MARIANGELA GIGLIO

Progetti digitali per attraversare il Novecento: un laboratorio di Informatica umanistica

In

Rotte mediterranee. Migrazioni e ibridazioni nella Letteratura italiana, Atti del XXVII Congresso dell'ADI – Associazione degli Italianisti (Palermo, 12-14 settembre 2024),
a cura di A. Carta, M. Di Gesù, C. Natoli, A. Negri, G.M. Romano, L. Spalanca,
Roma, Adi editore, 2026

Panel «Migrazioni e contaminazioni dal cartaceo al digitale. Per una nuova didattica della letteratura italiana»
a cura di L. Chines, P. Italia

Come citare:
https://www.italianisti.it/pubblicazioni/atti-di-congresso/rotte-mediterranee
[data consultazione: gg/mm/aaaa]



Isbn: 9788894743449
Opera distribuita con licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale (CC BY 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

 © Adi editore 2026

MARIANGELA GIGLIO

Progetti digitali per attraversare il Novecento: un laboratorio di Informatica umanistica

Il contributo esplora l'impatto delle tecnologie digitali e dei nuovi media nell'ambito educativo, ponendo particolare attenzione alla loro integrazione nella didattica attraverso le ICT (Information and Communication Technology). Partendo dal dibattito sulla validità dell'uso delle tecnologie nella formazione, l'articolo sottolinea come l'impiego di strumenti digitali non solo arricchisca, ma favorisca un approccio innovativo e interattivo all'insegnamento, incentrato su dinamiche collaborative tra studenti e docenti. Il campo di applicazione concreto di queste riflessioni è stato il laboratorio di Informatica Umanistica svolto presso l'Università degli Studi di Siena (a.a. 2023/2024). In questo progetto gli studenti si sono occupati della creazione di un portale dedicato a Fausta Cialente e alla sua bibliografia. L'attività ha favorito lo sviluppo di competenze trasversali, l'apprendimento collaborativo e l'integrazione delle ICT, portando gli studenti a diventare autori attivi del proprio sapere. Si riflette infine sull'importanza del lavoro per progetti, della cooperazione tra pari, e sulla necessità di un approccio interdisciplinare che permetta l'acquisizione di competenze trasferibili in contesti diversi.

Le trasformazioni introdotte dalla diffusione capillare delle tecnologie digitali e dei nuovi media hanno inciso profondamente non soltanto sulle modalità di produzione, circolazione e trasmissione dei saperi, ma sulla stessa configurazione epistemologica dei processi formativi. Scuola e università, tradizionalmente ancorate a modelli trasmissivi che presuppongono un flusso unidirezionale della conoscenza dal docente al discente sono chiamate a confrontarsi con un ecosistema comunicativo complesso, caratterizzato da linguaggi, strumenti e pratiche che impongono una revisione strutturale delle metodologie didattiche. In questa direzione l'introduzione di nuove tecnologie nei contesti educativi non può dunque essere interpretata come mero adeguamento strumentale ma come ripensamento radicale delle forme dell'insegnamento e dei presupposti teorici che ne sostengono la legittimazione.[1]

Il dibattito sull'integrazione delle ICT nei percorsi formativi si è a lungo articolato attorno a posizioni antitetiche: da un lato, il timore che l'ingresso di nuove tecnologie determinasse una marginalizzazione del ruolo docente e una riduzione della profondità dei contenuti disciplinari; dall'altro, la convinzione che esse possano ampliare in modo significativo le potenzialità dell'apprendimento, favorendo interattività, cooperazione e personalizzazione. L'esperienza dimostra infatti che un uso consapevole e criticamente orientato degli strumenti digitali non indebolisce l'impianto formativo ma, al contrario, ne accresce la portata, offrendo nuove modalità di mediazione cognitiva e nuove forme di partecipazione attiva dello studente al processo di costruzione del sapere. L'integrazione di nuovi media consente di riconfigurare la didattica come spazio dialogico e reticolare, all'interno del quale la conoscenza non viene trasmessa in modo lineare, ma negoziata e costruita collettivamente. Tale prospettiva assume particolare rilievo in un contesto storico caratterizzato da una crescente complessità culturale, cognitiva e professionale, che richiede individui capaci di sviluppare competenze trasversali, trasferibili in una pluralità di ambiti e situazioni. In questo scenario, l'adozione delle ICT non deve essere intesa come soluzione autosufficiente, ma come strumento per favorire una didattica inclusiva, partecipativa e orientata allo sviluppo di capacità di analisi e di autonomia.

