 2008), <http://www.centrogiovanilabulla.org/n_6/cultura/tre_giorni_di_riflessioni.pdf>, 15 marzo 2012.

²³ Filippi F. (a cura di), *Manuale per la qualità dei siti web pubblici culturali – seconda edizione italiana aggiornata*, Roma, Progetto Minerva Working Group 5, 2006.

museo, ma, nella logica del *web 2.0*, di trasformarlo in un vero ambiente per l'erogazione di informazioni e servizi agli utenti e al territorio, «volti a generare una comunità intorno al museo e a rendere persistente l'esperienza pedagogica»²⁴.

Il flusso della conoscenza, alla radice di ogni processo, passa dall'esperienza individuale a patrimonio di una collettività. Nei processi tradizionali questo flusso è segnato da attività talora lentissime e spesso costose, quali catalogazioni, ricerche bibliografiche, con risultati spesso incompleti o insoddisfacenti. L'impiego del *web* è caratterizzato da una restrizione dei tempi, ma anche da una enorme dilatazione delle opportunità di connettersi con reti di persone che condividono lo stesso interesse.

Questi ambienti offrono agli utenti l'opportunità di potersi scambiare materiali, informazioni, idee, suggerimenti attraverso nuove forme di dialogo innovative quali la condivisione di *bookmark* e *favorite* (*Delicious*; *Flickr*), la possibilità di “postare” commenti (*e-mail*, *chat*, *forum*, *blog*), scaricare *podcast* e realizzarne di propri [...] o visualizzare i collegamenti tra un'opera e la sua documentazione²⁵, creando le condizioni perché si formino, anche *on line*, comunità di apprendimento (*community*).

L'interattività dei *web museum* permette a ogni visitatore di scegliere le informazioni che gli interessano e che meglio si adeguano alle sue esigenze, stabilendo i tempi e i modi con i quali riceverle; si può così soffermare a lungo davanti a un'opera d'arte, consultando la biografia dell'autore, scoprendo le tecniche utilizzate e così via. Inoltre per i giovani visitatori sono previste, in alcuni siti, sezioni educative dove l'oggetto non viene soltanto esibito, ma può essere manipolato e scomposto, può essere oggetto di *quiz*, di giochi creativi ed esperimenti “fatti in casa”²⁶.

²⁴ Pascucci G., *Museo 2.0: nuove prospettive per la comunicazione museale*, in *eLearning tra formale e informale*, Atti del IV congresso della Società Italiana di eLearning (Macerata, 3-6 luglio 2007), a cura di A. Colorni, M. Pegoraro, P.G. Rossi Macerata, eum, 2007, p. 247.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Cfr. MoMA di New York, <<http://www.moma.org/destination/>>, 15 marzo 2012.

Da semplici fruitori si diventa produttori di informazioni, le quali a loro volta diventano sapere condiviso indipendente dalla persona che lo produce. Il flusso comunicativo sradica l'oggetto di apprendimento (*learning object*) dall'ambiente museale, sgretolandolo e ricomponendolo in un nuovo insieme, frutto dell'elaborazione collettiva, resa possibile dalle nuove tecnologie partecipative²⁷.

2. L'esperienza dei musei civici di Macerata

Negli ultimi anni c'è stata una crescita massiccia dell'utilizzo di tecnologie digitali per comunicare un museo sia *in loco* nei video-ambienti o ambienti sensibili, sia *on line* tramite la creazione di siti *web* sempre più popolari, accattivanti e performanti. Questa evoluzione comunicativa pone educatori e curatori di fronte ad una serie di nuove sfide per individuare tecniche e metodologie espressive idonee a migliorare le conoscenze e le competenze in una prospettiva personale, civica e sociale. Di rimando ci si chiede quali potrebbero essere i cambiamenti o le evoluzioni apportati dal crescente utilizzo delle tecnologie digitali e nello specifico come i *social media* possano contribuire a creare esperienze sempre più coinvolgenti per i visitatori.

Questo interrogativo è stato il motore principale che ha animato la progettazione del nuovo Museo della Carrozza inaugurato a Macerata nel dicembre 2009, nel suggestivo scenario di Palazzo Buonaccorsi.

Alla base delle scelte dei curatori vi è la specifica idea di fare e pensare il museo come un apparato semiotico-pedagogico in quanto non solo "aggregato" di funzioni istituzionali (acquisizione, conservazione, ricerca ed esposizione), ma anche come "aggregatore sociale" in quanto sostiene uno spazio formativo vitale al servizio della collettività e del suo sviluppo. In tal modo

²⁷ Ludovisi F., *E-learning e web 2.0: una dimensione sociale dell'apprendimento virtuale*, <http://www.isfol.it/DocEditor/test/File/Focus_Isfol_Conoscenza_n.1.pdf>, 15 marzo 2012.

la crescita e la compenetrazione del patrimonio culturale nel territorio d'origine permettono di valorizzare l'enorme potenziale educativo dei musei, quali strumenti di conoscenza della propria identità culturale e civile.

Snodo cruciale della comunicazione museo-utente è il sito *web*, il più possibile conforme alle regole di usabilità e di accessibilità, si presenta sotto forma di portale per l'accesso ai beni museali e territoriali ponendo particolare attenzione alle sezioni dedicate alle attività educative e all'impiego di *social network*, come *Facebook* e *YouTube*. Il loro utilizzo non è fine a se stesso ma perfettamente "integrato" all'interno delle strategie di comunicazione messe in atto dall'istituzione stessa.

Il sito associa la pubblicazione del sistema informativo per la catalogazione delle opere e la cura delle collezioni alle notizie riguardanti le attività del museo, aggiornate direttamente e quotidianamente in tempo reale dallo staff dei musei.

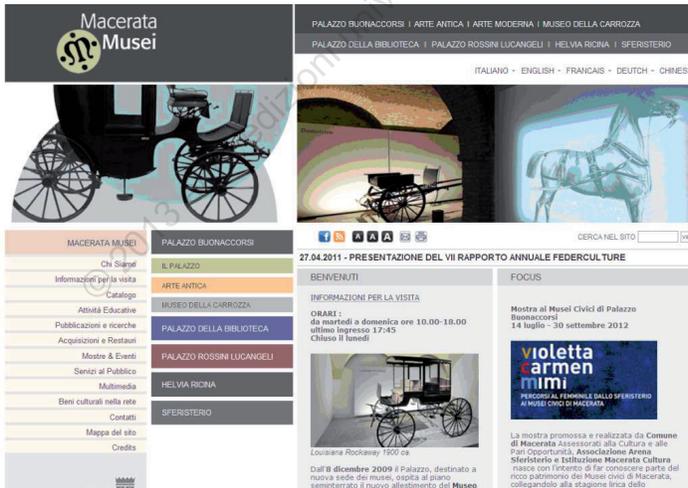


Fig. 4. *Homepage* dei Musei Civici di Macerata

L'*homepage* è caratterizzata da due aree d'accesso ben distinte: l'una sulla sinistra dedicata alle informazioni di servizio, di cata-

logazione e documentazione, alle attività educative, di gestione e cura delle collezioni, ai rapporti con il pubblico e con il territorio circostante.

L'altra, posta in alto accanto al logo che identifica da ormai più di dieci anni l'attività dei musei comunali, introduce il visitatore alla scoperta dei così detti "grandi contenitori" urbani vale a dire: Palazzo Buonaccorsi con il rinnovato Museo della Carrozza e le sezioni di arte antica e moderna attualmente in allestimento; il palazzo della Biblioteca; il palazzo Rossini Lucangeli con il suo museo di storia naturale, l'area archeologica di Helvia Ricina e lo Sferisterio.

Benché il sito sia suscettibile ancora di miglioramenti e di ampliamenti, la sua struttura appare già ricca: nella sezione "Chi siamo" vengono definiti gli obiettivi e le attività di Macerata Musei e dell'Istituzione Macerata Cultura Biblioteca e Musei, a cui fa seguito le "Informazioni per la visita" che raccolgono in più lingue (inglese, francese, tedesco e cinese) le notizie necessarie per raggiungere Macerata, le diverse sedi museali, e per programmare una piacevole visita del circondario.

Il "Catalogo" rappresenta il cuore dei servizi di gestione e conservazione del patrimonio storico e culturale della città. Contiene i dati relativi alle raccolte di arte antica e moderna e al museo della carrozza ma è aperto ad ampliamenti ed integrazioni. Le modalità di consultazione sono semplici ed intuitive ma al contempo permettono di ricevere una serie di informazioni dettagliate. Ad esempio digitando l'autore "Carlo Crivelli" nella sezione dedicata alla ricerca libera visualizziamo tutte le opere relative al tema in oggetto con la possibilità di visualizzare in dettaglio la relativa scheda. Nella ricerca avanzata invece possiamo incrociare *item* paralleli al fine di rintracciare, ad esempio, i disegni eseguiti da "Cesare Peruzzi" conservati nei Musei. Altre correlazioni emergono a completamento delle informazioni, infatti se prendiamo ad esempio la "raccolta degli stemmi dei Catenati" troviamo collegamenti con opere afferenti altre collezioni ma appartenenti al medesimo contesto: si intraprendono così nuovi percorsi conoscitivi.

Altra sezione particolarmente importante è quella dedicata alle “Attività educative” *on line* in quanto rispecchia una particolare attenzione che l'intera istituzione maceratese dedica al rapporto con il suo pubblico. All'interno di questa sezione, oltre ad una serie di laboratori, c'è anche un inconsueto “Baule dei giochi” ed una *photogallery* con le immagini e le attività svolte.

Il “Baule dei giochi” invita in maniera informale piccoli e grandi a giocare “con il” e “nel” museo. Pensato inizialmente come un semplice deposito di attività ludico-creative, in questi primi anni di vita è divenuto fonte per lo svolgimento di ulteriori attività didattiche anche da parte di insegnanti con lo scopo di rafforzare l'esperienza vissuta nel museo. Attualmente nel Baule si trova una serie di attività incentrate sul Museo della Carrozza e sulla Galleria dell'Eneide finalizzate a “esplorare”, “costruire” e “colorare”.

Proprio nell'ambito dei servizi educativi nell'a.s. 2010-2012 sono state attivate forme di collaborazione partecipata con l'Istituto di Istruzione Superiore “G. Garibaldi” e i Musei Civici di Macerata. Il progetto è denominato “Museando. Conoscere e far conoscere il patrimonio culturale del territorio” ideato e realizzato con la professoressa Serenella Silenzi risponde a precise necessità formative degli studenti in quanto esprime: la necessità di sperimentare nuove forme di studio e ricerca; l'esigenza di condividere impegni, responsabilità e successi nel loro percorso di apprendimento; la necessità di usare la lingua inglese in maniera comunicativa.

Nell'ottica più ampia dell'*edutainment* gli alunni organizzati in gruppi cooperativi hanno tradotto in lingua inglese una breve pubblicazione dedicata ai visitatori più piccoli del Museo della Carrozza. Con strumenti informatici molto semplici e di uso quotidiano per loro (*Word*, *PowerPoint*, *Hot Potatoes* ed *Autocad*), gli studenti della classe III B hanno preparato dei segnalibri, dei *puzzle*, dei disegni da colorare, degli adesivi, dei cruciverba, dei giochi di parole ed un glossario. Il materiale disponibile *on line* nella sezione del “Baule dei giochi” può essere scaricato, stampato ed utilizzato dai visitatori virtuali più giovani, sia in Italia,

promuovendo così la conoscenza del territorio e della lingua inglese, che all'estero, diffondendo la cultura italiana e museale in genere.

The screenshot shows the website for Macerata Musei. The main content area is titled "MUSEANDO" and describes a project aimed at promoting the cultural heritage of the territory through an English glossary. The text includes the following details:

- Project Goal:** "MUSEANDO: Conoscere e far conoscere il patrimonio culturale del territorio".
- Approval:** The project was approved for the year 2010/2012 by the Institute of Higher Education "G. Garibaldi" and the Civic Museums of Macerata.
- Methodology:** The glossary is a bilingual publication (Italian-English) that includes definitions, etymology, and examples of usage for various terms.
- Target Audience:** The glossary is intended for students and is available in both printed and digital formats.
- Project Details:** The project was carried out by a group of students from the Institute of Higher Education "G. Garibaldi" and the Civic Museums of Macerata.
- Project Schedule:** The project was carried out from 2010 to 2011 (7 KB).

A group photo of the project team is displayed at the bottom of the page.

Fig. 5. Sezione del sito dedicata al progetto *Museando*

Le tre sezioni successive “Pubblicazioni e ricerche”, “Acquisizioni e restauri”, “Mostre ed eventi” illustrano le diverse attività dei musei. In quest’ultima, in particolare, è da segnalare la sezione dedicata al registro dell’attività espositiva dal 1939 ai giorni nostri. Nella sezione “Servizi al pubblico” si trova la *form* per prenotare la propria visita o le modalità per accedere a servizi specifici dedicati agli esperti del settore come il modulo per la richiesta delle immagini e per la prenotazione degli spazi espositivi.

La sezione “Multimedia” apre uno spazio dedicato alle attività dei musei nel *web* e consente di iscriversi alla *newsletter* per rimanere sempre in contatto.

Proprio in quest’ultimo contesto rientra la dimensione comunicativa prospettata dal *web 2.0*, che vede nella condivisione delle pratiche la chiave dell’innovazione. Permette infatti la parte-

cipazione del visitatore (in maniera diretta e non formale) alla rielaborazione del messaggio museale. Proprio *Facebook*, certamente uno dei più noti e gettonati del momento, è stato scelto come mezzo di sperimentazione di un nuovo e più ampio sistema aperto al dialogo diretto con l'utenza.



Fig. 6. Pagina *Facebook* del museo

Esso nasce un mese prima dell'apertura del museo e il suo *countdown* ha accompagnato giorno dopo giorno più di 1300 *fan* che hanno partecipato emotivamente all'evento di apertura per poi estendersi in maniera costante fino ad oggi.

