

SIMONE GIUSTI

Leggere, scrivere e gestire i contenuti: la didattica della letteratura nell'era del web

In

L'Italianistica oggi: ricerca e didattica, Atti del XIX Congresso
dell'ADI - Associazione degli Italianisti (Roma, 9-12 settembre 2015),
a cura di B. Alfonzetti, T. Cancro, V. Di Iasio, E. Pietrobon,
Roma, Adi editore, 2017
Isbn: 978-884675137-9

Come citare:

Url = http://www.italianisti.it/Atti-di-Congresso?pg=cms&ext=p&cms_codsec=14&cms_codcms=896
[data consultazione: gg/mm/aaaa]

SIMONE GIUSTI

*Leggere, scrivere e gestire i contenuti: la didattica della letteratura nell'era del web*1. *La rivoluzione digitale: dall'ipertestualità alla transmedialità*

Gli studi letterari hanno consacrato molte energie allo studio delle basi materiali della scrittura e della lettura negli ultimi secoli. Basti pensare all'impegno profuso dalla filologia e, quindi, da discipline ancora più specifiche come la paleografia, la codicologia e l'archivistica, ritenute fondamentali dagli studiosi di letteratura italiana medioevale e umanistica, e poste alla base dei curricula di studio per la formazione dei futuri studiosi, nell'analisi degli artefatti della scrittura e delle procedure utilizzate per la loro produzione e conservazione. Non stupisce, dunque, che proprio gli studi letterari abbiano seguito con particolare attenzione, tanto da sollecitare la nascita di nuove discipline e settori di ricerca,¹ l'evolversi delle tecnologie digitali che hanno rivoluzionato, a partire dagli anni Sessanta del Novecento, i processi di scrittura e, più tardi, di archiviazione e di lettura dei testi, al punto da mettere in discussione lo statuto stesso della testualità.

Alle fondamenta del cambiamento va collocata la cosiddetta rivoluzione digitale, a seguito della quale «grafica, immagini in movimento, suoni, forme, spazi e testi diventano computabili, ovvero, vengono trasformati e manipolati algebricamente e indifferentemente come set di dati».² La possibilità di rappresentare numericamente, con il linguaggio binario, tutti i media conosciuti, modifica profondamente il rapporto tra le persone e le cosiddette «opere dell'ingegno»,³ che possono essere prodotte, modificate, archiviate, condivise e, naturalmente, fruite in una molteplicità di situazioni attraverso dei dispositivi sempre più ridotti di dimensioni e sofisticati. Questo processo riguarda tutte le opere esistenti in formato analogico, (i libri, i dischi, le fotografie, le pellicole cinematografiche, le videocassette ecc.), che possono essere digitalizzate, e, naturalmente, tutte le nuove produzioni, che – come è accaduto con il passaggio dal libro manoscritto al libro a stampa – sono concepite per essere prodotte e fruite in formato digitale, e va associato al parallelo sviluppo di Internet (Interconnected Networks), la rete telematica che connettendo centinaia di milioni di computer consente di comunicare e di condividere un enorme archivio di risorse organizzate.

Tale sviluppo delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione ha interessato fino a oggi gli studi letterari per tre motivi fondamentali:

1. offre ai ricercatori nuovi strumenti di analisi e di rappresentazione dei testi, nuove possibilità di archiviazione e condivisione delle informazioni;⁴

¹ Per avere un quadro sintetico delle tappe del percorso che ha condotto verso la formazione di questo settore di studi interdisciplinari, che ha dato origine a numerosi insegnamenti universitari e a specifiche attività di ricerca, cfr. F. TOMASI, *Metodologie informatiche e discipline umanistiche*, Roma, Carocci, 2008, 15-24.

² E. ZILIO, *Protagonisti dell'era digitale. Manuale per un uso consapevole delle nuove tecnologie*, Milano, Bruno Mondadori, 2009, 2.

³ Si usa per comodità l'espressione usata dalla legge sul diritto d'autore, che tutela, appunto, le opere dell'ingegno, intese come espressioni di carattere creativo del lavoro intellettuale appartenenti alla letteratura, alla musica, alle arti figurative, all'architettura, al teatro e alla cinematografia, qualunque ne sia il modo o la forma di espressione.

⁴ Cfr. A. CADIOLI, *Il critico navigante. Saggio sull'ipertesto e la critica letteraria*, Genova, Marietti, 1998, in cui si fa il punto – a partire dalla letteratura critica precedente – sui problemi relativi alle edizioni critiche ipertestuali, e, più in generale sul rapporto tra il critico della lingua e del testo e gli strumenti informatici. Su questi temi cfr. anche R. CASTELLANA, *C'è un ipertesto in questa classe? Iperesti e didattica della letteratura italiana nella scuola secondaria superiore*, «Allegoria», 25 (1997), 91-105; R. MORDENTI, *Informatica e critica dei testi*, Roma, Bulzoni, 2001; G. GIGLIOZZI, *Introduzione all'uso del computer negli studi letterari*, Milano, Bruno Mondadori, 2003; T. ORLANDI, *Informatica testuale. Teoria e prassi*, Bari-Roma, Laterza, 2010; G. RONCAGLIA, *La quarta*

2. pone problemi teorici relativi alle nuove modalità di produzione e di fruizione mediate dal computer;⁵
3. mette a disposizione dei docenti nuovi strumenti didattici che consentono di gestire le relazioni e le informazioni con e tra gli studenti.⁶

All'origine del cambiamento, dunque, si è soliti collocare la possibilità di rappresentare un testo⁷ per mezzo di «elementi discreti», come, per esempio, il codice binario, e, quindi, di convertire questi stessi elementi, in segnali continui, che possono essere segni grafici, suoni, immagini in movimento. Il testo digitale o elettronico ottenuto da questo processo è, quindi, un testo complesso, stratificato, che va osservato al di là dell'apparenza offerta dalla sua rappresentazione su uno schermo o attraverso gli altoparlanti. Scrive Domenico Fiormonte:

Non dobbiamo concentrarci sull'aspetto apparentemente gerarchico della presentazione grafica, ma pensare il testo digitale come una cipolla potenzialmente costruita da *tutti* gli strati e organizzata in modo non necessariamente sequenziale. Il testo elettronico è insomma una macchina spazio-temporale.

[...]

Il primo strato, il *testo in sé*, è la buccia esterna della cipolla e rappresenta i più comuni generi della scrittura digitale così come appaiono all'utente. Ciascuno di essi ha codificato nel tempo un *corpus* di norme di comunicazione e una propria retorica.

Il *testo-codice* è il livello sottostante al testo in sé. [...] Testo-codice sono dunque i linguaggi di marcatura, ovvero i metatesti [...] che scorrono al di sotto delle interfacce di scrittura, sequenze di caratteri alfanumerici che sono in grado di determinare e descrivere tanto l'aspetto esterno che la struttura logica dei documenti. [...]

Nel terzo strato, il *testo processato*, convivono due tendenze abbastanza distinte. Da un lato, il testo processato è costituito da tutti quei dati e quelle stringhe alfanumeriche che vengono generati dalle macchine, per esempio dai motori di ricerca o dai database (cataloghi, archivi ecc.), ogni volta che li interroghiamo inserendo un carattere o una parola. [...]. Dall'altro lato, dunque, per testo processato intendo il modo in cui oggi gli strumenti del web 2.0, da Facebook a Youtube, da Delicious ad aNobii, permettono di condividere in rete dati, informazioni e scritture inserendole automaticamente all'interno di altri contesti. Con la possibilità di poterli manipolare e rielaborare. [...].

rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro, Bari-Roma, Laterza, 2010. Per avere un quadro dei primi strumenti e prodotti sviluppati per la linguistica e la filologia italiane, D. FIORMONTE, *Scrittura e filologia nell'era digitale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003; R. CASTELLANA, *Risorse digitali dantesche: testi, commenti, metrica, filologia*, «Allegoria», 48 (2004), 96-124; P. STOPPELLI, *La filologia italiana e il digitale*, in *Studi e problemi di critica testuale: 1960-2010. Per i 150 anni della Commissione per i testi di lingua*. Atti del Convegno di Bologna, 25-27 novembre 2010, a cura di Emilio Pasquini, Bologna, Commissione per i testi di Lingua, 2012, 87-98; P. ITALIA, *Editing Novecento*, Roma, Salerno Editrice, 2013 (in particolare il capitolo 4 «Edizioni sul web, un web per le edizioni», 197-231).

