ROLANDO MINUTI

INSEGNARE STORIA AL TEMPO DEL WEB 2.0

CONSIDERAZIONI SU ESPERIENZE E PROBLEMI APERTI

Riflettere sul rapporto che attualmente si pone tra *web* e insegnamento della storia in un contesto universitario comporta la considerazione di una molteplicità di ambiti problematici, che occorre pertanto cercare di delimitare, e al tempo stesso determina un innegabile disagio che a sua volta apre un versante di riflessioni di carattere generale su cui non mi pare inutile fermare l'attenzione.

La complessità dei problemi determinati dal rapporto tra web e didattica deriva in primo luogo da due fattori. Innanzitutto essa risulta strettamente connessa alle varie implicazioni che investono direttamente la riflessione teorico-metodologica pedagogica, che richiedono competenze ed esperienze che escono in larga parte dai miei ambiti di controllo e per le quali occorre rinviare ad analisi complessive e contributi specifici che in parte già sono stati prodotti a questo riguardo[1]. In secondo luogo, anche limitando l'attenzione al versante della didattica storica universitaria, la totalità delle esperienze che sarebbe necessario monitorare e analizzare sulla base di parametri uniformi, per avere un quadro complessivo non impressionistico della realtà attuale, offre un panorama, oltre che quantita-

[1] Per aspetti generali delle implicazioni educative del *web 2.0* vedi Alexander Bryan, *Web 2.0 : A New Wave, of Innovation for Teaching and Learning*, in *EDUCAUSE Review*, 41, n. 2, 2006, p. 32-44, http://connect.educause.edu/Library/EDUCAUSE+Review/Web20ANewWaveofInnovation/40615. Vedi anche il rapporto dell'agenzia britannica *Becta* del maggio 2008, *Web 2.0 technologies for learning : The current landscape – opportunities, challenges and tensions*, http://tinyurl.com/5gnabl, e i materiali della *Knowledge Bank Conference 2008 : Learning in a changing world – Web 2.0 and beyond (22-23 July 2008)*, http://knowledgebankconference2008.globalteacher.org.au/conference-program/. Per un repertorio di risorse relative al rapporto tra didattica e web 2.0 vedi *Web 2.0 in education*, http://www.shambles.net/pages/learning/ict/web2edu/. Per il contesto europeo vedi *Learning 2.0 : A Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe*, http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/Learning-2.0.html. Per una guida aggiornata all'uso del web per gli studi storici vedi John McClymer, *The AHA Guide to Teaching and Learning with New Media*, http://www.historians.org/pubs/Free/mcclymer/index.cfm. I siti web segnalati nel presente contributo sono aggiornati al 20/11/2010.

tivamente imponente, estremamente diversificato; diversificato tra i vari ambiti nazionali ma anche all'interno di essi, dove i rapporti tra centri e periferie, e tra alcune università o strutture di formazione avanzate ed altre, risulta netto.

Ne consegue, per quanto riguarda il presente intervento, l'opportunità di una delimitazione dell'attenzione al mio ambito di esperienza diretto, proprio di un insegnamento di storia moderna all'Università di Firenze, che, oltre che ad essere imposta dalla complessità del problema, mi appare come un punto di partenza più utile per cogliere alcuni aspetti di una realtà che, come giustamente richiama il titolo di questo convegno, mette oggettivamente in discussione le forme e le modalità tradizionali dello studio e dell'insegnamento della storia.

Su una serie di tematiche, variamente connesse anche al rapporto tra web e didattica, abbiamo già avuto modo di fermare l'attenzione anche nel corso del convegno ATHIS svoltosi a Firenze nel 2007[2], che mi pare abbia prodotto alcune conclusioni interessanti e che vorrei dunque rapidamente richiamare come momento di avvio per una riflessione sulle diverse implicazioni, culturali e didattiche, di una dimensione comunicativa in rapida evoluzione e che impone un livello di attenzione costante. La riflessione sull'esperienza didattica personale di questi ultimi anni, come ricordavo in quel contesto, consente di affermare che ormai l'utilizzazione del web da parte degli studenti è, se non vogliamo dire normale e diffusa in modo uniforme e equilibrato, certamente non più limitata o marginale come ancora una decina d'anni fa. La ricerca bibliografica, l'uso di materiali informativi e di documentazione di vario genere reperibile in rete, soprattutto in relazione al lavoro che si svolge nel corso delle attività seminariali o in funzione della preparazione dell'elaborato finale di primo livello o della tesi, sono relativamente diffusi, e sono rarissimi i casi da me verificati di studenti che realmente ignorano o rifiutano l'uso della rete, anche se talvolta prevale una sorta di mascheramento volto a sollecitare attenzione e cura diretta e costante da parte del docente di riferimento.