Anche se nel tempo *Facebook* potrà essere soppiantato da una nuova piattaforma sociale, di certo questa forma di comunicazione più diretta e non formale continuerà ad ampliarsi e a sostenere l'idea di museo come riferimento culturale per la comunità, in grado di divulgare i concetti sopra esposti. Contestualmente si è scelto di veicolare tramite *YouTube* alcuni video ideati a contorno e a sostegno delle numerose attività svolte. Il video *Comingsoon* ad esempio è stato ideato con l'intento di testimoniare il lungo e costante lavoro che ha portato all'apertura del Palazzo Buonaccorsi mentre *Costruisci la tua carrozza* ha ovviamente un intento più didascalico e dimostrativo connesso all'at-

tività pedagogica proposta. A questi primi *spot* si aggiungono una serie di video interviste con alcuni dei più noti illustratori nazionali ed internazionali realizzate in occasione dei corsi organizzati presso gli spazi del Museo della Carrozza. Agli artisti è stato chiesto di descrivere le loro impressioni, i loro suggerimenti e le loro idee sul museo maceratese. Ne è derivato un dialogo interessante che ha visto in taluni casi anche la creazione di storie illustrate estemporanee.

Ambito privilegiato della comunicazione museale digitale è ovviamente Internet e le sue derivazioni, ma essa ha una ricaduta anche nel museo reale, soprattutto nei cosiddetti allestimenti e *performance* multimediali. Per questo il nuovo progetto di allestimento del Museo della Carrozza muove dai tradizionali punti di forza della collezione maceratese, ne valorizza le capacità attrattive e i motivi di interesse con l'impiego di aggiornate tecnologie. Esso percorre due precise direttrici, ovvero la tematica evocativa e narrativa (data dal legame tra i veicoli in mostra con il territorio d'origine) e il filone più strettamente tecnico in base al quale si evidenzia la storia dell'evoluzione meccanica, dagli esemplari più datati sino a quelli più moderni. L'una e l'altra tematica offrono due distinti livelli di lettura complementari, veicolati sia da pannelli di sala, sia da elementi multimediali, come videoproiezioni, *touch screen* e un'elegante carrozza virtuale.

Sin dall'ingresso il visitatore dei Musei è accolto dal calpestio dei cavalli sulla pavimentazione in legno di quercia seguito dal rumore della carrozza. È un invito alla visita del museo allestito nel piano seminterrato e al contempo è un "campanello d'allarme" che attira l'attenzione sull'originale funzione dell'ampio atrio capace di attutire il rumore. All'interno il percorso espositivo usufruisce di alcuni video che ampliano la narrazione delle diverse sezioni a mo' di circuito capace di creare una situazione comunicativa aggiunta attraverso l'uso di flussi informativi eterogenei, veicolati da *media* differenti. Il percorso termina con l'esperienza di un viaggio virtuale in carrozza alla scoperta del territorio.

Attraverso questo itinerario il museo diviene una macchina narrante riuscendo ad unire la "forma" ai "contenuti" che stori-

camente viaggiano dalla città alla campagna invitando a scoprire il territorio in carrozza.

I *touch screen* offrono invece informazioni più dettagliate sui veicoli esposti: accanto alla didascalia visualizzano graficamente, tramite l'adozione di tre fasce cromatiche diverse, le caratteristiche tecniche e meccaniche che contraddistinguono ruote, sospensioni e cassa. Forniscono una descrizione storico-evolutiva del modello corredata da un glossario grafico e visivo, che pone il visitatore in condizione di identificare ogni singolo componente con il giusto termine.

I visitatori, grandi e piccoli, chiedono spesso se si possa salire in carrozza. La risposta, naturalmente, è affermativa ma si sale tramite un piccolo e scomodo scalino su un'unica vettura costituita da una cassa ricurva e bombata sospesa su molle che, attraverso un ingegnoso sistema di videoproiezione sincronizzato, permette di far rivivere l'emozione del viaggio. Si possono scegliere numerosi percorsi nell'entroterra maceratese, a seconda della cartolina scelta che va imbucata nella piastra d'impostazione. L'atmosfera favorisce uno "spaesamento" romantico realizzando nel viaggio cadenzato dal calpestio dei cavalli la magia di un sogno infantile. Chiuse le tende, si parte finalmente e, sotto la spinta di un primo scossone a cui ne susseguono molti altri a seconda del tipo di strada che si sta percorrendo, si intraprende un viaggio modulato dal dondolio della vettura e dal sinfonico cigolio dei ferri contro i legni. Dai finestrini anteriori, posteriori e laterali si vedono scorrere paesaggi, piccoli agglomerati urbani, chiese, riserve naturali, parchi e monumenti, mentre echeggia il racconto di un vetturino tanto simpatico quanto loquace posto alla guida della pariglia a controllare la vettura dall'alto della serpa (n.r. sedile del cocchiere). Questo immaginario personaggio dal tono familiare suscita curiosità e aspettative, raccontando usi, costumi e leggende del luogo lasciandosi andare anche a qualche citazione classica, ma sempre riformulata nel lessico proprio della saggezza popolare. Poi la carrozza si ferma per rifocillare i cavalli e per permettere al viaggiatore di ammirare il territorio. Una volta ripartita il vetturino continua ad affabulare fino a quando lo stridio del freno annuncia

la fine del viaggio. Allora le tende che oscuravano l'interno della carrozza si riaprono, l'esperienza magica e virtuale termina riconsegnando il turista all'interno del museo.

Il bagaglio di curiosità solleticato dall'esperienza può spingere ad approfondire il percorso, consultando il *touch screen* posto accanto alla carrozza virtuale si può pianificare un "viaggio" reale.

L'installazione multimediale del Museo della Carrozza, inserita nell'Accordo di Programma Quadro (DGR 576/07), favorisce e sviluppa la conoscenza del patrimonio storico artistico e ambientale del territorio maceratese adottando un originale ipotetico punto di vista: quello dei viaggiatori in carrozza e di quanti frequentavano le nostre contrade prima dell'avvento dei moderni mezzi di trasporto.

Tra gli assi viari storici della provincia sono proposti alcuni itinerari esplorabili in forma multimediale ed interattiva che permettono di ripercorrere il territorio maceratese simulando le sensazioni di chi viaggiava in carrozza. Ad esempio, avvalendosi di video ambientazioni multisensoriali, da Palazzo Buonaccorsi, si può risalire la valle del Chienti sino al castello di Caldarola per poi proseguire lungo la via dei manieri oppure discendere la valle del Potenza per raggiungere l'abbazia altomedievale di Rambona.

Il visitatore viene coinvolto a livello emozionale in un viaggio esplorativo multimediale attraverso un cortometraggio animato e sceneggiato, che permette di scoprire e di approfondire aspetti divulgativi e didattici. Alle tecnologie, appositamente progettate con l'intento di ricreare movimenti e sonorità degli spostamenti con questo antico mezzo di trasporto, è assegnato il compito di porre in diretta continuità la carrozza e il territorio circostante, indagato tramite la modalità del viaggio.

Un ulteriore canale di trasmissione dei contenuti del museo è rappresentato dall'accesso alle informazioni tramite *Qr code* (codici a barre bidimensionali letti tramite un telefono cellulare o *smart phone*), presenti in maniera diffusa all'interno della struttura. L'utilizzo di questo strumento è ancora ad un livello basi-

lare, ma potrà essere ampliato quando l'intero complesso museale sarà dotato di un libero accesso alla rete *wi-fi*.

3. Conclusioni

L'istituzione si configura così come un vero e proprio “mediatore” culturale in grado non solo di conservare e trasmettere il sapere da una cultura all'altra, da un'epoca all'altra, da un codice interpretativo all'altro, ma anche di fare *cross media*. Questo significa realizzare campagne di informazione, di intrattenimento e di comunicazione in modo “integrato”, avvalendosi di più *social media*.

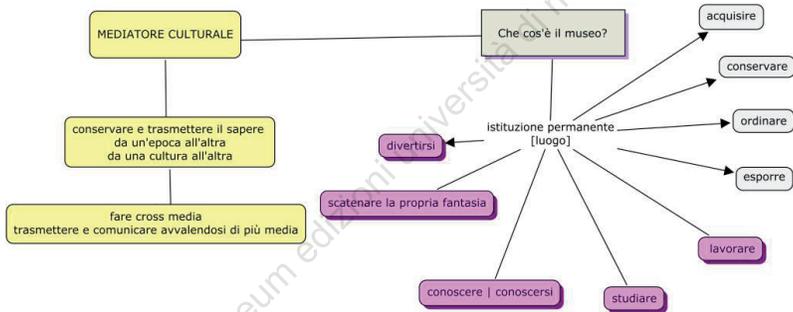


Fig. 7. Visualizzazione grafica delle funzioni del museo “esteso” e “partecipato”

Per avvicinarsi ad una nuova visione *social* della comunicazione museale è indispensabile essere consapevoli delle trasformazioni culturali e sociali indotte dalle ICT (*Information Communication Technology*). Infatti, non sono le potenzialità intrinseche alle tecnologie che ne assicurano un nuovo utilizzo, ma sono le intenzioni dello *staff* museale il quale consapevolmente ne determina l'efficacia; si vuole in tal modo abbattere le barriere tra l'istituzione e la comunità sostenendo l'idea del museo come luogo al servizio della società. Sul modello dell'*extended school* suggerito da Jon Pratty già nel 2009, prende consistenza l'idea che il museo

sia l'estensione fisica dei *social media*; infatti nel museo "estesero" e "partecipato" le persone possono incontrarsi e stare insieme, condividendo la loro quotidianità tramite esperienze ed idee interagendo con il patrimonio museale²⁸.

I servizi offerti dai nuovi *media*, infatti, non si differenziano dai precedenti per essere supportati dalle tecnologie, ma riformulano globalmente i processi di comunicazione e di trasmissione culturale, contribuendo a rinnovare la comunicazione a partire da una nuova modalità di fare e pensare il museo. Si viene dunque a stabilire una circolarità nell'uso delle tecnologie: da un approccio McLuhaniano, che individuava nelle ICT l'estensione della fisicità, si passa oggi alla dilatazione di pratiche sociali riformulate attraverso i *social media* nello spazio reale del museo. In tal senso questo luogo diventa palcoscenico di ulteriori eventi socializzanti ideati per veicolare in altro modo (teatro, danza, musica ecc.) il messaggio museale. Ne è esempio l'evento organizzato all'interno del cartellone Musei Palcoscenico Marche 2011 che ha visto la danza contemporanea raccontare gli spazi settecenteschi del piano nobile dei Musei Civici di Palazzo Buonaccorsi²⁹. L'esibizione ha sortito un duplice effetto visto che il museo nell'adempiere alle sue tradizionali funzioni di conservazione e di valorizzazione del patrimonio si è aperto a nuove categorie di visitatori.

Il museo si riappropria in tal modo della propria identità e la società riscopre un luogo della memoria atto a soddisfare sia esigenze conservative che funzione di diletto e di socializzazione.

Il museo oggi ha nuovi occhi, è un ponte tecnologico tra la valorizzazione dei contenuti e l'interazione mediata tra l'altro e il sé.

²⁸ Richardson J., *Shifting the museum business model*, in *Museum next*, <<http://www.museumnext.org/2010/blog/shifting-the-museum-business-model>>, 15 marzo 2012.

²⁹ L'evento rientra nel cartellone teatrale 2011 "Musei Palcoscenico Marche" nato dalla collaborazione tra Regione Marche, ICOM, AMAT e MIBAC in occasione dei 150 anni dell'unità d'Italia.



Fig. 8. “Le vent noir” spettacolo di danza di e con Susanna Beltrami a Palazzo Buonaccorsi

Bibliografia

- Balboni Brizza M.T., *Immaginare il museo. Riflessioni sulla didattica e il pubblico*, Milano, Jaca Book, 2007.
- Binni L., Pinna G., *Museo*, Milano, Garzanti, 1989.
- Bonacini E., *I musei e le nuove frontiere dei social networks: da Facebook a Foursquare e Gowalla*, in «Fizz. Oltre il marketing culturale», novembre 2010, <http://unict.academia.edu/ElisaBonacini/Papers/359040/I_musei_e_le_nuove_frontiere_dei_social_networks_da_Facebook_a_Foursquare_e_Gowalla>, 15 marzo 2012.
- De Carli C. (a cura di), *Educare attraverso l'arte. Ricerca, formazione, casi di studio*, Milano, Mazzotta, 2007.
- Filippi F. (a cura di), *Manuale per la qualità dei siti web pubblici culturali – seconda edizione italiana aggiornata*, Roma, Progetto Minerva Working Group 5, 2006.

Genette G., *L'oeuvre de l'art, 1: Immanence et transcendance*, 1994, *L'oeuvre de l'art, 2: La relation esthétique*, 1997; tr. it. *L'opera dell'arte, 1: Immanenza e trascendenza, 2: La relazione estetica*, a cura di F. Bollino, Bologna, CLUEB, 1998-1999.

–, *Seuils*, Paris, Éditions du Seuil, 1987; tr. it. *Soglie. I dintorni del testo*, a cura di C.M. Cederna, Torino, Einaudi, 1989, p. 4.

Getty Museum di Los Angeles, <<http://www.getty.edu/>>, 15 marzo 2012.

Hopper-Greenhill E., *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*, London-New York, Routledge, 2007.

Laneve C., *La didattica dei beni culturali*, in Id. (a cura di), *Pedagogia e didattica dei beni culturali. Viaggio nella memoria nell'arte*, Brescia, La scuola, 2000.

Ludovisi F., *E-learning e web 2.0: una dimensione sociale dell'apprendimento virtuale*, <http://www.isfol.it/DocEditor/test/File/Focus_Isfol_Conoscenza_n.1.pdf>, 15 marzo 2012.

