

TERRITORI DIGITALI E APPRENDIMENTO: L'ESPERIENZA IBLOB

Donatello Smeriglio

Abstract

La società post-moderna si erige sempre più su una nuova geografia, fatta di innumerevoli interconnessioni digitali che modellano l'attuale architettura del nostro spazio di vita. Uno spazio esperienziale che valica i confini fisici e si estende all'universo mediale del web, riconfigurandone modi, tempi e caratteri del comunicare e dell'interagire con il medium stesso e con gli altri. In tal senso, allora, è utile riflettere sui riverberi che tale metamorfosi della società odierna, dovuta ai media digitali, ha avuto sui modi dell'apprendere, anche in considerazione del fatto che l'educazione da sempre vive nelle tecnologie e in una sorta di reciproca influenza da forma e assume la forma dei mezzi che utilizza.

Our post-modern society is increasingly constructed on new foundations formed by the countless digital interconnections that shape the architecture of our living spaces. It is an experiential space which goes beyond physical barriers and enters the universe of the web, changing the ways, the characteristics and the timing of how we communicate and interact, both with the medium itself and with each other. It is therefore useful to reflect on what sort of impact these changes in our society have had on learning, thanks to digital media, and on how education and technology are always linked in a reciprocal relationship that is defined by and helps to define the instruments it makes use of.

Parole chiave: territorio digitale, apprendimento, insegnamento, collettivo, ambiente virtuale.

1. Spazio digitale, partecipazione, apprendimento

Oggi, nell'era digitale, più che nel recente passato, le dinamiche sociali fanno perno sulle informazioni, sullo scambio e sulla condivisione della conoscenza, in un processo d'immissione, rifinalizzazione ed estrapolazione di dati che nutre gli abitanti e l'abitato, quest'ultimo, il web, sempre più simile a un *blob* indefinito di codici, applicazioni, notizie, in continua espansione. La digitalizzazione del sapere, infatti, ha modificato la forma del sapere stesso e di conseguenza ha rivoluzionato l'accesso alla conoscenza e i modi attraverso i quali essa viene fruita e acquisita. Quella che sta

· Professore associato di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze cognitive, della Formazione e degli Studi culturali - Università degli Studi di Messina.

prendendo forma, così, è una società fortemente dipendente dalla “connessione”, frenetica, “incessante”¹, ovvero sempre attiva e meno capace di staccare la spina, e che si staglia all’orizzonte di una nuova geografia digitale fluida, fatta di nuove e continue interconnessioni. In questo scenario post-moderno il termine conoscenza assume una nuova connotazione transitando dall’accezione di contenuto a quella di processo. In gran parte del secolo scorso, infatti, considerare la conoscenza nei termini di *what*, cioè del “cosa apprendere”, in un’altresì visione fondamentalmente statica del sapere, è risultato d’importanza fondamentale, ed è stato il principio basilare sul quale si è costruita la nostra idea del processo di apprendimento/insegnamento².

Nel terzo millennio, tuttavia, la conoscenza sta diventando sempre meno una questione di “cos’è/qual è l’informazione” da padroneggiare, rispondendo, invece, sempre più alla domanda di *where*, cioè “dov’è l’informazione”, e di *how*, ovvero di “come trovarla e recuperarla”. Il futuro dell’apprendimento, così, non riguarda e non riguarderà solo la conoscenza da possedere, quanto le strategie per arrivare a quel determinato sapere, i passi da fare per trovare il “sito” in cui tale informazione è depositata e disponibile. Se, pertanto, il flusso magmatico e perpetuo del sapere spinge ad aggiornarsi costantemente, allora per l’uomo del Terzo Millennio diventa fondamentale conoscere i molteplici modi per raggiungere, seguire, recuperare e archiviare, attraverso l’uso dei diversi dispositivi digitali, le informazioni, tanto quanto possedere le informazioni stesse³. Tale aspetto emerge proprio in virtù del fatto che il contesto attuale è in continuo cambiamento, e tale metamorfosi, dovuta ai nuovi media, ridefinisce le esperienze in termini di digitalizzazione delle relazioni e degli spazi di vita che diventano, così, sempre più intermittenti, multipli, fluidi, instabili. Il carattere simbiotico uomo/tecnologia prende forma dalle innumerevoli attività tecno-mediate legate alle pratiche del cliccare, del navigare, dell’usare motori di ricerca, del condividere, del taggare, del *downloadare*, dell’*uploadare*, del *microblogging*, che ci restituiscono tipologie percettive e stili di apprendimento inediti. Un ecosistema culturale diverso, dove i confini tra educazione formale e informale sono superati, dove reale e virtuale coincidono, dove uomo e tecnologie si fondono insieme ridisegnando l’orizzonte educativo in termini di *Padagogy*⁴ o *iPhonagogy*, neologismi con i quali s’intende descrivere il nuovo spazio personale di apprendimento e le relative pratiche e *routine* che in esso si sviluppano.

