

Comunità in rete e scrittura digitale: il blog di classe

Matteo Conte**, Alberto Fornasari***

Riassunto: Il dibattito circa le tecnologie digitali nell'ambito della formazione scolastica sta assumendo sempre più un ruolo cardine mettendo al centro delle sue riflessioni il mutamento degli approcci; si passa da un modello didattico di natura trasmissiva ad un apprendimento basato sulla costruzione collaborativa di conoscenza. Partendo dalla constatazione che le risorse del web dilatano gli spazi e i tempi scolastici e che il merito delle tecnologie è anche quello di creare un ponte tra formale e informale, il presente contributo dopo aver approfondito il rapporto tra scrittura e transizione digitale intende presentare l'articolazione di una proposta didattica elaborata da una insegnante bolognese che, attraverso l'ausilio di tecnologie e di ambienti digitali, ha voluto mettere in luce le potenzialità del blog per l'esercizio delle competenze di scrittura di studenti di scuola secondaria di secondo grado.

Parole chiave: tecnologie dell'educazione, scrittura, apprendimento collaborativo, blog, ubiquitous learning.

English title: Web community and digital writing, the class blog.

Abstract: The debate about digital technologies in the field of school education is increasingly assuming a pivotal role by placing the change in approaches at the centre of its reflections; the transmissive didactic model is moving towards learning based on the collaborative construction of knowledge. Starting from the assumption that web resources expand school spaces and times and that technologies can act as a bridge between formal and informal, this contribution focuses on the relationship between writing and digital transition and presents an experience conducted in a secondary school in Bologna: a teacher used technologies and digital environments to test the potential of the class blog as a tool for practicing and improving students' writing skills.

Keywords: educational technologies, writing, collaborative learning, blog, ubiquitous learning.

* Il paragrafo 1 è da attribuirsi ad Alberto Fornasari, il 2 ed il 3 a Matteo Conte.

** Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Email: matteo.conte@uniba.it

*** Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione, Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Email: alberto.fornasari@uniba.it



1 Scrittura e transizione digitale

La massiccia diffusione delle tecnologie didattiche nelle aule scolastiche e l'impiego sistematico che se ne fa oggi nelle metodologie di insegnamento/apprendimento, ha prodotto, come sostenuto da Limone e Pace (2012), «una modificazione dei caratteri della scrittura fruita e prodotta da studenti e insegnanti in un complesso processo di transizione dallo scrivere analogico allo scrivere digitale». Le esperienze di vita nell'attuale contesto sociale vengono condotte sempre più *onlife*, tale espressione indica, infatti, l'assenza di una netta separazione tra online e offline ed una fusione del digitale nell'analogico in cui «le dicotomie scontate come quelle fra reale e digitale o umano e macchina non sono più asseribili in maniera nitida» (Floridi, 2015).

Per citare uno dei segnali più evidenti di cambiamento in tal senso, è utile pensare, ad esempio, al testo scolastico che presenta sempre più i caratteri di un libro misto analogico-digitale (Ferri, 2011, p. 119) e che assembla i caratteri della testualità multimediale con le risorse comunicative degli ambienti in rete. I materiali per l'apprendimento che costellano la testualità scolastica (Laneve, 2009) nell'era degli oggetti materiali multimediali conducono nel contesto didattico «logiche organizzative reticolari» e la possibilità da parte del lettore, di «sovertire l'ordine impartito dall'autore del testo» (Galliani, 2004, p. 58). Si tratta di risorse che consentano di fare aula all'interno della rete in quanto prevedono azioni collaborative, interattive, varietà di contenuti e stili, riusabilità e modularità, dunque, risorse pensate e centrate sullo studente. (Costa, 1999, p. 15). Gli elaborati multimediali fruiti e prodotti attraverso i nuovi strumenti tecnologici richiedono, però, il possesso di competenze alfabetiche per la lettura e la scrittura degli elementi narrativi sullo schermo. Tali competenze di *media education* e di *media literacy*, dovranno necessariamente essere parte del bagaglio dei docenti i quali sono «chiamati a guidare e orientare gli studenti nel nuovo universo narrativo e linguistico del fare scuola» (Limone, Pace, 2012 p. 59). Stando alla definizione di Rivoltella (2015), la *Media Education* è una prospettiva disciplinare «impegnata nella riflessione sui media come oggetto, strumento e spazio del processo educativo, integrando i contributi delle Scienze dell'Educazione e delle Scienze della Comunicazione». L'educazione con i media, che si serve di questi per insegnare, facendo pertanto di essi un utilizzo strumentale (lezioni fatte con il computer, filosofia o storia insegnate attraverso il giornale, geografia attraverso il cinema, ecc.), assume molteplici finalità; l'idea di fondo è di avvicinare i ragazzi ai media, di rendere l'apprendimento a scuola un'esperienza maggiormente fruibile e più vicina al loro mondo. L'educazione ai media (*media literacy*), invece, che considera le tecnologie come tema della didattica, insiste sulla formazione, promozione e consolidamento del senso critico (Rivoltella, 2020), sulla creazione di un consumatore dei media attivo, autonomo e creativo nel suo rapportarsi con gli stessi, in grado di leggerne i messaggi e di utilizzarli secondo una propria visione e utilità (Fornasari, 2017). Sulla base di una ricognizione critica