Maccari V., *Tra exhibition virtuali e social networking "per educare alla storia"*, in *Memoria 2.0 Musei e mostre su internet*, giornata di studi (Torino, 14-16 maggio 2008), <http://www.centrogiovanilabulla.org/n_6/cultura/tre_giorni_di_riflessioni.pdf>, 15 marzo 2012.

Meirieu P., *Frankenstein educatore*, Azzano San Paolo, Junior, 2007, pp. 27-32.

Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente della Commissione delle Comunità europee, Bruxelles, 30 ottobre 2000, p. 9, <[http://db.formez.it/fontinor.nsf/c658e3224c300556c1256ae90036d38e/E203F3010B072EFBC125707E0053FDB5/\\$file/Memorandum%20istruzione%20e%20formazione%20permanente.pdf](http://db.formez.it/fontinor.nsf/c658e3224c300556c1256ae90036d38e/E203F3010B072EFBC125707E0053FDB5/$file/Memorandum%20istruzione%20e%20formazione%20permanente.pdf)>, 15 marzo 2012.

MoMA di New York, <<http://www.moma.org/destination/>>, 15 marzo 2012.

Nardi E., *La didattica museale come paratesto*, in Id. (a cura di), *Imparare al museo. Percorsi di didattica museale*, Napoli, Tecnodid, 1994, pp. 79-93.

Nuzzaci A., *I musei pedagogici*, Roma, Kappa, 2003.

–, *Musei, educazione e apprendimento*, <<http://fondazione.bergamoestoria.it/allegati/Nuzzaci.pdf>>, 15 marzo 2012.

–, *Musei, pubblici e didattiche: la didattica museale tra sperimentalismo, modelli teorici e proposte operative*, Cosenza, Lionello Giordano, 2006.

- O'Reilly T., *What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, 2005, <<http://oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>>, 15 marzo 2012.
- Pascucci G., *Comunicazione museale*, Macerata, eum, 2007.
- , *Museo 2.0: nuove prospettive per la comunicazione museale*, in *eLearning tra formale e informale*, Atti del IV congresso della Società Italiana di eLearning (Macerata, 3-6 luglio 2007), a cura di A. Colorni, M. Pegoraro, P.G. Rossi, Macerata, eum, 2007, p. 247.
- Richardson J., *Shifting the museum business model*, in *Museum next*, <<http://www.museumnext.org/2010/blog/shifting-the-museum-business-model>>, 15 marzo 2012.
- Rodari P., *Apprendere al museo. La costruzione del sapere come attività sociale*, in «Journal of Science Communication», 4-3, settembre 2005.
- Rotta M., *Materiali e proposte didattiche*, <http://www.scform.unifi.it/corsinfo/sk_34.htm>, 15 marzo 2012.
- , Seminario di formazione per docenti del 30 aprile 2004 organizzato dalla SSIS Veneto, in *Punto linea superficie*, <<http://www.101010.it/puntols2004/rotta1.html>>, 15 marzo 2012.
- Sani M., Trombini A. (a cura di), *La qualità nella pratica educativa al museo*, Bologna, Compositori, 2003.
- Simon N., *The Participatory Museum*, Santa Cruz, Museum 2.0, 2010, <<http://www.participatorymuseum.org/chapter1/>>, 15 marzo 2012.
- Tate Gallery di Londra, <<http://www.tate.org.uk/>>, 15 marzo 2012.
- Zeldman J., *Web 3.0*, in «A List Apart», 210, 16 January 2006, <<http://www.alistapart.com/articles/web3point0>>, 15 marzo 2012.

Lorella Giannandrea¹

Social media e didattica. Progettare dispositivi per un apprendimento partecipativo

1. *Introduzione*

Negli ultimi anni diversi studi sulle modalità di apprendimento dei ragazzi e dei giovani hanno evidenziato un atteggiamento che vede l'uso della rete e dei processi interattivi che in essa si sviluppano come centrali per la loro vita di studenti. È stata coniata la definizione di «net generation» (Tapscott 1999; 2008) per sottolineare che la rete e le relazioni sociali che in essa si costituiscono rivestono un ruolo centrale nella vita e nella costruzione dell'identità personale e sociale degli studenti di oggi.

I ragazzi contemporanei si muovono in contesti composti da spazi reali e spazi virtuali. In questi spazi si sviluppano azioni e relazioni che costituiscono gli spazi di vita, gli ecosistemi all'interno dei quali si inseriscono i percorsi di apprendimento. La doppia «cittadinanza» dei ragazzi, abitanti dell'universo reale e contemporaneamente inseriti negli ambienti virtuali produce una crescente complessità dei contesti di insegnamento e apprendimento. Questa complessità è ripresa nel concetto di «learning ecology» (Barron 2004; 2006) che intende dare ragione del tentativo di concettualizzare lo sviluppo delle esperienze e delle competenze attraverso i differenti spazi di vita degli studenti: la scuola, il territorio, le comunità *on line*, i *social networks*. Alcune

¹ Università degli Studi di Macerata.

delle attività condotte al di fuori del contesto scolastico, come creare pagine *web*, mantenere un proprio *blog* o curare la propria pagina in *Facebook*, vengono percepite dai ragazzi come altamente motivanti, ma nello stesso tempo promuovono lo sviluppo di molte competenze “scolastiche” e contribuiscono alla costruzione dell’identità dei soggetti.

2. *Pratiche di uso dei nuovi media nella vita dei giovani*

Una recente indagine della Mc Arthur Foundation (Ito *et al.* 2010) si propone di indagare la ricaduta dei nuovi *media* nella vita e nell’apprendimento dei giovani contemporanei. Lo studio, durato cinque anni, ha messo in evidenza la presenza di tre tipologie di comportamenti che definiscono diverse modalità di fruizione dei contenuti presenti nella rete. La prima modalità, definita *hanging out* si caratterizza per lo sviluppo di attività sociali non integrate tra loro, fruite in maniera spontanea e non organizzata, piuttosto libere e poco aggregate da un punto di vista della costruzione di contenuti e di conoscenze.

Una seconda modalità di utilizzo della rete si connota per la prevalente attività ludica: il *messaging around* si esplica in giochi sociali che utilizzano i nuovi *media*, i *social networks*, le nuove tecnologie, senza che si scelga un tema o un contenuto ben preciso, ma mantenendo un atteggiamento di fruitori assidui, senza troppo “impegno” cognitivo o emotivo.

Solo una terza categoria di soggetti raggiunge un livello di immersione consapevole attraverso la ricerca di tematiche specifiche e la costruzione di comunità di interesse focalizzate su specifiche tematiche articolate e strutturate. Questa terza modalità di utilizzo della rete è stata definita *geeking out*, per indicare una forma di partecipazione più profonda, legata strettamente agli interessi dei partecipanti. In questa pratica, la rete viene sfruttata per costruire nuove conoscenze e mettere in comune le proprie esperienze all’interno di comunità di interesse legate da un comune scopo e da un compito condiviso. In questi contesti,

spesso costituiti intorno ad una passione comune (un sito dedicato ad un personaggio dello spettacolo o della letteratura, ad esempio Harry Potter) si realizzano dei veri e propri percorsi di apprendimento tra pari definiti dagli autori *peer based learning*. Questo apprendimento avviene con il supporto e la collaborazione di adulti esperti disponibili *on line*, ma anche con la partecipazione delle famiglie o degli insegnanti. Un caso esemplare è rappresentato dai gruppi di fan dei cartoni animati giapponesi, che provvedono alla traduzione e alla sottotitolazione dei loro filmati preferiti con risultati a livello quasi professionale. Come si può facilmente intuire, queste forme di attivazione rappresentano importanti percorsi di apprendimento che, pur nascendo in ambito non formale e ricreativo, rivestono un'importanza da non sottovalutare nella formazione degli attuali adolescenti.

3. Dai “nativi digitali” alla “saggezza digitale”

Anche nel contesto italiano, recenti ricerche (Giannandrea, Sansoni 2011) hanno mostrato che l'uso della rete e dei *social media* non è così omogeneo e scontato tra le giovani generazioni e che sono presenti diversi livelli di competenza e di consapevolezza. La categoria dei «digital natives» (Prensky 2001) che designa i giovani come soggetti perfettamente integrati e a loro agio negli ambienti tecnologici, in contrasto con gli adulti, definiti “immigranti digitali”, in cronico ritardo rispetto ai cambiamenti introdotti dalle nuove tecnologie, è stata recentemente rimessa in discussione dal suo stesso creatore (Prensky 2009).

Se è scontato rilevare la facilità con la quale i ragazzi utilizzano i nuovi *media*, non è altrettanto banale sostenere, come ingenuamente fanno molti adulti e docenti, che sia sufficiente fornire uno o più strumenti tecnologici alle scuole perché esse si trasformino in contesti significativi e siano in grado di formare gli alunni come cittadini della nuova società digitale. Al contrario, un approccio di questo tipo non farebbe altro che rafforzare le disuguaglianze già presenti “in ingresso” tra gli studenti, rendendo ancora più

forte il *digital divide* (Jenkins 2005; 2006). Non esiste infatti una realtà omogenea e generalizzata: a fronte di una presenza sempre più diffusa dei pc nelle case e nelle attività dei ragazzi non si può parlare di una reale competenza digitale: spesso i ragazzi sanno utilizzare alcuni servizi come *YouTube* e *Facebook*, ma non sono in grado di utilizzare correttamente la posta elettronica o un motore di ricerca. Ancora più difficile è essere capaci di trattare correttamente i materiali rintracciati, discriminando le fonti autorevoli da quelle non attendibili e scegliendo tra i risultati della ricerca quelli più utili per i loro interessi. Ecco che diventa indispensabile il riferimento non più alla semplice competenza digitale ma ad una “saggezza digitale” (Prensky 2009) che metta in condizione i fruitori degli ambienti digitali di utilizzare con consapevolezza e competenza gli strumenti che vengono loro offerti dalle tecnologie emergenti.

La costruzione di questa saggezza richiama da vicino quello che nella scuola ci si propone da diversi anni nei percorsi di *media literacy*: formare negli studenti un atteggiamento di responsabilità, pensiero critico, consapevolezza nell’uso dei *media*. In un certo senso, l’idea di saggezza digitale proposta da Prensky può essere avvicinata all’idea di competenza digitale richiamata dai documenti della Comunità Europea all’interno del *framework* delle competenze di cittadinanza. La competenza digitale si configura infatti come una componente al giorno d’oggi essenziale per l’esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole.

Come può la scuola rispondere a queste esigenze emergenti?

In primo luogo riconoscendo la valenza delle attività di produzione e costruzione di comunicati multimediali che gli studenti già praticano nei contesti extrascolastici.

4. *La scuola di fronte alla costruzione di nuovi artefatti*

La prima caratteristica delle produzioni che gli studenti creano e condividono è la *multimedialità*. Differenti canali e diversi linguaggi coesistono all’interno del medesimo artefatto.

È il dominio o, se vogliamo, il ritorno, di quella che Simone (2000) ha definito “intelligenza simultanea”, ovvero la capacità di processare contemporaneamente più stimoli e linguaggi allo scopo di ricavare un'unica percezione significativa da un contesto multiforme e ricco di stimoli. Il contesto in cui gli studenti vivono è esso stesso multimediale, caotico e caleidoscopico, quindi non è sorprendente ritrovare le stesse caratteristiche nelle produzioni che emergono dai ragazzi.

La multiformità dell'esperienza e la ricchezza incontrollata di informazione sempre disponibile, ma difficilmente gestibile, rende necessario disporre di *artefatti* in grado di dare concretezza ai concetti, per evitare l'*overload* informativo e il conseguente disorientamento. Si tratta quindi di organizzare i concetti disponibili attraverso strutture in grado di fornire un senso a questa enorme quantità di contenuti dispersi e di per sé non significativi. In questa direzione si può procedere attraverso la costruzione di mappe concettuali, o altri organizzatori visuali in grado di fornire strumenti per la comprensione dei dati. Anche le virtualizzazioni e le simulazioni rispondono alla stessa esigenza: quella di modellizzare una situazione troppo complessa per essere gestita nella sua interezza.

Le nuove modalità di apprendimento prevedono una *diversa relazione con lo spazio*: sempre più spesso viene richiesto agli studenti di confrontare dati, utilizzare fonti diverse, ri-attraversare territori già studiati in precedenza utilizzando strumenti e punti di vista differenti (Rossi 2010). Questo incrocio di traiettorie porta ad un atteggiamento critico nei confronti dei concetti e dei percorsi di studio. L'attività principale non è più la memorizzazione di un sapere già dato, ma la riflessione sul personale percorso che consente di assegnare un senso, di attribuire un significato ai saperi, di fare proprie le conoscenze in maniera personalizzata e rilevante per il singolo. Accanto alla riflessione individuale si strutturano però dinamiche sociali. La rete permette di condividere in tempo reale conversazioni, materiali, immagini e video, elementi di vita degli altri, realtà spazio temporali prima molto lontane e non accessibili. La *relazione tra distanza e presenza*, la dialettica

tra lontano e vicino si fanno sempre più sfumate e assumono le caratteristiche di un unico mondo virtuale in cui tutti abitiamo.

Questi nuovi stimoli che hanno modificato il modo di vivere delle nuove generazioni hanno necessariamente una ricaduta anche nei processi tradizionali di apprendimento, sia dal punto di vista dei processi, sia da quello dei prodotti.

Le attività proposte grazie ai nuovi strumenti a disposizione hanno ampliato grandemente le possibilità di accesso alle informazioni degli studenti. Le risorse offerte dalla rete, come *Google Earth*, *SlideShare*, permettono di ampliare gli orizzonti e di accedere ad una quantità di informazioni estremamente ricca e potenzialmente infinita. A questa crescita delle possibilità informative, però, non sempre corrisponde una altrettanto matura capacità di organizzare e gestire queste informazioni. Si profila quindi la necessità di predisporre dispositivi in grado di supportare gli studenti nelle attività di formalizzazione dei concetti, di modellizzazione degli eventi. Come riscoprire tempi e spazi per lo studio individuale? Come supportare la riflessione personale e collettiva? E, dal punto di vista del docente, come aiutare lo studente a trovare il senso del lavoro prodotto? Come valutare questi nuovi artefatti? Come costruire “ponti” per valorizzare gli apprendimenti costruiti in ambiti formali e informali?