L'inserimento delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione nei processi formativi ha inciso in profondità sulle strutture cognitive e progettuali dell'agire didattico, sollecitando i docenti a un'integrazione sempre più complessa di saperi disciplinari, pedagogico-didattici e tecnologici.[2] La

[1] G. RONCAGLIA, *L'età della frammentazione: cultura del libro e scuola digitale*, Bari, Laterza, 2018.

[2] Cfr. P. MISHRA, M.J. KOEHLER, *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge,* «Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education», CVIII (2006), 6, 1017-54; C. ANGELI, N.

formazione universitaria, in particolare, è oggi chiamata a elaborare modelli che sappiano coniugare le competenze specialistiche dei docenti con ulteriori dimensioni conoscitive imprescindibili: le competenze pedagogico-progettuali, indispensabili per organizzare ambienti di apprendimento integrati e flessibili (in presenza, a distanza o in modalità 'blended'); quelle metodologico-didattiche, necessarie per garantire la coerenza dei percorsi rispetto ai traguardi formativi; e infine quelle tecnologico-linguistiche, volte a produrre materiali multimediali e interattivi nei diversi ambiti disciplinari.[3]

In tale prospettiva, appare cruciale il superamento della tradizionale dicotomia tra la cosiddetta «metafora dell'acquisizione» – che concepisce l'apprendimento come appropriazione di contenuti, concetti e abilità – e la «metafora della partecipazione», che lo interpreta come progressivo inserimento nelle pratiche discorsive e culturali di una comunità.[4] La sfida contemporanea consiste nello sviluppo di procedure progettuali capaci di conciliare tali modelli, delineando un impianto formativo che valorizzi simultaneamente la dimensione cognitiva dell'acquisizione e quella socio-culturale della partecipazione. All'interno di questo scenario, la comunicazione si configura come presupposto fondativo e struttura portante dell'azione educativa: essa non rappresenta soltanto un canale di trasmissione dei contenuti, ma si qualifica come dispositivo formativo che, attraverso mediazioni contingenti e tecnologiche, definisce le modalità di significazione e interiorizzazione del sapere. La sua centralità risiede nella capacità di integrare tecniche, strumenti e linguaggi, orientando così lo sviluppo equilibrato di 'hard' e 'soft skills'.[5] L'agire didattico non si riduce pertanto a semplice trasmissione di nozioni, ma assume la forma di un processo complesso, situato e dinamico, la cui efficacia dipende dalla possibilità di costruire ambienti di apprendimento stimolanti e significativi. Questa impostazione si connette direttamente alla sfida del 'lifelong learning',[6] ormai imprescindibile, che richiede di formare individui in grado di inserirsi nella società della conoscenza con competenza critica e partecipazione consapevole. Le politiche europee sull'apprendimento

---

VALANIDES, *Preservice Elementary Teachers as Information and Communication Technology Designers: An Instructional Systems Design Model Based on an Expanded View of Pedagogical Content Knowledge*, «Journal of Computer Assisted Learning», XXI (2005), 4, 292-302; C. ANGELI, N. VALANIDES, *Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT–TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK),* «Computers & education», LII (2009), 1, 154-68; L. MESSINA, S. TABONE, *Technology in University Teaching: An Exploratory Research into TPACK, Proficiency, and Beliefs of Education Faculty*, «Cadmo: Giornale Italiano Di Pedagogia Sperimentale», I (2014), 89-100; L. MESSINA, M. DE ROSSI, *Tecnologie, formazione e didattica*, Roma, Carocci, 2015.

[3] Cfr. L. MESSINA, S. TABONE, *Technology in University Teaching*….