della letteratura scientifica e di un'ampia serie di ricerche quantitative e qualitative condotte in Europa «di grande interesse appaiono gli indirizzi di ricerca tesi all'analisi degli ambienti digitali online a partire dalle pratiche quotidiane che i ragazzi vi mettono in atto per apprendere, comunicare con il gruppo dei pari, costruire la propria identità (Bosi, 2003) o esercitare i propri diritti di cittadinanza» (Fornasari, 2013).

Secondo la definizione di Giulio Lughì (2001, p. 65) «operativamente per testo si intende un'unità comunicativa percepita come tale all'interno di un contesto sociale di negoziazione del senso, che all'osservazione empirica si presenti dotata di inizio e fine e sia sorretta da una coerenza interna. Un testo è articolabile al suo interno in elementi più piccoli, rintracciabili anche in altri testi; inoltre è collegabile ad altri testi in modo da ottenere unità di livello superiore: i macrotesti». Quindi anche il testo mediato dal computer, secondo l'autore, possiede una grammatica ed una retorica. La prima delimita i rapporti tra gli elementi del testo, mentre la seconda si riferisce alle modalità d'uso efficace di tali elementi, alla quale si affiancano i caratteri di molteplicità e dinamicità, che si presentano in forma ben più accentuata rispetto alle precedenti forme testuali. Il linguaggio multimediale si presta ad una lettura profonda, multiprospettica, prevede diverse direzioni e varie possibilità di scelta nel percorso di fruizione e affianca diversi punti di accesso alla narrazione. Come sostiene infatti Costa (Costa 1999, p. 33), tale forma di testualità è al contempo «multilineare: non ha una linearità di descrizione, con un principio, uno svolgimento ed una fine; multisequenziale: non presenta una cronologia temporale nella lettura fruizione; Aperta: le informazioni sono accessibili da più percorsi, reticolare: i concetti e le informazioni sono organizzati in reti, con contenuti a gerarchia variabile: il centro della lettura migra con il lettore, con unità informative frammentate».

Caratteristica propria dei testi digitali secondo Luca Toschi (2006, pp. 23-24) è la dinamicità della struttura degli elaborati, che prevedono possibilità di destrutturazione e ristrutturazione: non si tratta di «semplici testi dis/aggregabili, che restano costanti nei loro caratteri peculiari rispetto al variare del generale paesaggio testuale. Si tratta, al contrario, di testi generativi, nel senso che presentano caratteristiche atte a generare testi «atri da sé». Lo spazio digitale, dunque, modella un linguaggio disciplinato da una grammatica particolare e da diversi sistemi di interpretazione, data la compresenza e l'interscambialità di elementi eterogenei. Richiedendo articolate modalità di riorganizzazione dei processi di scrittura, la moltiplicazione delle risorse digitali per la didattica rappresenta senza dubbio una risorsa nelle aule scolastiche, ma pone anche i docenti nella difficile condizione di poter/dover scegliere tra una varietà sempre più estesa di soluzioni e proposte. La stessa veste editoriale dei testi scolastici, delineata dal decreto del MIUR numero 41 dell'8 aprile 2009, ne illustra il passaggio dal tradizionale formato cartaceo a quello digitale e ne definisce le caratteristiche pedagogiche e tecnologiche (Allegato 1 del decreto, commi 1° e 1c). Dalle indicazioni ministeriali si rilevano le principali caratteristiche che le forme testuali miste (cartacee e digitali, fruibili online e offli-