Il problema si pone, piuttosto, in relazione all'uso critico della rete, e alla risposta che sul versante istituzionale – al di là della limitata e insoddisfacente richiesta di «crediti informatici» all'interno dei piani di studio – viene data ad un'esigenza di controllo e di gestione delle risorse di rete, per la quale si debbono registrare

[2] Vedi *L'informatica e i diversi periodi storici. Scritture, fonti e basi di dati : confronti e specificità (Firenze, 26-28 aprile 2007)*, http://www.storia.unifi.it/sds/attivita/2007/ws_informatica.htm.

ritardi cronici. E si apre conseguentemente il problema di un uso della rete limitato alla soglia di quello che la rete immediatamente offre, tramite *Google*, e che ripropone il problema delle enciclopedie universali come *Wikipedia*, che è ormai divenuta la base informativa per eccellenza anche per gli studenti di storia. È sicuramente a *Wikipedia* che la maggior parte degli studenti che ho potuto osservare direttamente fa autonomamente riferimento, mentre per le grandi e crescenti opportunità che offrono altre basi di dati documentarie relative alle materie di cui mi occupo, da quelle a pagamento come *Early English Books online*[3] o *Eighteenth Century Collections online*[4], a quelle gratuite, da *Gallica*[5] a *Google books* stessa, per non parlare delle collezioni di testi e documenti digitalizzati meno note e più limitate per estensione e obiettivi, l'utilizzazione risulta assai più ridotta e la conoscenza stessa della loro esistenza assai più limitata, per cui la necessità dell'informazione e dell'orientamento da parte dei docenti è ancora di primaria importanza e molto disattesa nel quadro generale dell'organizzazione didattica.

È un fatto, come accennavo, che *Wikipedia* si sia imposta come strumento di informazione centrale, tipico della logica e della realtà comunicativa del web 2.0[6] e caratterizzato da una pervasività e da una dinamica espansiva che non sembrano incontrare ostacoli. Anche coloro, tra cui io stesso, che hanno avanzato riserve e dubbi sulla strategia complessiva del progetto *Wikipedia*[7] – dalla perdita di autorialità e di responsabilità nella produzione dei testi, alla disomogeneità e agli squilibri gravi nel complesso delle voci dell'enciclo-

[3] Vedi *EEBO, Early English Books Online*, http://eebo.chadwyck.com/home.

[4] Vedi *ECCO, Eighteenth Century Collections Online*, http://gdc.gale.com/products/eighteenth-century-collections-online/. Per altre importanti collezioni documentarie distribuite dalla stesso editore vedi http://gdc.gale.com/.

[5] Vedi *Gallica* http://gallica.bnf.fr/, che si è recentemente riproposta, con nuove importanti funzionalità operative.

[6] Sul concetto di web 2.0 vedi in particolare, nella vasta letteratura disponibile, T. O'Reilly, *What is Web 2.0. Design patterns and Business models for the Next Generation of Software*, http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html.

[7] Vedi R. Minuti, *Informazione storica e web : considerazioni su problemi aperti*, in *Cromohs*, 13, 2008 : 1-14 http://www.cromohs.unifi.it/13_2008/minuti_infoweb.html. Per una rassegna delle varie posizioni emerse in merito a *Wikipedia* vedi, tra le voci dell'enciclopedia stessa, *Criticism of Wikipedia*, http://en.wikipedia.org/wiki/Criticism_of_Wikipedia. Sui problemi che *Wikipedia* ha posto in particolare per gli studi storici vedi soprattutto R. Rosenzweig, *Can History Be Open Source? Wikipedia and the Future of the Past*, in *The Journal of American History*, 93, n. 1, 2006, p. 117-146, <http://chnm.gmu.edu/resources/essays/d/42; vedi anche Id., *Should Historical Scholarship Be Free?*, *Perspectives Online*, April 2005, http://www.historians.org/Perspectives/issues/2005/0504/0504vic1.cfm.

pedia, ai limiti della nozione di *neutral point of view*,[8] che costituisce il nucleo metodologico portante di tutta l'impresa, e via dicendo – sembra dunque che debbano arrendersi all'evidenza di un primato che non appare finora scalfito da altri progetti alternativi che si sono proposti in questi ultimi anni, da *Citizendium*[9] al più recente *Knol*[10]; progetti ai quali sicuramente se ne affiancheranno altri nel prossimo futuro ma che, quale che sia il loro esito, avranno comunque bisogno di molto tempo per offrire una massa informativa solo avvicinabile a quella che già presenta *Wikipedia*. Progetti che poi comportano altri problemi, che escono dall'ambito di questo intervento; in particolare – nel caso di *Knol* – quello di uscire da una logica *open source* dell'informazione e di entrare in un contesto di impresa commerciale e di sponsorizzazioni che può aprire scenari discutibili, unitamente al fatto di costituire potenzialmente, in virtù dell'integrazione piena con *Google*, da cui *Knol* deriva, una sorta di «pensiero unico» della rete. Credo che sia ancora presto per valutare questi sviluppi, ma sarà comunque necessario monitorarli con attenzione.

