

ALFABETIZZAZIONE DIGITALE, SCRITTURA ENCICLOPEDICA ED EDUCAZIONE LINGUISTICA DEMOCRATICA

MIRKO TAVOSANIS
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PISA

Abstract – The text describes two different kinds of literacy: the traditional and the digital one. It then places them in a context of “Linguistic education” (*educazione linguistica*), highlighting the possible benefits of a more significant inclusion of real practices within the educational curricula. This is done by looking at both “vernacular literacy” practices and practices taken from the workplace. The use of Wikipedia in the Italian language classroom is afterwards introduced as an example of such possible integrations.

Keywords: Writing. Wikipedia. Literacy. Digital literacy. Vernacular Literacy.

1. Alfabetizzazioni diverse

Oggi si parla forse più di alfabetizzazione digitale che di alfabetizzazione pura e semplice. Non è possibile sintetizzare qui un dibattito vastissimo, e in cui le definizioni usate variano molto anche per quanto riguarda la loro copertura; varietà che non è poi un fatto puramente teorico, ma produce conseguenze pratiche (per esempio, per quanto riguarda l’accesso a finanziamenti e programmi di sviluppo). Alcuni cenni di orientamento sono però necessari.

In generale, oggi sembrano prevalere – almeno a livello istituzionale – le posizioni che collocano l’alfabetizzazione digitale all’interno di un ventaglio molto ampio di “competenze”. La *Raccomandazione* del Consiglio dell’Unione Europea del 22 maggio 2018 include appunto otto diversi tipi di “competenze chiave” per l’apprendimento permanente. Tra queste, una “competenza alfabetica funzionale” viene distinta da una “competenza digitale”. All’interno di quest’ultima si collocano

l’alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l’alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l’essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cibersecurity), le questioni

legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico (Consiglio dell'Unione Europea 2018, p. 9)

Una simile definizione si sovrappone in diversi punti a quella di “competenza alfabetica funzionale”, che

comprende la conoscenza della lettura e della scrittura e una buona comprensione delle informazioni scritte e quindi presuppone la conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio. Ciò comporta la conoscenza dei principali tipi di interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari, delle caratteristiche principali di diversi stili e registri della lingua. Le persone dovrebbero possedere l'abilità di comunicare in forma orale e scritta in tutta una serie di situazioni e di sorvegliare e adattare la propria comunicazione in funzione della situazione. Questa competenza comprende anche la capacità di distinguere e utilizzare fonti di diverso tipo, di cercare, raccogliere ed elaborare informazioni, di usare ausili, di formulare ed esprimere argomentazioni in modo convincente e appropriato al contesto, sia oralmente sia per iscritto. Essa comprende il pensiero critico e la capacità di valutare informazioni e di servirsene (Consiglio dell'Unione Europea 2018, p. 8).

Nel testo completo, la “competenza digitale” specifica si configura in sostanza come una serie di aggiunte alle altre competenze: aggiunte spesso importanti nella pratica, ma di spessore cognitivo assai ridotto. Del resto, è ovvio, anche se non esplicitato nella *Raccomandazione*, che anche le abilità e le competenze “alfabetiche” più tradizionali oggi devono essere applicate a testi che in buona parte compaiono normalmente in formato digitale: dagli articoli di giornale alle voci di enciclopedia.

In un contesto del genere è ragionevole riassorbire l'uso di molti testi e piattaforme digitali nella “competenza alfabetica funzionale”. Il dubbio può semmai venire sul punto in cui tracciare la distinzione tra “competenza alfabetica funzionale” e “competenza digitale” all'interno di percorsi formativi o singole attività.

Personalmente, ritengo che questa distinzione non possa che essere inclusiva a favore della “competenza alfabetica funzionale”. A spingere in questa direzione è poi senz'altro il concetto di educazione linguistica. O perlomeno, lo è se si crede a un'idea di società composta di individui consapevoli e responsabili in grado di agire attivamente in un contesto complesso. In Italia oggi in rapporto a questa idea si usa spesso anche l'etichetta di “cittadinanza attiva” (per una discussione critica del concetto e delle pratiche: Moro 2013): è un'etichetta vaga, ma che individua comunque qualcosa di importante.

In Italia, il nesso tra educazione linguistica e cittadinanza è stato espresso in modo ancora esemplare quasi mezzo secolo fa, nelle tesi del Gisel; in particolare nel secondo principio dell'ottava tesi:

Lo sviluppo e l'esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale: lo specifico addestramento delle capacità verbali va sempre motivato entro le attività di studio, ricerca, discussione, partecipazione, produzione individuale e di gruppo (<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>).