⁵ Cfr. almeno il pionieristico G. LANDOW, *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*, Baltimore, The John Hopkins University Press, 1992 (trad. it. *Iper testo. Il futuro della scrittura*, Bologna, Baskerville, 1993), che in Italia ha avuto una maggiore diffusione a partire dalla seconda edizione, *Hypertext 2.0: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology* (trad. it. *L'ipertesto. Tecnologie digitali e critica letteraria*, Milano, Bruno Mondadori, 1998).

⁶ È il caso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (acronimo TIC, in inglese ICT, *Information and Communication Technology*) introdotte nelle scuole e nelle università in modo trasversale alle discipline di insegnamento; e dell'*e-learning*, l'apprendimento mediato dalle nuove tecnologie digitali e da Internet. Questi argomenti, oggetto di specifiche ricerche da parte degli studiosi di pedagogia, di didattica generale e di didattica delle lingue e dalla didattica delle lingue, non sono comunemente oggetto di specifici studi da parte degli studiosi di letteratura. Cfr. *Educazione letteraria e nuove tecnologie*, a cura di P.E. Balboni, Torino, Utet, 2004; CASTELLANA, *C'è un ipertesto in questa classe?...*; ITALIA, *Editing Novecento...*

⁷ Per una riflessione sul concetto di testo e poi, in particolare, di testo digitale, cfr. ORLANDO, *Informatica testuale...*, 3-25 e 26-54, R. MORDENTI, *Informatica e critica dei testi*, Roma, Bulzoni, 2001, e, soprattutto, R. MORDENTI, *Sul concetto di 'testo' (da Gutenberg all'informatica)*, in ID., *L'altra critica...*, 129-66.

Veniamo dunque al quarto livello. Qui entriamo in un campo abbastanza inesplorato, dove si fondono e si mescolano vari aspetti. Il testo (ci) scrive ogni giorno nelle pratiche quotidiane regolate dalla macchina: inserendo e leggendo codici, la macchina traccia il nostro movimento nello spazio-tempo che articola e configura le nostre identità [...].⁸

Il testo digitale, in quanto prodotto complesso, necessariamente richiede, per la sua scrittura, una «stratificazione delle competenze» che rinvia a «un'attività di équipe, non diversamente dalle attività di laboratorio o di lavoro sul campo delle scienze umane come la sociologia, l'antropologia, la psicologia e ovviamente tutte le scienze fisico-naturali».⁹ Tutto ciò, ovviamente, contribuisce a mettere in discussione lo statuto dell'autore e, come vedremo in seguito, del docente, con la conseguenza di dover riconfigurare il rapporto autore-lettore e insegnante-studente. Soprattutto, il testo digitale comporta delle operazioni di codifica, effettuate attraverso i cosiddetti linguaggi di marcatura del testo (*markup languages*)¹⁰ che sono giustamente considerate «un'attività interpretativa volta alla rappresentazione dei molteplici livelli del testo»,¹¹ sia nel caso, per fare un esempio, della semplice trascrizione di una poesia – per la quale si dovrà comunque indicare almeno il titolo, scegliendo in quale posizione della pagina collocarlo, e, soprattutto, gli a capo che delimitano i singoli versi, – sia nel caso, assai più complesso, di un'edizione critica. Con la codifica si introducono sempre dei «segni diacritici, vere e proprie istruzioni scritte all'interno del file e poi interpretate dalla macchina».¹² Con le potenzialità dei linguaggi di marcatura, grazie ai quali si possono recuperare in modo mirato le informazioni,¹³ è possibile realizzare, nell'ambito degli studi umanistici, repertori di testi e strumenti per l'analisi linguistica quantitativa dei testi, concordanze, incipitari ecc.¹⁴ Gli stessi e-book o libri elettronici hanno alla loro base dei testi digitali che utilizzano delle particolari tecnologie al fine di imitare alcune qualità dei libri cartacei, così come, analogamente, gli audiolibri sono dei testi digitali che codificano un segnale audio.

Per completare il quadro delle potenzialità offerte dalla digitalizzazione, è inoltre necessario ricordare che il testo digitale può essere un ipertesto,¹⁵ poiché grazie ai marcatori ha la possibilità di rinviare ad altri testi per formare una struttura reticolare: caratteristica su cui si è concentrato il dibattito di molti teorici della letteratura, i quali hanno dedicato la loro attenzione soprattutto al superamento del carattere lineare e sequenziale dei testi scritti, alla frammentarietà e all'ibridazione tra l'autore e il suo lettore, il quale è chiamato a interagire col testo scegliendo dei percorsi di lettura non predeterminati. Inoltre, dato che oltre alle forme grafiche – fisse o in movimento – possono essere digitalizzati anche i suoni, un testo digitale può essere multimediale, composto cioè da una molteplicità di mezzi di comunicazione. Dalla convergenza di queste due caratteristiche, l'ipertestualità e la multimedialità, nasce un «ipermedia», inteso come «un apparato documentale la cui struttura sia ipertestuale e i cui contenuti siano proposti tramite una pluralità di linguaggi eterogenei».¹⁶ Le edizioni critiche elettroniche sono generalmente degli

⁸ D. FIORMONTE, *Scrivere e produrre*, in T. NUMERICO-D. FIORMONTE-F. TOMASI, *L'umanista digitale*, Bologna, Il Mulino, 2010, 77-80.

⁹ FIORMONTE, *Scrivere e produrre...*, 86.

¹⁰ TOMASI, *Metodologie informatiche...*, 107 e seguenti.

¹¹ F. TOMASI, *Rappresentare e conservare*, in NUMERICO-FIORMONTE-TOMASI, *L'umanista digitale...*, 119-64: 132.

¹² FIORMONTE, *Scrittura e filologia...*, 164. Continua Fiormonte: «Ogni programma di videoscrittura, per esempio, si serve di un sistema di markup, a noi 'invisibile', per gestire la formattazione (grassetti, corpo del carattere ecc.)».

¹³ Il recupero delle informazioni, realizzato con appositi programmi, prende il nome di *information retrieval* (IR).

¹⁴ Cfr. Fiormonte, *Scrittura e filologia...*, 255-90.

¹⁵ L'ipertesto può essere definito sinteticamente «un documento informatizzato costituito da diverse porzioni di testo collegate fra loro da nessi logici implementati tramite collegamenti che consentano al lettore il passaggio da un blocco di testo all'altro» (M. LAZZARI-A. BIANCHI-M. CADEI-C. CHESI-S. MAFFEI, *Informatica umanistica*, Milano, McGraw-Hill, 2010, 104).