ne), dovranno possedere. I materiali didattici multimediali, fruiti direttamente in rete, oppure in remoto, in classe o all'esterno di essa, potrebbero attivare processi di estrema rilevanza per il percorso educativo degli studenti quali l'apprendimento significativo e lo sviluppo della «cultura della partecipazione» (Jenkins, 2010) anche attraverso il dialogo tra le attività scolastiche e quelle realizzate nei contesti non formali. Le risorse del Web, infatti, dilatano gli spazi e i tempi delle attività curriculari e rendono i materiali didattici accessibili anche a casa o nel tempo dell'extra scuola. Merito delle tecnologie, pertanto, quello di creare un ponte tra formale e informale (Bonaiuti, 2006) un legame tra due ambiti fino a poco tempo fa inconciliabili. Il web ed i materiali digitali presenti in Rete permettono di ampliare i confini dell'aula (si parla oggi all'interno dei paradigmi educativi di *Ubiquitous Learning*) perché moltiplicano la possibilità di lettura e consultazione di dati e informazioni a prescindere dalla presenza in classe. *L'Ubiquitous learning* (Diamantini, Pieri, Bonfilis, 2011) può infatti essere definito come l'ambiente di apprendimento quotidiano supportato da *devices* connessi alla rete fornendo agli studenti contenuti e interazioni sempre e ovunque. Le pratiche di scrittura collaborativa e le possibilità di autorialità diffusa attraverso forme testuali condivise, infatti, offrono opportunità inedite anche sul piano didattico.

In particolare attraverso gli strumenti disponibili in rete ma anche in virtù delle possibilità di approfondimento fornite dal web e dagli spazi comunicativi diversificati (blog, chat) gli studenti, con la guida e il supporto dei docenti, possono trasformare le pratiche di lettura e di scrittura in occasioni di apprendimento (Maragliano, Pireddu, 2014). Un percorso didattico che utilizzi in maniera critica e diversificata le risorse digitali contribuirebbe al pieno coinvolgimento degli studenti e all'aumento della loro motivazione ad apprendere, ridurrebbe la distanza tra le abilità acquisite nell'extra scuola e il loro impiego nel contesto didattico. Sviluppare competenze di *media literacy* significa anche possedere la capacità di leggere i media in maniera critica e autonoma; l'abilità di scrivere sui media e con i media, cioè la capacità di produrre contenuti mediali ma anche di utilizzare i media come piattaforme per interagire con altri.

Il coinvolgimento in attività di lettura, commento, condivisione in ambienti digitali rappresenta il presupposto per lo sviluppo della cultura della partecipazione che si esercita attraverso il Web e gli strumenti di social learning. Il web diventa la sede di quell'architettura della partecipazione (O'Really, 2005) che permette all'utente di diventare parte attiva della grande narrazione della rete e delle micro storie che nascono e vivono al suo interno. La cultura partecipativa richiede nuove abilità che lo scenario comunicativo e didattico contemporaneo e gli ambienti digitali contribuiscono a sviluppare (Jenkins, 2010): «la capacità di fare esperienza di ciò che ci circonda come forma di *problem solving*; l'abilità di interpretare e costruire modelli dinamici dei processi del mondo reale; l'abilità di campionare e miscelare contenuti mediali dando loro un significato unitario, l'abilità di interagire in maniera significativa con strumenti diversi, l'abilità di valutare l'affidabilità e la credibilità di differenti fonti di informazione; l'abilità di viaggiare attraverso

differenti comunità riconoscendo e rispettando la molteplicità di prospettive (Limone, Pace, 2012). In questi termini, le opportunità di interazione e di autorialità diffusa fornite dal web possono condurre a una vera e propria competenza partecipativa (*participation literacy*) intesa come l'acquisizione dell'abilità di condivisione, comunicazione all'interno della comunità della rete (Giger, 2006) anche attraverso attività di *digital story telling*. Ma è importante sottolineare, come afferma Baldassarre, che «la mera introduzione di strumenti tecnologici non significa automaticamente un miglioramento della qualità della formazione. *Il digital story telling* viene creato con un obiettivo di comunicazione specifico, che può essere per esempio quello di migliorare il vocabolario e la conoscenza della lingua e si estrinseca nella pratica di combinare la narrazione con i contenuti digitali, tra cui immagini, suoni e video» (Baldassarre, 2012, p. 80) *Lo story telling* digitale è un modo semplice ma potente per aiutare gli studenti, come sostiene Baldassarre, ad aumentare la loro capacità di espressione e di comunicazione della narrativa (Petrucco, De Rossi, 2006). Lo scenario attuale, in definitiva, «presenta un panorama di ibridazioni che sta all'insegnante competente saper leggere e proporre in ambienti-classe che vanno radicalmente mutando anche gli apprendimenti» (Perla, 2012, p. 20). Le risorse della scrittura digitale sono infatti straordinarie: schiudono orizzonti ancora in larga parte inesplorati, chiedono all'insegnante curiosità di sguardo e apertura all'innovazione.