Al momento, e considerando in primo luogo le modalità di accesso all'informazione utile per lo studio da parte di studenti di vario livello, i problemi che si pongono in un contesto didattico, e che l'esempio della diffusione di *Wikipedia* evidenzia in modo significativo, sono essenzialmente due : da un lato la necessità di una conoscenza adeguata degli strumenti (basi di dati documentarie in crescita progressiva, repertori, bibliografie e cataloghi elettronici), che appare sistematicamente lacunosa e deficitaria, dall'altro un uso critico dell'informazione in rete, che appare relegato ai margini rispetto all'esigenza del recupero rapido di un'informazione o di un testo da utilizzare immediatamente, molto spesso con operazioni di copia-incolla mediocremente camuffate. Rapidità nell'accesso all'informazione e ai testi, rapidità nella consultazione e nella possibile utilizzazione, appaiono dunque le esigenze primarie degli studenti; esigenze indotte sicuramente dal mezzo, e da una «lettura del web» sulla cui diversità – frammentarietà, non sequenzialità, fretta – rispetto alla lettura tradizionale sono già state dette molte cose, che hanno anche portato ad avanzare l'ipotesi di un progressivo generale «istupidimento» come effetto dell'accesso all'informazione

[8] Vedi *Wikipedia : Neutral point of view*, http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Neutral_point_of_view.

[9] Vedi *Citizendium. The Citizens' Compendium. Beta*, http://en.citizendium.org/wiki/Main_Page.

[10] Vedi *Knol. A Unit of Knowledge*, http://knol.google.com/k.

testuale sul web nell'epoca di *Google*[11]. Occorre dire, da quest'ultimo punto di vista, che ipotesi catastrofiche, evocatrici della fine della cultura e dell'appiattimento dell'intelligenza, sono state correnti sin dalla genesi del web e non si sono mai rivelate fondate, come sono certo che non lo saranno neppure a fronte degli sviluppi contemporanei del web 2.0 o del prossimo avvento, di cui già si preparano gli scenari tecnologici e sociologici, del web 3.0[12], realizzazione del miraggio del «web semantico» proposto da Tim Berners-Lee[13]. D'altra parte, non sono cronologicamente passati molti anni – anche se culturalmente ci appare un tempo remotissimo – dall'epoca in cui l'introduzione dell'informatica e dei computer nelle aule universitarie era inteso, soprattutto in ambito umanistico, come fenomento perturbante, marginale, sospetto; come segno o sintomo, esplicitamente o implicitamente richiamato, di una resa irresponsabile a mode tecnicistiche, se non di una crisi generale o di uno smarrimento di identità del mestiere, e via dicendo. Poi si è affermato il web, con tutto quello che ne è seguito in termini di dispiegamento di orizzonti di opportunità anche per le discipline umanistiche, e tutto questo è ormai, se non estinto, direi sicuramente ridotto ai termini di un'elitarismo conservatore ormai veramente esiguo. Le ipotesi catastrofistiche degli avversari del web, i timori per la morte del libro e la crisi della lettura e della scrittura si sono non solo rivelate fallaci, ma hanno semmai lasciato il posto a problemi opposti, quali ad esempio la dilatazione formidabile della scrittura e le sue nuove e diverse modalità : il fenomeno dei *blog* ne è certamente uno degli aspetti più significativi, unitamente alla crescita enorme di testualità legata complessivamente alla posta elettronica.

Per quanto riguarda il rapporto tra didattica e web il problema, in generale, è stato dunque, sin dagli inizi, quello dell'adeguamento – in termini di conoscenza, di pratiche, di strutture e competenze

[11] Vedi Nicholas Carr, *Is Google Making Us Stupid?*, Atlantic, July/August 2008, http://www.theatlantic.com/doc/200807/google.

[12] Vedi *Web 3.0*, http://it.wikipedia.org/wiki/Web_3.0; Bernardo Parrella, *Il miraggio del Web 3.0*, in *Apogeonline* (14/12/2006), http://www.apogeonline.com/webzine/2006/12/14/01/200612140101.

[13] Vedi T. Berners Lee, J. Hendler e O. Lassila, *The Semantic Web. A new form of Web content that is meaningful to computers will unleash a revolution of new possibilities*, in *Scientific American*, 17, 2001, http://www.sciam.com/article.cfm?id=the-semantic-web. Vedi anche G. Antoniou, F. van Harmelen, *A Semantic Web Primer*, Cambridge (Mass.), The MIT Press, 2004. Tim Berners-Lee ha proposto il termine di *Giant Global Graph* per identificare questa prospettiva, annunciata come un'evoluzione radicale della nozione di web; vedi http://dig.csail.mit.edu/breadcrumbs/node/215.

tecniche – ad una crescente disponibilità di risorse, e congiuntamente quello delle modalità della loro utilizzazione e soprattuto del loro controllo critico. In sintesi, la prima conclusione che mi è possibile trarre dall'esperienza diretta del rapporto tra web e didattica riporta ad un tema su cui varie volte abbiamo richiamato l'attenzione, ossia che a fronte di una disponibilità di risorse qualitativamente e quantitativamente crescente e importante – e di cui le strutture bibliotecarie dei vari atenei nazionali si stanno progressivamente dotando – permane un ritardo e una lentezza di risposte adeguate da parte del contesto complessivo dell'insegnamento universitario, una difficoltà ad inserire organicamente e regolarmente l'uso delle risorse di rete nel quadro dell'insegnamento delle nostre discipline, in forme che non siano intese come appendice legata all'iniziativa personale di alcuni docenti.