Tuttavia, il passaggio da questa teoria alla pratica, e alle singole attività, può essere oggi piuttosto complesso. Alcune esigenze, in rapporto a tutti i bisogni educativi speciali, sono di assoluta evidenza; in altri ambiti le priorità sono però meno intuitive. Per questo vale la pena riflettere su che cosa oggi può significare, in prospettiva linguistica, una “più ricca partecipazione alla vita sociale”.

2. Il ruolo pratico dell'alfabetizzazione

Sul rapporto tra lingua e partecipazione alla vita sociale è naturalmente fondamentale tutta la produzione di Tullio De Mauro; la raccolta postuma *L'educazione linguistica democratica* ne rappresenta una sintesi, parziale ma utile come punto di partenza (De Mauro 2018). All'interno della raccolta, anche il lettore casuale noterà probabilmente l'insistenza sugli usi attivi e pratici della lingua, e sulla partecipazione a comunità attive come componente dello sviluppo linguistico. “Una lingua si impara esercitandola, non c'è altra via, ed esercitandola nella varietà e nelle modalità di esercizio che essa ammette e richiede” (De Mauro 2018, p. 25).

A queste enunciazioni di principio non seguono però descrizioni pratiche di impiego della lingua scritta; si trova quasi solo qualche riferimento all'importanza dell'alfabetizzazione nella “partecipazione alla vita politica e sindacale”. Oggi, in un contesto in cui i sindacati e i partiti politici raccolgono percentuali molto ridotte della popolazione italiana e hanno una vita di dibattito piuttosto ridotta, e spesso non trasposta in forma scritta, è difficile pensare che un modello del genere possa essere replicato e diffuso.

Sull'uso effettivo, anche le tesi del GISCEL si limitano a un riferimento

alla maturazione e diffusione di una nuova e diversa capacità di partecipazione sia ricettiva sia anche produttiva, autonoma, decentrata alla elaborazione dell'informazione di massa, oggi delegata in modo fiduciario, o più spesso inconsapevolmente abbandonata alla gestione dei potentati dell'informazione (IV tesi; <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>).

Tale è la situazione anche nelle indicazioni ufficiali sull'insegnamento scolastico e universitario: per arrivare all'indicazione di specifici generi

testuali o attività occorre a volte arrivare fino al programma di singoli corsi. Inoltre, il quadro stesso di riferimento è tanto cambiato negli anni da rendere necessario un adattamento anche delle indicazioni più generiche. L'idea che i cittadini partecipino "alla elaborazione dell'informazione di massa" oggi per esempio non può che far pensare alle conversazioni su reti sociali e alla loro testualità frantumata, in cui il ruolo del pubblico è spesso solo quello di esplicitare un consenso espresso con poche parole, o meglio ancora, con un "mi piace" o un cuoricino, non di elaborare nulla di significativo (Pistolesi 2019).

Si può pensare che la genericità sia inevitabile: la pervasività e varietà degli usi della lingua scritta rende difficile isolarne alcuni come più importanti di altri. Tuttavia, è possibile vedere la situazione anche in modo diverso, partendo proprio dal rapporto con le pratiche reali. Queste ultime, in effetti, sono sorprendentemente poco indagate in prospettiva linguistica. Qualcosa naturalmente si sa sulla scuola, ma anche in quel caso, in collegamento con la lingua, studi come quelli sintetizzati da Serianni e Benedetti (2015) a proposito delle correzioni degli insegnanti di scuola superiore colpiscono anche per la loro rarità.

Nella ricerca universitaria italiana, alla quantità di studi filologici sulla letteratura, anche su autori moderni e contemporanei, si contrappone ancora una scarsa copertura del resto della società: è più facile trovare studi approfonditi sul metodo di lavoro di Plinio il Vecchio (come l'ottima sintesi di Dorandi 2016) che sapere, per esempio, quale posto ha la scrittura a mano nel mondo del lavoro oggi. Lavori come quelli di Claudia Dinale (2001) sulle lettere manoscritte dei ragazzi degli anni Ottanta, o di Domenico Fiormonte (2003) sul rapporto tra scrittori e personal computer, restano piuttosto isolati. Non è irragionevole supporre che da uno studio più sistematico della vita sociale possano venire fuori spunti utili per riflettere sul rapporto tra educazione linguistica e cittadinanza attiva.