¹⁶ LAZZARI et alii, *Informatica umanistica...*, 110.

ipertesti, o, nel caso integrino i testi e gli apparati con le immagini dei manoscritti o delle stampe, degli ipermedia.¹⁷

Per comprendere appieno l'impatto delle nuove tecnologie digitali sugli studi letterari e, quindi, sulla didattica della letteratura, occorre guardare anche al di là del processo di produzione e di fruizione del singolo testo o ipertesto o ipermedia realizzato da o in collaborazione con studiosi di letteratura. Altrettanto importante, infatti, è il processo di conservazione e, quindi, di reperimento del patrimonio culturale digitale,¹⁸ oggetto di studi specifici da parte degli stessi istituti culturali addetti alla conservazione del patrimonio materiale (biblioteche, archivi, musei) e delle aziende che si occupano di gestire servizi web, sempre più interessate a un ruolo di mediazione tra i singoli utenti di internet e le informazioni.¹⁹ Rimandando a trattazioni più specifiche il problema del degrado dei supporti fisici utilizzati nel tempo per conservare gli oggetti digitali e dell'obsolescenza delle tecnologie e alla traducibilità dei linguaggi di marcatura,²⁰ è importante ricordare che per ottenere un oggetto digitale completo, conservabile e durevole, è fondamentale includervi le informazioni sulle proprietà dei dati che contiene, espressi attraverso i cosiddetti metadati,²¹ che devono rendere l'oggetto digitale identificabile in maniera univoca, al fine di garantirne la reperibilità all'interno dei *repositories*, «depositi organizzati di contenuti digitali che possono essere rappresentati da testi, immagini, raccolte audio o video. Luoghi virtuali, principalmente disponibili sul web, in cui raccogliere e conservare, e in genere rendere fruibili, gli oggetti digitali».²²

I primi prodotti digitali risultanti dal lavoro congiunto di studiosi di letteratura e esperti di informatica – edizioni o archivi di testi digitali – erano distribuiti su memorie informatiche come cd-rom o dvd-rom, come è stato il caso, per fare un esempio, della LIZ, la Letteratura Italiana Zanichelli, una raccolta di testi digitali di 362 opere della letteratura italiana, pubblicata per la prima volta nel 1993, oppure condivisi attraverso siti dedicati, come il progetto Dante Online (www.danteonline.it), che raccoglie i testi delle opere di Dante, la descrizione di tutti i manoscritti della *Commedia*, le immagini di alcuni manoscritti e un ipermedia sulla vita di Dante.²³ Oggi gli oggetti digitali sono disponibili presso che esclusivamente *online*, a pagamento o a titolo gratuito, sui siti di editori, riviste o istituzioni culturali, all'interno di archivi aperti (*open archives*),²⁴ di biblioteche digitali (*digital library*),²⁵ oppure su siti per il *filesharing*,²⁶ e la loro accessibilità dipende, oltre che dal possesso di un dispositivo (*device*) e di un collegamento a internet, dalle competenze di ricerca e di selezione delle informazioni del potenziale utente. Il critico navigante – per

¹⁷ Per una definizione dell'edizione critica elettronica vedi FIORMONTE, *Scrittura e filologia...*, 270: «Si entra nel campo della vera e propria edizione elettronica quando gli oggetti di analisi (manoscritti della tradizione, autografi, testi a stampa), il procedimento (trascrizioni, risultato di collazione, apparato varianti, commenti, note), eventuali ausili (indici, concordanze, bibliografia, traduzioni, altre edizioni) e il prodotto del lavoro filologico (testo critico, testo genetico-evolutivo) sono organizzati in un'architettura ipertestuale».

¹⁸ Per patrimonio culturale digitale o *digital cultural heritage* si intende l'insieme di «Risorse come testi a stampa, manoscritti, documenti d'archivio, fotografie, ma anche quadri, oggetti museali, oggetti d'arte e di architettura, digitalizzate. Nate digitali (*born digital*) oppure sottoposte a un procedimento di conversione dall'analogico (vale a dire la fonte primaria) al digitale (cioè la sua rappresentazione informatica)» (TOMASI, *Rappresentare e conservare...*, 119).

¹⁹ Google, il motore di ricerca di informazioni su internet più importante del mondo, ha iniziato a creare una biblioteca digitale: <http://books.google.com>.

²⁰ TOMASI, *Rappresentare e conservare...*, 122-24.

²¹ Ivi, 140-54.

²² Ivi, 154.

²³ Cfr. CASTELLANA *Risorse digitali dantesche...*

²⁴ Gli archivi aperti sono dei *repositories* in cui è possibile riversare, in modo autonomo e volontario, degli oggetti digitali che, al fine di essere condivisibili e accessibili, devono rispettare determinati standard nell'uso del linguaggio di marcatura e dei metadati. Cfr. TOMASI, *Rappresentare e conservare...*, 155.

²⁵ Una biblioteca digitale è, in estrema sintesi, una «collezione di documenti digitali organizzata per contenuto e finalizzata a una utenza specifica». Tuttavia, ci sono varie definizioni per un concetto che è in continuo cambiamento. Per approfondimenti cfr. LAZZARI et alii, *Informatica umanistica...*, 210-24.

²⁶ Il *filesharing* consiste nella condivisione collettiva e gratuita di contenuti attraverso delle reti *Peer2Peer* (P2P).

riprendere una metafora degli anni Novanta del Novecento – sia esso il ricercatore, il docente o anche lo studente di letteratura, da una parte è alle prese con strumenti e metodi di ricerca delle risorse digitali sempre più complessi e, soprattutto, mediati da aziende che gestiscono i motori di ricerca attraverso programmi basati su criteri che non per loro natura rischiano di lasciare in ombra alcune zone del web,²⁷ dall'altra è sollecitato a divenire un «produttore attivo di contenuti»²⁸ che condivide i risultati delle sue ricerche e i suoi materiali didattici e, soprattutto, contribuisce a lavori di squadra per realizzare enciclopedie, archivi aperti, biblioteche, ipertesti collaborativi, ecc. Infine, si può supporre che sia anch'esso un comune utilizzatore di un personal computer e, plausibilmente, di altri dispositivi per la navigazione e la lettura, l'ascolto o la visione di contenuti digitali (*tablet, smartphone, e-book reader, console* per videogiochi), sui quali converge la fruizione – multimediale e, nel caso degli ipertesti e dei videogiochi, interattiva – di una crescente quantità di prodotti dell'industria culturale, con conseguenze notevoli sugli stili di vita e sulle modalità di fruizione estetica delle opere.

Il filologo Francisco Rico ha messo in evidenza come l'utilizzo di internet e dei motori di ricerca abbia cambiato profondamente le abitudini del lettore, il quale pratica

[...] una lectura horizontal, hipertextual y a trancos, que se caracteriza por la immediatez del los resultados, por lo fragmentario, sintético e indiscriminato de los materiales que ofrece y por el papel esencial que corresponde a los links, a los vínculos que se nos dan ya hechos o nuestro nos agenciamos mediante las herramientas de búsqueda.²⁹

Questi cambiamenti, che rendono il nuovo modo di leggere solo lontanamente comparabile a quello di un lettore che «se sirve de una biblioteca pública y pasa de un libro a otro a través de las indicaciones bibliográficas, los catálogos o su criterio personal», non possono, secondo Rico, non influenzare anche le scelte pedagogiche, che dovrebbero tener conto «de lo hábitos de lectura surgidos al arrimo del ordenador y la red».³⁰ L'insegnamento della letteratura nella scuola secondaria, secondo Rico, dovrebbe dunque svolgersi non attraverso la lettura integrale delle opere, perché si tratterebbe di un'esperienza troppo lontana da quella quotidiana, ma attraverso la lettura antologica. Inoltre, vista l'abitudine di procedere per *links*, navigando da un nodo all'altro della rete e «estableciendo vínculos», Rico invita a stabilire dei legami tra i testi e gli altri testi, tra i testi e le altre aree della conoscenza, e, soprattutto, tra i testi e la vita di ciascun alunno:

Pero los vínculos de veras importantes, los que convierten la literatura en una posesión duradera y adictiva, son los que enlazan los textos con la vida de cada cual, los que la integran en esa vida.³¹

Partendo da una concezione dell'esperienza letteraria come esperienza di vita, Rico invita i docenti a esplorare la dimensione umana dei testi in un modo che risulti significativo per gli alunni e congruente con le loro esperienze di vita, con l'obiettivo di «bien presentar la literatura como valor personal, como valor de un uso que forma parte de la vida, al igual que salir de paseo, jugar o irse de marcha con los amigos».³²

Che la digitalizzazione dei testi stia modificando la percezione del testo stesso, compreso il suo valore simbolico, comincia a essere dunque evidente anche a quegli studiosi di letteratura che, pur non occupandosi direttamente di informatica umanistica o di didattica della letteratura, riflettono sulle possibili riconfigurazioni della lettura e della scrittura, poiché, come ha affermato Alessandra Anichini, esperta di scrittura digitale, «La computazionalità, la flessibilità, la possibilità di creare convergenze tra i codici, la reticolarità sono i caratteri peculiari destinati a modificare il

²⁷ Cfr. T. NUMERICO, *Cercare e organizzare*, in NUMERICO-FIORMONTE-TOMASI, *L'umanista digitale...*, 165-197: 180-81.

