

Riscritture digitali e libri di testo

Alessandra Anichini^a

^a *INDIRE*, a.anichini@indire.it

Abstract

L'articolo intende stabilire un punto di contatto tra la diffusione del digitale e le recenti esperienze di autoproduzione dei libri di testo nelle scuole. Attraverso una ricognizione delle iniziative nell'ambito della ricerca sui libri di testo, con particolare riguardo alla loro trasposizione digitale, si mette in evidenza il rapporto tra risorse didattiche digitali e libro di testo, facendo cenno ad alcune pratiche di autoproduzione realizzate dai docenti stessi. L'autoproduzione dei libri di testo riceve nuovo impulso dalla diffusione delle tecnologie digitali che rendono la produzione più immediata e riconfigurano profondamente il rapporto tra lettura e scrittura. L'esperienza delle scuole sembra ridare voce alle tesi sostenute, dalla fine degli anni Sessanta, dal Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) nella direzione di un rinnovamento non solo dei testi ma anche delle pratiche di studio che valorizzino al massimo il ruolo attivo del discente.

Parole chiave: scrittura digitale; libro di testo; risorse didattiche digitali.

Abstract

The article aims to establish a contact between the spread of digital tools and the recent experiences of self-production of textbooks in schools. Through a survey of initiatives in research on textbooks, with particular regard to their digital transposition, it highlights the relationship between open educational resources and textbook, waving to some self-made practices realized by the teachers themselves. The self-production of textbooks receives a new impetus by the spread of digital technologies, which make the production easier and profoundly reshape the relationship between reading and writing. The school experience seems to give voice to the arguments sustained by the MCE (Movement of Educational Cooperation) by the end of the sixties, in the direction of a renewal, not only texts, but also the practices of the study, which enhance the most active role of the learner.

Keywords: digital writing; textbook; Open Educational Resources.

1. Il digitale per ripensare il libro di testo: lo stato dell'arte della ricerca

Il passaggio dalla carta al digitale rappresenta oggi un tema costante nella riflessione più ampia sui libri di testo, una riflessione portata avanti a livello internazionale soprattutto nell'ambito delle iniziative promosse dall'associazione Iartem (International Association for Research on Textbooks and Educational Media, <https://iartemblog.wordpress.com/>) che dal 1991 è impegnata nella ricerca sui testi di studio nella loro accezione più ampia e promotrice di conferenze biennali dedicate in maniera specifica a questo argomento.

Due conferenze hanno segnato in particolare l'avvio di una discussione più articolata sui nuovi contenuti per la didattica e sul futuro dei libri di testo: la conferenza di Bratislava del 2003, dal titolo "The past passed? Textbooks and Educational Media for the 21st Century" e la successiva del 2005, dal titolo "Caught in the web or Lost in the textbook?", che allude alla condizione degli studenti in un momento di transizione e di sovrapposizioni tra risorse reperibili in rete e libri di testo tradizionali, un titolo teso a stabilire una sorta di continuità tra l'uso dei diversi sistemi per lo studio e l'approfondimento delle discipline (Bruillard, Aamotsbakken, Knudsen & Horsley, 2005).

Nell'introduzione al volume pubblicato a seguito dell'incontro tenutosi a Caen, Pierre Moeglin (2005) affronta il tema del confronto tra le due tipologie testuali secondo una prospettiva sociologica, inquadrando la questione all'interno di un mutato contesto economico che presuppone il riassetto delle tradizionali filiere produttive. A suo avviso, il libro di testo, così come si è inteso negli ultimi 200 anni, è un elemento fondante del sistema educativo, è qualcosa di più che un semplice strumento didattico: contribuisce alla trasmissione dei valori e rappresenta una sorta di filtro attraverso cui guardare ai dati della conoscenza. Così come avviene per ogni altro medium che possiede implicitamente una dose di ambivalenza, rivelandosi, allo stesso tempo, conservativo e *disruptive*, al libro di testo è attribuita una duplice funzione: quella di proporsi come garante di un assetto istituzionale e di rappresentare, di converso, il potenziale elemento disgregante di un sistema. Assai rilevante appare, dunque, la funzione assegnata ad un oggetto (sia esso cartaceo o digitale) che, nella pratica quotidiana, tende piuttosto ad assumere l'opacità attribuita alle consuetudini.

La centralità del libro di testo, oltre che dalle iniziative dello Iartem, è sostenuta dal Georg Eckert Institute (GEI) nato ufficialmente nel 1975 in Germania. Georg Eckert, lo storico tedesco cui il centro è intitolato, è stato chairman della commissione Unesco (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura) per la revisione dei libri di testo, impegnato in questa azione fino all'anno della sua morte, avvenuta nel 1974. L'impegno assunto dall'Unesco dopo la seconda guerra mondiale, che prosegue quello intrapreso già alla fine del primo conflitto mondiale dalla League of Nations, continua dagli anni Settanta in poi nella direzione di uno studio comparativo dei libri di scuola, portando avanti contemporaneamente una generale revisione dei testi di storia da epurare dai contenuti esasperatamente nazionalistici degli anni ante-guerra. Se dal 1950 agli anni Ottanta l'interesse verso il libro di testo è segnato soprattutto da questa volontà "correttiva" (Unesco, 1949a; 1949b; 1950; 1953), nel corso dei decenni successivi l'attenzione prosegue e si inserisce nell'ambito di quella linea di riflessione marcata dall'impegno verso i temi dell'"Education For All" (EFA), sancita dalla "World Conference on Education for All" (Unesco, 1990) tenuta a Jomtien in Thailandia.