¹ T. CANTELMINI (2013), *Tecnoliquidità. La psicologia ai tempi di internet: la mente tecnoliquidità*, Edizioni San Paolo, Milano, p. 5.

² Cfr. D. THOMAS, J.S. BROWN (2011), *A New Culture of Learning. Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*, CreateSpace, Independent Publishing Platform.

³ G. SIEMENS (2006), *Knowing Knowledge*, rintracciabile sul sito http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf.

⁴ A. CARRINGTON (2013), *The Padagogy Wheel*, rintracciabile sul sito www.unity.net.au/padwheel/padwheelposterV3.pdf.

Riconsiderare la conoscenza come processo di ricerca, come desiderio di mettersi in gioco, come forza propulsiva per ragionare in termini d'ipotesi, come opportunità per esplorare i propri tratti creativi, piuttosto che pensarla come indicatrice di certezze, come contenuto inerte, vuol dire rispondere in termini efficaci al continuo modificarsi del contesto attuale, altamente tecnologico e orientato verso l'incessante e perpetuo flusso e scambio di informazioni. Dalla prospettiva pedagogico-didattica questo stravolgimento del significato di conoscenza mette in primo piano il bisogno di ristrutturare in modo sistemico il tessuto educativo, tenendo presente che il futuro del processo di apprendimento/insegnamento si gioca soprattutto in termini di coesistenza e di sinergia con l'universo digitale. In estrema sintesi, è necessario ridefinire il contesto educativo in ordine all'adeguamento tecnologico dei propri ambienti architettonici, al riassetto dei contenuti e degli obiettivi formativi in relazione all'urgenza di "alfabetizzare al digitale", al riconfigurare le pratiche e le strategie didattiche che devono sempre più privilegiare approcci formativi orientati all'azione, alla condivisione, al lavoro nel collettivo, allo sviluppo di capacità progettuali, proiettive e creative.

Lo scenario educativo che va configurandosi, rimodula anche la nozione di *expertise* che riguarda meno il possedere un accumulo di riserva di informazioni o fatti a propria disposizione, e, invece, concerne sempre più il conoscere come e dove trovare le informazioni su un dato argomento, saperle organizzare e usare in modo critico e sistematico, accertandone la pertinenza e l'attendibilità.

Tutto questo tellurico cambiamento è riconducibile alla repentina, pervasiva e virale diffusione degli artefatti digitali nel nostro tessuto socio-culturale, nel nostro "habitat antropologico", che ha modificato in modo sostanziale e profondo le nostre *routine* quotidiane, che hanno sempre più a che fare con attività di robotizzazione, digitalizzazione e informatizzazione delle procedure; tecnologie che sono andate imponendosi come veicoli, canali, ambienti, oramai quasi invisibili, di produzione e di diffusione della conoscenza e, in relazione ad essa, di spazi informali, mobili, fluidi e iper-mediali di apprendimento. Quello a cui stiamo assistendo è un vero e proprio fenomeno endemico - se non ormai pandemico - che definisce una serie di pratiche e stili di apprendimento delle nuove generazioni che sono strettamente connessi al *web* dinamico, alle prassi di *social networking*, e che travalicano anche i confini dei sistemi e delle agenzie educative tradizionali (famiglia, scuola, extrascuola, ecc.).