[4] La distinzione delineata da Anna Sfard tra metafora dell'acquisizione e metafora della partecipazione viene ripresa da Jorma Enkenberg per chiarire come tali metafore orientino in modo significativo la costruzione dei modelli didattici. Enkenberg sottolinea infatti che l'acquisizione configura l'apprendimento come accumulo e organizzazione di entità cognitive pronte all'uso, mentre la partecipazione lo interpreta come progressivo coinvolgimento nelle pratiche ricorrenti di una comunità esperta. Tale richiamo consente di illuminare la transizione tra differenti impostazioni pedagogiche e il loro impatto sulla progettazione didattica in ambito universitario. Sul tema si veda almeno: A. SFARD, *On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One*. «Educational Researcher», XXVII (1998), 2, 4-13; J. ENKENBERG, *Instructional Design and Emerging Teaching Models in Higher Education*, «Computers in Human Behavior», XVII (2001), 5-6, 495-506: 496.

[5] Cfr. D. LAURILLARD, *Teaching As a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. London and New York, Routledge, 2013, 194.

[6] L'espressione designa un processo intenzionale e continuativo di acquisizione e sviluppo di conoscenze, competenze e abilità lungo l'intero arco della vita. Esso trascende i confini dell'istruzione formale, includendo modalità di apprendimento non formali che si manifestano nei contesti professionali, familiari, comunitari e nell'esperienza quotidiana. Sul tema si confronti almeno l'ampia review fornita da: W.P. THWE, A. KÁLMÁN, *Lifelong Learning in the Educational Setting: A Systematic Literature Review*, «The Asia-Pacific Education Researcher», XXXIII (2024), 407-417.

permanente e sullo sviluppo delle competenze chiave hanno assunto come priorità proprio tali obiettivi, superando progressivamente l'iniziale 'tecno-entusiasmo' e maturando una più consapevole attenzione alle implicazioni sociali, organizzative e pedagogiche connesse all'integrazione delle ICT.[7] In questo quadro interpretativo, il sapere non può essere concepito come contenuto neutro e statico, indipendente dai media e dagli strumenti che lo veicolano. Al contrario, la forma didattica che esso assume varia in funzione delle modalità di trasposizione e delle tecnologie implicate, dando luogo a un processo di ri-mediazione della conoscenza, che da oggetto cristallizzato diviene fattore produttivo e culturale.[8] L'università, intesa come luogo privilegiato di tale ri-mediazione, non può dunque limitarsi a trasmettere un patrimonio disciplinare consolidato, ma deve diventare un ambiente in cui i discenti sono chiamati a farsi produttori di sapere attraverso pratiche di partecipazione critica e creativa.

Il nodo centrale non risiede, dunque, nella semplice disponibilità di dotazioni strumentali, quanto piuttosto nella capacità di collocare le ICT entro un orizzonte pedagogico-didattico che ne orienti l'uso e ne valorizzi le potenzialità. Solo in questo modo le tecnologie possono divenire parte integrante della progettazione educativa e contribuire alla costruzione di ambienti di apprendimento realmente trasformativi.[9] La professionalità docente non consiste più soltanto nella padronanza dei contenuti, ma anche nella capacità di comprendere le trasformazioni prodotte dall'interazione con le tecnologie e di progettare percorsi formativi in grado di integrare criticamente tali risorse.[10] Ne consegue che l'integrazione delle ICT nella didattica non può essere intesa come accessorio tecnico o come aggiornamento strumentale, ma come operazione complessa di progettazione educativa, nella quale la combinazione di modelli, metodi e strumenti – sempre rapportati al contesto e agli studenti – costituisce il fondamento per una didattica qualificata, multimodale e inclusiva. Solo in questa prospettiva le ICT si configurano come una risorsa effettiva per la qualificazione dell'insegnamento e come leva per lo sviluppo di competenze disciplinari trasversali, coerenti con le istanze della società della conoscenza.