Il libro di testo è considerato uno degli strumenti fondamentali per la diffusione dell'alfabetizzazione anche in quelle aree del pianeta più svantaggiate dove le risorse destinate alla formazione sono scarse. È quanto viene ribadito nella premessa al volume "The elaboration of school textbooks. Methodological guide" di Pierre Seguin (1989), una guida alla progettazione e sviluppo dei volumi, in cui si sottolinea la fondamentale funzione dei libri e la necessità che siano proprio i docenti, con la loro particolare sensibilità didattica, ad impegnarsi nella produzione dei testi. Il riconoscimento del diritto universale all'educazione si collega alla necessità di fornire ai giovani di tutto il pianeta gli strumenti, libri in particolare, attraverso cui avere accesso ai contenuti della conoscenza (ibidem).

Dieci anni dopo la pubblicazione di Seguin, sempre nell'ambito della collaborazione tra GEI e Unesco, nasce il lavoro di Falk Pingel (2010) – "Unesco Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision" – un volume che offre le linee guida per la ricerca nell'ambito dei libri di testo con indicazioni puntuali sulle tecniche di analisi dei testi stessi. Quella di Pingel è una guida completa che tiene conto di due diverse prospettive: una più propriamente pedagogica (come il testo viene utilizzato da insegnanti e alunni) e l'altra più rivolta all'analisi dei contenuti (quale selezione degli argomenti viene effettuata al momento della stesura, in rapporto al curriculum disciplinare). La ricerca sembra seguire, da quel momento in poi, le due linee indicate, affiancata da un interesse di tipo storico che intende indagare l'evoluzione dell'oggetto "libro di testo" nel corso del tempo e in relazione ai diversi contesti politico-istituzionali. Per questa linea di ricerca segnaliamo l'opera fondamentale di Alain Choppin (1993a; 1993b; 1997) che con il programma "Emmanuelle" ha promosso la creazione di un repertorio delle edizioni dei libri di testo dalla fine del XVIII secolo in poi. Per quanto riguarda il nostro Paese non possiamo non fare riferimento alla ricerca di Giorgio Chiosso, che ha dato come esito i due volumi del Teseo (Chiosso, 2004; 2008).

Un discorso a parte merita l'elaborazione del concetto di *textbook pedagogy*, un vero e proprio filone di ricerca che riconosce il ruolo centrale del libro di testo nei processi di apprendimento. Centrale, a questo proposito, l'intervento di Horsley e Walker (2005), dal titolo "Textbook Pedagogy: A Sociocultural Analysis", in cui si pone particolare attenzione agli aspetti d'uso dei materiali didattici tra cui, primo, il libro di testo. Gli autori sottolineano come la ricerca sui libri di testo sia stata orientata in passato soprattutto alla content analysis, con approfondimenti sul testo in quanto tale, piuttosto che sulle modalità secondo cui esso è utilizzato dai docenti e dagli studenti per le attività di studio. Si tratta piuttosto di osservare le pratiche d'uso reali per stabilire anche quali modifiche sui comportamenti possano essere introdotte dall'uso delle nuove testualità e delle ICT. Si apre in questo modo la strada a ricerche descrittive volte ad indagare le pratiche diffuse nell'uso dei testi di studio che potrebbero consentire di porre in evidenza gli eventuali vantaggi in termini di apprendimento anche e soprattutto in quelle esperienze che trattano il libro di testo come un'occasione di lavoro, un oggetto da riscrivere con l'apporto degli studenti stessi.

In linea con la *textbook pedagogy* si muove anche Bente AAmotsbakken (2008), del Vestfold University College (Norvegia), che, parlando di *pedagogical text*, cerca una nuova e più ampia definizione di testo, oltre che di testo di studio. L'autrice sostiene che il testo di studio sia una significativa combinazione di "testo" e "paratesto" e sia il risultato di operazioni di riscrittura dei contenuti della conoscenza. Il testo pedagogico non crea conoscenza, ma la ri-crea secondo operazioni di interpretazione e riscrittura dei contenuti, finalizzate alla comprensione e all'acquisizione dei concetti da parte degli

studenti (ibidem). Le ICT possono rendere più agevoli queste operazioni di riscrittura e permettono con più facilità agli studenti stessi di essere creatori di testi. A scuola, gli studenti lavorano sempre in maniera “intertestuale”, incrociando dati, riscrivendoli in contesti diversi. Nel farlo, seguono “patterns” che non sono originali, ma derivano dalla consuetudine con testi di vario genere, siano essi scritti, che orali, da modelli formali che definiscono un preciso modo di accostarsi alla conoscenza e che hanno la caratteristica di non essere evidenti, ma di rappresentare la parte implicita di ogni messaggio (ivi, p. 29).

Il libro di testo è al centro dell’attenzione, dunque, da innumerevoli prospettive: storica, in primo luogo, sociologica, ma, di recente, anche e soprattutto pedagogica. Questo tipo di interesse si rafforza, in anni in cui il passaggio al digitale segna una svolta di grande rilievo per la storia del libro di testo. In questi ultimi anni l’attenzione si sposta progressivamente da questioni legate al contenuto dei testi (soprattutto per i volumi attinenti alla storia e alla geografia) a quelle relative alla loro natura editoriale, con l’accento posto sul nuovo supporto digitale destinato ad accogliere i testi di scuola e a ridefinire la natura della loro composizione e stesura, oltre che del loro utilizzo. Il tema dei “nuovi linguaggi” (Roncaglia, 2013) prende il sopravvento sulla natura comparativa degli studi storici sui libri di testo e sposta in secondo piano la ricerca storica e sociologica per concentrarsi anche e soprattutto su quegli aspetti più legati alla didattica e in particolare alla didattica con le nuove tecnologie che presuppone un nuovo approccio alle pratiche di studio e al rapporto con i testi (OECD, 2014). Si produce, del resto, come conseguenza, una preoccupante linea di demarcazione tra la ricerca sui contenuti e quella sulla forma, una cesura che risulta poco convincente in ambito educativo e che attende di essere ricomposta.

