

Scrivere il territorio: percorsi di conoscenza nelle piccole scuole italiane

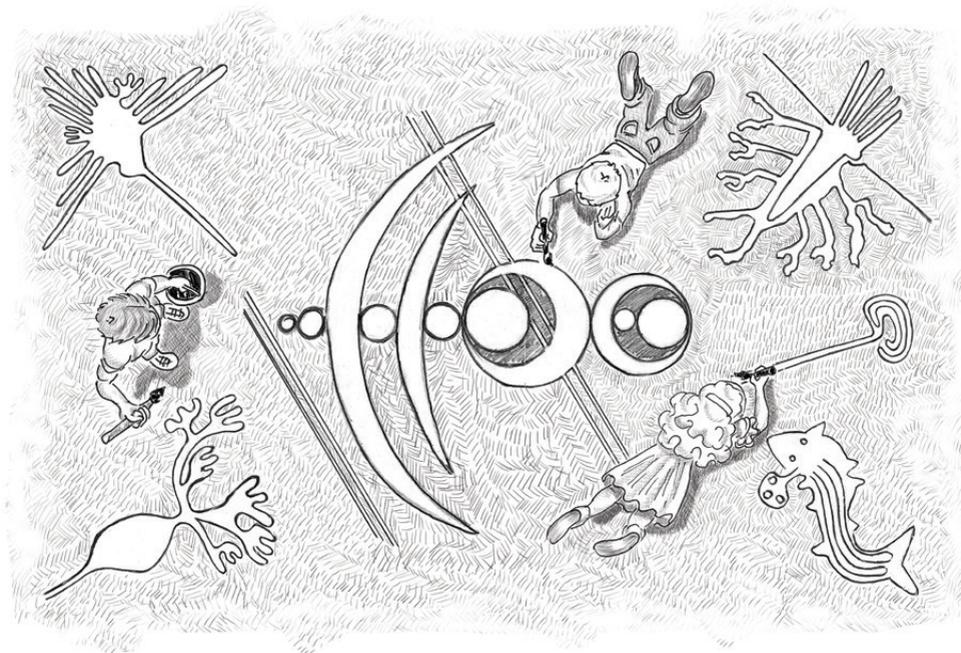
Alessandra Anichini e Rudi Bartolini - INDIRE

Alessandra Franchi - Istituto Comprensivo Statale di Cadeo e Pontenure (PC)

Storie

Strumenti

Studi



Scrivere il territorio

Autori: *Alessandra Anichini e Rudi Bartolini - INDIRE, Alessandra Franchi - Istituto Comprensivo Statale di Cadeo e Pontenure (PC)*

Referente del gruppo di ricerca “Innovazione metodologica e organizzativa nelle scuole piccole”:
Giuseppina Rita Jose Mangione, INDIRE

In collaborazione con *Annalisa Barbarito, Antonella Barreca, Andrea Braga, Manuela Cesare, Rosanna Compassi, Benedetta Costa, Andrea Disint, Elena Mattiussi, Maria Stefania Michelacci, Angela Teresa Moretti, Silvana Pinna, Maria Stefania Immacolata Porpiglia, Monica Raponi, Cristina Savoia, Giovanna Scambia, Daniela Stella, Francesca Vogesi, Daniela Zanghi.*

Coordinamento grafico: *Antonella Sagazio, INDIRE*

Comunicazione: *Fabiana Bertazzi e Michele Squillantini, INDIRE*

Grafica: *Paolo Curina con la collaborazione di Martina Trevisani e Antonio Fiorino*

Illustrazioni: *Andrea Paoli, INDIRE*

I QUADERNI DELLE PICCOLE SCUOLE • STRUMENTI

N.4/2019, Copyright 2019 INDIRE - MIUR

ISBN: 978-88-99456-96-2

ISBN: 10.978.8899456/962

Stampato e pubblicato online sul sito del Movimento delle Piccole Scuole
piccolescuole.indire.it - Dicembre 2019



Programmazione dei Fondi Strutturali Europei 2014-2020
Programma Operativo Nazionale plurifondo
“Per la scuola competenze e ambienti per l'apprendimento”
FSE/FESR-2014IT05M2OP001 - Asse I “Istruzione” - OS/RA 10.1
Piccole Scuole - CUP: B59B17000010006
Codice Progetto: 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1

La *Biblioteca di Lavoro* è stata un'opera editoriale unica e innovativa voluta e diretta da Mario Lodi, realizzata fra il 1971 e il 1979 da un gruppo di educatori composto da Fiorenzo Alfieri, Francesca Colombo, Tullio De Mauro, Caterina Foschi Pini, Alberto Gianola, Angelica Gianola, Roberto Lanterio, Palmira Maccarini, Luciano Manzuoli, Gioacchino Maviglia e Francesco Tonucci.

L'idea nasceva come progetto didattico alternativo al libro di testo unico. In un formato studiato attentamente per una indispensabile funzionalità, 80 volumetti fra “Documenti”, “Lecture” e “Guide”, oltre a 68 schede, offrivano idee, spunti e strumenti operativi agli insegnanti, lasciando loro la più ampia libertà di scelta per operare secondo le esigenze della propria classe.

Una vera e propria enciclopedia delle esperienze didattiche più significative compiute in Italia. Un repertorio di consultazione dal quale insegnanti, genitori e ragazzi potevano prendere spunto per attuare, in qualsiasi situazione geografica e sociale, attività alternative alla scuola trasmissiva attraverso una metodologia articolata in strumenti per concreti e organici interventi didattici.

Mario Lodi e i suoi collaboratori volevano aiutare insegnanti e famiglie a conoscere il bambino e il bambino a conoscere se stesso e gli altri.