La percezione netta di un contesto operativo che è mutato oggettivamente nel mestiere dello storico, nelle pratiche dello studio, della ricerca e della comunicazione, e che impone un diverso orientamento anche nelle modalità dell'insegnamento – non escluse le pratiche di verifica, per le quali, ad esempio, le forme della relazione scritta presentano nuovi problemi, legati alla dilatazione del discorso storico in rete e alla pratica dell'adattamento rapido di materiali testuali variamente e spesso confusamente reperiti – determina pertanto la necessità di insistere sul tema della responsabilità istituzionale e sull'esigenza, sempre più urgente, dell'adozione di risposte generali e uniformi; un'esigenza rispetto alla quale è inevitabile registrare difficoltà, squilibri, ritardi. Il quadro della mia esperienza diretta può essere riassunto in questi termini, e credo possa essere applicato in termini simili anche ad altri contesti universitari nazionali.

Questo quadro, tuttavia, esprime ormai solo una parte del problema complessivo del rapporto attuale tra web e insegnamento della storia – e delle discipline umanistiche più in generale – e risulta ancora compreso in una cornice di esigenze di adeguamento della didattica universitaria alla rete propria di quella che già possiamo concettualizzare e storicizzare come «prima età del web», ossia di una fase nella quale il web si proponeva essenzialmente come deposito in espansione di «risorse» a cui attingere, di materiali, documenti, informazioni da utilizzare nel contesto dello studio e della ricerca.

Una fase nella quale il fascino dell'orizzonte delle possibilità che si aprivano anche agli studi storici, e umanistici in generale, si configurava essenzialmente come trasferimento dell'informazione e della documentazione dalla carta alla rete, come costruzione progressiva di una nuova tipologia di documentazione orientata al deposito e

alla comunicazione in rete, come – più in generale – affermazione progressiva del primato della rete nell'accesso all'informazione culturale rispetto al primato precedentemente regolato dalle forme della comunucazione cartacea, con tutte le potenzialità, gli effetti ed i problemi che sono stati spesso ricordati e che non è più il caso di richiamare[14]. Potremmo aggiungere peraltro che questa fase non è affatto chiusa, nel senso che le biblioteche digitali, per esempio, o gli strumenti di recupero dell'informazione bibliotecaria e soprattutto archivistica sono ancora ben lungi dal presentare un quadro pienamente soddisfacente o rispondente alle aspettative prodotte da quanto è già disponibile, e che anzi è su questo versante che ancora si accentrano in primo luogo gli interessi e le esigenze degli studiosi.

L'avvento e la rapida evoluzione del web 2.0 ha comportato però un diverso e sostanziale mutamento dello scenario, la cui lettura non mi pare possibile restringere ai termini di una semplice evoluzione lineare di dinamiche avviate e consolidate.

La possibilità che alcuni di noi vedevano, sin dall'inizio del web, di una evoluzione di nuove forme di comunità virtuali, di costruzione di nuovi circuiti di interesse, si è dilatata ed ha assunto una dimensione centrale nel momento in cui si è passati dalla concezione del web come deposito alla logica del web come piattaforma operativa condivisa, ciò che costituisce il tratto connotativo dominante del web 2.0. Si potrebbe dire, radicalizzando un po' i termini del discorso, che la vera rivoluzione del web sta avvenendo con il web 2.0, poiché se nella fase precedente la logica del rapporto con l'informazione e il documento – certo in forme potenziate ed estremamente più efficaci, ma in vario modo comunque disciplinabili – poteva non alterare sostanzialmente i termini tradizionali dello studio e della ricerca, facendo del computer connesso alla rete lo strumento principe per l'accesso all'informazione, adesso ci muoviamo sempre più rapidamente verso uno scenario in cui l'interazione, la collaborazione e lo scambio si pongono al centro e comportano conseguenze nuove e diverse.

Dall'adeguamento delle modalità di studio e di ricerca alle potenzialità del web nella sua prima fase – che poteva consentire

[14] Erano questi i termini di riferimento delle riflessioni proposte in R. Minuti, *Internet et le métier d'historien. Réflexions sur les incertitudes d'une mutation*, Paris, 2002; trad. it. R. Minuti, *Internet e il mestiere di storico. Riflessioni sulle incertezze di una mutazione*, in *Cromohs*, 6, 2001, p. 1-75 http://www.cromohs.unifi.it/6_2001/rminuti.html; lo scenario generale risulta oggi profondamente mutato rispetto a quello che costituiva la base di partenza per le considerazioni proposte in quel lavoro. Sul rapporto tra internet e ricerca storica vedi anche S. Vitali, *Passato digitale. Le fonti dello storico dell'era del computer*, Milano, 2004.

una sostanziale e in ultima analisi, per le tradizioni disciplinari, tranquillizzante stabilità anche nelle forme della comunicazione scientifica, riproducendo nel web, ad esempio, i caratteri formali, la struttura argomentativa, i termini di controllo del contributo di ricerca e della scrittura storica genericamente intesa – stiamo infatti rapidamente transitando verso una riconfigurazione complessiva delle modalità relazionali che non può non avere una ricaduta diretta soprattutto sull'insegnamento.