Fare un tale lavoro oggi è difficile; tuttavia, perfino un'analisi rapida mostra non solo una varietà di usi ma anche il fatto che l'uso consapevole della lingua e della scrittura sembra esercitato molto al di sotto delle sue potenzialità.

3. La vita privata

Determinante in qualunque riflessione è il ruolo della scrittura nella vita privata. In passato, le lettere erano una manifestazione ben nota, e relativamente ben studiata, di questo ruolo. Oggi sembra evidente la loro diminuita importanza relativa, in un mondo di comunicazioni elettroniche e di messaggistica istantanea, ma andare in dettaglio è molto più difficile. Quante persone oggi, in Italia, scrivono per esempio lettere personali su

carta? E quante scrivono invece lettere articolate usando la posta elettronica? Questi usi sopravvivono in percentuali significative, e se sì, presso quali gruppi demografici? O, in ottica più attiva: le lettere hanno vantaggi competitivi tali da spingere a incoraggiarne l'uso? Cioè, possono per esempio essere usate per comunicare cose importanti che non è facile dire chiaramente di persona, per telefono o attraverso WhatsApp? A tutta questa serie di domande non esistono, apparentemente, risposte documentate.

Oltre le lettere, la complessità degli usi della scrittura nella società contemporanea è stata presa in considerazione nel mondo di lingua inglese dagli studi sull'alfabetizzazione vernacolare ("vernacular literacy"), intesa come un assieme di pratiche scollegate da quelle più istituzionali: dalle liste della spesa allo svolgimento di attività complesse come la gestione di un diario. Tali pratiche di alfabetizzazione vernacolare sono apparentemente spesso collegate al bisogno di portare a termine un compito (Barton e Lee 2012); compito che può essere pratico e proiettato all'esterno (per esempio: gestire problemi di eredità) o legato all'interiorità (per esempio: dare senso alla propria vita in un momento difficile). Come tali, a volte si sovrappongono a metodi strutturati per gestire la vita privata e il lavoro usando la scrittura: è il caso dei tanti sistemi per "fare le cose", popolari soprattutto nella cultura statunitense e fondati sulla preparazione esplicita di elenchi, stesura di programmi, gestione di obiettivi (un esempio di successo è quello di Allen 2015).

Non sembra irragionevole chiedersi se queste pratiche possano essere codificate in modo più sistematico nell'educazione linguistica. In alcuni casi si ha l'impressione che esista già una certa diffusione nell'ambito scolastico: molti insegnanti senz'altro insegnano a tenere diari o a scrivere lettere. Tuttavia, al di là dell'aneddoto, non c'è modo di valutare la diffusione effettiva di queste pratiche. La pratica del diario sarà presentata a uno studente su dieci, o a uno studente su diecimila? E quando lo è, lo è come esperienza una tantum o come pratica portata avanti sistematicamente per anni?

Nell'ottica inversa, e sempre per esempio, le persone che tengono un diario oggi sembrano relativamente poche. Quante potrebbero avere beneficio da questo esercizio? E quante potrebbero beneficiare dall'abitudine a tenere appunti scritti sulle cose da fare, sui comportamenti da tenere in determinate circostanze e così via? L'impressione è che esista uno spazio consistente per la diffusione utile nella società di pratiche di scrittura di tipo scolastico.

4. Il mondo del lavoro

In generale, anche in prospettiva internazionale, gli studi sistematici sul modo in cui si legge e scrive nel mondo del lavoro sono rari (un'eccezione importantissima, anche se ormai datata, è Sellen e Harper 2002).

Naturalmente, in alcuni settori le pratiche sono molto codificate; in altre, tuttavia, il livello di arbitrarietà sembra molto maggiore, con una quantità di scelte *ad hoc* tale da avvicinare questa situazione a quella dell'alfabetizzazione vernacolare. Per esempio, in diversi paesi e in diversi contesti è stata segnalata – e di regola molto criticata – la tendenza a sostituire le relazioni scritte tradizionali, fatte di frasi di senso compiuto, con presentazioni PowerPoint (Tuftes 2006). In alcuni settori, non c'è dubbio che una revisione esterna potrebbe essere molto utile ad aggiornare e razionalizzare pratiche che si sono formate per accumulo non programmato.