La sfida a cui si trova a rispondere la scuola è allora quella di creare dei percorsi che non si limitino ad introdurre le “nuove tecnologie” nelle aule, ma che utilizzino questi strumenti per un apprendimento partecipativo, dando la possibilità agli studenti di apprendere in un contesto più vicino al loro mondo e più significativo per le loro vite dentro e fuori la scuola.

La tecnologia in questa visione non è assunta acriticamente come il rimedio capace di risolvere tutti i problemi della scuola, ma viene vista come un mediatore capace di veicolare non solo differenti prospettive sull'apprendimento, ma anche nuove potenzialità sotto il profilo sociale e relazionale.

Anche l'ambiente di apprendimento, secondo questa prospettiva, assume un ruolo importante: riuscire a trasformare la scuola da un *learning space* a *learning place* (Harrison, Dourish 1996)

significa dare all'ambiente una visibilità e una funzione ben più centrale rispetto a quella che tradizionalmente viene riconosciuta al contesto. L'ambiente non è più uno spazio vuoto, uno sfondo privo di significato su cui collocare gli eventi e gli attori della scenografia didattica, ma diventa un elemento della rappresentazione, un mediatore che assume importanza e significato. Lo spazio diventa *place* luogo sociale ricco di significati emotivi e affettivi per tutti i soggetti che lo frequentano, e contribuisce alla partecipazione e all'assunzione di ruoli e responsabilità da parte degli alunni che lo abitano.

Si rende necessaria la creazione di dispositivi per un apprendimento partecipativo, in grado di rispondere alle esigenze poste dalla società e dagli studenti.

5. Dispositivi per un apprendimento partecipativo

Per esemplificare concretamente le indicazioni suggerite verranno presentati tre possibili percorsi di attivazione della saggezza digitale sopra richiamata attraverso l'uso di dispositivi che, per le loro caratteristiche, rispondono ai requisiti sopra descritti. Le parole chiave individuate: costruire, condividere, interagire, trovano in questi dispositivi una concretizzazione operativa e una reificazione significativa.

I tre dispositivi mirano a fornire strategie per:

- Permettere la riflessione e il riattraversamento (usando, ad esempio, una *time line*).
- Costruire reti di significato (attraverso le mappe e le narrazioni)
- Ricomporre il percorso, attribuire il senso (utilizzando l'ePortfolio).

La riflessione sul proprio percorso formativo può essere promossa attraverso l'utilizzo di una applicazione che consente di costruire in rete delle linee del tempo interattive come Dipity (<<http://www.dipity.com/>>). Nella costruzione di una *time line* personale, lo studente è invitato a ripercorrere gli eventi della propria storia formativa e a scegliere quelli più significativi in vista della costruzione della propria personale traiettoria di

formazione. Una *timeline* raccoglie in una struttura unica gli eventi di un determinato periodo e permette di apprezzare in un colpo d'occhio l'evoluzione temporale di quel particolare periodo storico, nei suoi eventi più rilevanti e nei suoi sviluppi.

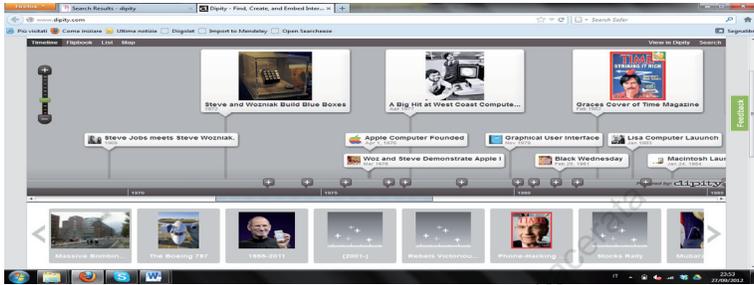


Fig. 1. Un esempio di *time line* realizzata con Dippy (<<http://www.dippy.com/>>)

Per la costruzione collaborativa di conoscenza possono essere utilizzate le mappe concettuali, specialmente nelle loro versioni collaborative disponibili *on line*.

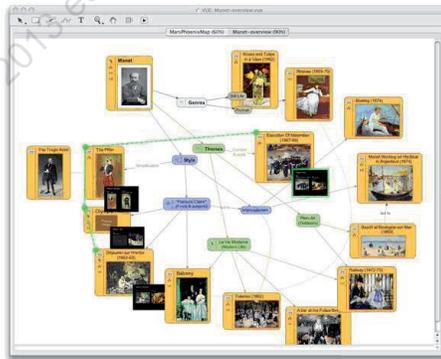


Fig. 2. Un esempio di mappa concettuale realizzata con Vue (<<http://vue.tufts.edu/gallery/index.cfm>>)

La costruzione di una mappa è già di per sé un compito altamente impegnativo e significativo, perché permette una visione articolata e complessa di un argomento, di un particolare settore disciplinare, mettendone in evidenza i componenti chiave (i nodi) e le relazioni che intercorrono tra essi.

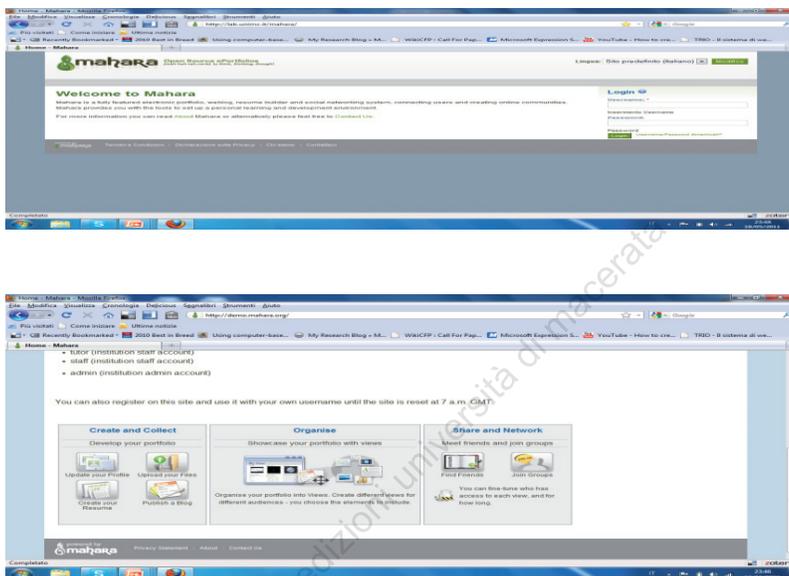
Ancora più significativa può essere la costruzione condivisa di una mappa concettuale riassuntiva di un percorso, dove i nodi vengono negoziati e i contenuti rielaborati collaborativamente dall'intero gruppo.

Un terzo dispositivo che permette la costruzione di percorsi di apprendimento partecipativo è l'ePortfolio. Nato come discendente del portfolio cartaceo, una cartella in grado di raccogliere i lavori più significativi e importanti che documentano il percorso formativo di uno studente o di un professionista (Rossi 2005), l'ePortfolio mantiene alcune delle caratteristiche del portfolio cartaceo, ma sfrutta i vantaggi offerti dalla tecnologia: raccoglie anche materiali non cartacei e multimediali, come ad esempio file video e audio che possono documentare processi e attività; è facilmente raggiungibile perché disponibile in Internet ed è visibile e implementabile da diverse postazioni, potenzialmente da qualsiasi posizione grazie ai dispositivi mobili come *smartphone* e *tablet*, e ciò favorisce una continuità nel lavoro e una elevata facilità d'uso.

Grazie alla sua struttura (Rossi, Giannandrea 2006), organizzata in fasi successive che facilitano i percorsi di autoconsapevolezza e di riflessione, l'ePortfolio ha anche un'interessante funzione di esplorazione personale delle proprie competenze e potenzialità. Questa riflessione sul proprio fare consente di cogliere propensioni e modalità operative che hanno una funzione di orientamento per i soggetti in formazione e che permettono il ricollocamento e l'esplorazione di nuove potenzialità per i soggetti già inseriti nel mondo del lavoro.

Un particolare strumento per la costruzione di un ePortfolio è Mahara (<<https://mahara.org/>>). Mahara, che nel linguaggio Māori, significa *pensare* o *pensato*, è nato dalla collaborazione di diverse istituzioni (Massey University, Auckland University

of Technology, The Open Polytechnic of New Zealand, Victoria University of Wellington) che hanno realizzato un ePortfolio centrato sullo studente.



Figg. 3 e 4. La pagina iniziale di Mahara, un *software* per realizzare un ePortfolio (<<https://mahara.org/>>)

L'uso di Mahara permette di predisporre un ambiente in cui ad ogni soggetto corrisponde una sezione personale, uno spazio da gestire e caratterizzare a proprio piacimento. Ciascun utente, ha la possibilità di decidere quando e come rendere pubbliche le proprie collezioni di materiali inseriti. Non solo, a partire da una stessa raccolta di artefatti, è possibile creare diverse presentazioni, magari da destinare a differenti mittenti. Questo aspetto rappresenta uno dei maggiori vantaggi relativi all'utilizzazione di un portfolio elettronico rispetto a uno tradizionale, in formato cartaceo.

Un altro elemento particolarmente interessante di Mahara è il suo lato interattivo. Grazie alla presenza di strumenti come Gruppi, Forum e Blog, Mahara permette grandi opportunità di comunicazione tra i suoi utenti.

Le attività che si svolgono all'interno di un ePortfolio sono molteplici: in prima battuta avviene la selezione di materiali significativi. Questa scelta dei materiali permette una riflessione sulle strategie utilizzate nel percorso formativo e sulle modalità operative che sono state adottate nel corso dell'anno. Tutti gli elementi raccolti vengono successivamente visti con uno sguardo d'insieme per ricostruire una narrazione del percorso effettuato, che permette allo studente una chiara visione degli obiettivi del percorso e, contemporaneamente, l'individuazione di propri obiettivi per un apprendimento sempre più personalizzato.

In conclusione si può affermare che la sfida per la costruzione di percorsi di apprendimento partecipativo è ancora aperta e spetta alle scuole raccogliere con consapevolezza queste proposte, attraverso l'introduzione nei percorsi di formazione di pratiche che aumentino la motivazione e provochino nuove forme di coinvolgimento attraverso percorsi di ricostruzione di senso e sperimentazioni e, nello stesso tempo, favoriscano la costruzione di un sistema formativo che connetta il lavoro a casa, a scuola, nei contesti extrascolastici. L'uso di dispositivi come quelli sopra descritti è utile per preparare docenti e studenti a diventare partecipanti attivi nella nuova cultura digitale. Il concetto di "ecologia di apprendimento" sopra richiamato cerca di descrivere le caratteristiche di uno spazio misto, dove le diverse componenti non sono divisibili o separabili (Horst, Herr-Stephenson, Robinson 2008). La vita quotidiana degli studenti è situata all'interno di queste "ecologie" dove la classe e le interazioni con i docenti rappresentano il centro, ma non la totalità del contesto in cui vivono. Il mondo degli adulti, l'extrascuola, le attività di casa e le attività *on line* sono tutte parti organiche dell'ecosistema.

I dispositivi di "apprendimento partecipativo" sopra descritti sviluppano percorsi che utilizzano una ricca varietà di *media*, strumenti e strategie e vengono percepiti come rilevanti per gli

interessi degli studenti e utili per la costruzione della loro identità personale e del loro futuro professionale.

Bibliografia

- Barron B., *Learning ecologies for technological fluency in a technology-rich community*, in «Journal of Educational Computing Research», 31, 2004, pp. 1-37.
- , *Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective*, in «Human Development», 49, 2006, pp. 193-224.
- Gee J.P., *New Digital Media and Learning as an Emerging Area and “Worked Examples” as One Way Forward*, Chicago, MacArthur Foundation, 2010, <http://mitpress.mit.edu/books/full_pdfs/New_Digital_Media.pdf>, 10 marzo 2012.
- Giannandrea L., Sansoni M., *L'introduzione di un ePortfolio nella scuola primaria: un'esperienza con Mahara*, Atti del VIII Congresso Nazionale della SIE-L (Reggio Emilia, 13-15 settembre 2011).
- Harrison S., Dourish P., *Re-Place-ing Space: The Roles of Place and Space in Collaborative Systems* (1996), Proceedings of the ACM Conference on Computer-Supported Cooperative Work CSCW'96, Boston (MA), New York, ACM, 2011, pp. 67-76.
- Ito M., Horst H.A., Bittanti M., Boyd D., Herr-Stephenson B., Lange P.G., Pascoe C.J., Robinson L. (with Baumer S., Cody R., Mahendran D., Martinez K., Perkel D., Sims C., Tripp L.), *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*, Washington (DC), The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning, 2008.
- Jenkins H., *NML white paper*, 2005, National Media Literacies Project, <<http://www.projectnml.org/files/working/NMLWhitePaper.pdf>>, 10 marzo 2012.
- , *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York, New York University Press, 2006.
- Prensky M., *Digital natives, Digital Immigrants*, in «On the Horizon», IX-5, 2001, <<http://www.marcprensky.com/writing/default.asp>>, 10 marzo 2012.

–, *H. sapiens digital: from digital immigrants and digital natives to digital wisdom*, in «Innovate», 5-3, <<http://www.innovateonline.info/index.php?view=article&cid=705>>; tr. it. *H. Sapiens Digitale: dagli Immigrati digitali e nativi digitali alla saggezza digitale*, in «TD-Tecnologie Didattiche», 50, 2009, pp. 17-24.

Rossi P.G., *Progettare e realizzare il portfolio*, Roma, Carocci, 2005.

–, *Tecnologie e costruzione di mondi*, Roma, Armando, 2010.

Rossi P.G., Giannandrea L., *Che cos'è l'ePortfolio*, Roma, Carocci, 2006.