2 Blog e scrittura: analisi di un'esperienza

Bisogna aprirsi al mondo e chiedersi come educare le nuove generazioni ad abitare il proprio spazio-tempo, interrogandosi in quali luoghi e non-luoghi (Augè, 1992) abiti il cittadino del XXI secolo, quali regole governino la circolazione delle idee, dei dati e delle informazioni, e quanto sia anacronistico considerare la conoscenza come un possesso, dal momento che ha ceduto il passo al sapere condiviso e distribuito (Moriggi, 2014, p. 53). Quali saranno, dunque, le competenze che deve maturare il cittadino dell'era digitale per vivere in una società che percepiamo (Bauman, 2007) sempre meno come una struttura e sempre più come una rete? Quali straordinarie e ancora inesplorate opportunità gli strumenti digitali offrono ai nostri studenti? In che modo le pratiche didattiche possono favorire la collaborazione e la co-costruzione della conoscenza?

In questo scenario, afferma Lisimberty (2020, p. 88) abitano, vivono, pensano e imparano le nostre studentesse e i nostri studenti. L'insegnante dovrà perciò riconsiderare il suo ruolo e aprire l'orizzonte didattico verso pratiche di apprendimento attivo, collaborativo e condiviso, perché, come scrive Rifkin (2011, p. 70) «stanno emergendo nuovi modelli di insegnamento pensati per trasformare l'educazione scolastica da contesto competitivo a esperienza collaborativa ed empatica, mentre le scuole e le Università cercano di attrarre una generazione che è cresciuta in internet ed è abituata ad interagire nelle reti sociali aperte, nelle quali

l'informazione è scambiata, non accumulata». Un cambiamento, dunque, tanto inevitabile quanto naturale.

È questa la premessa di fondo per introdurre la descrizione di un progetto realizzato da un'insegnante di lettere del Liceo Scientifico Niccolò Copernico di Bologna che, sfruttando le potenzialità di Google Drive e WordPress, ha focalizzato la sua attenzione sullo sviluppo e il consolidamento delle competenze di scrittura attraverso l'utilizzo delle piattaforme e dei dispositivi digitali. Il progetto è stato realizzato nel 2019 e si è focalizzato specificatamente su due domande iniziali; da un lato l'autrice si è chiesta se attraverso l'utilizzo di un blog si potesse affinare la competenza di scrittura da parte degli studenti, e dall'altro se l'utilizzo della tecnologia potesse avere un più alto impatto motivazionale. Da qui lo scopo di sollecitare gli studenti ad affrontare argomenti e tipologie di testo plurimi evitando di concentrare il loro impegno esclusivamente nelle ore preposte all'insegnamento della lingua italiana. Nella fattispecie la scelta è ricaduta sul blog di scrittura in una classe prima considerata dall'insegnante la più adatta per le attività previste dal progetto.

Perché la scelta di un blog? L'idea del blog è nata, secondo l'insegnante, affinché gli studenti curassero maggiormente i propri elaborati scritti e lavorassero con maggiore motivazione: molto spesso, i ragazzi eseguivano i compiti assegnati per casa in modo sommario, consapevoli del fatto che nessun altro, oltre al proprio insegnante, avrebbe letto i loro testi; il blog, invece, è un ambiente a disposizione di tutti gli utenti che lo «abitano», perciò si è ipotizzato che potesse essere uno strumento funzionale per incoraggiare un'attività di scrittura alternativa, di fatto più stimolante rispetto al tradizionale compito a casa in formato cartaceo (Bollini, 2021, p. 307). A tal riguardo, è utile ricordare che la motivazione è spesso proporzionata al livello di ruolo attivo che si assegna al proprio studente: il modello, dunque, in questo caso, è l'ambiente di apprendimento di taglio costruttivista (Calvani, 2007, p. 48), dove la conoscenza si configura come atto collettivamente negoziato. Il blog difatti segue questa linea: non vi sono utenti passivi, ma fruitori e costruttori di sapere al tempo stesso (Bonaiuti, 2006, pp. 40 e ss.). Pertanto, in tale ambiente virtuale si attuano dinamiche che si contrappongono all'ordinaria verticalizzazione dei processi di conoscenza tipici della lezione frontale. Nel caso in esame, il lettore-fruitori-utente diviene anche autore. Ciò significa che nel blog didattico creato e mantenuto dagli studenti con la supervisione e l'accompagnamento dell'insegnante, l'apprendimento si genera dalla partecipazione, dalla riflessione e dallo scambio di idee; tale processo di apprendimento non è disgiunto dall'insegnamento (Taurino, 2013), poiché lavorare insieme significa anche generare contenuti e conoscenza. Quali sono state le fasi di realizzazione del progetto?