Va inoltre detto che, anche in un mondo in cui la scrittura elettronica e la comunicazione hanno un ruolo sempre più importante (in italiano, in proposito, fa testo la lunga serie di pubblicazioni di Luisa Carrada), le novità sono ridotte. A più di dieci anni di distanza dal lancio dello slogan del “web 2.0”, basato sul passaggio a un ruolo attivo dei tradizionali fruitori passivi, chi volesse fare un po' di retorica potrebbe parlare di “promesse tradite”; se non fosse che già alle origini gli interpreti più sensati erano giustamente scettici nei confronti delle esagerazioni (Metitieri 2009).

Oggi, per esempio, è difficile non rendersi conto del fatto che uno strumento dirompente pochi anni fa, cioè le recensioni degli utenti a servizi e strutture, è dominato dall'uso di recensioni stereotipate o influenzate da attività promozionali; e che nei sistemi interni di comunicazione aziendale, la capacità di mettere come feedback una o più stelline o un “mi piace” non è poi particolarmente significativa. Attività come i blog, di cui si era rivendicata l'importanza un quindicennio fa, restano appannaggio di sparute minoranze: la stragrande maggioranza degli utenti è legata a una fruizione sostanzialmente passiva. Gli *influencer* su Instagram rappresentano un modello un po' diverso rispetto a quello tradizionale della televisione o delle riviste per un pubblico giovanile, ma non producono qualcosa di qualitativamente diverso.

Lo spazio di educazione linguistica in questo senso appare molto promettente – purché la ricerca sia costruita sul dialogo. In alcune aree, del resto, esiste già una tradizione forte in questo senso. A livello universitario, il collegamento con il mondo del lavoro è spesso tale da garantire un buon livello di comunicazione. Tuttavia, tale rapporto sembra particolarmente debole proprio nell'area umanistica – che sarebbe viceversa la più coinvolta proprio in una prospettiva di educazione linguistica.

Al di fuori dell'ambito universitario, un altro problema del

coinvolgimento con il mondo del lavoro è poi la creazione di conflitti d'interesse. Come ha mostrato l'esperienza dell'alternanza scuola-lavoro, che pure ha conosciuto diversi casi di successo, gestire attività educative reali in presenza di interessi economici non è facile.

5. Il caso di Wikipedia

In questo contesto, Wikipedia rappresenta un esempio molto interessante per la concretizzazione dell'alfabetizzazione linguistica e digitale. L'importanza di Wikipedia nel sistema di informazione contemporaneo è infatti evidente, così come è evidente anche il suo ruolo paradigmatico di modello.¹ Dal punto di vista pratico, Wikipedia in lingua italiana è da molto tempo uno dei siti web più visitati in Italia² e il più ampio assieme di contenuti coerenti mai realizzato in lingua italiana, superando ormai i 50 milioni di parole stimati per l'Enciclopedia Italiana (1939).

Rispetto a raccolte testuali tradizionali, Wikipedia ha una caratteristica importante: la collaborazione è aperta a tutti, al punto che perfino i visitatori casuali possono aggiungere nuovi contenuti (anche se la quantità di regole da padroneggiare per contribuire rende questa possibilità più teorica che reale, almeno per quanto riguarda la scrittura di voci completamente nuove). Ciononostante, il numero degli utenti attivi è piuttosto ridotto. Nella versione in italiano, da diversi anni, i collaboratori regolari che eseguono ogni mese più di cento interventi (anche di minima entità) sono circa tre-quattrocento; quelli che eseguono almeno cinque interventi al mese si collocano tra i due e i tremila.³ Ciò significa che le persone attive su Wikipedia, anche usando la definizione più generosa, sono all'incirca un decimillesimo rispetto ai 29 milioni di utenti italiani raggiungibili tramite Facebook.⁴ C'è quindi una sproporzione enorme tra uso attivo e uso passivo.

La situazione di Wikipedia in rapporto alla lingua italiana può essere esaminata secondo molte angolazioni, tra cui per esempio le pratiche

¹ Per la storia e le caratteristiche generali: Lih (2009). Per un inquadramento nel contesto generale della storia sociale della conoscenza: Burke (2012). Molte informazioni su Wikipedia in lingua italiana e sul suo funzionamento sono disponibili sul sito di Wikipedia; la versione in lingua italiana è disponibile all'indirizzo <https://it.wikipedia.org/>.