²⁸ TOMASI, *Rappresentare e conservare...*, 154.

²⁹ F. RICO, *Fragmentos y vínculos*, «Per leggere», 16 (2009), 253-58: 254.

³⁰ *Ivi*, 256.

³¹ *Ivi*, 257.

³² *Ivi*, 258.

nostro approccio alla scrittura e alla lettura»,³³ restituendo centralità al discorso, alle parole come «strumento puro di rappresentazione di un senso».³⁴

Altrettanto evidente è il fatto che la digitalizzazione e la diffusione dei prodotti digitali attraverso internet abbiano portato all'attuale «regime perfusivo dei media»,³⁵ dovuto non solo alla multimedialità ma anche alla «rimediazione» (in inglese *remediation*), termine con cui si indica «il modo in cui i media, in particolare quelli digitali, rimodellano gli altri media».³⁶ Scrive il semiologo esperto di comunicazione narrativa Stefano Calabrese:

[...] oggi soltanto si assiste alla continua reincarnazione dei testi in canali semiotici diversi e al trionfo di un regime perfusivo dei media, mentre la modernità si era sviluppata sulla base di un regime separativo delle forme estetiche: basti pensare al saggio *Laocoonte, ovvero dei confini tra pittura e poesia* (1766), in cui Lessing esponeva la sua teoria estetica basata sulla confutazione dell'idea classica di equivalenza tra pittura (spaziale e statica) e poesia (temporale e dinamica) [...]. Secondo Bolter e Grusin non vi è una sostanziale discontinuità fra i media digitali e i loro antecedenti, poiché i nuovi media rimodellano i vecchi e allo stesso tempo i vecchi media devono riproporsi in forme nuove per tenere il passo e rispondere alla sfida delle forme emergenti: in altri termini, ciò che sarebbe davvero nuovo nei media digitali è la misura massiccia con cui essi rimodellano i loro predecessori, nel senso che i videogame rimediano i film e viceversa, la realtà virtuale rimedia i film e la pittura, la fotografia digitale rimedia la fotografia analogica, Internet assorbe e rimodella quasi tutti i media visivi e testuali, inclusa la televisione, il cinema, la radio, la stampa ecc., in un continuo e vorticoso processo di transcodificazione semiotica.³⁷

La frammentazione della lettura di cui parla Rico, quindi, causata principalmente dall'ipertestualità, va inquadrata nell'ambito della più generale intermedialità, una delle caratteristiche principali dell'attuale sistema dei mezzi di comunicazione di massa secondo lo stesso Calabrese, il quale precisa che i media non vanno pensati come indipendenti o contrapposti, «bensì come operanti su presupposizioni reciproche e 'linkati' sino a creare un flusso continuo di adattamenti».³⁸ Per quanto il fenomeno fosse già conosciuto prima della rivoluzione digitale – è sufficiente pensare al caso del romanzo *Le avventure di Pinocchio* di Carlo Collodi, tradotto in sceneggiati, cartoni animati, giocattoli e parchi a tema – oggi esso è divenuto uno dei caratteri fondamentali dell'industria editoriale e dell'esperienza quotidiana della comunicazione narrativa, attraverso cui le persone entrano in contatto con mondi di finzione che spesso traggono origine da opere letterarie e, quindi, a esse in qualche modo riconducono. È il caso, anche, della saga romanzesca di Harry Potter di Joanne K. Rowling (sette romanzi pubblicati tra il 1997 e il 2007), la cui scrittura, a partire dal terzo romanzo, ha proceduto di pari passo con l'elaborazione delle sceneggiature e con la realizzazione dei film, e, quindi, dei siti internet interattivi, dei videogiochi, dei giochi, delle figurine, dei *gadget*, del grande parco tematico di Orlando in Florida ecc. Oggi sarebbe difficile distinguere, per una qualunque persona cresciuta negli ultimi dieci o vent'anni, l'origine della sua eventuale conoscenza di Harry Potter e degli altri personaggi della saga, dei principali incantesimi e di altre caratteristiche di quel mondo narrato, che può essere per questo definito transmediale o crossmediale,³⁹ capace cioè di attraversare i diversi mezzi di comunicazione in modo tale da far perdere rilievo al «punto di entrata» da cui l'utente accede all'esperienza narrativa.

³³ A. ANICHINI, *Il testo digitale. Leggere e scrivere nell'epoca dei nuovi media*, Milano, Apogeo, 2010, 28.

³⁴ Ivi, 25; ma cfr. tutto il primo capitolo, 3-28. Sull'argomento cfr. più avanti.

³⁵ S. CALABRESE, *La comunicazione narrativa. Dalla letteratura alla quotidianità*, Milano, Bruno Mondadori, 2010, 212.

³⁶ Ivi, 212. Il termine è ripreso da J.D. BOLTER-R. GRUSIN, *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi*, Milano, Guerini Studio, 2002.

³⁷ CALABRESE, *La comunicazione narrativa...*, 212.

³⁸ Ivi, 208.

³⁹ Il termine transmediale è usato da Stefano Calabrese in una prospettiva semiologica. Crossmediale è utilizzato con significato analogo nell'ambito delle scienze della comunicazione (cfr. almeno M. GIOVAGNOLI, *Cross-media. Le nuove narrazioni*, Milano, Apogeo, 2009).

Per completare il quadro delle caratteristiche della fruizione delle opere letterarie nell'epoca dei media digitali, occorre far riferimento anche all'interattività tipica soprattutto dei testi videoludici, particolari testi digitali multimediali caratterizzati da una fruizione attiva e partecipativa da parte dell'utente, il quale è coinvolto con la vista, l'udito, il tatto e il movimento del corpo in una vera e propria simulazione. Scrive ancora Calabrese:

Da un punto di vista morfologico, il primo aspetto che balza all'occhio nel caso del *videogame* è l'interattività, ovvero la possibilità di influire sugli sviluppi narrativi da parte dell'utente, che al tempo stesso consuma un testo e produce senso: Espen Aarseth ha coniato l'espressione "letteratura ergodica" per descrivere il ruolo dell'attore umano nel processo di creazione del cyber testo (Aarseth 1997) e nell'attivare ciò che i semiologi chiamano *débrayage*, un cambiamento di stato in cui il giocatore, dall'io-qui-ora della fruizione nel mondo reale, passa a un non-io e non-ora che lo trasforma in individuo nel mondo videoludico.⁴⁰

Un'esperienza, quindi, non lontana da quella della lettura della narrativa, da cui è distinta soprattutto dal carattere non lineare della narrazione interattiva, ma con cui condivide altre fondamentali caratteristiche che potrebbero risultare utili a creare ulteriori nodi o legami – per usare l'espressione di Rico – tra i bisogni dell'utente e i testi.