Prima di entrare nel merito della presentazione delle fasi del progetto è bene precisare che la classe protagonista dell'attività proposta presentava un livello medio-alto sia nella competenza linguistica che in quella digitale e, in relazione a quest'ultima, tutti i componenti erano dotati di device ed anche di una buona co-

noscenza circa il loro utilizzo, la quale ha agevolato di molto il lavoro di iscrizione, registrazione al blog e spiegazione dello stesso. Nella prima giornata di attività è stato chiesto a tutti gli studenti di registrarsi su Google Drive attraverso l'account fornito dall'istituto scolastico. La registrazione è stata effettuata dallo smartphone di ciascuno nell'ottica del *Bring Your Own Device (BYOD)*¹ ovvero un decalogo di dieci punti per l'uso dei dispositivi nella didattica prodotto dalla Commissione Ministeriale incaricata di discutere sull'uso dei dispositivi mobili a scuola, la quale afferma che il digitale nella didattica è una scelta: sta ai docenti introdurla e condurla in classe, assegnando agli stessi la responsabilità dell'articolazione di tempi, spazi e modalità d'uso.

Terminate le operazioni di registrazione ed introdotto il progetto con la spiegazione in tutte le sue componenti, l'insegnante proponeva ai ragazzi un tema da affrontare sul blog² (aperto tramite la piattaforma WordPress)³ la quale chiedeva a tutta la classe di esprimere pareri e considerazioni in merito. Dopo un primo momento di riflessione e di discussione di tipo collegiale, se la maggioranza non riteneva di essere sufficientemente motivata dal tema proposto, sovente si decideva di cambiare tematica scegliendone una che incentivasse la partecipazione di tutta la classe. La scelta dell'insegnante di socializzare con gli studenti il tema sul quale lavorare è strettamente connessa al fatto che le attività e i contenuti legati agli interessi personali rappresentano un'insostituibile risorsa-strumento per alimentare la loro motivazione e il loro coinvolgimento. In un'ottica didattica, dunque, si è cercato di proporre un ventaglio di tematiche eterogeneo per andare incontro sia agli interessi di ogni alunno, sia per far sì che i ragazzi si esercitassero su stili e tipi di testo differenti, che fossero anche in linea con il programma di italiano della docente. Le tematiche hanno riguardato, ad esempio, descrizioni di esperienze didattiche, quali gite o incontri con autori famosi, testi gialli, recensioni di serie tv, film o videogiochi, tematiche di attualità e riscritture fantasiose di episodi di epica affrontati in classe. Il blog ha assunto così un aspetto politematico e si è configurato come luogo di confronto e di espressione del proprio pensiero (Bollini, 2021, p. 311).

Successivamente alla scelta dell'argomento, ogni studente condivideva su Google Drive il proprio elaborato con l'insegnante al fine di ricevere riscontri, correzioni e suggerimenti. Dopo aver ricontrollato il proprio prodotto ed apportato tutte le migliorie segnalate dal docente, l'alunno era autorizzato a pubblicare il proprio lavoro sul blog. Dunque, da un lato tale applicazione rappresentava per l'insegnante un momento per analizzare il livello dei contenuti prodotti dall'allievo, indicando con l'apposita funzione «commenta» gli errori, le imprecisioni oppure commenti di elogio e di incoraggiamento. Dall'altro, risultava una preziosa risorsa per l'allievo che, ricevendo le indicazioni emerse dall'analisi degli elaborati,

¹ Il decalogo è pubblicato al seguente link: Programma pag1 (miur.gov.it)

² Generalmente una volta ogni dieci giorni.

³ consultabile al link <https://blogdiclasse1b.home.blog/>

aveva la possibilità di migliorare il proprio prodotto e potenziare la sua competenza linguistica prima di presentare ai lettori del blog il lavoro di cui egli stesso era l'autore. In alcuni casi gli studenti hanno avuto la possibilità di lavorare in coppia oppure in piccoli gruppi, sostenendo, di fatto, quei processi di socializzazione e collaborazione utili ad un apprendimento significativo. Ma non solo, grazie alle diverse funzionalità di cui dispone Google Drive, ovvero di condivisione e di lavoro in simultanea, gli studenti hanno messo in pratica strategie di cooperative learning; in particolare, come sostenuto dalla docente, la collaborazione di una coppia di alunni si è rivelata molto proficua, poiché un alunno con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) ha lavorato insieme a uno degli alunni più capaci della classe, producendo un testo molto accattivante e corretto in termini grammaticali. Attivare pratiche didattiche attraverso l'ausilio di strumenti e dispositivi digitali permette, oltre alla dilatazione dei canonici tempi scolastici anche il superamento del vincolo della compresenza fisica e della simultaneità: ciò si adatta meglio ai ritmi individuali di chi apprende consentendogli tempi adeguati di riflessione e spazio ai processi di collaborazione tra pari come visto in precedenza.