² Per il 2019, il dominio wikipedia.org è stato il quarto più visitato secondo la classifica di SEMrush così come riportata da <https://fastweb.it/web-e-digital/top-10-siti-piu-visitati-italia/>; la classifica di Alexa, vista il 26 aprile 2020, lo colloca in quinta posizione in una classifica ottenuta combinando il numero medio di visitatori giornalieri e di visualizzazioni di pagina nell'ultimo mese (<https://www.alexa.com/topsites/countries/IT>); la classifica di We Are Social lo colloca in sesta posizione in base al traffico nell'ultimo semestre del 2019 (<https://wearesocial.com/it/digital-2020-italia>).

³ Le statistiche aggiornate vengono fornite da: <http://it.wikiscan.org/>.

⁴ Secondo le stime di We Are Social: <https://wearesocial.com/it/digital-2020-italia>.

linguistiche effettive, le tecniche di discussione e l'ideologia linguistica. Può essere però esaminata anche dal punto di vista dell'impiego didattico. Questo, pur se relativamente poco comune, può ormai essere considerato anche in Italia una pratica didattica «ormai così diffusa e consolidata da non avere più i contorni della sperimentazione» (Catalani 2017, p. 6).

La maggior parte di queste pratiche è stata rivolta all'approfondimento disciplinare: scrivere su Wikipedia per migliorare le competenze in una materia specifica. Per la situazione italiana, un numero monografico della rivista «BRICKS» (Catalani 2017) presenta quindi una serie di esperienze che vanno dal lavoro sulla citazione delle fonti (D'Andria 2017) alla realizzazione di voci in lingue diverse dall'italiano (Napoli e Troiano 2017). Le modalità del lavoro su Wikipedia si collegano naturalmente a un'impostazione costruttivista, e sono state pubblicate diverse analisi che partono da quest'ottica (per esempio, Oeberst e altri 2014); le attività di taglio dichiaratamente costruttivista sembrano però piuttosto rare.

Non sono invece mancate le attività didattiche, di vario genere, strettamente collegate alla scrittura. All'estero, Virtue (2017) ha per esempio descritto in dettaglio le applicazioni di Wikipedia all'insegnamento della scrittura tecnica, coprendo un'ampia serie di situazioni; il MIT di Boston ha realizzato numerose attività in proposito (Carleton e altri 2017). In Italia, diversi corsi dell'Università di Pisa hanno usato la scrittura su Wikipedia come base per l'insegnamento della scrittura scientifica e professionale (Tavosanis 2013; Tavosanis 2019). Si attendono poi, soprattutto, gli atti del convegno *Wikipedia in Academia*, tenuto il 21 e il 22 settembre 2019 presso l'Università di Padova; atti che presumibilmente documenteranno in dettaglio una serie di pratiche in corso innanzitutto, ma non solo, presso la stessa Università di Padova.

In generale, però, un punto chiave che distingue Wikipedia da altri spazi di scrittura collaborativa è, appunto la sua integrazione nella vita quotidiana. Per moltissime persone Wikipedia non è un sito di esercizi scolastici, ma una risorsa di uso normale.

Inoltre, anche se Wikipedia non permette di scrivere voci su qualunque argomento, i temi possibili sono numerosissimi. La loro estensione è tale da coprire molti tipici interessi di studenti (dallo sport ai videogiochi), ma anche molte questioni importanti di storia e politica. Tutto questo è inoltre mediato dalla capacità di scrivere in modo adeguato allo stile enciclopedico, di inserire rinvii a fonti attendibili, discutere per iscritto con altri autori e così via.

Di conseguenza, rispetto a iniziative che si esauriscono nell'ambito scolastico o di interesse comunque limitato, Wikipedia può risultare intrinsecamente motivante. Si ritiene infatti che chi lavora sistematicamente su Wikipedia sia motivato soprattutto dalla semplice soddisfazione di

contribuire a una risorsa importante (Lih 2009, p. 25). Questa spinta sembra importante anche nelle attività formative italiane (Petrucco 2016, pp. 106-107; Vayola 2017, p. 31; Lucianer 2017, p. 90; Tavosanis 2019) e, semplicemente, non ha alternative di peso paragonabile nel web attuale.

Al tempo stesso, anche se non è uno spazio istituzionale, Wikipedia è gestita da una fondazione senza fini di lucro, la Wikimedia Foundation, che si occupa degli aspetti finanziari, tecnici e legali. Ciò elimina molti problemi collegati alla partecipazione diretta ad attività commerciali.