2. Libri di testo e risorse didattiche digitali

Con l’avvento del digitale, il tema del libro di testo si collega a sua volta, sempre più strettamente, a quello di risorsa didattica digitale e l’autoproduzione dei contenuti didattici diventa il corollario quasi obbligato nelle riflessioni portate avanti da esperti e ricercatori, a livello internazionale. Recentemente in Italia anche un decreto ministeriale (D.M. n. 781/2013) legittima l’accostamento tra il libro di testo e i contenuti digitali che possono essere realizzati anche all’interno della classe tramite il lavoro di approfondimento e progettazione da parte di studenti e docenti.

Nel momento in cui il libro di testo diventa digitale (o almeno si avvia a diventarlo) automaticamente la sua natura flessibile porta con sé una serie di conseguenze che ricollocano in primo piano il rapporto tra contenuto chiuso e opera aperta, tra l’atto della lettura e quello della scrittura, tra prodotto editoriale e processo di produzione (Anichini, 2010). Sono piani che si intersecano, convogliando l’attenzione dei ricercatori, di volta in volta, sugli aspetti più propriamente testuali (il rapporto tra vecchie e nuove testualità come arricchimento linguistico-espressivo dovuto a quella che è stata definita multimedialità), su quelli di natura sociologica (con un’attenzione agli aspetti produttivi del testo di scuola, alla sua funzione sociale, al suo peso all’interno della filiera produttiva), ma soprattutto a quelli più propriamente didattici, con una riflessione attenta sui comportamenti che la consuetudine con i nuovi testi innesca all’interno della scuola, nel rapporto con le pratiche di studio, con il ruolo del docente e dello studente nella loro relazione con i contenuti della formazione. Gli aspetti disciplinari passano spesso in secondo piano in nome di una trasversalità metodologica che appare essere il nodo centrale della riflessione attuale.

Gli interventi contenuti nei rapporti Iartem citati offrono un panorama composito di analisi delle nuove testualità, in relazione al loro uso in ambito scolastico, sovrapponendo spesso il concetto di libro di testo a quello di risorsa didattica, considerando queste ultime alla stregua di un'integrazione utile al primo, talvolta di un'alternativa. Il ruolo del libro di testo inteso come prodotto compiuto e concluso, fissato nelle pagine di carta di un volume, è in qualche modo minacciato dalla disponibilità di una molteplicità di contenuti destrutturati, fruibili tramite lo schermo di un qualunque device (Peacock & Cleghorn, 2005). Nella sua accezione tradizionale può risultare persino inutile dal momento che i materiali da leggere, consultare, interrogare, agire si moltiplicano e sono facilmente reperibili in rete e non solo (Kahr-Højland, 2005). Il manuale può essere sostituito dal ricorso a moduli auto-consistenti, quali si presentano le risorse didattiche, estrapolabili da una struttura rigida e sequenziale strettamente attinente al curriculum come quella prevista da un manuale (Bliss, 2005). Si apre così una nuova riflessione sull'utilità del libro di testo e della sua funzione nei percorsi di apprendimento degli studenti per i diversi ordini di scuola, sulla sua legittimità nelle forme tradizionali (Haynes, 2005).

Se da una parte, dunque, appare necessario avviare un'indagine ricognitiva sulle specifiche d'uso dei nuovi libri di testo, dall'altra si pone il tema dell'utilizzo delle risorse didattiche digitali aperte, oggi reperibili con estrema facilità in rete e del loro rapporto/sovrapposizione con il manuale. Ancora di più, si apre una prospettiva di indagine sul processo di auto-produzione da parte dei docenti di risorse didattiche digitali come integrazione e a supporto del lavoro didattico.

Nel 2002 l'Unesco conia il termine "Open Educational Resources" (OER) per indicare contenuti didattici aperti, di varia natura, liberamente utilizzabili, a disposizione dei docenti. Il tema delle risorse didattiche aperte è assai ampio e richiederebbe una trattazione specifica, accenniamo solo all'istituzione avvenuta tra il 2005 e oggi dei primi repository nazionali e sovranazionali che riuniscono materiali didattici destinati alla scuola, generalmente prodotti da docenti e riuniti in *corpora* strutturati. Tra questi possiamo nominare "The Learning Resource Exchange" (LRE) promosso da European Schoolnet (EUN), nato con l'obiettivo di raccogliere i contenuti didattici provenienti da diversi Paesi europei e renderli pubblici a uso dei docenti per le diverse discipline. Si tratta di una raccolta di materiali di varia natura, che poco ha a che fare con i libri di testo, seppure digitali, anche se il legame con essi è sempre evidente.

La produzione di risorse didattiche digitali da parte di docenti, d'altra parte, ha già preso avvio da qualche anno. Si tratta di esperienze molteplici, nate in ambito nazionale e internazionale, per opera di insegnanti, spronati dalle nuove possibilità creative e comunicative offerte dal digitale e dalla rete. Potremmo iniziare citando un'iniziativa francese, risalente ai primi anni del 2000 che ricostruiamo in base ad un recente articolo di Corinne Abensour (2013). Indagando la questione dell'auto-produzione dei libri di testo da parte dei docenti, l'autrice vede l'avvio di questa pratica nelle iniziative di singoli insegnanti che cominciano a pubblicare online i propri materiali con l'intento di dividerli. A questa esperienza segue presto la costituzione di vere e proprie reti di categoria, che, favorite dalla diffusione della rete, operano generalmente a livello nazionale.