In un'era, pertanto, in cui dominano nuovi modi di costruire relazioni, esperienze, identità, la partecipazione agli ambienti digitali richiede l'attitudine a "connessere", che concerne più l'acquisizione di certe pratiche sociali da parte degli internauti, che danno significato alle esperienze di rete, piuttosto che l'acquisizione da parte degli stessi di un qualsiasi tipo di nozione astratta, di conoscenza, vista come una "cosa" o come una serie di fatti. In tal senso, allora, l'obiettivo degli "abitanti della rete" sarà quello di

sviluppare una propria identità sociale. Come Mizuko Ito⁵ osserva, attraverso la partecipazione a siti di *social network* quali *Twitter*, *Facebook*, *Instagram*, ecc., così come attraverso lo scambio di messaggi istantanei e di testo, i giovani stanno approntando nuove norme e forme sociali di alfabetizzazione mediatica, scrivendo in modo condiviso i caratteri della cultura digitale, ridefinendo di continuo i confini del territorio mediale. Gli ambienti virtuali multimodali e crossmediali forniscono non soltanto un'estensione dell'interazione del mondo reale, ma configurano anche uno spazio potenziato per condividere informazioni ed essere coinvolti in un'interazione sociale significativa.

Questa dinamicità e questo coinvolgimento, declinati nei termini di *hanging out*, vanno molto oltre l'azione di sviluppo del sentimento di presenza o appartenenza: è il primo passo del processo di “*indwelling*”, il quale, come sostiene Polanyi⁶, va al di là dell'azione di acculturazione e di comprensione delle norme sociali, dei ruoli, e dei costumi propri dei differenti contesti: piuttosto tale termine declina i tratti della natura bio-culturale, oggi bio-mediale dell'uomo che in una logica d'interdipendenza dinamica “lega” il medesimo al suo contesto e il contesto all'uomo stesso.

Per tali ragioni, il processo d'*indwelling* ha carattere adattivo, dinamico, flessibile, proprio perché il sentimento di appartenenza si relaziona alle trasformazioni dell'ambiente e alle molteplici situazioni che lo stesso può presentare. L'uomo si costruisce attraverso la continua interazione tra la propria natura biologica e gli artefatti culturali di cui si attornia, questi ultimi visti in termini di pratiche, di contenuti, di modelli linguistici, simbolici e comunicativi, di strumenti, di profili sociali e di principi valoriali.

Il processo dialogico di contaminazione tra natura e cultura, oggi, si fa più evidente, e i meccanismi di adattamento e d'indagine sempre più peculiari. La pervasività e la performatività delle tecnologie digitali hanno letteralmente stravolto le nostre pratiche quotidiane, sviluppando forme inedite di processazione delle informazioni, di appropriazione del sapere, di gestione delle attività lavorative e non, oltre che rivoluzionato i nostri modi d'interloquire, di comunicare, di stare insieme, e cambiato la nostra dimensione intrapsichica, nascosta, il nostro *core* più profondo, la nostra dimensione tacita della conoscenza.

L'ecosistema mediale spinge l'uomo a rimodulare le proprie dinamiche sociali, culturali, valoriali, psicologiche orientandole sempre più verso l'orizzonte del collettivo, della “tecnologizzazione delle esperienze”⁷.

In tal senso, il processo di *hanging out* riguarda maggiormente quella tensione psicologica dell'uomo a ricercare una “identità collettiva”, una “sintonizzazione e armonizzazione sociale”, piuttosto che l'esigenza di sviluppare quella familiarità con gli strumenti, gli spazi, e le possibilità che il mondo digitale offre. *Hanging out*, nelle parole di Mizuko Ito, è

⁵ Cfr. M. ITO et al (2008), *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*, MacArthur Foundation.