Il sistema scolastico e universitario ha quindi in Wikipedia uno spazio importante per iniziative motivanti, da portare avanti in accordo con la comunità attuale. Questa è del resto una scelta fortemente incoraggiata, in modo esplicito, dalla Wikimedia Foundation.⁵

6. Oltre Wikipedia

Quello di Wikipedia può essere considerato un caso particolare di una situazione molto più generale. Da un lato, secondo molti osservatori, la scuola e l'università hanno difficoltà a motivare gli studenti alla scrittura e a raccordare le proprie pratiche interne con le realtà esterne; dall'altro, l'uso reale della scrittura *nella società* sembra decisamente inferiore alle sue potenzialità.

Oggi le tecnologie digitali permettono ai cittadini di partecipare a molte attività che richiedono un alto livello di alfabetizzazione. Questa non è una novità qualitativa e assoluta, e la partecipazione era perfettamente possibile anche in precedenza. Esperienze come quelle classiche di Freinet (su cui si può vedere ora Peyronie 2013) o, in Italia, del Movimento di Cooperazione Educativa,⁶ oltre il caso ben noto di *Lettera a una professoressa* (2007), mostrano quanto sia sempre stato possibile lavorare in modo creativo attraverso le tecnologie di comunicazione e pubblicazione; così come, a ben vedere, dal punto di vista dell'utente non c'è una differenza enorme tra la separazione di ruoli nell'editoria di inizio Novecento e nel mondo del 2.0 o di Instagram. Tuttavia, è chiaro che le tecnologie digitali rendono molto più facili alcuni aspetti di questo lavoro; per esempio, l'allestimento, con impegno limitato, di reti di collaborazione a distanza.

Se si esce da un'ottica tradizionale, e si entra in un'ottica più attiva, diventa quindi possibile immaginare anche il nuovo. L'alfabetizzazione tradizionale e quella digitale possono essere viste come la premessa per

⁵ Due liste di attività si trovano, rispettivamente, nelle pagine <https://it.wikipedia.org/wiki/Progetto:Coordinamento/Scuole> e <https://it.wikipedia.org/wiki/Progetto:Coordinamento/Universit%C3%A0>.

⁶ Sito di riferimento: <http://www.mce-fimem.it/>.

costruire attività, eventi, strutture e sistemi che si basino su di esse e al tempo stesso le consolidino. Per esempio, non è inconcepibile che le scuole e le università italiane possano creare sistemi di scrittura collaborativa interessanti e in grado di coinvolgere numeri molto ampi di studenti senza avere per questo caratteristiche commerciali.

Naturalmente, la realizzazione di simili sistemi è tutt'altro che facile. Proprio perché le opportunità sono molto diversificate, vanno cercate caso per caso e dipendono fortemente dal pubblico di riferimento. Non si può proporre meccanicamente una stessa formula a studenti di dottorato in Chimica, studenti di un ultimo anno di un liceo classico, studenti del primo anno di un istituto tecnico e così via. Occorre adattarsi alle esigenze di ognuno di loro, con attività che vanno dalla discussione professionale alla correzione di errori o dalla scrittura di riassunti alla ricerca di informazioni. Inoltre, un prodotto istituzionale deve darsi anche molti limiti pratici, evitando per esempio di entrare in concorrenza con quanto già fatto da singoli e da aziende private.

La difficoltà non è teorica e non è solo questione di “avere l'idea”, come mostra la lunghissima serie dei progetti creativi che non sono mai riusciti ad arrivare all'attenzione del grande pubblico. In questa tipologia rientrano oggi, tra l'altro, anche quasi tutti i progetti della Wikimedia Foundation diversi da Wikipedia: da Wikiversità per la pubblicazione di materiali didattici a Wikibooks per la realizzazione di veri e propri libri (una rassegna in Catalani 2020). Per tutti questi si può parlare solo di un successo relativo. L'affermazione di Wikipedia è stata in fin dei conti dovuta a una serie di circostanze fortunate ed è possibile che sia irripetibile. Tuttavia, è anche possibile che il modello generale sia replicabile.

Si può quindi concludere che la scuola e l'università abbiano due direzioni di espansione. Da un lato, dare più spazio al loro interno a quanto oggi funziona; dall'altro, promuovere anche *all'esterno* soluzioni innovative, ispirate dalle potenzialità della scrittura e dell'attività collettiva. Lavorare in questo senso è ambizioso, ma certo non più ambizioso di quanto non siano state, al loro tempo, le idee stesse di educazione pubblica e di educazione linguistica.