I siti in questione si evolvono nel tempo, rispondendo alle domande degli utilizzatori, docenti, a loro volta, alla ricerca di materiali utili per l'arricchimento delle loro lezioni. All'inizio, non vi è vera e propria ambizione editoriale, la dimensione ideologica si afferma solo in un secondo momento. Spicca tra tutte l'esperienza dell'associazione Sésamath, costituitasi nel 2001 con l'intento di sostenere il lavoro collaborativo tra

docenti e favorire lo sviluppo di risorse educative nell'ambito della matematica. Gli estensori di Sésamath portano avanti una vera e propria battaglia contro il libro di testo e intendono mettere a disposizione in linea, gratuitamente, manuali di studio oltre a sperimentare forme di co-edizione con editori privati (Kafai & Peppler, 2011). Già dai primi anni del 2000 il Ministero dell'Educazione nazionale prende atto del successo dei collettivi d'insegnanti e decide di allestire, a sua volta, siti ufficiali con gli stessi obiettivi, invitando i professori a popolare questi spazi di materiali autoprodotti, con lo scopo di garantire un maggiore controllo qualitativo dei contenuti. A Sésamath fa da contraltare, in Francia, l'esperienza di Weblettrés, il sito dei professori di lettere, che si propone di favorire gli scambi tra i colleghi di opinioni e di materiali utili per i corsi. Nel 2010 anche Weblettrés si associa ad un editore privato, Le Robert, per realizzare un manuale di francese per il liceo. Nel 2012 il seminario delle *Lettres* stabilisce un partenariato con Weblettrés allo scopo di diffondere la cultura delle ICT. I movimenti nati in maniera spontanea tendono, con il passare del tempo, a ricevere una sorta di legittimazione istituzionale e confluiscono in esperienze più o meno commerciali sotto la tutela di iniziative pubbliche o private.

In Italia sono molti i siti realizzati da docenti che, in piena autonomia, rendono pubblici i materiali didattici autoprodotti. Accanto ad essi nascono le prime reti di associazioni di docenti uniti da questo comune intento; tra le esperienze più note si ricorda il portale "Pavone Risorse" (<http://www.pavonerisorse.it/>), dal 2012 appartenente all'Associazione Gessetti Colorati (<http://www.gessetticolorati.it/>) fondata da docenti di scuola dell'infanzia e primaria. Ricordiamo anche il progetto "Pubblica Scuola" (<http://www.pubblicascuola.it/>), un portale nato per volontà di un gruppo di insegnanti di lettere che costruisce in proprio il manuale di letteratura; molto attivo fino al 2010, il gruppo ha rallentato negli ultimi anni la sua attività. Per la matematica citiamo come esempio "Batmath" (<http://www.batmath.it/>), sviluppato da due docenti di scuola secondaria di secondo grado e contenente una serie di materiali adatti anche per l'università. In ambito istituzionale segnaliamo il sito "Risorse per studenti" (<http://risorsestudentipon.indire.it/>) che raccoglie e rende pubblici i materiali prodotti nell'ambito del progetto Indire "PON SOS Studenti" dal 2008 fino al 2010.

Fino a qui si è parlato soprattutto di raccolte di materiali che si presentano come *learning object*, come parti potenzialmente appartenenti a percorsi ampi ma slegati da ogni logica strutturale. Non si parla mai di libro di testo, ed a ragione. Seppure i confini siano sfumati nelle esperienze citate, è bene ribadire come non si possa considerare libro di testo una semplice raccolta di moduli, seppure esaustiva per gli argomenti trattati di un intero corso di studi del curriculum disciplinare. L'idea di libro di testo presuppone una complessità che non può essere esaurita da un semplice elenco di risorse e rimanda piuttosto a quel concetto di "autorialità" già ben espresso nell'appendice al D.M. n. 781/2013, e ben evidenziato negli interventi di Alain Choppin (2003).

Ai libri di testo in senso proprio o ad una loro reale alternativa fanno riferimento alcune esperienze d'oltreoceano, tra cui quella promossa dalla Purdue University, documentata da Jennifer E. Lynch e Brady Kalb (2014), o l'iniziativa del Community College Open Textbook Project (CCOTP) e del Community College Consortium for Open Educational Resources (CCCOER) costituitosi con l'obiettivo di promuovere l'utilizzo delle OER e favorire nei docenti l'abitudine a riutilizzare o creare risorse per l'insegnamento, un'attività ben descritta nel testo di Petrides, Jimes, Middleton-Detzner, Walling e Weiss (2011) nel quale, presentando gli esiti di uno studio condotto dall'Institute for the Study of Knowledge Management of Education (Iskme), si prendono in esame le pratiche di

adozione e le modalità di utilizzo dei testi da parte di docenti e studenti, ponendo l'accento sul potenziale innovativo legato all'utilizzo degli *open book*. Il testo mette in evidenza, tra le altre cose, i vantaggi legati all'uso degli *open textbook* soprattutto in relazione alla consistente riduzione dei costi per l'acquisto dei volumi, all'aumento dei rapporti di collaborazione tra docenti, e ai progressi degli apprendimenti degli studenti.