Potremmo essere tentati di reagire immediatamente riaffermando, ad esempio – contro la logica collaborativa e la disintegrazione della dimensione autoriale propria della scrittura *wiki* –, la possibilità di un mantenimento e di un controllo della tradizione autoriale, e di guardare con maggiore attenzione, rispetto a *Wikipedia*, ad esperimenti come *Citizendium* o come *Knol* che prima citavo, o altri che possono nascere in un contesto più rigorosamente accademico e universitario. Potremmo dire, riprendendo in certo modo atteggiamenti di conservazione «virtuosa» che animavano un tempo la reazione di una parte rilevante del mondo accademico umanistico di fronte alle nuove tecnologie, che tutto quanto ruota intorno ai *weblogs*, per non parlare di *MySpace*, *Facebook* o *YouTube*, costituisce solo un fenomeno di costume che non ci riguarda, mantenendoci fermi a quella realtà che stiamo appena cercando di rendere normale, ossia al web come deposito di risorse e materiali da gestire, vagliare e utilizzare criticamente. E saremmo tanto più legittimati a sostenere questa posizione sulla base della considerazione che, limitando l'attenzione al versante della ricerca, sono i problemi e le esigenze specifiche che questa determina a dover sempre costituire la base di partenza e il riferimento primario, e non l'adeguamente ansioso a mutamenti degli scenari sociologici o tecnologici che molto spesso – cosa che è vera anche per l'avvento di internet e del web – non sono il risultato di esigenze primarie emerse dal contesto degli studi e della ricerca storica e umanistica, che ha «scoperto» solo successivamente le opportunità e potenzialità nuove determinate dall'innovazione tecnologica stabilendo con essa un rapporto che è parso disciplinabile, gestibile e produttivo di risultati nuovi e di notevole importanza.

Possiamo fermarci su questa soglia, considerando dunque opportunità e necessità legate al nostro reale contesto attuale, e soprattutto tenendo conto di un dato che non bisogna mai trascurare e che risulta il più delle volte decisivo, e cioè che la struttura tecnologica ed il relativo supporto tecnico – sempre a partire dal nostro ambito di osservazione e di esperienza diretto – comportano ostacoli e difficoltà che non consentono di immaginare adeguamenti e risposte rapide ed efficaci all'innovazione.

Tuttavia questa possibile risposta, volta a riaffermare canoni

metodologici e disciplinari, nonché criteri di rigore, validazione scientifica e verifica che molti di noi hanno inteso difendere nella nuova cornice definita dal web, con risultati che complessivamente ritengo positivi e ormai consolidati, non risolve completamente il problema, e se può mantenere la sua validità sul versante specifico della ricerca – per la quale valgono obiettivi, metodi ed esigenze specifiche –, rischia di risultare gravemente inadeguata nella considerazione più ampia del contesto dell'insegnamento.

Il problema, da cui deriva il disagio a cui accennavo all'inizio, è da quest'ultimo punto di vista legato alla nozione stessa di lavoro intellettuale e di obiettivi formativi in un contesto universitario, che mi pare sia possibile collegare alla crisi di una nozione di web vincolata alle metafore che ce lo hanno reso comprensibile e controllabile fino ad oggi, le metafore della pagina, del libro, della biblioteca.

Una nozione che, pur con difficoltà e problemi su cui si è discusso moltissimo e ancora si discute, poteva far pensare ad un gerarchizzazione, una catalogazione, una conservazione di identità e autorialità. La dimensione plastica della scrittura, consentita da tecnologie come *AJAX* o applicata in altri strumenti diffusi di *social-writing* come *Google documents*, l'evoluzione di aggregatori e distributori di contenuti testuali legati alla tecnologia *RSS*, l'evoluzione dei *weblogs*, per fare solo qualche esempio, sono fenomeni che complessivamente mettono in crisi questa nozione e che, in ultima analisi, ne rendono molto più difficile la gestione ed il controllo.

Una conseguenza diretta e immediata di questa trasformazione è per esempio la difficoltà di qualificare e identificare contributi che possono avere anche un rilievo intellettuale rilevante ma che sfuggono alle possibilità di gestione e di ordine quali quelle immaginate e praticate, non senza artifici e difficoltà, nella prima età del web. Se citare il web è sempre stato un problema, citare il web 2.0 è divenuto un meta-problema. E la difficoltà è tanto maggiore considerando sia che la documentazione non testuale – importante soprattutto in un contesto di studi e ricerche sul mondo contemporaneo – è sempre più rilevante in virtù soprattutto delle possibilità consentite dal *podcasting*, sia, soprattutto, che quello che definiamo come web 2.0 non costituisce affatto una dimensione stabile, ma è dato da un complesso di esperienze e pratiche in vario modo legate alla dimensione collaborativa ma sicuramente fluide, in evoluzione, e per il quale solo per comodità e per sottolineare una differenza forte utilizziamo la formula di web 2.0, ma sui cui possibili sviluppi non è facile avere idee chiare.