L'articolazione teorica sviluppata nelle sezioni precedenti trova una declinazione concreta nell'attività laboratoriale svolta nell'ambito del corso di 'Informatica Umanistica' tenuto presso l'Università di Siena.[11] Il corso, articolato attorno a un impianto teorico volto a presentare le Digital Humanities quali pratiche di organizzazione, mediazione e valorizzazione della conoscenza nell'ecosistema digitale, ha progressivamente condotto gli studenti verso una prospettiva applicativa, culminata in un laboratorio dedicato a biblioteche digitali e mostre virtuali.[12] Per la parte

---

[7] Cfr. C. DELRIO, C. DONDI, *ICT and Educational Policy in the European Region*, in J. Voogt-G. Knezek (a cura di), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, Boston, Springer US, 2008, 1097-1108.

[8] Cfr. M. SCARDAMALIA, C. BEREITER, *Pedagogical Biases in Educational Technologies,* «Educational Technology», XLVIII (2008), 3, 3-11.

[9] Cfr. F. FALCINELLI, C. LAICI, *ICT in the Classroom: New Learning Environment,* in P.M. Pumilia-Gnarini et. al. (a cura di), *Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements, Hershey*, IGI Global Scientific Publishing, 2013, 48-56.

[10] Cfr. M.J. KOEHLER, P. MISHRA, *What Happens When Teachers Design Educational Technology? The Development of Technological Pedagogical Content Knowledge,* «Journal of Educational Computing Research», XXXII (2005), 2, 131-52; P. MISHRA, M.J. KOEHLER, *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge,* «Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education», CVIII (2006), 6, 1017-54.

[11] Il corso è stato tenuto dalla professoressa Emmanuela Carbé presso l'Università degli Studi di Siena nell'a.a. 2023/2024.

[12] Il valore didattico della mostra virtuale è stato più volte ribadito. Si vedano, a tal riguardo: CY. CHANG-HC. KUO-Z. DU, *The Role of Digital Literacy in Augmented, Virtual, and Mixed Reality in Popular Science Education: A Review Study and an Educational Framework Development,* «Virtual Reality», XXVII (2023), 3, 2461-79; L.

finale del modulo è stata selezionata come tema centrale la figura di Fausta Cialente,[13] scelta resa pertinente dalla ricorrenza del trentennale della sua morte che ha portato a un rinnovato interesse verso l'autrice.[14]

All'interno di tale cornice, il laboratorio si è configurato come un ambiente di apprendimento fondato sulla partecipazione attiva e sulla progressiva responsabilizzazione degli studenti, coinvolti sin dalle prime fasi nella definizione delle procedure operative, nella selezione degli strumenti e nella strutturazione dei contenuti. La fase iniziale del percorso ha previsto la redazione di un documento progettuale preliminare, concepito non come un mero adempimento tecnico, ma come una pratica riflessiva che può tradurre un nucleo teorico in una sequenza coerente di azioni, valutabili in termini di fattibilità e coerenza metodologica.[15] Tale attività è stata accompagnata da un'indagine comparativa su progetti affini dedicati ad altri autori, orientata a collocare il lavoro entro una prospettiva critica più ampia e a confrontare soluzioni preesistenti, individuandone potenzialità e limiti. Il laboratorio è stato strutturato così come un autentico progetto di Digital Humanities, nel quale l'intreccio tra teoria e prassi assume una forma operativa e verificabile.

L'impianto metodologico sinora delineato si inserisce nella cornice del lavoro per progetti, componente identitaria delle Digital Humanities. Come osserva Tomasi,[16] la ricerca in questo ambito si articola attraverso la realizzazione di artefatti che rendono visibile la struttura metodologica sottostante, richiedendo una modellizzazione accurata degli obiettivi, una scelta consapevole degli strumenti e una pianificazione sistematica del workflow. Seguire un progetto nella sua concretezza significa dunque adottare una prospettiva retrospettiva e analitica, che permetta di ricostruire le strategie operative, le decisioni prese e le motivazioni che hanno guidato l'intero processo. L'esperienza laboratoriale dedicata a Fausta Cialente si è mossa in questa direzione, permettendo agli studenti di sperimentare praticamente i principi che orientano la progettualità nelle DH. In tale quadro, la documentazione ha assunto un ruolo strutturale, costituendosi come dispositivo epistemico e come spazio di riflessione critica. Documentare in modo accurato le diverse fasi del lavoro non ha significato solo registrare il percorso svolto, ma

---

DANIELA, *Virtual Museums as Learning Agents,* «Sustainability», XII (2020), 7, 2698. In Italia il tema delle mostre digitali è stato ampiamente trattato da ICCU, cui si deve anche lo sviluppo del software MOVIO per la creazione di mostre virtuali (https://movio.cultura.gov.it/) (ultimo accesso: 26/11/2025).