Postilla: Covid-19

La stesura di questo contributo è terminata negli ultimi giorni di aprile del 2020, durante il confinamento della popolazione italiana iniziato a marzo, in seguito all'epidemia di Covid-19.

L'esperienza difficile di queste settimane ha dato, credo, assoluta evidenza a un fatto: esistono sfide importanti e complesse che coinvolgono

tutta la popolazione e la comprensione non acritica da parte dei singoli cittadini è fondamentale per rispondere. Questa, naturalmente, non è una situazione nuova. La pandemia ha dato solo visibilità, in circostanze drammatiche, a ciò che di regola è nascosto da mediazioni e abitudini consolidate.

La storia della reazione intellettuale e comunicativa a questa pandemia è al momento ancora tutta da scrivere. A prima vista, però, non appare sbagliata l'etichetta di *infodemia* che è stata usata anche in ambito italiano per riferirsi ai problemi comunicativi connessi alla comunicazione.⁷ Gravi limiti si sono manifestati non solo a livello dei singoli cittadini, ma anche al livello del governo e delle autorità locali, degli esperti e delle fonti di informazione tradizionali.

Naturalmente, non è il caso di contrapporre la realtà alla perfezione o di fare catastrofismo. Tuttavia, anche molti osservatori che si ritengono realisti hanno forse trovato sconcertante, per esempio, la facilità con cui è stato sistematicamente concesso spazio sui principali quotidiani italiani a teorie prive di qualunque fondamento e opinioni assurde.

In questo contesto, un ruolo importante, diretto e indiretto, è stato svolto dalle strutture ufficiali, che hanno rappresentato un punto di riferimento fondamentale per la correttezza delle informazioni – anche se non sempre sono state in grado di aggiornarle in modo tempestivo o di raggiungere direttamente il grande pubblico. Un ruolo importante è stato però svolto anche da un'istituzione collaborativa come Wikipedia: la voce principale sulla *Pandemia di COVID-19 del 2020 in Italia* è stata visitata, per esempio, 750.000 volte nel periodo dal 26 marzo al 26 aprile del 2020.⁸

Una tale situazione può essere vista in diversi modi. Non sembra tuttavia irragionevole vederla anche come una dimostrazione del fatto che il sistema scolastico e universitario potrebbe lavorare in modo più diretto alla produzione e alla divulgazione di informazioni importanti. Operazione che, create le strutture adatte, potrebbe essere condotta senza appesantire l'attività ordinaria, rendendola anzi più interessante e motivante, e forse direttamente utile alla collettività.

⁷ La parola italiana *infodemia* si basa sulla parola inglese *infodemic*, usata da tempo dall'Organizzazione Mondiale della Sanità per riferirsi a uno stato informativo confuso che rende difficile anche solo individuare le informazioni corrette su un problema medico (Corbolante 2020).

⁸ La pagina si trova all'indirizzo https://it.wikipedia.org/wiki/Pandemia_di_COVID-19_del_2020_in_Italia; va notato che la pagina è stata creata il 24 febbraio 2020 e che, anche se in seguito è stata modificata in autonomia, è partita con la semplice traduzione di contenuti dalla pagina corrispondente di Wikipedia in lingua inglese, creata già il 22 febbraio.

Bionota: Mirko Tavosanis è professore associato di Linguistica italiana presso l'Università di Pisa, dove insegna nei corsi di studio in Informatica umanistica. Le sue pubblicazioni includono *La prima stesura delle Prose della volgar lingua: fonti e correzioni* (ETS, 2002), *L'italiano del web* (Carocci, 2011) e *Lingue e intelligenza artificiale* (Carocci, 2018). Dal 2008 tiene laboratori universitari di scrittura in cui la scrittura scientifica e professionale viene presentata richiedendo come prova finale la scrittura di voci di Wikipedia in lingua italiana.