Sono allora necessari nuovi criteri di ordine e nuovi meta-strumenti, rispetto ad esempio agli aggregatori «statici» come le bibliografie e i repertori *online*, in grado di organizzare e gestire

un'informazione diversificata e eterogenea[15], strumenti di cui si hanno già esempi interessanti[16] e che mettono in posizione centrale il singolo autore della ricerca di informazione, che diviene attore responsabile – e non più semplice utente o fruitore – della sua organizzazione, e che può e vuole condividerla con altri soggetti. Una logica che appare coerente con quella tendenza alla degerarchizzazione e alla costruzione di significato sulla base dell'intervento attivo (nell'operazione di *tagging*, per esempio) dei singoli utenti-autori del web che è propria del web 2.0 e che appare destinata ad espandersi nella prospettiva del web 3.0.

Ancora una volta, possiamo risolvere il problema dichiarando attenzione ma mantenendo le distanze, limitandoci a quanto appare sufficiente, nel contesto delle specifiche discipline, perché esse conservino e consolidino un rapporto con il web in grado di potenziare ma di non alterare i termini tradizionali della ricerca, dello studio e della comunicazioni, in modo da riaffermare nel nuovo contesto comunicativo in cui siamo immersi i caratteri irrinunciabili di rigore, stabilità e affidabilità propri delle tradizioni disciplinari che tutti noi che apparteniamo alla generazione dei «pionieri» abbiamo sempre inteso come prioritari e che hanno prodotto sperimentazioni e progetti concreti, ad esempio sul versante della concezione e della gestione delle riviste elettroniche[17].

Ma, come dicevo, questa possibile risposta non solo, sul piano della ricerca, appare parziale, relativa alla specificità delle aree di applicazione e inadeguata a cogliere le effettive nuove necessità e opportunità che si presentano, per esempio, agli studiosi del mondo contemporaneo, ma soprattutto tende ad escludere, considerando gli obiettivi complessivi dell'insegnamento, e soprattutto in un contesto di studi storici e umanistici, un altro aspetto importante.

Ciò che infatti appare particolarmente delicato, da questo punto di vista, è la percezione di una separazione tra logiche comunicative e relazionali che sono già entrate o entreranno rapidamente nell'uso corrente, e gli strumenti didattici universitari, che risultano «tradizionali», rispetto al web 2.0, anche in quelle forme che prevedono forme di interazione con il computer, attraverso la connessione in rete e le proiezioni, l'uso pervasivo di *Power Point*, la comunicazione

[15] Cfr. A. Bryan, *Web 2.0* cit.

[16] Vedi in particolare, a questo proposito, *Zotero*, http://www.zotero.org/. Su questo progetto vedi R. Rosenzweig, *Zotero. Fare ricerca nell'era digitale*, in *Contemporanea*, X, n. 4, ottobre 2007, p. 739-743.

[17] Vedi *Cromohs*, http:// www.cromohs.unifi.it e *Reti Medievali* http:// www.retimedievali.it/.

di materiali distribuiti attraverso i siti web di facoltà, e via dicendo. Anche considerando questi aspetti, che sono peraltro ancora innovativi per una buona parte dell'insegnamento nelle facoltà umanistiche, la distanza rispetto alla logica e agli strumenti che la nuova stagione del web propone risulta chiara, così come la percezione che la lezione-conferenza tradizionale non corrisponda più in modo pieno ad un quadro di riferimento relazionale rispetto al quale l'università nel suo complesso ed il versante umanistico in particolare hanno la necessità, e dovremmo dire il dovere, di confrontarsi. Se la forma tradizionale della lezione mantiene sicuramente la sua parte di efficacia, e diciamo anche la sua fascinazione (soprattutto se non vincolata a forme restrittive e a griglie di argomentazione predeterminate, come strumenti quali *Power Point* inducono a stabilire), il pensare che gli studenti che entrano in un'aula universitaria siano immediatamente trasformati in studenti della metà del secolo scorso – aggiornati eventualmente dall'uso di computer e multimedialità – ed ignorare che esiste molto altro e di diverso nella dinamica comunicativa determinata dal web, significa un po' tradire la missione della formazione universitaria, per la quale il contatto e la risposta ad un mondo in cambiamento dovrebbe costituire un costante livello primario di attenzione. Non dimentichiamo peraltro, per toccare marginalmente un problema serio e concreto, che la grandissima maggioranza dei nostri studenti difficilmente si troveranno ad esercitare il «mestiere» di storico – docente di vario ordine e grado o studioso in un contesto universitario – e assai più probabilmente, come già indicano i rilevatori dei percorsi professionali seguiti dai laureati in ambito nazionale[18], si troveranno impegnati in contesti in cui la comunicazione e la relazione costituiscono l'elemento centrale, dove la «missione», propria della formazione umanistica, di costruire una comunità in grado di articolare un rapporto critico con le fonti dell'informazione, delle idee, della comunicazione, risulterà esaltata e per la quale la limitazione agli strumenti tradizionali, come diverrano o sono già divenuti quelli del web-deposito o del web-biblioteca, non saranno sufficienti.