⁶ Cfr. M. POLANYI (1966), *The Tacit Dimension*, Doubleday, Garden City, New York.

⁷ Cfr. T. CANTELMINI, *Tecnoliquidità*, cit.

l'apprendere come stare con gli altri negli spazi che sono mediati dalla tecnologia digitale. Quindi, è costruire le fondamenta per un apprendimento che trascende i confini del virtuale. In estrema sintesi, l'*hanging out* è l'agire sociale: un'attività, quindi, non meramente tecnologica, ma che negli ambienti virtuali si ridefinisce.

La seconda nozione di partecipazione che Mizuko Ito esplora è legata al processo di *messing around*: attraverso il processo di *messing around*, i giovani cominciano a interessarsi e a focalizzarsi sulla tecnologia in termini strutturali e funzionali, e al contempo sul contenuto⁸. Si affermano così le pratiche del *tinkering*, cioè dell'armeggiare, del fare tentativi, dell'esplorare, dell'indagare, del collaborare e del condividere.

In questa fase il processo di conoscenza è caratterizzato dallo studio più approfondito dei dispositivi e delle interfacce digitali, che sancisce di fatto il passaggio dal primo agire sociale a un secondo più squisitamente personale.

Potremmo descrivere questo processo come il passare dall'esperienza all'incarnazione - *embodiment*⁹, in cui l'investimento personale nella tecnologia e nei media digitali modifica appunto il *focus* dall'agire sociale all'agire personale. Quando ciò accade, la tecnologia e i media digitali iniziano a essere visti come un'estensione di se stessi. In altra sede ho definito questo stretto rapporto tra uomo e tecnologie nei termini di "cervello connesso"¹⁰, sostenendo, in linea generale, che i sistemi di acquisizione della conoscenza generatisi attraverso l'uso di dispositivi digitali riprogrammano le connessioni neurali, adattandole alle tipizzazioni funzionali del *web*, della *mobile communication*, in una prospettiva neuroscientifica, sociale, culturale ed educativa ancora da esplorare. Limitare il flusso d'informazioni, valersi dei dati estrapolati dall'ecosistema mediale e accomodare il sistema senso-percettivo alle particolarità delle interfacce digitali costituiscono alcune delle facoltà di quello che ho chiamato, appunto, *cervello connesso*, e che declina la naturale e maggiore propensione delle giovani generazioni alla gestione delle interazioni con i media digitali. I dispositivi informatici, sia *hardware* che *software*, diventano così protesi del nostro corpo, estensioni della nostra mente attraverso la quale rappresentiamo il mondo in cui siamo immersi. Tutto questo riguarda naturalmente tanto la dimensione interpersonale, quanto quella personale dell'uomo, che nell'ecosistema digitale si tramutano entrambe in identità collettive e individuali per certi versi "simbiontiche", dal momento che crescono a stretto contatto con le pratiche dell'universo telematico.

Il transito dal processo di costruzione dell'identità sociale che si verifica nella fase di *hanging out*, a quella dello sviluppo dell'identità persona-

⁸ Cfr. M. ITO et al, *Living and Learning with New Media*, cit.

⁹ Cfr. G. LAKOFF, M. JOHNSON (1999), *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*, Basic Books, New York; Cfr. F.J. VARELA (1991), *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, MIT, Press.

¹⁰ Cfr. D. SMERIGLIO (2012), *Il cervello connesso. Ipotesi di una didattica futura*, FrancoAngeli, Milano.

le della fase di *messing around*, chiarifica quell'azione di metabolizzazione e di contestualizzazione che segna il passaggio, in un certo senso, da uno stato psicologico a un altro.

Non sorprende, infatti, che la maggior parte delle note introduttive al *messing around* riguardano “oggetti” che sono profondamente connessi all'identità personale, quali video, foto, profili, comprese tutte le attività di modifica degli oggetti e dei giochi medesimi¹¹.