3. Risorse e libri autoprodotti: il digitale come occasione per rivedere le pratiche di studio

In questo panorama sfaccettato e complesso emerge la necessità di operare una chiara distinzione tra libro di testo e repertorio di risorse didattiche, operazione più che mai essenziale nel momento in cui si vanno ad intercettare le esperienze di scuole secondarie di primo e secondo grado che, avviate verso un uso sistematico delle tecnologie, stanno rimettendo in discussione, nella didattica ordinaria, il rapporto tra libro di testo e pratica di studio e che, sulla scorta di suggestioni che rimandano ad un'illustre tradizione, da Freinet al Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), hanno messo in atto un ripensamento delle pratiche di adozione dei libri di testo spingendosi verso l'autoproduzione e favorendo in questo modo un nuovo rapporto tra lettura, studio e scrittura. Nelle iniziative intraprese da queste scuole vi è l'eco di una riflessione che, portata avanti negli anni Settanta soprattutto dai sostenitori dell'MCE, il movimento di pensiero che, fregiandosi dello slogan "Dal libro di testo, dal manuale alla biblioteca di classe", muoveva un'aspra critica nei confronti della bassa qualità dei testi di scuola. La critica era ben riassunta dal volume collettaneo "I libri di testo della scuola elementare" (Alberti, Bini, Del Cornò & Rotondo, 1972), uscito per la prima volta nel 1969 come fascicolo di "Realtà portuali" e di "Riforma della scuola" e sostenuta negli anni a seguire da tutto il Movimento. Vi è anche il ricordo di esperienze come quella della Biblioteca di lavoro coordinata da Mario Lodi per conto dell'editore Luciano Manzuoli di Firenze e ispirata alla Bibliothèque de travail di Célestin Freinet, uno dei primi tentativi di diffondere materiale autoprodotta dalle classi o da gruppi di insegnanti, allo scopo di confrontare esperienze e stimolare la sperimentazione. L'esperienza delle scuole in questione è oggi legittimata dallo stesso D.M. n. 781/2013, già citato, che prevede l'autoproduzione di risorse digitali e offre la possibilità di registrarle e renderle pubbliche inserendole in una sorta di archivio, che potrebbe rappresentare un'ottima occasione di condivisione.

La rete "Book in Progress" (<http://www.bookinprogress.org/>) risulta oggi senza dubbio una delle esperienze più interessanti nel territorio italiano. Il progetto si muove proprio nella logica della produzione del libro di testo, ovvero di un corpo di contenuti strutturati in base al curriculum disciplinare e sviluppati secondo una coerenza compositiva, stilistica e soprattutto di visione. Il progetto, attivo da qualche anno, nato per volontà dell'Istituto Tecnico Industriale Statale Ettore Majorana di Brindisi, coordinato dal dirigente scolastico Salvatore Giuliano e sostenuto oggi da un numero cospicuo di scuole secondarie di primo e secondo grado, rappresenta una delle esperienze più avanzate in questo senso ed è volta alla realizzazione dei manuali di studio prodotti da gruppi di docenti che lavorano seguendo obiettivi condivisi e precise linee guida di sviluppo. Mentre la rete si popola di risorse didattiche, emerge l'esigenza di ribadire il ruolo centrale del docente nella costruzione di percorsi didattici che, oggi più che mai, si discostano dalla linea interpretativa del singolo libro di testo, per avventurarsi in percorsi di approfondimento più calibrati sui bisogni degli studenti con i quali si lavora. L'azione

vede coinvolti in prima linea i docenti come autori dei nuovi manuali di studio, fuori dalle tradizionali logiche editoriali, ma comunque sempre nell'ottica della realizzazione di strumenti di uso didattico da offrire allo studente per il suo lavoro individuale.

Accanto a questo modello ci sono poi altre esperienze che, di converso, tendono a considerare il libro di testo non come un prodotto che lo studente riceve già compiuto, ma piuttosto come qualcosa da utilizzare in corso d'opera, quale occasione formativa per gli studenti stessi e che li vede coinvolti in prima persona nel lavoro di progettazione e di realizzazione. Potremmo citare a questo proposito il progetto "Libr@", promosso dal 2012 dall'Istituto Comprensivo di Cadeo e Pontenure (dirigente scolastico Daniele Barca) e destinato alla produzione di libri di testo per alcune discipline di studio, tra cui la geografia e la musica. Le classi di scuola secondaria di primo grado si cimentano in percorsi di costruzione del testo mettendo in atto veri e propri laboratori di scrittura digitale.

Entrambe le azioni sono finalizzate al cambiamento radicale di una pratica scolastica consolidata, ma perseguono obiettivi in parte diversi. Il primo ha alla base il ruolo attivo del docente nella costruzione del percorso didattico, in una logica dell'autonomia che riconosce al contesto in cui si opera un rilievo fondamentale per la messa a punto della programmazione nel suo rapporto con il curriculum. Il secondo presuppone un passaggio ulteriore nel considerare centrale un diverso approccio allo studio da parte dello studente e nel riconoscere alla riscrittura, alla progettazione, un ruolo fondamentale nei processi di apprendimento. Al cuore di questo tipo di esperienza vi è la convinzione che l'attività di studio consista in primo luogo in un'appropriazione dei contenuti dello studio anche e soprattutto attraverso la rielaborazione personale, che presuppone la loro stessa riscrittura (Rogoff, 1998). Senza esaurire il lavoro curricolare, l'affondo su alcune particolari tematiche del curriculum consente ai docenti di mettere in atto processi di co-costruzione della conoscenza con il ricorso ad attività collaborative orientate alla progettazione e alla scrittura dei contenuti didattici digitali.

I progetti sopra descritti sono l'espressione di un'introduzione virtuosa delle ICT nella pratica didattica e gli esempi più evidenti di come la pratica della testualità digitale possa rappresentare l'occasione per riconfigurare l'approccio allo studio da parte degli studenti. I progetti in questione sfruttano il digitale come pretesto per proporre una nuova modalità di accostarsi allo studio delle discipline, per introdurre nella pratica didattica elementi di novità rispetto alla tradizionale lezione supportata dallo studio individuale condotto sul manuale, preferibilmente nelle ore dell'extra-scuola.