Infine, una parte – che non saprei dire quanto rilevante, mancando di strumenti specifici di rilevazione, ma che sicuramente costituisce un dato reale – di «invasione» delle logiche comunicative contemporanee nella didattica tradizionale è già, inconsapevolmente o meno da parte dei docenti, già presente, senza forme possi-

[18] Vedi *AlmaLaurea. Condizione occupazionale dei laureati*, http://www.almalaurea.it/universita/occupazione/.

bili di controllo e gestione, attraverso per esempio la registrazione e la diffusione delle lezioni, la loro frammentazione e distribuzione attraverso varie modalità, dalla posta elettronica, ai *blog* al *podcasting*. È sicuramente curiosa e in parte ragione di disorientamento la constatazione che in un passato ancora recente molti di noi, affrontando il problema del rapporto tra discipline umanistiche e web, si ponevano in qualche modo nella posizione di pionieri anche per quanto riguarda l'uso e la gestione delle nuove tecnologie – da trasmettere e diffondere ad ambiti più estesi di colleghi e di studenti – e che già adesso la posizione appare ribaltata, poiché sono soprattutto le nuove generazioni che, in virtù della maggiore facilità di gestione degli strumenti di accesso alla rete (costruire un sito web o aprire un *blog* o scrivere documenti per il web sono ormai operazioni banali, che non chiedono specifica formazione o apprendimento di tecniche) a porsi al vertice di una pratica del web 2.0.

Anche questa constatazione, che può apparire marginale, riconduce ad un problema più generale, che in un contesto di insegnamento universitario acquista una rilevanza significativa e che proprio sulla base della pratica del web delle più giovani generazioni siamo sollecitati a porci, ossia in che misura queste modalità nuove di interazione legate alla logica collaborativa del web 2.0 possano essere utili e gestibili, possano rendere più efficace e costruttivo il lavoro didattico, e se questo sia possibile senza uno snaturamento della serietà, del rigore, del controllo e del rispetto di obiettivi formativi che sono elementi essenziali per il mantenimento di una formazione universitaria degna di questo nome.

Una risposta univoca e chiara è certamente difficile, anche perché, come dicevo, il termine web 2.0 copre una molteplicità di esperienze diversificate e in costante evoluzione; ciononostante credo che già si possano intravedere, nel complesso di queste esperienze, le linee di un percorso positivo, in grado non solo di mantenere un ponte di comunicazione con la dimensione comunicativa delle nuove generazioni che rischia altrimenti di rompersi, ma anche di potenziare e rendere più efficaci le forme tradizionali dell'insegnamento.

La risposta rimanda certamente al quadro generale dell' *e-learning*, ma aprendo in questo scenari e potenzialità nuove e diverse rispetto alla forma dell'*e-learning* alla quale siamo correntemente abituati a pensare[19], cioè come un quadro di formazione parallelo

[19] Per una riflessione sui nuovi caratteri dell'*e-learning* in relazione agli sviluppi del web 2.0 vedi S. Downes, *E-learning 2.0*, in *eLearn Magazine*, October 16, 2005, http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1.

rispetto alla formazione tradizionale, legato soprattutto ad esigenze di aree geografiche disagiate o di studenti con specifiche difficoltà di frequenza, ma in ultima analisi minoritario e più debole; un quadro legato spesso alla gestione di costose piattaforme, sempre più messe in crisi peraltro da strumenti *open source*, e che non ha sempre dato – ma anche a questo proposito valgono differenziazioni e specificità di contesto che sarebbe necessario valutare senza approssimazioni – risultati soddisfacenti[20].

Il contesto del web 2.0 ha contribuito potentemente, a mio parere, a riconfigurare la nozione stessa di *e-learning*, esaltandone le possibilità di integrazione e di complementarietà con altre modalità di attività didattica, ed in primo luogo con quelle legate alla presenza fisica e al rapporto diretto.

Un esempio concreto viene da quella che molti di noi hanno sempre pensato come la forma più produttiva ed efficace di attività didattica, ossia l'attività di seminario, in cui il confronto diretto e la partecipazione attiva al lavoro analitico e alla discussione su testi e documenti costituisce l'elemento portante della sua fecondità. L'esperienza diretta svolta in molti anni di insegnamento mi ha portato alla conclusione che questa sia la forma più utile e che maggiormente, sulla base dei dati della rilevazione annuale dell'attività didattica, determina risposte positive e indici di gradimento elevati da parte degli studenti; una forma di attività didattica peraltro consentita da un numero limitato di frequentanti, impensabile ad esempio in relazione agli alti numeri dei corsi generali di storia, e non sempre per questo praticabile, determinando interrogativi e possibilità di risposte diverse e meno sommarie rispetto ai termini in cui è spesso contenuta la discussione sulla riorganizzazione complessiva, dettata da istanze primarie di natura economico-finanziaria, dell'offerta formativa universitaria.