Ciò che il *messing around* rivela, fondamentale, è che la relazione tra le persone e i loro ambienti è ricca, complessa e mutevole. Il processo della conoscenza si attua in termini di costruzione di senso e non solo in termini utilitaristici e strumentali.

Attraverso questo slittamento, l'esperienza viene trasformata in un processo di sperimentazione, di gioco, di ricerca, il quale rivela tutta una serie di potenziali possibilità che possono essere sfruttate dagli individui, in termini di conoscenze, competenze e autonomia.

Lo stadio finale della partecipazione, *geeking out*, è il più complesso e riguarda la sofisticata architettura dell'apprendimento, definibile nei termini di metabolizzazione e di attivazione di componenti esogene ed endogene che sinergicamente co-partecipano al fatto educativo. Due gli aspetti del processo di *geeking out* che meritano particolare attenzione. Il primo concerne le condizioni in cui lo stesso si realizza: l'infrastruttura tecnologica che lo rende possibile. Mizuko Ito, in tal senso, sostiene che il carattere unico dell'universo mediale odierno consiste nella facilità con la quale ognuno di noi può essere coinvolto, a intensità diverse, nelle molteplici e diversificate trame della ragnatela globale. Internet può fornire l'accesso a una quantità immensa d'informazioni, in relazione ai propri particolari interessi, e può supportare varie forme di *geeking out*¹². Nascono nuove prospettive spaziali determinate dalle potenzialità proprie del *web*, quest'ultimo in grado di configurare nuovi territori e criteri di vicinanza e di cittadinanza, nuove identità non solo individuali, bensì collettive e sociali: sul pianeta *web* i confini sono liquidi, dinamici, si fanno e si disfano continuamente in relazione ai molteplici interessi e idee che gli abitanti della rete condividono, agli innumerevoli *link* che connettono ogni secondo milioni di persone, macchine, calcolatori¹³.

Il secondo aspetto riguarda i modi in cui il processo di *geeking out* estende sia l'agire sociale dell'*hanging out* che l'agire personale del *messing around* verso la dimensione ultima dell'*indwelling*: l'apprendimento. La ricchezza di esperienza e d'agire sociale prodotta dall'*hanging out* e il senso di incarnazione e d'agire personale creato dal *messing around*, produce ciò che chiamiamo apprendimento e che si lega fortemente all'idea iniziale di “appartenenza”. Il *Geeking out* fornisce un senso esperienziale, incarnato dell'apprendimento, all'interno di un ricco contesto sociale di pari intera-

¹¹ D. THOMAS, J.S. BROWN, *A New Culture of Learning*, cit., pp. 101-105.

¹² Ibidem; Cfr. M. ITO (2008), *Living and Learning with New Media*, cit.

¹³ Cfr. P. LÉVY (2002), *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano.

zione, *feedback*, e di costruzione di conoscenza, abilitato, consentito e potenziato da un'infrastruttura tecnologica che promuove un apprendimento intenso, autonomo, guidato dall'interesse¹⁴.

Questo tipo di apprendimento evidenzia l'importanza della comprensione del potere della collaborazione. Esso include i modi in cui le funzioni sociali del processo di *hanging out* e le funzioni esplorative del processo di *messing around* possono essere gestite e composte, mediante la collaborazione, per produrre *network* specializzati di conoscenza, organizzazioni e collettivi basati su Internet. Esso emerge da un senso di *indwelling* (appartenenza), incarnazione (personificazione/personalizzazione), e azione, e raggiunge quasi tutto il suo potere e i suoi benefici per mezzo della condivisione delle esperienze che fanno parte e sono una porzione dell'*indwelling* collettivo. L'*indwelling* collettivo è fondamentale per lo sviluppo e l'accrescimento di un'immaginazione interconnessa, di una cognizione distribuita, di un'intelligenza connettiva¹⁵.