2. Le tecnologie dell'educazione e la didattica della letteratura

È evidente che tutti gli strumenti digitali prodotti per lo studio della letteratura sono utilizzabili – così come qualsiasi libro presente in una biblioteca pubblica o sul mercato editoriale – a fini intenzionalmente educativi, nell'ambito di corsi di studio di vario livello e tipologia. I repertori digitali di opere letterarie, le enciclopedie online o le edizioni critiche ipertestuali fanno parte dell'armamentario di ogni docente che sappia e voglia avvalersi delle risorse accessibili attraverso un qualsiasi dispositivo collegato a internet: pc fisso o portatile, tablet o smartphone. Tuttavia, al fine di consentire al docente un approccio critico alle nuove tecnologie utilizzate intenzionalmente con finalità didattiche, è importante far riferimento a quegli studi pedagogici che, a partire dagli anni Cinquanta del Novecento, si sono impegnati a comprendere l'impatto delle nuove tecnologie sulla didattica. È fondamentale, infatti, quando si assume un punto di vista didattico, tener presente quelle tradizioni di studi – propriamente, in questo caso, la pedagogia, ma anche alcune aree della psicologia, dell'antropologia e della sociologia – che possono fornire strumenti concettuali utili a affrontare il problema dell'insegnamento inteso come pratica relazionale e comunicativa finalizzata a innescare dei processi di apprendimento in contesti e con strumenti specificamente costruiti o rimodellati.

Con il termine tecnologie dell'educazione – traduzione dell'inglese *educational technology* – si fa riferimento a un'area disciplinare della pedagogia che si è affermata tra gli anni Sessanta e gli anni Novanta del Novecento con la finalità di studiare in modo sistematico i metodi e gli strumenti per l'analisi, la progettazione, lo sviluppo e la valutazione dei processi di insegnamento e di apprendimento. Il pedagogista Antonio Calvani ha sintetizzato in modo efficace le diverse accezioni in cui può essere declinato il rapporto tra educazione e tecnologia; nello schema che segue si riportano le sue parole.⁴¹

Educare nella tecnologia - Dovrebbe essere un'esigenza propria di chiunque sia interessato ai problemi dell'educazione (genitori, educatori, ecc.) La tecnologia è dovunque, intorno a noi, si intreccia inequivocabilmente in ogni processo acquisitivo, ignorarla sarebbe come negare una grossa parte della realtà che ci pervade. Qualunque progetto educativo in quanto collocato nel mondo di oggi è *nella* tecnologia. La formazione si svolge sempre (o quasi) *nei* media; è opportuno che essa si realizzi in forme che orientano ad un consapevole controllo dei mezzi impiegati.

⁴⁰ CALABRESE, *La comunicazione narrativa...*, 234.

⁴¹ A. CALVANI, *Manuale di Tecnologia dell'educazione. Orientamenti e prospettive*. Nuova edizione aggiornata, Pisa, ETS, 2004 (I ed. 1995), 22-24.

Educare alla tecnologia - Significa fare della conoscenza tecnologica l'obiettivo del progetto educativo. In questo caso ci si propone di far conoscere espressamente la tecnologia stessa, compito specifico di operatori tecnologici o di insegnanti di area (tecnologia delle costruzioni, agronomia ecc.); in questo ambito rientra anche l'"alfabetizzazione informatica".

Studiare con la tecnologia - Significa avvalersi di apparati tecnologici sia sotto forma di macchine in senso stretto, audiovisivi, computer, o di "pacchetti" predisposti per favorire gli apprendimenti. È l'area in cui ci si serve dei media a fini educativi (tecnologie per l'educazione), una delle aree principali dell'*educational technology*.

Studiare l'educazione avvalendosi della tecnologia - La tecnologia si impiega dappertutto ed anche nella ricerca educativa. Si possono elaborare dati con un computer, ci si può servire di tecniche e tecnologie per analizzare il comportamento insegnante, ad esempio di videoregistrazioni come accade nel *microteaching*.

Studiare l'educazione sub specie tecnologica - Rimane uno degli obiettivi specifici dell'educazione, il cui compito principale sul piano teorico rimane quello di studiare gli ambienti formativi come complessi di apparati strumentali o configurazioni di sistemi per i quali possono valere modelli tecnologici, ad esempio quello cibernetico.

Progettare (tecnologicamente) l'educazione - Si tratta di applicare principi ed atteggiamenti tecnologici all'organizzazione di ambienti educativi. Il termine "tecnologicamente" può anche essere omesso in quanto il concetto di progetto è di per sé tecnologico. La progettazione e programmazione educativa è una delle aree applicative principali della *educational technology*.

In questa sede siamo interessati principalmente allo *studio* (della letteratura) *con la tecnologia*, ma anche, come vedremo meglio nella prossima sezione, a *educare* (con la letteratura) *nella tecnologia* e, come approfondiremo nel terzo capitolo, a *progettare (tecnologicamente) l'educazione* (letteraria).

La tecnologia dell'educazione, che si fonda sull'idea che sia possibile, se non necessario fornire un approccio razionale all'educazione basato su procedure di tipo ingegneristico la cui prima realizzazione è la metodologia dell'*istruzione programmata* di Skinner,⁴² è fin dai suoi esordi attenta a sondare l'impatto delle innovazioni tecnologiche sull'apprendimento reale e potenziale delle persone, con il fine ultimo di adeguare i sistemi educativi ai contesti culturali e agli strumenti disponibili. Secondo questa prospettiva gli strumenti didattici, tra cui si annovera il libro, sono considerati dei *media*, cioè dei dispositivi o artefatti specializzati nella gestione dei flussi di informazioni.⁴³ Essi, come è evidente ai possessori di uno *smartphone* o di un qualsiasi lettore di *e-book*, ma anche di un televisore o di un personal computer, non sono concepiti con finalità didattiche, ma possono essere utilizzati con finalità intenzionalmente educative nelle pratiche di insegnamento. È il caso dei cosiddetti *self media* (quali erano considerati negli anni Settanta il registratore, il videoregistratore e la telecamera), distinti dai *mass-media* dal fatto di essere in grado di offrire a ciascuno «la possibilità di essere o *emittente* o *recettore*».⁴⁴ I *self media*, prima ancora della diffusione del *personal computer* e di internet, hanno consentito di fare esperienze educative e di sviluppare riflessioni pedagogiche importanti per la didattica della lingua e della letteratura. Scrive il pedagogista Cosimo Scaglioso, sulla scorta dei lavori degli anni Settanta dello psicologo canadese Jean Cloutier:⁴⁵

Nel caso dei *mass-media* è sufficiente saper "leggere" per decodificare i messaggi che vengono veicolati dalla stampa, dal cinema, dalla radio, dalla televisione, con i *self-media*, invece, è necessario anche saper "scrivere", utilizzando linguaggi acustici e visivi, linguaggi audio-visivi e scripto-visivi. Ne deriva che l'uomo moderno può ridiventare un *Emerec*, cioè un uomo completo, al tempo stesso *eme/teur* e *rec/epteur* come lo era al tempo della comunicazione interpersonale, cosa che non era possibile al tempo della comunicazione d'*élite* e in quello della comunicazione di massa.⁴⁶

⁴² Nasce nel 1954 con lo psicologo comportamentista Skinner. Si basa su un approccio sperimentale e prevede una strutturazione ordinata e lineare dei percorsi di apprendimento. È in quest'ambito che nascono i concetti di *learning object* e di *instructional design*.

⁴³ CALVANI, *Manuale di tecnologia dell'educazione...*, 77.

⁴⁴ C. SCAGLIOSO, *Mass-media*, Brescia, La Scuola, 1988² (I ed. 1984), 48.

⁴⁵ J. CLOUTIER, *La communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-média ou l'ère d'Emerec*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1973.

⁴⁶ SCAGLIOSO, *Mass-media...*, 48-49.

Oggi che – a distanza di quasi trent'anni dal ragionamento di Scaglioso – i nuovi dispositivi per la comunicazione hanno di fatto riunito in un unico strumento le funzioni di tutti i *self media* (dal registratore alla macchina fotografica, dal lettore audio alla videocamera, con la possibilità di modificare, montare, archiviare e condividere i contenuti), è utile ripartire dall'idea che questi particolari mezzi di comunicazione, integrati dai *mass media*, i quali, purché l'individuo abbia gli adeguati strumenti di lettura e di critica rappresenterebbero «un universo ricchissimo di potenzialità educative»,⁴⁷ possano collocarsi alle fondamenta di un rinnovato progetto educativo che abbia al centro la persona e il processo di apprendimento, mettendo fine al modello lineare tipico della comunicazione educativa fondata sulla separazione tra emittente e ricevente e, dunque, sulla trasmissione di informazioni dal docente all'alunno, per scegliere un modello che possiamo definire relazionale e sistemico.