Da questo punto di vista le varie forme collaborative consentite dal web 2.0 offrono potenti opportunità. Parlando di scrittura *wiki*, ad esempio, siamo immediatamente indotti a pensare a *Wikipedia*, con tutti i problemi e le discussioni che questa comporta e a cui

[20] Tra le esperienze positive merita di essere segnalato il progetto *eHLEE*, specificamente inteso a sviluppare le forme della didattica a distanza per gli studi storici; vedi http://ehlee.utu.fi/. Per un bilancio di questa esperienza e una riflessione sulle prospettive aperte vedi H. Terho, T. Onnela, *E-learning history – foreseeing the future of learning history*, in S. Anttonen, T. Onnela e H. Terho (a cura di), *E-learning History. Evaluating European Experiences*, Turku, 2006, p. 7-24, http://fermi.univr.it/RM/biblioteca/scaffale/Download/Autori_T/RM-Terho-Elearning.zip. Vedi inoltre, per un quadro chiaro e informato riferito al contesto italiano, E. Salvatori, *Didattica della storia e nuove tecnologie. Opportunità, problemi e scenari plausibili nelle Università italiane*, in *Reti Medievali, Didattica*, 2008, http://www.storia.unive.it/_RM/didattica/corsi/salvatori2.html.

abbiamo fatto cenno, ma non teniamo forse in adeguato conto il fatto che la logica *wiki* è uno strumento gestibile in vario modo; il fatto che già sono presenti applicazioni *wiki* che consentono una gestione più ordinata e disciplinata della scrittura collaborativa, o che esistono altre applicazioni *wiki-like* che rispondono in altri modi alle esigenze di una partecipazione coordinata e selettiva e che si prestano in modo particolarmente efficace ad una tipologia di attività seminariale di nuovo tipo, gestibile peraltro senza dover far conto su esigenze di risorse particolarmente rilevanti[21]. Al tempo stesso l'utilizzazione del *blog*, che rimanda frequentemente ad un'immagine di disordine logorroico e di confusione informativa, può costituire un elemento efficace di potenziamento e di coordinamento dell'interazione in un contesto disciplinato[22]. Le esperienze in questo ambito, soprattutto nel nostro contesto nazionale e relativamente alle discipline storiche, non sono numerose[23], ma è possibile pensare che questa sia una direzione percorribile e ricca di potenzialità.

Ancora una volta il problema è non solo quello della sperimentazione – elemento sempre essenziale per tutto quanto riguarda il rapporto tra web, didattica e ricerca – ma anche quello dell'inserimento di queste modalità in un contesto «normale» e non laterale o settorializzato dell'insegnamento; ed è questo sicuramente il versante più complesso e ricco di incognite in un contesto come il nostro che mostra croniche difficoltà nel rispondere positivamente a sfide che, insieme alle forme tradizionali della didattica, sembrano mettere in discussione – ma a mio parere così non è – i suoi contenuti ed i suoi obiettivi consolidati e condivisi.

Sicuramente tutto questo determina disagio, apre scenari nuovi e per molti aspetti perturbanti di impegno su versanti che appaiono difficilmente controllabili – in un momento in cui appena si sta affer-

[21] Esempi di software di scrittura collaborativa di questo tipo, come *Writeboard* (http://www.writeboard.com/) o *Writely* (acquisito da *Google* per la gestione dei testi di *Google docs*; vedi http://docs.google.com/#all) sono citati da A. Bryan, *Web 2.0* cit. Per una guida sintetica agli strumenti di scrittura collaborativa, in continua evoluzione, vedi *Collaborative Writing Tools And Technology : A Mini-Guide*, in *Kolabora* (posted by Robin Good on Thursday, March 1 2007), http://www.kolabora.com/news/2007/03/01/collaborative-writing-tools-and-technology.htm#. Un esempio interessante di applicativo, a questo proposito, è *DocuWiki*, http://www.dokuwiki.org/dokuwiki.

[22] Vedi P. Bertrand, *I blog e la scrittura della storia*, in *Memoria e ricerca*, 27, n.s., gennaio-aprile 2008, p. 187-196.

[23] Vedi a questo riguardo l'esperienza descritta da E.Salvatori, *The use of weblogs in teaching. «La compagnia del sigillo»*, in *E-learning History. Evaluating* cit., p. 181-187 (testo scaricabile anche all'indirizzo http://fermi.univr.it/RM/biblioteca/scaffale/Download/Autori_S/RM-Salvatori-Weblogs.zip).

mando diffusamente l'interazione con la documentazione digitale propria in un contesto di web «tradizionale» –, fa intravedere problemi spinosi di formazione continua dei docenti e di coordinamento delle loro attività nei contesti di corso di laurea e di facoltà, oltre che di forme e tempi di un'attività didattica che si configura come più onerosa e coinvolgente rispetto ai canoni della lezione in aula; e tutto questo comporta interrogativi di non piccolo rilievo che spontaneamente emergono e che sono esattamente correlati al titolo generale che è stato dato a questo convegno, che può apparire apocalittico ma che tale non è, anche dal punto di vista dell'insegnamento universitario della storia oltre che da quello delle modalità della ricerca, perché a mio parere siamo veramente in una fase in cui la reinvenzione del mestiere, del docente oltre che dello studioso, è in gioco. Risposte chiare, univoche e stabili, come dicevo, non credo siano al momento possibili e personalmente non sono in grado di darne, ma credo che una consapevolezza chiara del rilievo del problema e della necessità di un riflessione che consenta di elaborare risposte efficaci e di dar vita ad esperienze concrete, costituisca un'esigenza rispetto alla quale l'intero contesto dell'insegnamento universitario, ed in particolare quello orientato alla formazione umanistica e storica, non possano ritrarsi.

Rolando Minuti
Università di Firenze