2. L'esperienza didattica dell'iBlob

I presupposti teorici predescritti hanno confluito in un preciso "episodio" formativo, denominato *iBlob*¹⁶, che sostanzialmente ha inteso sfruttare le caratteristiche e le potenzialità dei dispositivi digitali per far conseguire agli allievi una serie di obiettivi, così di seguito esposti: a) *teorici*, cioè legati ai fondamenti epistemologici della materia di studio; b) *pragmatici*, legati all'uso di determinati dispositivi e/o specifici software; c) *metodologici*, relativi allo sviluppo di molteplici strategie e tecniche di studio e di apprendimento attive; d) *comunicativo-relazionali*, concernenti lo sviluppo di abilità di cooperazione, di reciproco aiuto, di condivisione delle responsabilità, di un maggiore coinvolgimento rispetto al proprio percorso di crescita culturale; e) *docimologici*, cioè prevalentemente legati all'acquisizione di abilità di valutazione del proprio e dell'altrui lavoro, attraverso modelli e momenti di *peer assessment*, capaci di fornire molteplici e diversificati *feeds*, che non fossero solo quelli del docente.

Il lavoro dei ragazzi, sostanzialmente, è consistito nel produrre una breve video-narrazione composta da "ritagli", sequenze scelte di *frame*, estrapolati da altri prodotti digitali di pubblico dominio, di qualsiasi formato (clip, spot, servizi, ecc.) che mostrasse, nella fase ultima di *editing*, una struttura organica, coerente, in termini di *plot* narrativo, con il tema della traccia assegnata: *l'uomo digitale*. Tutte le attività che si sono svolte, sia in presenza che *on line*, hanno inteso perseguire le istanze mosse da Mizuko Ito, avendole strutturate in modo tale da favorire lo sviluppo nei partecipan-

¹⁴ D. THOMAS, J.S. BROWN, *A New Culture of Learning*, cit., pp. 101-105.

¹⁵ Cfr. D. DE KERCKHOVE (1995), *L'intelligenza connettiva. L'avvento della Web Society*, Multimedia, Roma.

¹⁶ Definizione ispirata dal programma televisivo "Blob" ideato da Angelo Guglielmi, Enrico Ghezzi e Marco Giusti.

ti, in termini di meta-obiettivi, di abilità legate al saper generare un clima favorevole al lavoro di gruppo, alle attività di *problem solving* collettivo, alla gestione delle dinamiche relazionali. L'intera esperienza educativa, infatti, si è retta sui processi di negoziazione, co-costruzione e condivisione sociale del sapere, puntando in primo luogo a sviluppare e ad accrescere nei ragazzi l'identità collettiva (*hanging out*), procedendo successivamente verso l'azione di contestualizzazione della situazione problema posta (la traccia), e di fatto favorendo il passaggio dall'agire sociale alla riflessione personale (*messing around*), e in ultima istanza supportando l'acquisizione di una buona padronanza dei processi di esplorazione della conoscenza che, in termini di risultati, ha portato i ragazzi ad acquisire e rafforzare, relativamente al compito richiestogli, le metodologie adatte al vivere, in termini formativi, l'ecosistema mediale (*geeking out*).

L'esperienza didattica, che ha portato allo sviluppo di diversi prodotti multimediali, si è articolata in sei fasi:

Fase n. 1: in questa fase ci si è mossi per spiegare agli allievi alcuni concetti ritenuti fondamentali per chiarire il rapporto uomo-tecnologia (traccia del compito: uomo digitale); si è messo a loro disposizione diversi contenuti digitali, *link* utili e *tutorial* didattici che spiegavano alcuni passaggi di base per l'*editing* di un prodotto multimediale (*software*, ambienti *on line* di montaggio, specifiche applicazioni, ecc.), inserendo tali risorse in spazi virtuali dedicati (*Moodle 2.0*; *Dropbox*).

In generale, si è inteso fornire agli allievi un *framework* concettuale con lo scopo di sollecitarli a far emergere le proprie caratteristiche, a partecipare attivamente agli eventi educativi previsti e a mettere in gioco le proprie idee, cercando di creare una connessione tra la libera interpretazione e il libero operato dei ragazzi e le disposizioni del docente.