[13] I risultati della mostra, in forma ampliata e rifinita, sono stati migrati sulla piattaforma Omeka Semantic presso https://digilet.unisi.it/s/cialente/page/home (ultimo accesso: 26/11/2025). Il trasferimento all'interno del dominio 'digilet' risponde all'esigenza di collocare il progetto in un ambiente di lavoro unitario, che raccoglie e coordina diversi progetti digitali dell'Università di Siena. Il gruppo di lavoro del progetto comprende: Emmanuela Carbé (UniSi); Mariangela Giglio (UniBo); Chiara Tozzi (UniSi) e le studentesse e studenti del corso di Informatica umanistica.

[14] La fortuna critica di Fausta Cialente ha conosciuto negli ultimi anni una crescente attenzione. Tra gli interventi più rilevanti si segnala la monografia di F. RUBINI, *Fausta Cialente: la memoria e il romanzo*, 2019, e il saggio su diario inedito di Cialente a cura di E. CARBÉ, *La scrittura necessaria: il diario di guerra di Fausta Cialente*, Roma, Artemide, 202. A questa rinnovata attenzione si aggiunge negli ultimi anni la riedizione delle sue opere: la Tartaruga ha pubblicato, con prefazione di Melania Mazucco, *Le quattro ragazze Wieselberger* (2018), il romanzo d'esordio *Natalia* (2019), e *Cortile a Cleopatra* (2022); Nottetempo ha proposto, a cura di Emmanuela Carbé, la ripubblicazione di *Un inverno freddissimo* (2022), *Il vento sulla sabbia* (2023), *Ballata levantina* (2024) e *Interno con figure* (2025), volumi corredati da brevi introduzioni e note ai testi.

[15] Sul tema della valenza dei documenti di progettazione come strumento di metacognizione si veda almeno: H. GADSBY, *Fostering reflective practice in Post Graduate Certificate in Education students through the use of reflective journals. Developing a typology for reflection*, «Reflective Practice», XXIII (2022), 357-368.

[16] F. TOMASI, *Organizzare la conoscenza. Digital Humanities e Web Semantico. Un percorso tra archivi, biblioteche e musei*, Milano, Editrice Bibliografica, 2022, 129-135.

rendere trasparente la logica delle scelte operative, predisporre condizioni di replicabilità[17] e generare conoscenza aggiunta. La costruzione di un flusso di lavoro esplicito, corredato da tempistiche e responsabilità, ha richiesto un costante esercizio di valutazione della fattibilità delle decisioni adottate, favorendo l'acquisizione di una postura metodologica consapevole e capace di autoregolazione. Nella stessa ottica sono stati interpretati anche gli errori inevitabilmente emersi nel corso del laboratorio: lungi dall'essere considerati insuccessi, essi vanno assunti come input di apprendimento e occasione di didattica attiva poiché l'analisi delle loro cause costituisce un passaggio indispensabile per la progettazione futura. In questo senso si è fatto riferimento al concetto di Failing Gloriously elaborato da Graham,[18] che interpreta il fallimento come potenziale portatore di valore aggiunto all'interno dei progetti di ricerca. La loro analisi ha consentito agli studenti di comprendere le interdipendenze tra strumenti, tempistiche e scelte progettuali, e di riformulare criticamente le proprie strategie, individuando possibili alternative. La consapevolezza maturata in esito a tale percorso è emersa chiaramente anche in sede d'esame, dove gli studenti hanno mostrato di aver interiorizzato le implicazioni metodologiche degli errori affrontati e di aver saputo saper elaborare soluzioni migliorative fondate su un uso più mirato degli strumenti e su un ripensamento complessivo delle procedure.