La varietà dei temi, dal racconto autobiografico alla descrizione di esperienze didattiche, alla recensione di film, videogiochi, ecc..., ha permesso di tenere sempre alto il livello di interesse dei ragazzi che non si sono limitati soltanto agli argomenti affrontati durante l'ora di italiano, ma hanno ampliato l'orizzonte anche verso tematiche alternative e poco consuete a scuola: ciò ha senza dubbio impattato considerevolmente sulla motivazione intrinseca del progetto (Ibidem, p. 313).

Dopo la fase di revisione dell'elaborato e di pubblicazione sul blog da parte dello studente, la docente si occupava di raccogliere gli errori maggiormente ricorrenti in tutti gli elaborati prodotti dalla classe e li organizzava in una slide che puntualmente presentava attraverso l'utilizzo della LIM presente in aula. Ciascuna slide presentava, in forma anonima così da non svalutare l'autore dell'imprecisione, una frase o una parte di testo riportante degli errori senza mai fornire indicazioni circa gli errori commessi: a questo punto dell'attività era compito dei ragazzi individuare l'inesattezza, correggerla e classificarla attribuendo un titolo ad ogni slide.

Questo modo di presentare gli errori e di correggerli in maniera collegiale ha avuto, secondo l'insegnante, due importanti ricadute. Per prima cosa, gli studenti hanno imparato a sviluppare una capacità critica nei confronti dei propri testi e di quelli dei compagni, allenandosi a individuare le scorrettezze e imparando a etichettarle; in secondo luogo, è stata trasmessa loro l'idea che l'errore non è un elemento da demonizzare, ma piuttosto rappresenta un'occasione per riflettere e imparare: probabilmente, proprio perché i compiti non erano soggetti a valutazione da parte della docente, gli studenti si sono sentiti meno giudicati e hanno potuto ragionare sui propri errori in modo più tranquillo e approfondito, senza il timore di prendere un'insufficienza.

Inoltre, l'attività proposta ha consentito l'attivazione di processi riflessivi sulla lingua e sulla grammatica effettuata al di fuori dall'ora canonica dedicata a quella

materia: l'attività di riflessione sui testi del blog non era percepita dagli studenti come una classica ora di grammatica piuttosto come opportunità di socializzare in modo costruttivo il proprio racconto con gli altri membri della classe. Insegnare la grammatica in maniera alternativa è stato estremamente efficace poiché gli alunni, riflettendo in maniera diretta sui prodotti di cui essi stessi erano autori ha fatto sì che assimilassero in buona parte le nozioni linguistiche e percepissero l'efficacia delle attività come maggiormente coinvolgenti rispetto alle modalità previste da una lezione di grammatica tradizionale. Pertanto, l'utilizzo del blog non solo ha promosso l'apprendimento degli allievi, ma ha permesso una ricaduta significativa sullo stile di insegnamento dei docenti, in una dimensione metacognitiva e pedagogica. Attraverso la stesura di racconti autobiografici, di relazioni su svariati temi da essi scelti, gli alunni hanno imparato ad attribuire ai loro rapporti-legami un significato differente, scoprendo in alcuni casi aspetti dei propri compagni che non ancora conoscevano. Dunque, lo sviluppo di legami positivi all'interno di questa micro-comunità è un elemento fondamentale per la riuscita dell'intera esperienza. La capacità del docente di correggere, incoraggiare, facilitare, di sostenere e valorizzare l'impegno di tutti e di riuscire a far convergere le loro energie verso l'acquisizione di competenze di scrittura, rappresentano le azioni per delineare un'efficace esperienza di apprendimento collaborativo.

3 Riflettere... per non concludere

La discussione nel blog, così come visto, è una valida alternativa alla classica lezione basata sulla presentazione di informazioni, che, a causa di tempi ristretti dettati dall'organizzazione scolastica, non può prolungarsi in orario curricolare in discussioni centrate su problemi. La lezione tradizionalmente intesa risulta essere spesso la soluzione più idonea in termini di «economicità» (erogando una mole elevata di contenuti a molti studenti in tempi ragionevolmente ridotti), ma l'apprendimento collaborativo, stimolato anche da pratiche riflessive, si rivela ideale per l'integrazione della stessa. Per scrivere in un blog occorre prendersi una pausa, fermarsi a riflettere, strutturare idee e rielaborarle, e in tal senso la narrazione è intimamente legata alla formazione. Come visto, le dinamiche di un blog si prestano in maniera ottimale a comunicazioni e interazioni a scopo riflessivo e, in questo caso, consente di recuperare la dimensione cognitiva propria della memoria e della scrittura in sé. D'altra parte, anche l'insegnante, attraverso gli elaborati prodotti dagli studenti, ha la possibilità di conoscere meglio i propri alunni, di acquisire informazioni aggiuntive e di approfondire la loro dimensione più vera: il suo ambiente informale, difatti, induce l'alunno a esprimersi liberamente, si spoglia del ruolo di alunno per ritornare a essere un individuo con le proprie idee (Taurino, 2013). Nella narrazione, dunque, si concretizza la possibilità di esprimere la propria identità e di rivelare la propria personalità.