Recapito autore: mirko.tavosanis@unipi.it

Riferimenti bibliografici

- Allen D. 2015, *Getting Things Done: The Art of Stress-Free Productivity*, Piatkus, London.
- Barton D. and Lee, C. K. M. 2012, *Redefining Vernacular Literacies in the Age of Web 2.0*, in “Applied Linguistics” 33 [3], pp. 282–298.
- Burke P. 2012, *From the Encyclopédie to Wikipedia*, Cambridge, Polity; tr. it. di Bassi M. L. 2013, *Dall’Encyclopédie a Wikipedia: storia sociale della conoscenza*, Il mulino, Bologna.
- Carleton A. and Musselman C. A. 2017, *Working Wikipedia: A Year of Meaningful Collaboration*, in “Double Helix”, 5, pp. 1-16.
- Catalani L. (a cura di) 2017, *Fare didattica con i progetti Wikimedia*, in “BRICKS” 7, 4.
- Catalani L. 2019, *Come educare al sapere libero in una biblioteca scolastica*, Editrice Bibliografica, Milano.
- Consiglio dell’Unione Europea 2018, *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente Testo rilevante ai fini del SEE*, in “Gazzetta Ufficiale dell’Unione Europea”, 4 giugno 2018, C 189, pp. 1-13.
- Corbolante, L. 2020, *Coronavirus: è infodemia*, in “Terminologia etc.”, 2 marzo 2020. <http://blog.terminologiaetc.it/2020/02/03/significato-definizione-infodemia/> (30 aprile 2020).
- D’Andria A. 2017, *Per una didattica dell’italiano con Wikipedia: l’esperienza del Liceo Scientifico “Carlo Pisacane” di Padula (SA)*, in Catalani (a cura di) 2017, pp. 16-20.
- De Mauro T. 2018, *L’educazione linguistica democratica*, Laterza, Bari-Roma.
- Dinale C. 2001, *I giovani allo scrittoio*, Esedra, Padova.
- Dorandi T. 2016, *Nell’officina dei classici: come lavoravano gli autori antichi*, Carocci, Roma.
- Fiormonte D. 2003, *Scrittura e filologia nell’era digitale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Lih A. 2009, *The Wikipedia Revolution: How a Bunch of Nobodies Created the World’s Greatest Encyclopedia*, Hyperion, New York; trad. it. di Castiello, C. 2010, *La rivoluzione di Wikipedia: come un gruppo di illustri sconosciuti ha creato la più grande enciclopedia del mondo*, Codice, Torino.
- Lucianer A. 2017, *Collaborare per apprendere: un’esperienza di scrittura su Wikipedia nella scuola*, in Catalani (a cura di) 2017, pp. 87-92.
- Metitieri F. 2009, *Il grande inganno del Web 2.0*, Laterza, Bari-Roma.
- Moro G. 2013, *Cittadinanza attiva e qualità della democrazia*, Carocci, Roma.
- Napoli A. e Troiano M. 2017, *Wiki in translation: da fruitore a possibile autore, un’esperienza creativa e poliedrica*, in Catalani (a cura di) 2017, pp. 97-101.
- Oeberst A., Halatchliyski I., Kimmerle J. and Cress U. 2014, *Knowledge Construction in Wikipedia: A Systemic-Constructivist Analysis*, in “Journal of the Learning Sciences” 23 [2], pp. 149-176.
- Petrucchio C. 2016, *Wikipedia come attività di empowerment personale e sociale di studenti e insegnanti nel progetto “Veneto in Wikipedia”*, in “TD Tecnologie didattiche” 24 [2], pp. 102-110.
- Peyronie H. 2013, *Le mouvement Freinet: du fondateur charismatique à l’intellectuel collectif; regards socio-historiques sur une alternative éducative et pédagogique*, Presses Universitaires de Caen, Caen.

- Pistolesi E. 2018, *L'italiano in rete: usi, varietà e proposte di analisi*, "Aggiornamenti", 13, pp. 17-26.
- Sellen A. J. and Harper R. 2002, *The Myth of the Paperless Office*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Serianni L. e Benedetti G. 2015, *Scritti sui banchi: l'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma.
- Tavosanis M. 2013, *Insegnamento universitario della scrittura 2.0 attraverso Wikipedia*, in *Tecnologie e metodi per la didattica del futuro*, CNR, Pisa, pp. 407-410.
- Tavosanis M. 2019, *Scrivere su Wikipedia dall'Università alla scuola*, in Palermo M. e Salvatore E. (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, Cesati, Firenze, pp. 173-182.
- Tufte E. R. 2006, *Beautiful Evidence*, Graphics Press, Cheshire, Connecticut.
- Vayola P. 2017, *Scrivere di storia contemporanea a scuola: un percorso su e per Wikipedia sviluppato dall'Istituto di Torino*, in Catalani (a cura di) 2017, pp. 27-35.
- Virtue D. 2017, *Wikipedia as a Pedagogical Tool: Complicating writing in the Technical Writing Classroom*, in "Wiki Studies" 1 [1], pp. 4-39.