La fase successiva del lavoro ha previsto l'organizzazione dell'attività all'interno di un ambiente digitale condiviso, individuato in Google Drive,[19] concepito come spazio di raccolta, scambio e revisione dei materiali. L'adozione di un drive comune ha consentito l'attivazione di una rete comunicativa nella quale la collaborazione tra pari[20] è divenuta elemento strutturante del processo formativo. La visibilità delle procedure, la trasparenza delle scelte e la possibilità di intervenire in tempo reale sui contenuti hanno infatti contribuito a consolidare una forma di apprendimento reticolare, orientata alla negoziazione e alla co-costruzione dei saperi. Un momento particolarmente significativo è stato rappresentato dal lavoro di ricostruzione bibliografica relativo alla produzione di Fausta Cialente. Tale attività, condotta attraverso l'uso sistematico di cataloghi bibliotecari e banche dati aggiornate,[21] ha permesso agli studenti di familiarizzare con strumenti essenziali per la ricerca e per la gestione delle informazioni. Questa operazione ha reso evidente la continuità tra la dimensione teorica del corso – in particolare la riflessione sulle forme di mediazione del sapere nell'ecosistema digitale – e le sue applicazioni operative, mostrando come la competenza documentaria costituisca prerequisito imprescindibile per qualsiasi progetto di Digital Humanities.

---

[17] In linea con i principi della FAIRness (Findability, Accessibility, Interoperability and Reusability) sui quali si veda: M.D. WILKINSON-M. DUMONTIER-I.J. AALBERSBERG et al., *The FAIR Guiding Principles for scientific data management and stewardship*, «Scientific Data», III (2016), 1, 160018.

[18] S. GRAHAM, *Failing Gloriously and Other Essays*, Grand Forks, ND, The Digital Press at the University of North Dakota, 2019.

[19] I tempi ristretti dell'attività laboratoriale e il livello eterogeneo di familiarità tecnologica degli studenti hanno orientato l'attività verso una piattaforma di uso comune come Google Drive, già integrata nell'infrastruttura didattica dell'ateneo. Per non introdurre nuove difficoltà tecniche si è dunque scelto di non proporre soluzioni alternative a software proprietari.

[20] Per una prima introduzione al tema del 'peer learning' si veda il contributo di: J.M. PARR, M.A.R. TOWNSEND, *Environments, Processes, and Mechanisms in Peer Learning,* «*International Journal of Educational Research*», XXXVII (2002), 5, 403-23.

[21] In particolare, tra questi, si è fatto ricorso alla tesi di dottorato di Francesca Rubini, comprendente la bibliografia di Cialente oltre che i lavori sul *Giornale d'Oriente* portati avanti da Nunzio Ruggiero; Wafaa Raouf El Beih; Emmanuela Carbé e Laura Cannavacciuolo. F. RUBINI, *Narrare il Novecento. Il romanzo di Fausta Cialente*. Tesi di dottorato. Dottorato di ricerca in Scienze Documentarie, Linguistiche e Letterarie, Università di Roma, Sapienza, 2017.

Altrettanto rilevante è stato il lavoro di riflessione dedicato ai temi dell'interoperabilità, della sostenibilità e della durata dei dati. L'attenzione a tali aspetti ha portato gli studenti a riconoscere la dimensione strategica delle scelte tecnologiche, le quali non si esauriscono nella risoluzione di problemi immediati, ma proiettano i loro effetti nel medio e lungo periodo, condizionando la fruibilità, la conservazione e la riusabilità dei materiali. L'attività laboratoriale permette un approccio progettuale orientato alla responsabilità conoscitiva, sollecitando negli studenti la consapevolezza che ogni operazione di descrizione, modellizzazione e pubblicazione dei dati implica decisioni teoriche e metodologiche che incidono sull'organizzazione del sapere.