Al termine dell'attività l'insegnante ha enucleato gli aspetti positivi e negativi

del progetto; tra i primi afferma di aver riscontrato una maggiore consapevolezza degli studenti nell'azione di riconoscimento degli errori da essi commessi coadiuvata anche dall'uso delle tecnologie, le quali hanno permesso un esercizio costante grazie al loro utilizzo al di fuori dei tempi scolastici. Inoltre, evidenzia anche una maggiore collaborazione tra gli attori coinvolti che, grazie anche all'effetto novità prodotto dall'utilizzo dei dispositivi nelle attività didattiche, ha permesso di generare un clima favorevole ed un senso di comunità differente da quello creato durante una lezione tradizionale. Dal punto di vista dell'insegnante, l'utilizzo di Google Drive ha permesso di accorciare i tempi di restituzione degli elaborati agli studenti le cui modifiche sono rese immediatamente visibili agli alunni, i quali hanno avuto la possibilità di apportare immediatamente le indicazioni suggerite.

Tra gli aspetti positivi si considera anche l'educazione trasversale ed interdisciplinare che ha consentito di associare alle competenze di scrittura anche il consolidamento delle competenze informative, ambiti che spesso vengono trattati separatamente nell'ora di italiano e di informatica. Anche per quanto concerne gli aspetti negativi, si riscontrano delle problematiche da entrambi i punti di vista: l'insegnante ha sottolineato che correggere venti elaborati di media lunghezza (circa due o tre pagine) è stato molto faticoso anche in considerazione dei tempi previsti dal progetto. Si ricorda, infatti, che ogni dieci/quindici giorni vi era un nuovo argomento da trattare, per cui, pensare di estendere le attività anche ad altre classi porterebbe l'attività ad esaurire tempi destinati ad altre attività. La soluzione, asserisce l'insegnante (Bollini, 2021), potrebbe essere quella di chiedere agli studenti di produrre elaborati più corti mantenendo così invariato l'intervallo temporale. Gli studenti, invece, hanno fatto emergere alcune perplessità riguardanti il senso del «dovere» rispetto ai compiti assegnati, da un lato, e, dall'altro, le scadenze troppo stringenti. Si dipanano, a questo punto, le considerazioni relative al paradigma motivazionale (Deci e Ryan, 1985; Deci e Ryan, 2002), che include la ben nota distinzione tra motivazione estrinseca e motivazione intrinseca. Il fatto di aver avvertito il blog come un compito da svolgere «obbligatoriamente» ha ridotto la loro motivazione, nonostante gli sforzi dell'insegnante per non inquadrare l'attività entro la cornice della didattica tradizionale. Come è noto, la teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan postula che, poiché ogni comportamento (compresi dunque gli apprendimenti linguistici) è determinato sempre da una combinazione di fattori regolativi esterni ed interni, la motivazione può assumere varie forme a seconda del grado di regolazione esterna o, a specchio, di autodeterminazione implicato. Così è possibile ipotizzare un *continuum* tra estrinseco e intrinseco (Mariani, 2012, p. 8) che prevede ad un estremo la regolazione esterna, in cui si agisce per ottenere una ricompensa o evitare una punizione, conformandosi alle richieste altrui per poi passare all'interiorizzazione di norme accettate, all'identificazione con un comportamento di cui si percepisce il valore e/o l'utilità, fino ad arrivare all'integrazione, cioè all'assimilazione con i valori, i bisogni e l'identità più profonda dell'individuo. Tuttavia, le motivazioni estrinseche ed intrinseche possono coesistere all'interno del profilo motivazionale di un indivi-

duo: in altre parole, si può essere motivati da una varietà di fattori, per cui, se da un lato, è certamente giusto puntare sull'attivazione di motivazioni intrinseche; dall'altro, però, non si deve cadere nella trappola di considerare queste ultime come le uniche degne di valore o le sole che garantiscono un apprendimento efficace, al punto da screditare l'ampia gamma di motivazioni estrinseche (Ibidem, p. 9). Sulla base di ciò, si può concludere che trovare un equilibrio tra le due tipologie di motivazione è stato molto problematico per l'insegnante ed un obiettivo non totalmente raggiunto; ma, nonostante ciò, la maggior parte degli studenti ha trovato coinvolgente e stimolante l'attività progettuale per lo sviluppo della competenza linguistica associata al consolidamento delle *skills* digitali, tanto da chiedere l'utilizzo del blog anche per l'anno successivo.