Simone R., *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

Tapscott D., *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*, New York, McGraw-Hill, 1999.

Tapscott D., *Grown Up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*, New York, McGraw-Hill, 2008.

Andrea Cassano¹ e Paola Nicolini²

Comunità di apprendimento nei *social network*: il caso di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bari

1. *Introduzione*

Il dibattito contemporaneo sulle forme e sulle comunità di apprendimento *on line* (Brown, Campione 1990; Ligorio 1996; Wenger 1998) è molto ampio e vivo. Negli ultimi anni si è spesso ritenuto opportuno, nell'ambito della letteratura specializzata, viste anche le caratteristiche dei nuovi nativi digitali (Livingstone 2009), soffermarsi sulle possibilità offerte da spazi virtuali e multimediali utili per l'apprendimento formale, relativi soprattutto al contesto scolastico.

Tuttavia molte ricerche hanno riflettuto su come spesso all'interno della websfera ci siano le condizioni per lo sviluppo di forme di apprendimento informale, considerando anche la sempre maggiore integrazione tra mondo *on line* e off-line. Seguendo questa traccia è possibile comprendere come lo scenario educativo attuale risulti particolarmente "fluidò": opportunità di sviluppare le proprie abilità di apprendimento attraversano contestualmente il virtuale e il corporeo, ambiti formali e informali (Coombs 1973). Partendo da tali presupposti si intende, con il presente intervento, analizzare uno specifico caso. Si tratta di un gruppo chiuso, formato spontaneamente dagli studenti di

¹ Università degli Studi di Bari "Aldo Moro".

² Università degli Studi di Macerata.

Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bari iscritti al primo anno, sul noto *social network* Facebook. Questo spazio di confronto *on line* ha assunto rapidamente le caratteristiche di una comunità di apprendimento reticolare in cui i vari membri (83 studenti sui 90 iscritti al corso di studio) hanno condiviso materiali didattici e informazioni.

2. *Comunità di apprendimento, blended learning e contesti universitari. Cenni teorici e sperimentazioni*

Il concetto di comunità di apprendimento è stato ampiamente analizzato e ripreso nell'ambito degli studi sui processi di costruzione di conoscenza legati alle nuove tecnologie. Tale nozione, introdotta da Bruner (1971) e approfondita da molti studiosi, si sofferma sull'importanza dell'area relazionale nelle dinamiche formative. Il sapere viene visto come elemento "situato" ovvero costruito dai soggetti anche attraverso un numero ampio di confronti e di interazioni.

Nell'idea di classe intesa come *community of learners*, infatti, viene auspicato che i saperi vengano sviluppati in modo distribuito tra i vari componenti, attraverso lo scambio di ruoli e di compiti e tramite il progressivo emergere di competenze individuali. Competenze sulla base delle quali sviluppare forme di apprendimento tra pari, in cui proprio il confronto tra soggetti caratterizzati da abilità e profili cognitivi specifici può contribuire alla crescita di tutti i membri.

Dunque si tratta di un modo di apprendere spesso collegato a paradigmi teorici imperniati sull'idea di "costruzione" di conoscenza, realizzabile attraverso attività pratiche e interazioni sociali (ad esempio il paradigma costruttivista di Papert).

Nell'ottica della cultura digitale l'idea di comunità di apprendimento può essere collegata all'ambito cosiddetto *blended*. È definibile blended ogni processo formativo realizzabile al contempo su diversi supporti. Il concetto di *blended learning* è spesso posto in relazione alla possibilità di sfruttare percorsi di apprendimento

legati sia a contesti in-presenza, sia ad ambienti virtuali (Ligorio, Cacciamani, Cesareni 2007).

È noto, a tale proposito, come l'affermazione delle tecnologie connettive 2.0 abbia favorito lo sviluppo di spazi *on line* per la formazione in cui la facilità di condivisione di contenuti e di scambi interazionali gioca un ruolo centrale. Si pensi, ad esempio, a come i *social media* consentano a vari individui di relazionarsi in formato sincrono e asincrono, determinando specifiche forme di comunicazione e costruzione di rapporti che, ovviamente, possono coinvolgere anche l'ambito didattico ed educativo.

Numerosi autori, partendo proprio da tali considerazioni, hanno sperimentato e analizzato ambienti formativi basati su vari formati comunicativi tipici del *web 2.0*. È possibile annoverare diversi studi, applicati in contesti universitari, che hanno indagato su come *blog*, forum e piattaforme modellate sul *social networking* abbiano influito sui processi di apprendimento relativi a comunità in rete o blended.

Questo tipo di indagini hanno preso spunto da vari modelli teorici, diffusisi di pari passo con l'evolversi delle tecnologie connettive. Si pensi ad esempio ai forum, supporti *on line* in grado di sviluppare forme comunicative comunitarie facilmente analizzabili attraverso l'analisi dei discorsi e dei contenuti. Mukkonen e i suoi collaboratori (1999) hanno sviluppato una teoria specifica, il *Progressive Inquiry Model* (modello PI) con l'obiettivo di analizzare i processi di ragionamento e costruzione di conoscenza all'interno di forum. Anche in questo modello viene sottolineato come l'acquisizione di nuovi saperi non sia una dinamica semplicemente basata sull'assimilazione di informazioni, ma definita attraverso determinate azioni come la soluzione di problemi, la spiegazione del proprio punto di vista e la comprensione delle idee e delle opinioni degli altri. Come è possibile rilevare anche al centro di questo approccio vi è l'importanza dei processi di costruzione di conoscenze e competenze, legati all'interazione e alla capacità di orientarsi nel *problem solving*.

Sulla base di modelli come questo, con la maggiore diffusione delle tecnologie connettive, si sono sviluppate molte ricerche

sull'impatto degli ambienti *on line* come i *forum* sui processi di produzione di significato nell'ambito di comunità universitarie (Cesareni, Ligorio, Pontecorvo 2001).

L'affermazione del *web 2.0*, che è connessa inevitabilmente allo sviluppo del *social networking*, in grado di sviluppare modalità di comunicazione più ampie e rapide rispetto a un semplice scambio di messaggi testuali, ha ampliato il raggio degli interventi scientifici. La ricerca universitaria, partendo proprio dalle aule e dai corsi inseriti nei piani di studio, ha analizzato come potessero apprendere comunità di studenti su supporti *on line*, attraverso interazioni in grado di combinare diversi canali mediatici. I membri delle comunità di apprendimento universitarie hanno potuto beneficiare di ambienti in grado di renderli più interattivi e in grado di sperimentare diversi ruoli.

Molti sono stati gli aspetti analizzati in queste indagini: lo sviluppo e la percezione dell'interazione tra pari in processi di apprendimento (Nicolini, Lapucci 2009), il consolidamento di un senso di appartenenza identitaria rispetto a una comunità di riferimento (Cucchiara, Spadarò, Ligorio 2008), la costruzione cooperativa di conoscenze e meta-conoscenze (Cortini, Tanucci 2009). Questi sono alcuni dei temi di un numero ampio di ricerche aventi come comune denominatore l'indagine sulle varie forme di condivisione e costruzione di saperi all'interno di comunità di apprendimento di studenti universitari, in contesti *blended* o virtuali.

3. *Il formale e l'informale nelle comunità di apprendimento on line universitarie*

Gli studi e le sperimentazioni, a cui si è fatto riferimento, sono stati organizzati e monitorati da docenti universitari e ricercatori che, durante corsi di studio e laboratori, hanno sfruttato le possibilità offerte dal *web 2.0*, con il duplice obiettivo di sviluppare processi di apprendimento dinamici e condivisi e di compiere osservazioni sui comportamenti digitali degli studenti. Si potrebbe,

a tal proposito, parlare di comunità comunque legate a contesti formali, o parzialmente formali, perché connessi all'ambito accademico e coordinati (o comunque incentivati) da docenti o *tutor*. Tuttavia l'affermazione del *web 2.0* ha favorito la diffusione capillare di forme di socialità legate alla comunicazione *on line* nella quotidianità e negli spazi informali, tantoché oggi si parla di una rete sempre più integrata alla realtà corporea. Il punto fondamentale è che, anche in contesti informali neo-mediatici, possono sorgere comunità in cui si realizzano percorsi di apprendimento e formazione (si può parlare, appunto, di educazione informale).

Si tratta, soprattutto, di comunità di pratiche, ma talvolta anche di apprendimento. In questi casi, dunque, la costruzione di significati e di saperi viene sviluppata su percorsi pienamente reticolari e *bottom-up* (Barenaga 1990). Anche nelle sperimentazioni "accademiche" annoverate in precedenza i docenti-*tutor* hanno cercato di implementare interazioni tra pari e processi di *peer learning*. Tuttavia può risultare interessante valutare come possano sorgere *community of learner* spontanee, a metà strada tra contesti formali e informali, in cui ruoli e divisioni di compiti vengono stabiliti "dal basso" senza l'intervento di guide, tra utenti che stringono tra loro una sorta di accordo virtuale. Il *social networking* è assolutamente centrale per questi processi perché fornisce formati comunicativi facilmente esperibili e punti di incontro *on line* per soggetti che vogliono riconoscersi in determinati gruppi.

Spesso anche i più noti *social network*, come *Facebook*, diffusi soprattutto come strumenti di svago, nascondono, al di là delle strutture comunicative più persuasive e maggiormente utilizzate dagli utenti che li caratterizzano, potenzialità anche formative. La grande molteplicità di spazi interazionali sottesi a questi ambienti può, infatti, agevolare lo scambio di contenuti, conoscenze e incentivare processi di apprendimento informale. Prendendo spunto da tale riflessione nelle prossime pagine verrà presentato un esempio di *community* formatasi *on line* spontaneamente, riguardante proprio l'ambito universitario, in grado di coinvolgere dinamiche formative formali ed informali.

4. *Uno studio di caso: la comunità degli studenti di Scienze della Formazione Primaria di Bari*

Il caso che si intende analizzare in queste pagine riguarda un gruppo chiuso, formato spontaneamente dagli studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Bari iscritti al primo anno, sul noto *social network* Facebook. Si tratta di uno spazio di confronto *on line* che ha assunto rapidamente le caratteristiche di una comunità di apprendimento reticolare in cui i vari membri (83 studenti sui 90 iscritti al corso di studio) hanno condiviso materiali didattici e informazioni. L'ampiezza dei temi trattati e l'intensità delle interazioni tra gli iscritti sono, probabilmente, state favorite da alcune caratteristiche del corso di laurea, come la partecipazione di numerosi studenti-lavoratori impossibilitati a frequentare con continuità, la presenza di laboratori didattici nel piano di studi e le numerose questioni burocratiche affrontate dalle matricole legate, ad esempio, alla convalida di esami sostenuti in altre facoltà.

La comunità è stata osservata durante il primo semestre del corso, a partire dalla data della sua creazione (novembre 2011), fino al periodo immediatamente antecedente l'inizio del nuovo semestre (ovvero marzo 2012). Il metodo di indagine utilizzato è stata l'analisi di contenuto. In particolare, partendo dal numero di interazioni prodotte dagli utenti sulla bacheca e sulle pagine relative ai documenti, quindi da dati quantitativi, si sono analizzate le tipologie di contenuti emerse e designati i profili degli studenti impegnati. Si sono, pertanto, valutati in modo incrociato le variabili anagrafiche degli studenti, relative all'età e al titolo di studio dichiarato, il numero di interventi complessivi e i contenuti dei vari messaggi inviati (analizzati, quindi, secondo modalità qualitative legate all'osservazione dei temi e degli argomenti trattati).

La scelta di considerare questa comunità è sorta proprio dalla constatazione di come questa, pur nata in modo del tutto informale per iniziativa di alcune studentesse del corso, sia progressivamente diventata assolutamente ricca di spunti di indagine, riguardanti le più studiate modalità di apprendimento e socializ-

zazione in contesti digitali (come il *cooperative learning*, la comunicazione *bottom-up* e il *peer learning*).

L'osservazione, inoltre, non è stata portata avanti da un docente o da un insegnante, in quanto chi ha curato la raccolta dei dati ha partecipato al gruppo come studente iscritto al corso, dunque, con un ruolo del tutto paritetico a quello assunto dagli altri partecipanti alla *community*.

5. Caratteristiche del gruppo

Come detto il gruppo è formato da 83 iscritti, in grande prevalenza donne (77, mentre solo 6 sono i ragazzi iscritti), quindi molto uniforme per genere. Tuttavia alcune interessanti discriminanti anagrafiche emergono per quanto concerne l'età degli utenti. Vi sono 22 membri che hanno un'età compresa tra i 27 e i 32 anni, 30 con un'età compresa tra i 19 e i 22, 31 tra i 22 e i 27. Tale distinzione ha creato una sorta di divisione nella tipologia degli iscritti, come dimostrato dal grafico a torta in basso (fig. 1). Sono individuabili, quindi, tre gruppi di utenti, uno formato da studenti-lavoratori (parliamo degli studenti tra i 27 ai 32 anni), uno costituito dagli studenti alla seconda laurea o che hanno cambiato corso (tendenzialmente gli studenti tra i 23 e i 27 anni) e un ultimo legato ai neo-diplomati o ai ragazzi al primo titolo (soprattutto il gruppo compreso tra i 19 e i 22 anni).

La principale particolarità del corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria è, infatti, la varietà di profili personali presenti tra gli studenti iscritti. Trattandosi, infatti, di una laurea abilitante per l'insegnamento nella scuola primaria e dell'infanzia, molti docenti precari o professionisti dell'educazione, interessati a ottenere un'ulteriore opportunità lavorativa, e studenti di vecchio corso provenienti da altre lauree umanistiche dagli sbocchi più incerti (in particolare dal corso di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione, titolo già posseduto da 42 degli utenti) hanno deciso di iscriversi al corso di studi.

Dunque è stato possibile porre in relazione queste caratteristiche emerse nel gruppo con le tipologie di interventi proposte negli spazi interazionali della *community*.