Lungi dall'essere concepiti come dei sussidi didattici, i *self media* utilizzati nei sistemi educativi sono alla base delle necessarie alfabetizzazione visiva (*visual literacy*) e iniziazione ai media (*media literacy*), senza le quali non è possibile divenire cittadini pienamente alfabetizzati, capaci di padroneggiare i linguaggi utilizzati nelle proprie comunità che, alla comunicazione lineare, semplice, frammentata, razionale e unisensoriale tipica delle lingue scritte e parlate, sommano la simultaneità, la complessità, la continuità, l'immediatezza e la partecipazione sinestetica tipiche della comunicazione scripto-audio-visiva.⁴⁸

Anche il *computer*, che alle origini del suo rapporto con l'educazione era concepito come un *tutor* che avrebbe potuto e dovuto sostituire l'insegnante,⁴⁹ a partire dagli anni Novanta e soprattutto negli ultimi dieci anni è stato assimilato a uno dei *media* che, grazie alle possibilità offerte da Internet, consentono alcune attività fondamentali per la didattica, quali:

- produrre, fruire e archiviare testi digitali (e, quindi, eventualmente, ipertestuali, multimediali o ipermediali);
- creare unità didattiche digitali per l'istruzione a distanza;
- gestire le comunicazioni interpersonali (e-mail, forum, audio e videoconferenze);
- costruire ambienti di apprendimento virtuali basati soprattutto su pratiche di scrittura e di lettura di testi e sulla comunicazione mediata dal computer.

La prima area di attività coincide in parte con quelle consentite dai *self media*, ormai integrati in un unico dispositivo che consente di produrre e fruire testi digitali di ogni tipo. La gran parte delle esperienze didattiche e degli strumenti si sviluppa in quest'ambito, anche sulla spinta dei cambiamenti in atto nel settore editoriale, legati alla diffusione degli e-book e, in generale, dei materiali didattici in formato digitale. Nella didattica della letteratura si annoverano, al livello soprattutto di scuola secondaria, pratiche e riflessioni su scrittura e lettura collaborative,⁵⁰ costruzione di ipertesti,⁵¹ navigazione e ricerca su internet,⁵² ascolto, visione e letture comparate di testi scritti e testi audio e audiovisivi,⁵³ produzione di podcast audio, giornali *online*, *web radio* e

⁴⁷ Ivi, 155.

⁴⁸ Ivi, 172; cfr. L. GALLIANI, *Il processo è il messaggio*, Bologna, Cappelli, 1979.

⁴⁹ Ivi, 93.

⁵⁰ Cfr., per esempio, le pratiche di lettura sociale di cui parla ANICHINI, *Il testo digitale...*, 35-36 e, soprattutto, l'attività didattica denominata Wiki Gadda in ITALIA, *Editing Novecento...*, 217-23.

⁵¹ Cfr., per esempio, CASTELLANA, *C'è un ipertesto in questa classe?...*; P. CELENTIN-E. COGNIGNI, *La conoscenza letteraria come sistema ipertestuale di conoscenza*, in BALBONI, *Educazione letteraria* cit., 57-86; Fabio Caon, *Creare un ipertesto di storia della letteratura*, in *Educazione letteraria...*, 206-19.

⁵² Cfr., per esempio, F. CABURLOTTO, *La letteratura della rete*, in *Educazione letteraria...*, 87-100; M. MEZZADRI, *Educazione letteraria e Internet: dalla valutazione dei siti alla ricerca consapevole*, in *Educazione letteraria...*, 139-50.

⁵³ Cfr., per esempio, R. TRIOLO, *Dal libro al film, dal DVD alla classe. La letteratura al cinema*, in *Educazione letteraria...*, 103-24; G. DALL'ARMELLINA, *Dalla poesia alla canzone, dal CD alla classe*, in *Educazione letteraria...*, 125-38.

web TV scolastiche,⁵⁴ ecc. In queste esperienze i pedagogisti tendono a vedere, come già evidenziato attraverso le parole di Scaglioso, un'occasione di cambiamento, come se, attraverso le pratiche educative con le nuove tecnologie, fosse possibile oltre che auspicabile realizzare il sogno di una didattica centrata sulle persone e sul loro apprendimento, con processi d'insegnamento individualizzati e, addirittura, personalizzati.

La seconda area si può collocare all'incrocio tra due settori specifici delle tecnologie dell'educazione: l'istruzione a distanza (in inglese *distance learning*), nata con l'istruzione per corrispondenza e oggi, grazie alle possibilità offerte da internet, destinata a divenire uno dei pilastri della cosiddetta educazione permanente,⁵⁵ e la programmazione educativa, con particolare riferimento alle teorie dell'istruzione programmata, poi evolutesi nelle macchine per insegnare e nell'istruzione assistita dal computer (*Computer-assisted instruction*). I *learning object* (LO) sono delle risorse didattiche in formato digitale progettate e realizzate in modo da prevedere che il fruitore consegua specifici risultati di apprendimento (per esempio, acquisire determinate conoscenze o capacità) e possa verificare il loro effettivo conseguimento attraverso delle verifiche.⁵⁶ Ogni LO dovrebbe essere autoconsistente, cioè utilizzabile senza dover accedere ad altre risorse esterne a esso. Solitamente è disponibile *online*, all'interno di magazzini (*repositories*) in cui è catalogato grazie ai metadati, in modo da consentirne la riusabilità. Grazie alla loro modularità, dovrebbero poter essere aggregati in modo da formare dei veri e propri corsi.

La terza area di attività, la gestione delle relazioni interpersonali con le nuove tecnologie, cioè la comunicazione mediata dal computer⁵⁷ (oggetto di studio specifico della psicologia sociale e, nello specifico, dell'ergonomia, che interessa direttamente la didattica della lingua) entra nell'alveo della letteratura attraverso i romanzi⁵⁸ e, inoltre, riguarda ormai tutti i settori disciplinari e i diversi livelli di istruzione, poiché studenti e insegnanti si avvalgono in misura sempre maggiore – anche se non necessariamente organizzata e gestita con modalità intenzionalmente educative – di e-mail, audio e videoconferenze, forum di discussione. Esistono inoltre pratiche di didattica della lingua – come, per esempio, la metodologia Tandem *online*⁵⁹ – applicate alla didattica della letteratura.

La quarta area, che integra le prime tre, consiste nella costruzione di ambienti di apprendimento virtuali in cui gli alunni interagiscono tra loro e con i loro insegnanti e hanno la possibilità di fruire e di produrre testi digitali o *learning object*. Si tratta del punto di arrivo di un processo iniziato nell'ambito dell'istruzione a distanza, culminato nel superamento del concetto di *e-learning* (apprendimento elettronico), termine considerato dal pedagogista Luciano Galliani inadeguato a esprimere la complessità e la ricchezza del fenomeno. Egli preferisce parlare di «uso sistematico e integrato delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione nelle azioni formative finalizzate a sostenere e ottimizzare i processi di apprendimento per tutto il tempo e in tutti i luoghi della vita (*lifelong + lifewide*)»,⁶⁰ in modo da attenuare, se non eliminare, l'opposizione dicotomica tra istruzione e formazione in presenza e istruzione e formazione in presenza, tipica dell'epoca antecedente la diffusione di Internet e della comunicazione mediata dal computer, che di fatto rende possibile la creazione di aule virtuali in cui è possibile l'interazione sincrona (chat, audio e videoconferenza) e asincrona (e-mail, forum) tra il docente e gli allievi, i quali, tutti

⁵⁴ Cfr., per esempio, E. PAVAN, *Il radiodramma: uno strumento per la didattica*, in *Educazione letteraria...*, 220-40. Sull'argomento, per quanto non concepito per il caso specifico della didattica della letteratura, cfr. soprattutto A. PIAN, *Didattica con il podcasting*, Roma-Bari, Laterza, 2009.