Fase n. 2: in prosecuzione alla prima, la seconda fase ha visto un altro momento, tra attività in assenza e in presenza, per così dire preparatorio, rispetto al lavoro di progettazione e di realizzazione del prodotto digitale, che si è esplicitato in una precisa consegna ai ragazzi: è stato richiesto loro di ricercare, scegliere ed estrapolare uno stralcio di testo, recuperato da qualsiasi fonte (libro, canzone, fumetto, film, ecc.) che per loro esprimesse i tratti concettuali fondamentali e salienti del rapporto uomo-tecnologia. Fatto questo, ogni allievo ha letto e interpretato in aula la parte scelta, in una sorta di teatralizzazione della comunicazione, di gioco di ruolo e di primo momento di presentazione e di socializzazione del collettivo.

Fase n. 3: in questa fase si sono formati i gruppi attraverso l'assegnazione agli allievi di un numero progressivo e all'estrazione randomizzata degli stessi. I team di lavoro formati hanno iniziato a conoscersi e a costruire quell'identità collettiva fondata sul patto di collaborazione.

Fase n. 4: ha inizio la fase di pianificazione delle attività e di produzione della risorsa digitale. I gruppi, in piena autonomia, ma supervisionati dal docente, hanno cominciato a "buttare giù le idee", in una sorta di *brainstorming*, prima individuale, poi collettivo, che li ha introdotti a tutta una serie di azioni che sinteticamente potremmo articolare in alcuni *step*: a) defi-

nizione degli obiettivi, in linea con la traccia assegnata e con la situazione – problema; b) definizione di un piano di lavoro e di un calendario; c) assegnazioni di compiti, ruoli e responsabilità; d) ricerca, raccolta e archiviazione del materiale in rete; e) scelta e “potatura” del materiale; f) lavoro stilistico e di *cutting* del materiale digitale scelto; g) produzione del *blob* digitale. Un aspetto importante da segnalare è che in questa fase gli allievi hanno potuto utilizzare liberamente tutti i dispositivi e gli ambienti digitali a loro familiari in un continuo passaggio dall’universo educativo formale a quello informale. Una navigazione transmediale¹⁷ che si è esplicitata nell’uso di molteplici congegni, programmi e applicazioni, tra i quali: pc, smartphone, tablet (strumenti); Youtube, Vimeo, Google, Instagram (per la ricerca del materiale); Windows Live Movie Maker, Freemake Video Converter, iMovie (per l’editing del prodotto multimediale).

Fase n. 5: dopo la fase di realizzazione del prodotto multimediale, si è svolta la necessaria attività di *debriefing*, ovvero di ristrutturazione, di miglioramento e di perfezionamento del lavoro svolto, attraverso una rilettura profonda e una valutazione critica della narrazione digitale realizzata. Per far questo, ci si è serviti di alcune tecniche di animazione/moderazione del confronto e del dibattito (organizzando una sorta di *talk show*), oltre che del *peer assessment*. Se prima, nel momento dell’esecuzione del prodotto, il compito del docente si limitava a supervisionare le attività dei ragazzi, in questa fase, nel ruolo di esperto, lo stesso ha attivato un dialogo con gli allievi per far sì di sollecitare nei ragazzi, attraverso l’esplicitazione del punto di vista, un processo cognitivo ed emozionale capace di far rileggere e ripensare le scelte argomentative e procedurali, fatte da questi ultimi, in termini sia personali, sia di collettivo, e, se necessario, rivederle. Una sorta di *reframe* dell’esperienza che diventa indispensabile se si vuole sviluppare, accrescere e affinare nei ragazzi le abilità metacognitive di autoanalisi, di comprensione, di osservazione critica rispetto all’impegno profuso, insomma di auto-giudizio. Per questa ragione si è utilizzato il *peer assessment* come strumento di valutazione del grado di partecipazione dei ragazzi, con l’obiettivo di misurare la connessione empatica percepita reciprocamente dagli stessi. La scheda di valutazione, infatti, comprendeva cinque voci (*partecipazione, ascolto, creatività, interazione, empatia*) con valori che andavano da zero (scarso) a quattro (ottimo). L’utilizzo della valutazione tra pari come strumento di supporto alla partecipazione sociale, intendeva promuovere e sviluppare negli allievi le meta-competenze, ovvero le abilità di comprensione e gestione delle dinamiche interpersonali e intrapersonali.