Portare il testo digitale nelle classi di scuola significa, in primo luogo, rivedere il rapporto tra lettura e scrittura, cercare un nuovo modo di intendere l'attività di studio rendendola affine ad operazioni di riscrittura. Le classi che aderiscono ai progetti citati si mettono alla prova nella scrittura collettiva di parti del loro libro di testo per diverse discipline, dalla geografia alla storia, fino alla matematica. Scrivere assieme una parte del libro di testo (senza la pretesa di comporlo per intero, ma concentrandosi sullo sviluppo di singole sezioni) rappresenta la possibilità di raggiungere due obiettivi: impossessarsi in maniera decisa dei contenuti di studio, come accade sempre quando si procede ad una riorganizzazione di quello che si è sentito, raccolto, indagato, e appropriarsi nello stesso tempo di una metodologia compositiva che presuppone la messa in campo di una serie di competenze diverse e complesse, di ordine cognitivo e sociale.

Produrre una pagina del libro di testo è un'operazione complessa che prevede capacità di lettura, di analisi e di comunicazione, in un processo che richiede tempi di sviluppo lenti. È un'attività che necessita di una fase progettuale importante e, se avviene all'interno di

una classe, richiede uno sforzo continuo di negoziazione. La scrittura di cui si parla è una scrittura sui generis, non è individuale e non è spontanea. È un atto di “distillazione” che sancisce lo stretto rapporto tra l’esperienza e il racconto di essa: “Il momento che segna il passaggio dalla vita alla scrittura corrisponde a un atto di lettura che separa dalla massa indifferenziata dei fatti e degli avvenimenti gli elementi distintivi suscettibili di entrare nella composizione di un testo” (De Man, 1997, p. 64). Scrivere è un “atto sociale” che accompagna lo studente dall’inizio della sua carriera scolastica e che rappresenta, ogni volta, il “superamento di una soglia” e la capacità di immaginare cosa si trova al di là di essa. Durante i suoi anni di scuola, ogni studente si confronta con innumerevoli scritture ed apprende linguaggi e generi diversi, condivisi dalle innumerevoli comunità di cui entra a far parte (Flower & Higgins, 1991). Una molteplicità oggi complicata dalla presenza di scritture nuove, più articolate e complesse rispetto a quelle fino ad oggi conosciute. Il digitale rappresenta in questo senso una complicazione, ma anche un’opportunità per aprire orizzonti diversi.

Alla base di questa nuova potenzialità vi è senza dubbio la caratteristica fondante del testo digitale, ovvero la sua implicita flessibilità, il proporsi come oggetto malleabile e suscettibile di modifica, manipolabile per sua stessa natura (Bolter, 1993); l’aver scardinato definitivamente l’accezione di testo come qualcosa di compiuto e fissato per aprire la strada ad un’idea che accosta le attività da effettuare con il testo (lettura e scrittura, gioco) ad attività di bricolage, di manipolazione, con tutto quello che questo comporta in ambito didattico. Inoltre, la varietà delle scritture con cui uno studente entra in contatto è molteplice: quando si parla di scrittura e di lettura non ci si riferisce più alla semplice decodifica testuale, ma si intende qualcosa di più articolato che potremmo riassumere nella capacità di orientarsi, di decifrare una complessità che sembra divenuta la cifra del nostro mondo. Ci aiutano nella definizione di questa nuova forma di testualità, che prelude a una nuova accezione di scrittura (e lettura) le indicazioni contenute all’interno di un Draft che l’OECD-PISA (2015) ha predisposto per le prove di lettura da somministrare durante questo anno e che risulta un’efficace sintesi di riflessioni sviluppate nel corso degli anni precedenti. Le indicazioni fornite dal Draft si rifanno a quanto già espresso nel “Framework del 2009” (OECD, 2009), raffinandone l’interpretazione. Le caratteristiche chiave dei nuovi testi sono sintetizzate in un paragrafo in cui si elencano tre sostanziali cambiamenti rispetto al passato:

1. dalla disposizione lineare all’ipertestualità;
2. dal testo illustrato al multimedia e alla realtà aumentata;
3. dal testo d’autore alle discussioni online e ai social networks.

Sono indicazioni importanti che potremmo, a nostra volta, ampliare introducendo altri elementi tra cui, ad esempio, il recupero dell’idea di scrittura come processo articolato e complesso che prevede una serie di fasi, la collaborazione tra ruoli diversi o la definizione di un nuovo rapporto tra chi scrive e chi legge, tra chi legge e chi legge e chi scrive e chi scrive, con le conseguenti implicazioni di questioni legate all’idea stessa di pubblicazione e a tutto ciò che riguarda la privacy e il copyright, o, infine, il rapporto con la memoria e con le scritture automatiche come possibilità di interrogare un testo per ricavarne informazioni oltre i limiti dell’umano (Anichini, 2014).