⁵⁵ CALVANI, *Manuale di tecnologia dell'educazione...*, 169.

⁵⁶ A. FINI-L. VANNI, *Learning Object e metadati. Quando, come e perché avvalersene*, Trento, Erickson, 2004. Alle 27-31 sono elencate e descritte le principali caratteristiche di un LO.

⁵⁷ G. MANTOVANI, *Comunicazione e identità. Dalle situazioni quotidiane agli ambienti virtuali*, Bologna, Il Mulino, 1995, 145-73.

⁵⁸ Si veda, a titolo di esempio, D. GLATTAUER, *Le ho mai raccontato del vento del Nord*, Milano, Feltrinelli, 2010.

⁵⁹ P. CELENTIN, *La metodologia Tandem per l'educazione letteraria*, in *Educazione letteraria...*, 151-62.

⁶⁰ L. GALLIANI, *Presentazione*, in L. GALLIANI-R. COSTA, *Valutare l'e-learning*, Lecce, Pensa Multimedia, 2003, 7.

insieme, formano una comunità di apprendimento, cioè un gruppo sociale che ha l'obiettivo di produrre conoscenza, cui ogni partecipante ha libero accesso.⁶¹

Anche quest'area di attività, come le precedenti, conosce uno sviluppo rapido in tutto il mondo ed è quindi difficilmente monitorabile, poiché sono centinaia ormai le facoltà di studi umanistici che stanno svolgendo corsi di istruzione a distanza per il conseguimento di lauree, master e corsi di perfezionamento,⁶² o che si organizzano in rete tra di loro per offrire corsi liberi, gratuiti, che non rilasciano titoli ma consentono di innalzare i livelli di alfabetizzazione e di far conoscere le risorse didattiche disponibili.⁶³ Inoltre, è sempre più diffusa la pratica del *blended learning*: percorsi di apprendimento potenziati grazie all'uso della tecnologia, che si può distinguere, grossolanamente, in tecnologia *online*, che richiede cioè di essere collegati a internet, e *offline*, basata sull'utilizzo dei *self media* e di testi digitali presenti su un qualsiasi dispositivo. Si tratta, in sintesi, dell'integrazione delle attività didattiche in aula con altre attività mediate dal computer, sia per comunicare con il docente o con gli altri partecipanti, sia per gestire i materiali didattici per lo studio individuale, sia anche per realizzare prodotti in modo collaborativo. In particolare, per molte istituzioni educative sta diventando normale mettere a disposizione dei propri docenti e degli alunni, sul proprio sito internet, delle piattaforme che consentono di creare e gestire dei contenuti didattici in formato digitale o dei veri e propri *learning objects*, di realizzare verifiche (per esempio test) per i partecipanti, di gestire le comunicazioni attraverso messaggi, forum e chat, e di tracciare e memorizzare le operazioni di tutti gli iscritti (accesso, tempi di permanenza, materiali scaricati, messaggi scambiati, verifiche svolte e relative valutazioni ecc.). Questi strumenti, disponibili in modo libero e gratuito (*open source*), prendono il nome di LCMS, acronimo di *Learning Content Management System*, risultato dalla fusione di *Content Management System*, particolari applicazioni utilizzate per organizzare e pubblicare i contenuti sui siti internet, e *Learning Management System*, che invece servono a gestire l'iscrizione degli studenti e le loro credenziali per l'accesso, il tracciamento delle loro attività didattiche. Con questi strumenti si può creare un'aula virtuale, cioè un ambiente grafico in cui è possibile agire e interagire in modo analogo a quello che avverrebbe durante un processo di apprendimento e di insegnamento tradizionale: scambiando messaggi (generalmente per scritto) con docenti e tra alunni, prelevando testi da leggere e studiare o da ascoltare e vedere, rispondendo a domande, facendo esercizi e compiti, ecc.

Si tratta di un modo di apprendere e di insegnare che modifica il ruolo stesso dell'insegnante, il quale:

- progetta l'ambiente secondo principi didattici scegliendo, sulla base di opzioni date e di un'architettura generale predefinita, le risorse didattiche da inserire (dispense, audio o audiovideo, *learning objects* che possono essere prodotti dallo stesso docente oppure no) e gli eventuali rinvii a risorse didattiche presenti *online* (link a siti internet);

⁶¹ Sul concetto di comunità di apprendimento cfr. E. WENGER, *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, 1998 (trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, a c. di R. Merlini, Milano, Cortina, 2006, 241-48).

⁶² Un caso particolare è rappresentato, in Italia, dalle cosiddette università telematiche, dei veri e propri atenei che svolgono attività didattica esclusivamente a distanza grazie all'utilizzo delle nuove tecnologie per la comunicazione.

⁶³ È esemplare l'attività di Coursera, un'azienda di tecnologie dell'educazione che collabora con le università per rendere disponibili online e gratuitamente alcuni dei loro corsi (<https://www.coursera.org/>). Diverso, ma altrettanto interessante, è il caso di iTunes, un'applicazione dell'azienda Apple creata e diffusa per riprodurre e organizzare file multimediali, permettendo l'acquisto online di canzoni, video e film attraverso il servizio iTunes Store, uno dei più grandi negozi virtuali del mondo. Una sezione di iTunes Store, denominata iTunes U, dove U sta per University, ospita gratuitamente i corsi universitari sotto forma di *files* multimediali: audio, audio video o testi scritti. Ciascuna università può, previa autorizzazione dell'azienda, aprire una propria area in cui collocare corsi dei singoli docenti (per esempio la registrazione audio o video delle lezioni, o le presentazioni e le dispense utilizzate), oppure conferenze, convegni, o, anche, materiali realizzati appositamente per quest'utilizzo.

- stimola la partecipazione con interventi su eventuali *forum* di discussione;
- risponde a domande formulate dagli studenti negli stessi forum o attraverso messaggi personali, a cui può rispondere in modalità sincrona (*chat* o audio o videoconferenza) o asincrona (e-mail);
- assegna compiti e verifiche;
- monitora le attività.

Lo studente è invitato a utilizzare i materiali e gli strumenti di comunicazione a disposizione, che in questo modo, più che con un corso tradizionale, sono percepibili come delle risorse per l'apprendimento da utilizzare sì secondo quanto indicato, ma in modo personalizzato, in base ai propri bisogni, attraverso una gestione autonoma del tempo e dello spazio. È in questo senso che l'uso degli ambienti virtuali per l'apprendimento conduce a pratiche che si avvicinano a quelle analizzate e prospettate da Etienne Wenger in *Comunità di pratiche*, dove si legge:

In un contesto didattico, come un'aula scolastica o una sessione formativa, la reificazione dell'apprendimento combinata con l'autorità istituzionale può dare facilmente l'impressione che sia l'insegnamento a produrre l'apprendimento. Eppure l'apprendimento che si verifica effettivamente non è altro che una risposta alle intenzioni pedagogiche del contesto. L'insegnamento non produce l'apprendimento. Crea un contesto nel quale avviene l'apprendimento, che può avvenire anche in altri contesti.

- L'apprendimento e l'insegnamento non sono intrinsecamente legati. L'apprendimento avviene in gran parte senza l'insegnamento, l'insegnamento avviene in gran parte senza l'apprendimento.

- Nella misura in cui l'insegnamento e l'apprendimento sono legati alla pratica, quel rapporto non è di causa ed effetto, ma di risorse e negoziazione.