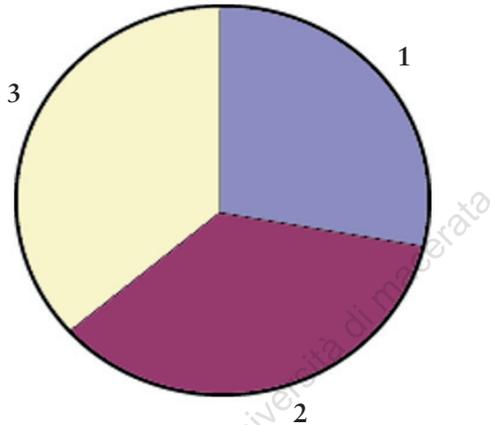


Fig. 1. Grafico a torta rappresentante la divisione per età/condizione degli studenti iscritti al gruppo.

- 1 – Studenti dai 27 anni in su (st. lavoratori)
- 2 – Studenti dai 23 ai 27 anni (Seconda laurea o provenienti da altro corso)
- 3 – Studenti dai 19 ai 23 anni (Primo titolo)

6. *Caratteristiche delle interazioni nella bacheca del gruppo*

Gli utenti iscritti al gruppo osservato sono aumentati progressivamente nel corso del tempo. La *community* è stata fondata da due amministratrici afferenti alla fascia degli studenti-lavoratori le quali hanno avuto, in ogni caso, solo la funzione di mettere ordine negli spazi ove gli utenti potevano intervenire (ad esempio cancellando i messaggi più vecchi in modo da creare meno confusione sulla bacheca), ma non hanno mai avuto maggiori possibilità interazionali degli altri membri. Nei gruppi chiusi su *Facebook*, infatti, tutti gli iscritti possono aggiungere altri utenti, creare o

modificare documenti e, naturalmente, inserire in qualunque momento un messaggio.

Dunque le amministratrici non hanno gestito un ruolo realmente diverso dagli altri membri del gruppo e le loro funzioni di coordinamento dei processi comunicativi sono state alquanto ristrette, non toccando l'ambito dei contenuti, quanto quello della mera gestione di spazi. Per tale ragione è possibile parlare di scambio reticolare e *bottom-up* di informazioni e saperi: non si sono evidenziate gerarchie predefinite e tutti gli utenti hanno mantenuto le stesse possibilità di offrire contenuti e spunti. Come si vedrà più avanti, tuttavia, una divisione di ruoli è emersa spontaneamente durante i primi mesi di vita della comunità.

Gli spazi per intervenire utilizzati dai membri sono stati sostanzialmente due: la bacheca e i documenti. Il primo spazio è quello visibile a tutti i membri del gruppo dopo aver effettuato l'accesso alla pagina della comunità. Qui possono essere inseriti dei rapidi post cui tutti possono rispondere. I documenti invece sono contenuti in altre pagine, sempre accessibili a tutti gli iscritti, e possono essere creati e modificati da tutti i membri.

La divisione delle tipologie di interazioni è stata effettuata a partire dai temi trattati nei post inseriti e nei documenti creati dagli iscritti, cui sono stati aggiunti nuovi interventi da altri partecipanti al gruppo. Sulla base di questo criterio è stato possibile riconoscere quattro modalità di intervento: l'immissione di informazioni sugli argomenti trattati nelle materie del corso di studio, l'inserimento di informazioni circa l'organizzazione delle lezioni (orario, aule, date delle prove), la condivisione di notizie relative all'area amministrativa (termine del pagamento delle tasse, modulistica) e la richiesta di informazioni sui tre ambiti succitati (tab. 1).

Una volta individuate queste tipologie si è poi ricorso a un'analisi quali-quantitativa che mettesse in relazione le fasce di età del gruppo individuate e i temi trattati dai vari interventi.

Tipologie di interventi individuati	Esempi testuali
informazione circa gli argomenti trattati nelle materie	<p>«...La Prof.ssa ha detto che l'esonero sarà composto da 4 domande: 2 saranno di storia "generale", 1 sarà sulle fonti... una domanda potrebbe richiedere informazioni anche di carattere geografico (per esempio "Dove si trova la Dacia?")...»</p> <p>«...L'elenco degli autori delle fonti Fabio Pittore, Cincio Aliminto, Catone, Sallustio, Cesare, Tito Livio, Polibio, Diodoro Siculo...»</p>
informazioni circa l'organizzazione delle lezioni e degli esami	<p>«il lab morfosintattico potrà essere verbalizzato il 29 feb. Insieme all'esame di lett.italiana...»</p> <p>«Il lab. Di inglese inizia il 23 marzo!...»</p>
notizie relative all'area amministrativa	<p>«...Ragazzi per la convalida degli esami serve anche il certificato di laurea con gli esami già sostenuti...occhio!»</p>
richiesta di informazioni	<p>«...chi sa fino a quando si può consegnare la domanda per la convalida degli esami a marzo? Grazie...»</p> <p>«...scusate qualcuno puo dirmi di pedagogia capitani di se stessi si porta fino a che pagina??? perche c'è chi mi dice intero e chi mi dice solo fino ad un certo punto!!!qualcuno mi puo aiutare dei frequentanti??...grazie»</p>

Tab. 1. Esempi testuali relativi alle principali tipologie di intervento individuate nel gruppo

7. Analisi dei dati relativi alle interazioni sulla bacheca

La tabella sottostante (tab. 2) ci consente di cogliere la relazione quantitativa tra numero e tipologia di interventi postati sulla bacheca e caratteristiche degli utenti. Innanzitutto va specificato che, nel complesso la percentuale di partecipazione è stata alta: ben 63 membri hanno inserito più di una volta un post. Come i dati numerici lasciano trasparire, inoltre, è possibile fare

delle differenziazioni. Le questioni che gli utenti hanno maggiormente toccato nella bacheca del gruppo sono state in modo evidente quelle amministrative. Molti studenti, infatti, provenienti da altri corsi di laurea (fascia tra i 23 e i 27 anni) hanno infatti usato questa pagina per chiedere chiarimenti su temi come la convalida di esami già sostenuti. È noto, infatti, come questo genere di questioni spesso siano uno scoglio per gli studenti e che spesso gli uffici amministrativi e i relativi apparati divulgativi non siano sempre chiari nel fornire informazioni. Molto interessante notare i ben 242 casi di richiesta di informazioni. Questa, come prevedibile, è stata la modalità di comunicazione più impiegata da giovani studenti che hanno poi potuto contare sull'esperienza universitaria già acquisita dagli utenti più grandi. Al dato presente in tabella è possibile aggiungere un'ulteriore considerazione: le richieste di informazioni hanno riguardato in modo piuttosto omogeneo i tre settori, sebbene ci sia stata una leggera prevalenza di richieste di aiuto per quanto concerne i contenuti delle varie discipline (86) e sulle questioni burocratiche (80, mentre le richieste informative sull'organizzazione sono state operate in 76 casi). Sicuramente sui temi didattici hanno posto più richieste gli studenti alla prima laurea, mentre gli studenti più grandi hanno fornito più chiarimenti sui contenuti delle discipline.

Gli studenti tra i 19 e i 23 anni, probabilmente perché in grado di seguire con più facilità, hanno fornito notizie soprattutto sull'organizzazione del corso (date degli appelli, orari delle lezioni, sedi dei laboratori e degli esami). È possibile constatare, dunque, un'assunzione di ruoli da parte degli utenti in base alle proprie condizioni e alla propria esperienza. Chi, per età o per vissuti pregressi, ha potuto dare uno specifico contributo lo ha fatto inserendo contenuti collegati alle proprie conoscenze ed esperienze; chi per disponibilità di tempo ha potuto avere un contatto più frequente con le aule e le sedi delle lezioni ha, a sua volta, condiviso informazioni e notizie con gli studenti-lavoratori o non frequentanti.

Tipologia studenti iscritti	N. interazioni	informazioni circa gli argomenti trattati nelle materie	informazioni circa l'organizzazione delle lezioni e degli esami	notizie relative all'area amministrativa	richiesta di informazioni
1 – Studenti dai 27 anni in su (st. – lavoratori)	235	59	67	64	45
2 – Studenti dai 23 ai 27 anni (Seconda laurea o provenienti da altro corso)	334	64	92	82	96
3 – Studenti dai 19 ai 23 anni (Primo titolo)	287	39	84	63	101
Tot.	856	169	243	209	242

Tab. 2. Tabella relativa al numero e al tipo di interazioni, distinti per fasce di età/condizione

8. I documenti

Lo spazio dedicato alla creazione di documenti è stato sfruttato dagli utenti affiancando, di fatto, la bacheca come luogo di incontro e di confronto della comunità.

I documenti creati durante i mesi di osservazione sono stati 11, ma per il monitoraggio descritto in queste pagine sono stati considerati solo i 4 principali che hanno riguardato le discipline nel piano di studio del primo semestre, ovvero “Storia Romana”, “Pedagogia Generale”, “Letteratura Italiana” e “Geografia”. Infatti, mentre le restanti 7 pagine sono state aperte solo per

inserire avvisi o notizie postate dai siti ufficiali della Facoltà o dell'Ateneo di Bari, i documenti relativi agli insegnamenti si sono rivelati interessanti ambiti di co-costruzione di saperi.

Documento	Numero di utenti che hanno creato e modificato	Numero di utenti intervenuti a margine	Divisione per età	
Storia Roma	3	12	5	1 – dai 27 anni in su
			3	2 – dai 23 ai 27 anni
			7	3 – dai 19 ai 23 anni
Letteratura italiana	3	13	5	1 – dai 27 anni in su
			4	2 – dai 23 ai 27 anni
			7	3 – dai 19 ai 23 anni
Pedagogia Generale	2	14	5	1 – dai 27 anni in su
			4	2 – dai 23 ai 27 anni
			7	3 – dai 19 ai 23 anni
Geografia	4	9	6	1 – dai 27 anni in su
			4	2 – dai 23 ai 27 anni
			3	3 – dai 19 ai 23 anni

Tab. 3. Tabella relativa al numero di interazioni nelle pagine dei documenti e divisione per fasce di età/condizione

I dati numerici emersi nella tabella mostrata in queste pagine (tab. 3) lasciano trasparire come i documenti abbiano favorito la creazione di sottogruppi, cui hanno partecipato in media 12 utenti, divisi in modo abbastanza uniforme tra le fasce di età individuate. Sono apparsi comunque leggermente più attivi gli utenti più “anziani” e i “più giovani”, mentre meno presenti si sono rivelati gli studenti della fascia intermedia.

Effettuando un’analisi dei contenuti si possono proporre ulteriori riflessioni. In genere gruppi di 3 o 4 persone hanno creato i documenti mentre altri utenti hanno cooperato costruendo, per esempio, brevi mappe concettuali (fig. 3), aiutando a ri-costruire i contenuti dei temi affrontati in aula attraverso procedure simili a quelle utilizzate *on line* nei cosiddetti formati *wiki* (Duff, Burns

2006) (fig. 2) (le definizioni costruite in rete da gruppi attivi sul *web*, attraverso la libera partecipazione di utenti che progressivamente aggiungono contenuti) o limitandosi ad aggiungere determinate informazioni. Ovviamente il tipo di lavoro effettuato dagli studenti è stato influenzato dalle caratteristiche delle discipline e dalle metodologie didattiche impiegate dai vari docenti.

In sostanza dunque sono emerse forme spontanee di cooperative e di *peer learning* che però hanno coinvolto solo alcuni sottogruppi afferenti alla comunità. Anche in tal caso si è avuta una differenziazione di ruoli, connettibile al rapporto che ogni utente aveva con la propria esperienza universitaria, in base all'età e ai titoli già acquisiti.

Appunti di Storia romana (2010-11) fino a costantino + LE FONTI

in Fasf-uniba-2011 laurea quinquennale!!! ·

✎ Modifica documento

LE FONTI

La ricostruzione della storia romana si serve delle seguenti fonti: letterarie, epigrafiche, papirologiche, numismatiche ed archeologiche.

In particolare le fonti letterarie ci consentono di comprendere a quale autore possiamo rivolgerci se abbiamo bisogno di una particolare informazione.

Nell'ambito delle fonti letterarie, distinguiamo gli storici in:

- Storici dell'età repubblicana e storici dell'età imperiale;
- Storici che hanno scritto in latino e storici che hanno scritto in greco;
- Storici la cui opera ci è pervenuta e storici la cui opera è giunta fino a noi poiché tramandata da altri storici.

Quando ci si avvicina alle fonti bisogna ricordare che l'impero romano era bilingue: si parlavano, cioè, sia greco che il latino.

Ho corretto un paio di errori (tra cui "Marcomagna", che è in realtà "Marcomannia"). Dubbio: a proposito degli eserciti che determinavano l'elezione dell'imperatore, si parla di "eserciti legionari" (come in questi appunti) o "eserciti regionali" (nei miei)? Google non mi dà una risposta
21 gennaio alle ore 15.24 · Mi piace

secondo me legionari...ma io nn faccio testo perche do per buono cosa c'è negli appunti ...ma a proposito di chi c'è sta cosa?? odio nn mi ricordo piu niente!!
21 gennaio alle ore 15.25 · Mi piace

Io ho capito legionari...
21 gennaio alle ore 16.16 · Mi piace

Io ho scritto regionali cm ha detto lei!
23 gennaio alle ore 7.56 tramite cellulare · Mi piace · 👍 1

è LEgionali
23 gennaio alle ore 9.48 · Mi piace · 👍 1

Fig. 2. Esempio di co-costruzione (*cooperative learning*) di contenuti nei documenti

capitani di se stessi

 Modifica documento

per avere meglio e chiari i concetti proviamo a fare insieme un documento in cui mettiamo tutti i concetti per noi importanti....collaboriamo tutti pero!!