In tal senso, infatti, l’evento formativo ha avuto come finalità non tanto la realizzazione del prodotto multimediale, quanto lo sviluppo nei ragazzi di processi di costruzione dell’identità collettiva attraverso il confronto e la co-creazione di significati condivisi e forme attive di partecipazione.

¹⁷ H. JENKINS (2010), *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, P. Ferri, A. Marinelli (a cura di), Guerini Studio, Milano.

In un continuo “switchare” da *on* a *off line*, da spazio educativo formale a informale, gli allievi hanno man mano strutturato il loro ambiente personale e collettivo di apprendimento (*PCLE – Personal and Collective Learning Environment*), utilizzando tutta una serie di strumenti (*pc, smartphone, tablet*) e di piattaforme sociali (*YouTube, Google Drive, Facebook, Moodle*, ecc.) che potessero servire al raggiungimento dell’obiettivo.

L’esperienza didattica dell’*iBlob* vuole sintonizzarsi su un’ipotesi teorico-pratica che in altri lavori ho definito nei termini di *didattica dei processi*; un approccio educativo, cioè, più avvezzo a rapportarsi alle pratiche che si sviluppano nel web e maggiormente orientato agli stili di apprendimento dei ragazzi, in termini di strategie cognitive e di connessioni emozionali e motivazionali, piuttosto che principalmente finalizzato alla trasmissione dei contenuti. Un approccio didattico che, inoltre, sia capace di sviluppare, nelle giovani generazioni digitali, sfruttando proprio le caratteristiche delle tecnologie che essi utilizzano quotidianamente, quelle abilità divergenti e convergenti, oltre che quelle relazionali e di atteggiamento positivo al lavoro di gruppo, necessarie nella società post-moderna, sempre più biomediale.

Bibliografia

- CANTELMI T. (2013), *Tecnoliquidità. La psicologia ai tempi di internet: la mente tecnoliquida*, Edizioni San Paolo, Milano.
- CARRINGTON A. (2013), *The Padagogy Wheel*, in www.unity.net.au/padwheel/padwheelposterV3.pdf.
- DE KERCKHOVE D. (1995), *L’intelligenza connettiva. L’avvento della Web Society*, Multimedia, Roma.
- GIANNANDREA L. (2012), *Traiettorie del sé. Dispositivi per la costruzione dell’identità nei percorsi di formazione*, FrancoAngeli, Milano.
- ITO M. et All (2008), *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*, MacArthur Foundation.
- JENKINS H. (2010), *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*, P. FERRI, A. MARINELLI (a cura di), Guerini Studio, Milano.
- LAKOFF G., JOHNSON M. (1999), *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*, Basic Books, New York.
- LÉVY P. (2002), *L’intelligenza collettiva. Per un’antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano.
- POLANYI M. (1966), *The Tacit Dimension*, Doubleday, Garden City, New York.

- RIVOLTELLA P. C. (2013), *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situati*, La Scuola Editrice, Brescia.
- SIEMENS G. (2006), *Knowing Knowledge*, in www.knowingknowledge.com.
- SMERIGLIO D. (2012), *Il cervello connesso. Ipotesi di una didattica futura*, FrancoAngeli, Milano.
- THOMAS D., BROWN J. S. (2011), *A new culture of learning. Cultivating the imagination for a world of constant change*, CreateSpace, Independent Publishing Platform.
- VARELA F. J. (1991), *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, MIT Press.
- VEEN W., VRAKKING B. (2010), *Homo Zappiens. Crescere nell'era digitale*, Edizioni Idea, Roma.