In altre parole, l'insegnamento non causa l'apprendimento: ciò che viene appreso potrebbe anche non essere ciò che è stato insegnato, o più in generale ciò che intendeva l'organizzazione istituzionale del processo didattico. Apprendere è un processo emergente e continuativo che potrebbe usare l'insegnamento come una delle sue tante risorse strutturanti. Da questo punto di vista gli insegnanti e i materiali didattici diventano delle risorse per l'apprendimento in maniera molto più complessa che attraverso le loro intenzioni pedagogiche [...].⁶⁴

Per quanto Wenger non stia facendo riferimento all'utilizzo delle nuove tecnologie, l'utilizzo di LCMS per la creazione di aule virtuali conduce alla formazione di ambienti e comunità di apprendimento, e comporta una riconfigurazione della docenza e dell'insegnamento che, non potendo non tener conto della possibilità di avvalersi dell'*expertise* dei partecipanti, dà luogo a processi di apprendimento aperti e condivisi.⁶⁵

3. *Insegnamento letterario, competenze digitali e media education*

È sempre più probabile, col passare del tempo, che l'insegnante di italiano della scuola secondaria italiana, analogamente a quanto accade ai suoi colleghi di altre discipline, si trovi a dover lavorare in scuole attrezzate con tecnologie informatiche per la didattica che consentono di navigare e fare ricerche mirate su Internet, di visualizzare presentazioni multimediali, pagine del libro in formato digitale, mappe, video, di svolgere esercizi interattivi, di ascoltare letture di brani o canzoni, di scrivere, annotare, schematizzare, disegnare, eccetera. Per quanto siano ancora insufficienti i dati disponibili sull'effettivo impatto delle tecnologie digitali sull'innovazione didattica e sui risultati dell'apprendimento degli studenti, la diffusione delle ICT nella scuola italiana è da anni assicurata

⁶⁴ WENGER, *Comunità di apprendimento...*, 296-97.

⁶⁵ L'espressione è di Remo Ceserani che illustrando l'approccio didattico di Kristine Ross, *The World Literature and Cultural Studies Program*, «Critical Inquiry», 19 (1993), 666-76, scrive: «il processo di apprendimento non è unidirezionale (da un professore che sa a uno studente che non sa e che deve apprendere) e non è uniformemente progressivo (per stadi successivi di somministrazione di conoscenza). Si tratta quindi di smontare l'ideologia della specializzazione e di avviarsi a processi di apprendimento aperti e condivisi».

da specifici piani di investimento e sembra ormai un processo irreversibile.⁶⁶ Indipendentemente dalla sua formazione specifica e dal suo sistema di credenze e di convinzioni circa la funzione della letteratura e del suo insegnamento, inoltre, all'insegnante di lingua e letteratura italiana è affidato il compito specifico, almeno nella scuola secondaria di primo grado, di accompagnare lo studente nel suo percorso di sviluppo di specifiche competenze digitali. Se leggiamo le *Indicazioni nazionali* con le quali il Ministero dell'Istruzione individua le finalità e gli obiettivi di apprendimento degli studenti delle scuole pubbliche italiane, scopriamo che al termine del percorso di scuola secondaria di primo grado, nell'ambito dell'insegnamento di italiano gli alunni dovrebbero raggiungere, tra gli altri, gli obiettivi di «Ascoltare testi prodotti da altri, anche trasmessi dai media, riconoscendone la fonte e individuando scopo, argomento, informazioni principali e punto di vista dell'emittente» e di «utilizzare la videoscrittura per i propri testi, curandone l'impaginazione; scrivere testi digitali (ad es. e-mail, post di blog, presentazioni), anche come supporto all'esposizione orale».⁶⁷ Perché, tra tutti i docenti, l'insegnante di italiano è stato individuato come quello più adatto a preparare l'alunno alla fruizione di testi anche multimediali e all'uso della scrittura digitale? Forse il legislatore ha dato per scontato che si trattasse di pratiche diffuse tra i letterati, oppure che il patrimonio di conoscenze accumulato dagli studi di informatica umanistica e delle tecnologie dell'educazione condiviso da tutti gli studenti delle facoltà umanistiche d'Italia? Quel che è certo è che al docente esperto di lingua e letteratura sono affidati compiti e responsabilità che comportano l'uso in classe di alcune tecnologie digitali; non è infatti possibile portare gli alunni ad ascoltare multimedia o a scrivere un blog senza prevedere attività didattiche basate sull'uso delle tecnologie.⁶⁸

Diventa necessario, oggi, che il docente di italiano – e con lui gli altri docenti esperti di lingue e letterature straniere, – sollecitato dai cambiamenti in corso nelle stesse discipline umanistiche e nella scrittura letteraria, sottoponga a revisione gli strumenti messi a disposizione dal patrimonio di studi e dalla tradizione didattica. Qualunque sia l'uso che l'insegnante di italiano voglia fare delle tecnologie digitali, è fondamentale che sia in grado di progettare le attività didattiche a partire dal contesto dato, disegnando percorsi di insegnamento e di apprendimento sui quali possa esercitare un effettivo controllo.⁶⁹ Inoltre, indipendentemente dall'uso delle tecnologie digitali nell'insegnamento, i motivi che spingono l'insegnante esperto di letteratura a riconfigurare il ruolo stesso della sua disciplina in seguito alla rivoluzione digitale dovrebbero essere ricercati nella mutazione dell'esperienza della lettura e della scrittura, nella diffusione di esperienze analoghe e apparentemente concorrenti come la realtà virtuale e i videogiochi, nel bombardamento mediatico e narrativo che contribuisce a formare l'immaginario e a dare un quadro di valori a tutti i nuovi cittadini del mondo industriale.⁷⁰

In questo senso occorre ripensare al curriculum di studi del docente di lingua e letteratura, che non può più fare a meno del contributo dell'informatica umanistica e delle tecnologie dell'educazione, e che deve fare i conti - come evidenziato in altra sede⁷¹ - con questioni di ordine

⁶⁶ Per una ricostruzione puntuale rinvio a S. GIUSTI, *Le tecnologie digitali a scuola*, «Le forme e la storia», IX (2016), 1 (in corso di stampa) e a S. GIUSTI-M. GUI-M. MICHELI-A. PARMA, *Gli effetti degli investimenti in tecnologie digitali nelle scuole del Mezzogiorno*, Collana Materiali Uval, Roma 2015.

⁶⁷ *Indicazioni nazionali per il curriculum dalla scuola dell'infanzia alla scuola del primo ciclo d'istruzione*, Roma, MIUR, 2012, 34-35.

⁶⁸ Per una rassegna di attività didattiche di lingua e letteratura con le tecnologie rinvio a S. GIUSTI, *Didattica della letteratura 2.0*, Roma, Carocci, 2015.

⁶⁹ Cfr. R. CASATI, *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Roma-Bari, Laterza, 2013, 88: «non c'è un metodo unico per l'introduzione delle nuove tecnologie nella scuola; [...] si deve lavorare molto al design della situazione di apprendimento in ogni singolo caso, tecnologia o meno. Qui il ruolo dell'insegnante è veramente fondamentale e non può venire scavalcato».

⁷⁰ Su questi argomenti cfr. almeno A. MAZZARELLA, *La grande rete della scrittura. La letteratura dopo la rivoluzione digitale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2008.

⁷¹ GIUSTI, *Le tecnologie digitali...* e GIUSTI, *Didattica della letteratura...*

epistemologico che richiederebbero un più generale ripensamento della didattica della letteratura e del suo ruolo nella scuola contemporanea.⁷²

⁷² J.-M. SCHAEFFER, *Petite écologie des études littéraires. Pourquoi et comment étudier la littérature?*, Paris, Marchaisse, 2011 (trad. it. *Piccola ecologia degli studi letterari. Perché e come studiare la letteratura?*, Loescher, Torino 2014); S. GIUSTI, *Le competenze della letteratura*, «Per leggere», 14 (2008), 139-66; S. GIUSTI, *Insegnare con la letteratura*, Bologna, Zanichelli, 2011; S. GIUSTI, *Per una didattica della letteratura*, Lecce, Pensa Multimedia, 2014.