■ POST-INDUSTRIALIZZAZIONE

xx sec "SECOLO DELLA SCUOLA

XVI SEC "SECOLO DELLA FORMAZIONE ED EDUCAZIONE" La persona al centro di tutto

2 rapporti

- 1) Delors (effetti della globalizzazione sull'educazione e sull'istruzione)
- 2) protocolli d'intesa tra Confindustria e il Ministero della pubblica istruzione
il diritto nella pedagogia; legge Turco

■ Triangolo dell'educazione

- a) EDUCABILITA' (dell'educando)
 - b) RESPONSABILITA (dell'educatore)
 - c) INTENZIONALITA (di entrambi)
- Educazione sovrasta tutto il triangolo

■ Individuo

Identità personale

Persona

Erebnis

[le componenti interne dell'erebnis (ma si fanno?????????????????) -> No]

il dispositivo concettuale dell'**identità personale e le sue componenti:**

- 1) corpo proprio
- 2) autostima
- 3) riconoscimento
- 4) mondo sociale e culturale

Fig. 3. Esempio di costruzione di mappe concettuale nei documenti (Documento relativo all'insegnamento di "Pedagogia Generale")

9. Riflessioni conclusive

L'analisi del caso della comunità degli studenti di Scienze della Formazione Primaria di Bari su *Facebook* può aiutare ad individuare possibili differenze tra *community of learning* nate spontaneamente e gruppi gestiti da *tutor* esperti, in ambiti più controllati, come quelli citati in queste pagine. Inoltre può permettere di valutare le potenzialità del *social networking* nei processi di formazione e socializzazione informale.

Come anticipato è apparso molto interessante, nell'osservazione dei dati emersi, il rapporto tra esperienza diretta e esperienza mediata: gli studenti con vissuti pregressi nell'ambiente universitario hanno funto da riferimento per l'ambito non solo

disciplinare, ma anche organizzativo, mentre chi ha frequentato ha condiviso spesso il materiale didattico fornito durante le lezioni anche con i non frequentanti.

Tale dinamica ha dato vita a processi di auto-coordinamento del gruppo, tramite una spontanea divisione dei ruoli che ha incentivato processi di *peer learning*, grazie ai quali soprattutto gli studenti più esperti hanno assunto funzioni di “guida”. Inoltre la stretta connessione del gruppo con i contesti in presenza relativi al corso di laurea hanno reso questa *community* un punto di riferimento non secondario per gli iscritti, perché in grado di fornire informazioni in tempo reale (anche attraverso il ricorso a tecnologie mobile), al contrario dei siti ufficiali della facoltà, spesso troppo saturi di contenuti per essere chiari e aggiornati (questo è emerso in molti post rilasciati dagli utenti).

Si è, dunque, constatato come si siano creati positivi processi di apprendimento reticolare e *bottom-up* in modo spontaneo, pur senza la presenza di *tutor* ufficiali, grazie alla capacità dei membri di sfruttare le potenzialità comunicative del *social networking* (e probabilmente anche grazie ad un buon grado di alfabetizzazione digitale dei membri).

Vi sono tuttavia dei punti di criticità.

Innanzitutto, come visto, i documenti, i quali si sono rivelati spazi di maggior approfondimento e cooperazione, hanno visto realmente impegnati un numero più ristretto di membri. È probabile che ci sia stato un buon numero di utenti passivi che, comunque, ha beneficiato del lavoro svolto dai soggetti più propositivi e collaborativi, ma non si può certo negare che le potenzialità maggiori della piattaforma siano state sfruttate solo da un numero ristretto di iscritti, probabilmente in base anche al grado di motivazione e di abilità digitali possedute.

Inoltre, il fatto di dover rispondere anche a molte questioni meramente organizzative e ad ambiti disciplinari connotati fortemente dalle richieste dei singoli docenti ha portato la *community* a diventare particolarmente efficace nello sviluppare determinate dinamiche e più debole su altri fronti.

Per esempio nella risoluzione di questioni legate al *problem solving* (Carugati, Selleri 1996) si sono ottenuti ottimi risultati, con molti utenti spesso attivi nell'affrontare problematiche e dubbi relativi a vari settori (spesso ricalcando il modo di operare presente nei forum con un utente che immette una domanda e una serie di altri utenti che risponde fino all'emergere di una soluzione esauriente alla questione iniziale), mentre nell'area didattica sono emersi molti limiti. Infatti raramente si sono avuti scambi in grado di sviluppare riflessioni profonde sui temi trattati nelle materie o in grado di toccare anche l'ambito metacognitivo. Spesso gli studenti si sono interrogati su quello che "il docente potesse voler sentirsi dire" e tale processo ha un po' limitato le possibilità di apprendimento offerte dalla struttura cooperativa comunque assunta dalla *community*.

In conclusione, è possibile compiere alcune riflessioni sui rapporti tra comunità *on line* sorte in ambienti controllati e gruppi informali impegnati in processi di apprendimento. Il *social networking* sembra tracciare la strada per forme di partecipazione e co-costruzione di senso spendibili in area didattica ed educativa, sicuramente connotate dalla reticolarità e dal confronto. Un docente, anche in base a quello che è emerso nella presentazione qui proposta, può promuovere spazi *on line* di apprendimento riducendo al massimo il proprio ruolo e lasciando che studenti e discenti sviluppino capacità auto-organizzative e dinamiche di *peer learning*, viste anche le sempre maggiori abilità digitali acquisite dalle nuove generazioni. Tuttavia vi sono processi in cui il ruolo di una guida esperta sembra fondamentale, come ad esempio la crescita metacognitiva di soggetti in fase di apprendimento. Dunque appare utile considerare come, anche nei contesti educativi *on line*, possa essere importante combinare modalità di apprendimento formale e informale, con le prime volte a fare maturare maggiori abilità critiche negli studenti e le seconde, invece, più rivolte alla promozione di capacità partecipative e di interazione costruttiva nei confronti tra pari.

Bibliografia

- Barnaga M., *Bottom-Up Revolution*, in «Science Teaching», 149, 1990, pp. 997-999.
- Brown A.L., Campione J.C., *Community of learners and thinking: or a context by any other name*, in «Human Development», 21, 1990, pp. 108-125.
- Bruner J., *The relevance of education*, New York, Norton, 1971.
- Carugati F., Selleri P., *Psicologia sociale dell'educazione*, Bologna, il Mulino, 1996.
- Cesareni D., Ligorio M.B., Pontecorvo C., *Discussione e argomentazione in un forum universitario*, in «TD24», 3, 2001, pp. 55-65.
- Coombs P.H., *Should one develop non-formal education?*, in «Prospectus», 3, 1973, pp. 288-290.
- Cucchiara S., Spadaro P., Ligorio M.B., *Identità e comunità in contesti collaborativi: un'esperienza blended universitaria*, in «Qwerty», 1, 2008, pp. 23-48.
- Cortini M., Tanucci G., *La didattica blended come supporto dell'apprendimento tra pari*, in Nicolini P. (a cura di), *L'interazione tra pari in contesti di apprendimento*, Azzano San Paolo, Junior, 2009.
- Duffy P., Bruns A., *The use of blogs, wikis and RSS in education: A conversation of possibilities*, 2006, retrieves 5 August 2009, <https://olt.qut.edu.au/udf/OLT2006/gen/static/papers/Duffy_OLT2006_paper.pdf>.
- Ligorio M.B., Cacciamani S., Cesareni D., *Blended learning. Dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*, Roma, Carocci, 2006.
- Ligorio B., *Le Comunità di Apprendimento*, in Trentin G. (a cura di), *Didattica in rete*, Roma, Garamond, 1996.
- Livingstone S., *Children and the internet. Great expectations, challenging realities*, Cambridge, Polity Press, 2009.
- Muukkonen H., Hakkarainen K., Lakkala M., *Collaborative technology for facilitating Progressive Inquiry: The future Learning Environment tools*, in Hoadley C., Roschelle J. (ed. by), *Proceedings of the CSCL '99 conference*, Mahwah (NJ), Erlbaum and Associates, 1999.
- Nicolini P., Lapucci T., *La percezione dell'interazione tra pari in studenti universitari*, in Nicolini P. (a cura di), *L'interazione tra pari in contesti di apprendimento*, Azzano San Paolo, Junior, 2009.

- Oblinger D., Oblinger J. (ed. by), *Educating the Net Generation*, Washington, Educause, 2005.
- Ottolini G. (a cura di), *Verso una peer education 2.0?*, Torino, Ed. Gruppo Abele, 2011.
- Wenger E., *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

Lorenzo Lattanzi¹

L'homo sapiens digitale... nella "rete"

Il *web 2.0* costituisce indubbiamente un'importante tappa per l'evoluzione del genere umano: il flusso d'informazioni senza confini che le persone si scambiano avvolge l'intero pianeta, tanto che potremmo definire questa nostra epoca il tempo dell'umanità "nella rete". D'altro canto le mutazioni, avvenute a velocità sempre maggiore negli ultimi anni nel modo di comunicare e di relazionarsi tra esseri umani, pongono questioni che vanno analizzate in maniera critica affinché possano essere colte pienamente le opportunità offerte dai nuovi mezzi di comunicazione, *social media* inclusi.

Un approccio antropologico al problema consente d'individuare interessanti prospettive senza perdere di vista la centralità della persona («È tutto intorno a te» recitava qualche anno fa, non a caso, lo slogan di una nota compagnia telefonica), non confondendo i mezzi con le finalità. Perciò occorre affrontare la questione a partire da alcune domande ineludibili: *qual è la finalità della comunicazione? Chi è la persona che comunica?*

La specie umana si è affrancata dal regno animale principalmente grazie a queste tre caratteristiche:

- *Dominio dell'istinto e ricerca della verità.*
- *Abilità nella costruzione di strumenti.*
- *Capacità di comunicare.*

Le fonti scientifiche e i reperti relativi alla vita degli ominidi

¹ Presidente Provinciale AIART (Associazione Spettatori onlus), Macerata.

testimoniano che questi non si accontentavano di vivere nel branco: da sempre l'uomo ha cercato di conoscere se stesso e la vita che lo circonda attraverso la relazione interpersonale. Anzi, possiamo affermare che l'uomo ha trovato il senso della sua esistenza nel dialogo con l'altro e dall'esigenza di relazioni significative si è sviluppata e affinata l'attitudine a comunicare e a costruire strumenti per la comunicazione: dal primo medium, costituito dall'uso di un codice linguistico orale sempre più articolato, sino alla scrittura – dapprima attraverso graffiti, ideogrammi e pittogrammi, poi con l'invenzione dell'alfabeto – si è arrivati all'invenzione della stampa a caratteri mobili e ai mezzi di comunicazione di massa dell'epoca contemporanea (radio, telefono, tv, computer, *web 2.0*...). Possiamo quindi renderci conto di come la storia dell'umanità proceda di pari passo con l'evoluzione del linguaggio, della comunicazione e degli strumenti inventati per migliorare dal punto di vista qualitativo e quantitativo, nello spazio e nel tempo, le relazioni e le conoscenze dell'uomo. Come non stupirsi della peculiarità della specie umana bisognosa di nutrimento materiale e al tempo stesso mai sazia di conoscere attraverso la comunicazione e la relazione? Ad esempio se osserviamo un neonato con la madre è facile constatare che non siamo di fronte a un “cucciolo” di uomo, ma a una persona che, attraverso il contatto fisico, il riso e il pianto, cerca di comunicare se stessa all'altro. L'uomo diventa *Sapiens Sapiens* (che sa di sapere) quando attraverso la comunicazione scopre la propria identità e il senso dell'esistenza, tanto che qualsiasi disciplina di studio, a livello epistemologico, parte da questa esigenza: conoscere per conoscersi sempre meglio.

Oggi la rivoluzione digitale del *web 2.0* offre a chiunque la possibilità di fruire, creare, condividere contenuti (testi scritti, musica, immagini, filmati...) e il nostro cervello è costantemente bombardato da messaggi trasmessi da radiosvegliie, tv, *smartphone*, cartelloni pubblicitari, stereo dell'automobile, Internet, *videogame*... così la definizione di ambiente “multimediale” è stata progressivamente sostituita dal termine più pregnante di ambiente “ipermediale”. I neuroscienziati sono concordi nell'af-

fermare che le sinapsi e i dendriti modificano i loro collegamenti a seconda del tipo d'informazione ricevuta, a cui si assiste realmente o virtualmente (neuroni a specchio)², consentendo alla persona d'immergersi completamente nel messaggio e, addirittura, modificando la percezione dello spazio e del tempo reali. Ciò ovviamente non costituisce di per sé un pericolo, perché si moltiplicano a dismisura le opportunità di conoscenza e di relazione. Ma nel mare delle informazioni bisogna educarsi ed educare al discernimento tra l'utile e il superfluo, tra il vero, il verosimile e il falso, poiché risulta ancora attuale, benché inquietante, il monito del filosofo e teologo danese Soren Kierkegaard «La nave è in mano ormai al cuoco di bordo e le parole che trasmette il megafono del comandante non riguardano più la rotta ma che cosa si mangerà domani»³. Infatti l'enorme flusso d'informazioni, che si riversa continuamente su di noi, cerca di attirare l'attenzione sfruttando principalmente i canali dell'istinto e dell'emotività, col rischio concreto d'indurre l'uomo a comportamenti più vicini all'animalità che alla razionalità. Come afferma Nicolas Carr: «gli spostamenti veloci della nostra attenzione erano un tempo decisivi per la sopravvivenza. Riducevano la possibilità che un predatore ci cogliesse di sorpresa o che ci lasciassimo sfuggire una fonte di cibo nei paraggi. [...] La Rete coinvolge tutti i nostri sensi – a parte, finora, odorato e gusto – e li coinvolge simultaneamente. [...] L'interattività della rete ci offre strumenti molto potenti per trovare informazioni, per esprimerci e per conversare con altri.