Il momento conclusivo del percorso ha visto la pubblicazione dei materiali all'interno della piattaforma Omeka Classic.[22] Tale fase ha costituito un ulteriore passaggio formativo, poiché ha permesso di interrogare criticamente il ruolo dei Content Management System.[23] L'attività di metadatazione, in particolare, ha mostrato come la descrizione accurata e normalizzata delle risorse sia condizione necessaria per garantirne l'accessibilità, l'interoperabilità e la riusabilità. L'inserimento dei contenuti in un ambiente strutturato ha reso evidente la dipendenza tra scelte descrittive e modalità di fruizione, stimolando al contempo riflessioni critiche nella classe.

Sotto un profilo più strettamente didattico si è cercato di integrare le ICT per promuovere un allargamento delle pratiche formative. La gestione di un progetto complesso, articolato in fasi diverse e affidato a un gruppo di lavoro eterogeneo, ha favorito l'acquisizione di competenze organizzative e gestionali difficilmente ottenibili in contesti didattici tradizionali. La pianificazione delle attività, la divisione dei compiti, il coordinamento delle operazioni e il rispetto delle tempistiche hanno riprodotto dinamiche tipiche dei contesti professionali, offrendo agli studenti un apprendimento situato e trasferibile. Parallelamente, la costante interazione all'interno di uno spazio collaborativo ha potenziato competenze trasversali quali la capacità di negoziazione, la comunicazione efficace e la gestione critica delle informazioni.

Infine, pur non rappresentando formalmente una parte del laboratorio, il momento dell'esame finale ha permesso di osservare in modo particolarmente chiaro l'evoluzione della consapevolezza metodologica maturata dagli studenti. Nelle riflessioni restituite in sede d'esame, molti studenti hanno individuato con precisione i punti critici del proprio lavoro, delineando possibili strategie migliorative alla luce dell'esperienza svolta. Tra gli elementi più ricorrenti emersi, la sottostima dei tempi necessari rispetto a quanto pianificato nel diagramma di Gantt si è rivelata un indicatore significativo della necessità di una più accurata ponderazione temporale e di una maggiore dimestichezza con la gestione progettuale.

In un quadro più ampio, il laboratorio ha mostrato come l'integrazione consapevole di strumenti tecnologici permetta di catalizzare processi formativi complessi, interdisciplinari e adattabili, capaci di sviluppare nei discenti forme di pensiero critico e competenze digitali avanzate. La formazione non si è così limitata a un orizzonte settoriale, ma si è configurata come percorso dinamico e reticolare e pienamente coerente con le esigenze della società della conoscenza e con le finalità del lifelong learning.

---

[22] Omeka è un Content Management System (CMS) concepito specificamente per la gestione e la pubblicazione di collezioni digitali, mostre virtuali e progetti di valorizzazione del patrimonio culturale. In quanto CMS, ovvero una piattaforma che permette di creare, organizzare e distribuire contenuti digitali senza la necessità di competenze di programmazione, esso fornisce un'infrastruttura attraverso la quale è possibile strutturare i dati, descriverli secondo schemi coerenti e renderli accessibili in forma espositiva.

[23] Cfr. *supra*.

 © Adi editore 2026

L'esperienza svolta offre alcuni elementi utili per una riflessione sulle dinamiche formative attivate nel laboratorio. L'impiego delle ICT ha permesso di intrecciare dimensioni teoriche e operative, collocando gli studenti in una posizione attiva nei processi di ricerca, organizzazione e presentazione dei materiali. L'attività progettuale ha inoltre mostrato l'efficacia di un'impostazione laboratoriale fondata sulla collaborazione, favorita dall'uso di ambienti digitali condivisi e dalla distribuzione dei compiti. In questo quadro non sarà superfluo ripetere che non basta leggere l'integrazione delle tecnologie digitali nella didattica come innovazione strumentale, ma bisogna riconoscerne la capacità di incidere sulla configurazione stessa dei processi formativi, imponendo un ripensamento delle pratiche e dei modelli attraverso cui il sapere viene prodotto, organizzato e trasmesso.

Le attività svolte nel laboratorio e il progetto che ne è derivato mostrano, in ultima analisi, come l'ambito delle Digital Humanities possa offrire uno spazio utile alla sperimentazione metodologica, favorendo percorsi formativi che valorizzano l'interazione tra strumenti digitali, lavoro condiviso e attenzione critica ai processi di produzione dei dati.