Riferimenti bibliografici

- Angelini C. (2019). *Elementi per una educazione comprensiva. Percorsi verso la qualità*. Milano: FrancoAngeli.
- Augé M. (1992). *Non-Lieux, introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris: Le Seuil. Tr. it. *Non luoghi*. Milano: Elèuthera.
- Baldassarre M. (2012). Insegnare a pensare, scrivere, comunicare ai tempi del web. In L. Perla. *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Bauman Z. (2007). *Liquid Times. Living in an Age of an Uncertainty*. Cambridge-Malden (MA): Polity Press.
- Bollini E. (2021). Il blog di classe come strumento di didattica della scrittura. *Italiano a Scuola*, 3(1), pp. 303-330. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/13043>.
- Bonaiuti G. (a cura di) (2006). *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete tra formale e informale*. Trento: Erickson.
- Bosi A. (2003). *Identità e narrazione. Scritti sull'espressione del sé*. Milano: Unicopli.
- Calvani A. (a cura di) (2007). *Fondamenti di didattica*. Roma: Carocci.
- Costa R. (1999). Progettazione didattica e scrittura multimediale. In R. Costa, R. Fragnito, M. Marani. *Didattica della scrittura multimediale*. Lecce: Pensa Multimedia, p. 15.
- Deci E.L., Ryan R.M. (eds.) (2002). *Handbook of self-determination*. Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, E.L., Ryan R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Diamantini D., Pieri M., Bonfisi P. (a cura di) (2011). *Ubiquitous Learning*. Milano: Guerini.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Ferri P. (2011). *Nativi digitali*. Milano: Bruno Mondadori.
- Fornasari A. (2013). *Dietro lo Schermo. Adolescenti e comunicazione ai tempi di Facebook*. Colle di Val D'Elsa Siena: Biblioteca della Fondazione Intercultura.

- Fornasari A. (2017). *Social Privacy. Informare, comunicare, educare ai tempi del web 3.0*. Mondo Digitale, Aica, Settembre 2017.
- Galliani L. (2004). *La scuola in rete*. Roma-Bari: Laterza.
- Giger P. (2006). *Participation Literacy*. Karlskrona: Blekinge Institute of Technology.
- Jenkins H. (2010). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Milano: Guerini.
- Laneve C. (2009). *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*. Trento: Erickson.
- Limone P. (2021). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Nuova ediz. Roma: Carocci.
- Limone P., Pace R. (2012). La scrittura digitale come risorsa didattica. In L. Perla. *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Lisimberti P. (2020). Progettare percorsi di apprendimento per il cittadino del XXI secolo. In *Didattica Nova. Lo «spazio-tempo» dell'apprendimento digitalmente aumentato*. Parma: Casa Editrice Spaggiari, pp. 85-173.
- Floridi L. (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer, p. 1. ISBN 978-3-319-04093-6.
- Lughi G. (2001). *Parole on line. Dall'ipertesto all'editoria multimediale*. Milano: Guerini.
- Mariani L. (2012). La motivazione negli apprendimenti linguistici. Approcci teorici e implicazioni pedagogiche. *Italiano LinguaDue*, 1, 2012.
- Moriggi S. (2014). *Connessi. Beati quelli che sapranno pensare con le macchine*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- O'Really T. (2005). What is the Web 2.0? Design patterns and business models for the new generation software. www.oreillynet.com/lpt/a/6228.
- Perla L. (a cura di) (2012). *Scritture Professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Petrucchio C., De Rossi M. (2006). *Narrare con il digital story telling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Rifkin J. (2011). *The Third Industrial Revolution: How Lateral Power Is Transforming Energy, the Economy, and the World*. London: Palgrave MacMillan.
- Rivoltella P. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.
- Rivoltella P. (2020). *Nuovi Alfabeti*. Brescia: Scholè.
- Taurino C. (2013). Un blog didattico: LiberaMente Oria. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 10 (69), 37-43. <https://doi.org/10.13128/formare-12529>.
- Toschi L. (2006). La deriva comunicativa. Verso un modello generativo della comunicazione. In F. Cambi, L. Toschi. *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*. Milano: Apogeo, pp. 3-52.