4. Conclusioni

L'introduzione dei testi digitali nella scuola è l'occasione per recuperare una riflessione sul libro di testo e sulla sua fondamentale funzione all'interno della pratica didattica. Il libro ha rappresentato, infatti, un elemento centrale per l'apprendimento come testimoniato dall'attenzione di cui è stato oggetto nel corso degli anni da parte della ricerca e dei decisori politici. Oggi la consuetudine con una testualità quale quella digitale, che per sua natura possiede caratteristiche diverse rispetto a quelle del testo cartaceo, determina profonde modifiche nei comportamenti di docenti e studenti nella triangolazione con i contenuti dello studio. Quelle che sono state definite le caratteristiche chiave del testo digitale (flessibilità, reticolarità, multimedialità) (Bolter, 1993) favoriscono oggi una rilettura sostanziale delle pratiche di studio, consentendo un diverso approccio con i contenuti generalmente forniti da un manuale compiuto e immutabile quale quello stampato. L'idea di libro di testo cambia ora nella direzione di un prodotto aperto e integrabile, suscettibile di riscritture potenzialmente praticate dai diretti utenti, gli studenti stessi. Con il digitale, inoltre, l'accezione che viene data alla parola "testo" è assai più ampia ed ingloba una serie di varianti prima non ammesse. L'incontro con la nuova testualità è, dunque, per lo studente l'occasione per ridefinire l'approccio allo studio e anche all'idea stessa di testo. Gli studenti entrano oggi in contatto con universi linguistici differenti, non solo parole scritte, ma suoni, immagini, relazioni, un paratesto ampio e articolato all'interno del quale imparano gradualmente a muoversi, mettendo in atto competenze diverse. Non esiste un solo registro, ce ne sono molti e non è facile imparare a dominarli tutti. Ci vuole metodo, ci vuole disciplina e per diventare buoni scrittori bisogna essere anche buoni lettori di nuovi e vecchi testi. La scuola mantiene ancora questa funzione fondamentale di guida avendo il compito di insegnare a leggere e a scrivere in un contesto in cui la scrittura e la lettura stanno mutando e si utilizzano nuovi strumenti. Dove si tratta anche di ridefinire in parte, cosa significhi studiare.

Le esperienze di costruzione di risorse didattiche digitali condotte da docenti o da studenti in prima persona rappresentano un'importante occasione di confronto con la nuova testualità, oltre che con il metodo di studio. Nella messa in atto di questa pratica che si va affermando nella scuola è importante, tuttavia, non perdere di vista quelle che restano le funzioni fondamentali del libro di testo, che, seppure in una nuova accezione, non deve rinunciare a porsi come una garanzia nei confronti di un curriculum da affrontare, che preveda l'approfondimento dei nuclei fondanti di ogni disciplina e che lo faccia in modo autorevole e documentato, difendendo una linea narrativa "autorale" considerata un elemento di confronto fondamentale per chi apprende.

Bibliografia

- AAmotsbakken, B. (2008). The pedagogical Text - an important element in the textual world? Reflections on the concepts of 'text', 'content' and 'literacy culture'. *Design for learning*, 1(1). http://www.designsforlearning.nu/08/no1/no1_08_aamotsbacken.pdf (ver. 04.04.2015).
- Abensour, C. (2013). L'autoproduction en édition scolaire. Ou comment le geste de survie de quelques microstructures modifie la culture de l'édition scolaire. *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 14(1).

http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=ENIC_014_0063 (ver. 04.04.2015).

- Alberti, A., Bini, G., Del Cornò, L., & Rotondo, F. (1972). *I libri di testo della scuola elementare*. Roma: Editori Riuniti.
- Anichini, A. (2010). *Il testo digitale*. Milano: Apogeo.
- Anichini, A. (2014). *Digital Writing*. Milano: Apogeo.
- Associazione Gessetti Colorati. <http://www.gessetticolorati.it/> (ver. 04.04.2015).
- Batmath. <http://www.batmath.it/> (ver. 04.04.2015).
- Bliss, S. (2005). Research on how innovative Geography multimedia textbooks incorporate transdisciplinary global education ‘perspectives’. In E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S.V. Knudsen & M. Horley (eds.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook?*. Iartme - Eighth International Conference on Learning and Educational Media.
- Bolter, D. (1993). *Lo spazio dello scrivere*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bruillard, E., Aamotsbakken, B., Knudsen, S.V., & Horsley, M. (2005). *Caught in the Web or Lost in the Textbook?*. Iartem - Eighth International Conference on Learning and Educational Media.
- Book in Progress. <http://www.bookinprogress.org/> (ver. 04.04.2015).
- Chiosso, G. (ed.). (2004). *TESEO Tipografi e editori scolastico-educativi dell’Ottocento*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Chiosso, G. (ed.). (2008). *TESEO Tipografi e editori scolastico-educativi del Novecento*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Choppin, A. (1993a). *Manuels scolaires, Etats et sociétés: XIXe – XXe siècles*. Paris: Institut national de recherche pédagogique Service d’histoire de l’éducation, no 58.
- Choppin, A. (1993b). De l’histoire, du choix et de l’usage des manuels scolaires, in Association Savoir-Livre. *Formation au choix et à l’utilisation des manuels scolaires et des outils pédagogiques* (pp. 46-66). Paris : Savoir-Livre.
- Choppin, A., & Herriou, Y. (1997). Le Manuel au CDI: un objet ambigu, in Dossier “Manuels scolaires: qu’en faire?”. *Argos, revue des BCD*, 20, 60–70.
- Choppin, A. (2003). Former les enseignants au choix et à l’utilisation de leurs manuels: histoire et actualité. In B. Germain, I. Le Guay & R. Nadine (eds.), *Le Manuel de lecture au CP: réflexions, analyses et critères de choix* (pp. 12-16). Paris: ScéREn, Savoir Livre.
- Community College Open Textbook Project (CCOTP). <http://collegeopentextbooks.org/> (ver. 04.04.2015).
- Community College Consortium for Open Educational Resources (CCCOER). <http://oerconsortium.org/> (ver. 04.04.2015).
- De Man, P. (1997). *Allegorie della lettura*. Torino: Einaudi.
- Decreto Ministeriale 27 settembre 2013, n. 781. *Definizione delle caratteristiche tecniche e tecnologiche dei libri di testo e i tetti di spesa per la scuola primaria, la*

secondaria di primo grado e la secondaria di secondo grado.
http://www.agid.gov.it/sites/default/files/leggi_decreti_direttive/decreto_libri_digitali_0.pdf (ver. 04.04.2015).

European Schoolnet. <http://www.eun.org/> (ver. 04.04.2015).