² I neuroni specchio sono una specifica classe di neuroni scoperti nelle scimmie, la cui identificazione nell'uomo è anch'essa assodata. Attraverso studi di Risonanza Magnetica, si è potuto constatare che i medesimi neuroni attivati dall'esecutore durante l'azione, vengono attivati anche nell'osservatore della medesima azione. Ulteriori indagini estese agli esseri umani non solo hanno confermato le attività neuronali sulla base di studi di neuroimmagine, ma hanno anche condotto a concludere che tali neuroni vengono attivati anche nei portatori di amputazioni o plegie degli arti, nel caso di movimenti degli arti, nonché in soggetti ipovedenti o ciechi: per esempio basta il rumore dell'acqua versata da una brocca in un bicchiere per l'attivazione, nell'individuo cieco, dei medesimi neuroni che sono attivati in chi esegue l'azione del versare l'acqua nel bicchiere (fonte Wikipedia).

³ Kierkegaard S., *Diario*, tr. it. a cura di C. Fabro, Brescia, Morcelliana, 1980.

Ma ci trasforma anche in cavie di laboratorio che continuamente schiacciano leve per ricevere minuscole pillole di nutrimento sociale o intellettuale. La Rete controlla la nostra attenzione con un'insistenza molto superiore rispetto a quanto abbiano mai fatto la radio, la televisione o i giornali del mattino. [...] Quando finiamo su un link dobbiamo fermarci, per almeno una frazione di secondo, al fine di consentire alla nostra corteccia prefrontale di valutare se dobbiamo cliccarvi sopra o meno. Visto che il cervello è molto veloce, può darsi che non cogliamo il reindirizzarsi delle nostre risorse mentali – dalla lettura della parole alla decisione – ma è ormai assodato che esso ostacola i processi di comprensione e di memoria, soprattutto quando si ripete di frequente»⁴.

L'umanità dunque si troverebbe di fronte ad un bivio epocale: da un lato la possibilità di una nuova tappa evolutiva della specie umana dall'*Homo Sapiens Sapiens* all'*Homo Sapiens* Digitale⁵, titolo di questo intervento; dall'altro il rischio concreto di una deriva edonista dell'esistenza e un'involuzione sempre più sbilanciata verso quello che Freud definiva "principio del piacere".

⁴ Carr N., *Internet ci rende stupidi?*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2011.

⁵ «Sono passati dieci anni da quando Marc Prensky pubblicò l'articolo che descriveva molto efficacemente il differente approccio nei confronti delle nuove tecnologie da parte dei giovani rispetto agli adulti. I primi, definiti nativi digitali, completamente immersi sin dalla nascita nell'universo tecnologico, sono ottimi "smanettoni" del computer, ma con scarso senso critico nei confronti di ciò che conoscono e sperimentano *on line*; i secondi invece, chiamati migranti digitali, abitano l'ambiente virtuale con una certa goffaggine e, sebbene riescano ad adattarvi, si muovono al suo interno con maggior prudenza, nella consapevolezza di operare in un contesto diverso da quello reale. La progressiva diffusione di personal media (i-phone, i-pad, cellulari sempre connessi a Internet...), per cui oggi non siamo più noi a decidere se collegarci o meno alla rete ma è la rete stessa a restare collegata a noi e al nostro "profilo", sta portando al rapido superamento di queste due categorie abbattendo i confini intergenerazionali. Di conseguenza si moltiplicano le opportunità di mercato, di relazione, di conoscenza tra individui "alla pari": *peer to peer*. Secondo alcuni neuro-scienziati il costante flusso d'informazioni che quotidianamente c'investe, dai cartelloni pubblicitari alla tv, fino ad arrivare al web passando per il telefonino, sta profondamente modificando anche il funzionamento del nostro cervello. Altri autori, tra cui lo stesso Prensky, parlano addirittura di nuova tappa evolutiva del genere umano: l'*Homo Sapiens* Digitale. Ma si tratta di vera evoluzione?» (Lattanzi L., *Nativi e Migranti verso l'Homo Sapiens Digitale*, in «Emmaus», 31, 27 agosto 2011).

Siamo costantemente indotti – soprattutto per motivi commerciali – ad assecondare i nostri istinti primordiali, verso scelte di vita di matrice prevalentemente emotiva (la frase di uso comune «me la sento» o «non me la sento» richiama a un “sentire” emotivo che sembra ostacolare l’esercizio della volontà fin quasi a mettere in discussione la libertà del soggetto).

Se è vero che esperienze virtuali e reali non sono contrapposte ma contigue, è necessario però decidere tra un approccio da “tecno fan” delle nuove tecnologie e uno più maturo, consapevole, che si potrebbe definire “eclettico”. Il primo, tipico degli “smanettoni del pc”, utilizzerà i *media* in maniera ingenua, spesso bulimica, portatore di un’umanità povera dal punto di vista culturale, affettivo e spirituale⁶; il secondo invece dovrebbe contraddistinguere l’abitante digitale consapevole, che eserciterà la sua cittadinanza nel *web 2.0* in maniera prudente, critica e soprattutto mirata: per ottimizzare i tempi, non per passare il tempo; per implementare le proprie conoscenze e la propria cultura senza indugiare in notizie “copia-incolla” o di *gossip*; per estendere le proprie relazioni reali e non ridurle ad un clic sul tasto “mi piace” dei *social network*; per formarsi e comunicare la propria personalità, non per crearne una virtuale alternativa... A tal fine si dovranno promuovere e valorizzare i *media*, sociali e non, aiutando la nuova generazione dei nativi digitali a superare l’atteggiamento passivo tipico dello spettatore, limitato all’espressione di un giudizio su ciò che propone o fa qualcun altro, per passare alla partecipazione coraggiosa propria del protagonista, che abita in maniera incisiva tanto il continente digitale quanto la società civile⁷.

Siamo di fronte ad una sfida epocale impegnativa ma entusiasmante, che richiama sempre più la responsabilità di tutte le agenzie educative non soltanto a fare rete, ma a essere rete per

⁶ A titolo esemplificativo si osservi il video virale di “successo emotivo”... pieno di niente e vuoto di tutto... dal titolo “Numa Numa”, <www.youtube.be/60og9gwKh1o>, 14 agosto 2006.

⁷ A titolo esemplificativo si osservi il video virale di contenuto emotivo come il precedente, ma pieno di “significati impliciti estroverosi” dal titolo *Where the Hell is Matt?*, 2008, <www.youtube.be/zlfKdbWwruY?hd=1>, 8 settembre 2008.

ricercare, progettare e realizzare percorsi formativi ai *media*, con i *media* e oltre i *media*. La posta in gioco è alta, da essa dipenderà la costruzione dell'identità dell'*Homo Sapiens* Digitale: una PERSONA estroversa, in grado di vivere relazioni significative improntate alla ricerca costante del bene per il progresso dell'umanità, attraverso azioni competenti e coraggiose in rete, ma che saprà evitare di restare impigliata... nella "rete".

Bibliografia

- Carr N., *The shallows: What the Internet Is Doing to Our Brains*, New York, W.W. Norton, 2010; tr. it. *Internet ci rende stupidi?*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2011.
- Giuliodori C., *Chiesa e Media nell'era digitale: una sfida educativa*, Loreto, Tecnostampa, 2011.
- Kierkegaard S., *Diario*, tr. it. a cura di C. Fabro, Brescia, Morcelliana, 1980.
- Lattanzi L., *Nativi e Migranti verso l'Homo Sapiens Digitale*, in «Emmaus», 31, 27 agosto 2011.
- Pompili D., *Il nuovo nell'antico. Comunicazione e testimonianza nell'era digitale*, Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, 2011.

L'Istituto di Istruzione Superiore "G.Garibaldi" (IIS) di Macerata, presente nel territorio dal 1869, è composto da: l'Istituto Tecnico per il Settore Tecnologico Agraria, Agroindustria e Agroalimentare e l'Istituto Professionale Servizi per l'Agricoltura e lo Sviluppo Rurale. È dotato di un convitto e di una azienda agraria di circa 70 ettari con coltivazioni biologiche.

L'IIS, unico per l'indirizzo di studi nella Provincia di Macerata, si è sempre distinto per la forte progettualità formativa.

«Tra il 1992 e il 1993, quando Tim Berners Lee inventò e rese di pubblico dominio, insieme ai protocolli http, www e al linguaggio html, l'attuale modalità di fruire di Internet e quindi la possibilità di condividere l'intero insieme delle conoscenze umane in una rete interattiva e navigabile, nessuno avrebbe pensato che questo sistema tecnologico di trasmissione dei dati avrebbe radicalmente modificato la nostra società, il nostro modo di produrre, di insegnare, di vivere e la stessa modalità di trasmettere il sapere. Oggi questo nuovo modo/mondo non gutenberghiano di comunicare è diventato una realtà quotidiana e i nostri figli, nativi digitali, [...] non riescono neppure ad immaginare, un mondo senza la molteplicità di schermi interconnessi e interattivi che ci circonda e che li coinvolge.

[...P]iù di un miliardo e mezzo di persone praticano tutti i giorni la rivoluzione del social networking e del web 2.0, a volte senza saperlo. Milioni di individui e gruppi plasmano e re-inventano questa tecnologia e a volte la subiscono attraverso *YouTube*, i *Blog*, i *Social Network*, [...] nuove applicazioni che rendono sempre più "umane", forse "troppo umane" le tecnologie digitali

della trasmissione del sapere e della comunicazione»¹.

Il presente volume raccoglie gli atti del convegno “*Social Media: nuove strategie per l’apprendimento nell’era del web 2.0*” tenutosi a Macerata, il 20 marzo 2012, presso l’Istituto di Istruzione Superiore “G. Garibaldi”. L’incontro ha offerto un’occasione di riflessione condivisa sull’uso dei *social network* nell’ambito dell’istruzione e della formazione. I relatori hanno approfondito le motivazioni e le caratteristiche di questo importante fenomeno di natura sociale, presentando esperienze e sondaggi catalizzatori di ricerca ed innovazione.

Serenella Silenzi insegna Lingua Inglese presso l’IIS “G. Garibaldi” di Macerata e collabora da anni con l’Università degli Studi di Macerata. Si occupa attivamente di ricerca nel campo della didattica delle lingue, dell’uso pedagogico delle nuove tecnologie e della progettazione europea ed è autrice di numerose pubblicazioni.

* * *

The Istituto di Istruzione Superiore “G. Garibaldi” (IIS) of Macerata, was founded in 1869. It is composed of a Technical School for Agriculture, Technological Sector, Farming, Agribusiness and Food, and a Vocational School, Services for Agriculture and Rural Development. It is a boarding school with an organic farm of about 70 ha. The IIS is unique in the province of Macerata and has always stood out in the field of pedagogical projects.

Between 1992 and 1993, when Tim Berners Lee invented and placed in the public domain, along with http, www and html language, the current method to use the Internet and thus the ability to share all human knowledge in an interactive and navigable network, no one thought that that system of data transmission technology would radically change our society, the way we produce, teach, live and transmit knowledge. Today this new non-Gutenbergian way to communicate has become a

¹ Ferri P., “Introduzione” a *I nuovi media e il web 2.0. Comunicazione, formazione ed economia nella società digitali*, Milano, Guerini ed Associati Editore, 2009.

daily reality and our children, digital natives, [...] cannot even imagine a world without the multiplicity of interrelated and interactive screens around us that involves them. [...] More than a half billion people practise the revolution of social networking and web 2.0 every day, sometimes without realising it. Millions of individuals and groups shape and re-invent this technology, and sometimes suffer from it through YouTube, blogs, social networks, [...] new applications that make the digital technologies of knowledge and communication transmission more “human”, perhaps “too human”².

This volume contains the proceedings of the conference on “Social Media: new strategies for learning in the age of Web 2.0” held in Macerata, on 20th March 2012, at the Istituto di Istruzione Superiore “G. Garibaldi”. The meeting provided an opportunity for shared reflection on the use of social networks for education. The lecturers investigated the motivations and characteristics of this important social phenomenon, presenting experiences and surveys fostering research and innovation.

Serenella Silenzi teaches English at the IIS “G. Garibaldi” in Macerata and has been collaborating with the University of Macerata for years. She is actively engaged in research and publication in the field of language teaching, pedagogical use of ICT and European projects.

² Translation from: Ferri P., “Introduzione” a *I nuovi media e il web 2.0. Comunicazione, formazione ed economia nella società digitali*, Milano, Guerini ed Associati Editore, 2009.

Social Media: nuove strategie per l'apprendimento nell'era del web 2.0

Il presente volume raccoglie gli atti del convegno “*Social Media: nuove strategie per l'apprendimento nell'era del web 2.0*” tenutosi a Macerata, il 20 marzo 2012, presso l'Istituto di Istruzione Superiore “G. Garibaldi”. L'incontro ha offerto un'occasione di riflessione condivisa sull'uso dei *social network* nell'ambito dell'istruzione e della formazione. I relatori hanno approfondito le motivazioni e le caratteristiche di questo importante fenomeno di natura sociale, presentando esperienze e sondaggi catalizzatori di ricerca ed innovazione.

This volume contains the proceedings of the conference on “*Social Media: new strategies for learning in the age of Web 2.0*” held in Macerata, on 20th March 2012, at the Istituto di Istruzione Superiore “G. Garibaldi”. The meeting provided an opportunity for shared reflection on the use of social networks for education. The lecturers investigated the motivations and characteristics of this important social phenomenon, presenting experiences and surveys fostering research and innovation.



eum edizioni università di macerata

Serenella Silenzi insegna Lingua Inglese presso l'IIS “G. Garibaldi” di Macerata e collabora da anni con l'Università degli Studi di Macerata. Si occupa attivamente di ricerca nel campo della didattica delle lingue, dell'uso pedagogico delle nuove tecnologie e della progettazione europea ed è autrice di numerose pubblicazioni.

Serenella Silenzi teaches English at the IIS “G. Garibaldi” in Macerata and has been collaborating with the University of Macerata for years. She is actively engaged in research and publication in the field of language teaching, pedagogical use of ICT and European projects.

ISBN 978-88-6056-339-2



9 788860563392

€ 19,00