Flower, L., & Higgins, L. (1991). Collaboration and the Construction of Meaning. *Center for the Study of Writing*, Technical Report 56.

Figueiredo Braga Garcia, T.M., de Lima Picanço, D.C., Santiago Bufrem, L., Rodríguez Rodríguez, J. & Knudsen, S.V. (2012). https://iartemblog.files.wordpress.com/2014/01/iartem_volume_curitiba_2012.pdf (ver. 04.04.2015).

GEI. Georg Eckert Institute for International Textbook Research. <http://www.gei.de/en/the-institute.html> (ver. 04.04.2015).

Haynes, A. (2005). Textbooks as Learning Resources. In E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S.V. Knudsen & M. Horsley (eds.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook?*. Iartem - Eighth International Conference on Learning and Educational Media.

Horsley, M., & Walker, R. (2005). It's all online: but is it enough? A case study of the development of a digital education repository. In E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S.V. Knudsen & M. Horsley (eds.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook?*. Iartem - Eighth International Conference on Learning and Educational Media.

Iartem. International Association for Research on Textbooks and Educational Media. <https://iartemblog.wordpress.com/> (ver. 04.04.2015).

Iskme. Institute for the Study of Knowledge Management of Education. <http://www.iskme.org/> (ver. 04.04.2015).

Kafai, Y.B., & Peppler, K.A. (2011). Youth, Technology, and DIY: Developing participatory Competencies in Creative Media Production. *Review of Research in Education*, 35(1).

Kahr-Højland, A. (2005). The 'Personal Exhibition' as an educational tool in a semi-formal learning setting. In E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S.V. Knudsen & M. Horsley (eds.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook?*. Iartem - Eighth International Conference on Learning and Educational Media.

Lynch, J.E., & Kalb, B. (2014). *Creating Affordable Digital Textbooks Through Collaboration: A Case Study from Purdue*. Poster presented at the Library Publishing Forum, Kansas City, MO. <http://jlsc-pub.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=lpc14> (ver. 04.04.2015).

Moeglin P. (2005). The Textbook and after.... In E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S.V. Knudsen & M. Horsley (eds.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook?*. Iartem - Eighth International Conference on Learning and Educational Media.

OECD. Organization for Economic and Co-operation Development (2009). *PISA 2009 Assessment Framework Key competencies in reading, mathematics and science*. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/44455820.pdf> (ver. 04.04.2015).

- OECD. Organization for Economic and Co-operation Development (2014). *Measuring Innovation in Education. A New Perspective*. Centre for Educational Research and Innovation, OECD Publishing.
- OECD. Organization for Economic and Co-operation Development (2015). *PISA 2015 Draft Reading Literacy Framework*. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf> (ver. 04.04.2015).
- Pavone Risorse. <http://www.pavonerisorse.it/> (ver. 04.04.2015).
- Pingel, F. (2010). *Unesco Guidebook on Textbook Research and Text Revision*. Paris-Braunschweig: Unesco & Georg Eckert Institute for International Textbook Research. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188e.pdf> (ver. 04.04.2015).
- Peacock, A., & Cleghorn, A. (2005). What do we believe are the issues with text-based and other learning materials? Are we caught in the web or lost in the textbook?. In E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S.V. Knudsen & M. Horsley (eds.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook?*. Iartem - Eighth International Conference on Learning and Educational Media.
- Petrides, L., Jimes, C., Middleton-Detzner, C., Walling, J., & Weiss, S. (2011). Open textbook adoption and use: implications for teachers and learners. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 26(1), 39–49.
- PON SOS Studenti. http://puntoedu.indire.it/pon_sosstudenti/iscrizione/ (ver. 04.04.2015).
- Progetto Libr@. <http://www.istitutocomprensivocadeo.it/progetti/progetti-tecnologici/progetto-libr/> (ver. 04.04.2015).
- Pubblica Scuola. <http://www.pubblicascuola.it/> (ver. 04.04.2015).
- Risorse per studenti. <http://risorsestudentipon.indire.it/> (ver. 04.04.2015).
- Rogoff, B. (1998). Cognition as a Collaborative Process. In W. Damon, P. Khun & R.S. Siegler (eds.), *Handbook of child psychology. Volume 2: Cognitive, perception, and language* (pp. 679-744). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Roncaglia, G. (2013). Creare strati, animare i dati dove vanno gli e-book multimediali. *Mondo digitale*, 45, 1–14. http://mondodigitale.aicanet.net/2013-1/articoli/03_RONCAGLIA.pdf (ver. 04.04.2015).
- Seguin, R. (1989). *The elaboration of school textbooks. Methodological guide*. Division of Educational Sciences, Contents and Methods of Education, Unesco. http://www.unesco.org/education/pdf/55_16.pdf (ver. 04.04.2015).
- Sésamath. <http://www.sesamath.net/> (ver. 04.04.2015).
- The Learning Resource Exchange (LRE). <http://www.openeducationeuropa.eu/en/resource/learning-resource-exchange-lre> (ver. 04.04.2015).
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1949a). *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding*. Paris: Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000630/063011eo.pdf> (ver. 04.04.2015).

- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1949b). *Some Suggestions on Teaching about the United Nations and Its Specialized Agencies*. Paris: Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=121947&gp=0&lin=1> (ver. 04.04.2015).
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1950). *Better History Textbooks*. Paris: Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001283/128305eo.pdf> (ver. 04.04.2015).
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1953). *Bilateral Consultations for the Improvement of History Textbooks*. Paris: Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000013/001330eo.pdf> (ver. 04.04.2015).
- Unesco. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (1990). *Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s. World Conference on Education for All*. Paris: Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf> (ver. 04.04.2015).
- Weblettres. <http://www.weblettres.net/index.php> (ver. 04.04.2015).