Tutti vogliamo una scuola migliore, umana e scientificamente corretta, che parta dall'esperienza del bambino per capire il mondo in cui viviamo. La *Biblioteca di Lavoro* aiutava a farlo.

Cosetta Lodi

Presidente della Casa delle Arti e del Gioco

<http://www.casadelleartiedelgioco.it>

A tanti anni di distanza dall'esperienza della *Biblioteca di Lavoro*, è ancora vivo il desiderio di costruire una scuola migliore. Ma ancora oggi, e forse più di allora, è forte la resistenza della scuola trasmissiva, radicata nelle pratiche e nell'immaginario come "scuola normale". INDIRE ha il compito di dare sostegno e visibilità alle ricerche degli insegnanti che cercano di "traghettonare la didattica verso proposte, organizzazioni, ambienti di apprendimento che valorizzino l'autonomia e la responsabilità degli allievi e siano capaci di sviluppare conoscenze e abilità significative e competenze durevoli" (*Indicazioni Nazionali. Nuovi scenari*, 2017).

Gli strumenti operativi della *Biblioteca di Lavoro* ideata da Lodi, in questo, erano molto efficaci. Con il loro linguaggio semplice e chiaro, la forma essenziale, la credibilità di un lavoro di ricerca profondamente radicato nelle pratiche e nell'esperienza viva dell'insegnamento, hanno contribuito al diffondersi di modi di fare scuola attiva, inclusiva, democratica. Più di tanti documenti programmatici, la documentazione e le tecniche didattiche raccolte in questa "enciclopedia" hanno offerto agli insegnanti strumenti per fare il cambiamento, per agire nella pratica in modo coerente ad una visione di innovazione pedagogica.

I *Quaderni delle Piccole Scuole*, suddivisi in "Storie", "Strumenti" e "Studi", rendono omaggio a questa esperienza che rappresenta un esempio per dar valore e seguito alla ricerca e alla sperimentazione educativa condotta nelle scuole.

Si ringraziano gli eredi di Mario Lodi per avere autorizzato l'utilizzo e la rielaborazione del materiale tratto dall'Opera *Biblioteca di Lavoro* e Grandi & Associati che ha collaborato alla pubblicazione di questo volume.

I ricercatori del gruppo INDIRE - Piccole Scuole
<http://piccolescuole.indire.it>

Sommario

	Come una premessa	6
1.	Cosa intendiamo per Contenuto Didattico Digitale	9
2.	I Contenuti Didattici Digitali nella legislazione scolastica	12
3.	Perché produrre un CDD?	16
4.	Valorizzare il territorio	21
5.	Costruire conoscenza	30
6.	Rileggere il curriculum	34
7.	La cura di un nuovo linguaggio	37
8.	Costruire ponti	39
9.	Cosa e come produrre -Le fasi di lavoro	42
10.	Strumenti	51

Come una premessa

Le scuole producono conoscenza. E produrla non significa semplicemente trasferirla o rielaborarla. Significa inserirsi a pieno titolo in un percorso di ricerca che consenta di ampliare i terreni conosciuti e di arricchirli di nuovi significati e nuove informazioni. La scuola può essere una fucina di sapere in cui ogni studente, ogni insegnante svolge il proprio ruolo.

Le scuole producono artefatti culturali, siano essi oggetti, spettacoli, eventi, mostre, libri o documentazioni. Una produzione ricca e diffusa, spesso ad uso interno, che raramente varca i confini delle pareti fisiche di un'aula. Così è giusto, del resto, poiché quella produzione serve in primo luogo a chi l'ha prodotta, conferisce senso al lavoro disciplinare e interdisciplinare sostenuto dalle classi. Tuttavia, il confronto con l'esterno è talvolta un prezioso propulsore per l'attività della classe e rappresenta un'occasione unica per ristabilire quel contatto tra fuori e dentro la scuola che è stato considerato, da sempre, la condizione essenziale per una formazione autentica.

Tra questa produzione, i Contenuti Didattici Digitali occupano oggi un posto significativo, così diffusi come sono nelle scuole che li producono spontaneamente, talvolta in maniera inconsapevole, da quando gli strumenti digitali hanno reso più semplici e alla portata di tutti operazioni di raccolta, trascrizione, impaginazione, stampa e pubblicazione di: presentazioni, album, filmati, opuscoli e altri generi testuali più o meno inediti.

Le scuole producono Contenuti Didattici Digitali e lo fanno nelle forme più svariate, utilizzando strumenti diversi e secondo modalità molteplici, oggetti più o meno complessi, più o meno elaborati. Spesso questo tipo di attività si collega a progetti, a percorsi di lavoro orientati a stabilire un legame più stretto tra la scuola e l'ambito territoriale in cui essa si trova, oppure sono l'espedito per coinvolgere maggiormente i ragazzi nelle attività di studio, valorizzando il loro pensiero, la loro conoscenza pregressa, i loro interessi.

Produrre un CDD (Contenuto Didattico Digitale) significa spesso scompaginare il lavoro della classe, organizzando attività di gruppo e assegnando ad ognuno compiti specifici, in base alle necessità o agli interessi. Significa intervenire sull'organizzazione delle lezioni, sulla distribuzione oraria delle attività; significa usare in modo diverso gli spazi dell'apprendimento e creare sinergie tra ambiti disciplinari differenti. Il lavoro di produzione di un CDD contribuisce, quindi, a trasformare la classe in un laboratorio in cui i ruoli sono rivisti, così come le gerarchie consuete, dove domina il gusto di "fare bene" insieme ad altri: *"Che cosa ci rivela su noi stessi il processo di produrre materiali? Per imparare dalle cose occorre prestare attenzione alla qualità di una stoffa o al modo giusto di cuocere un pesce; una stoffa tessuta bene e un pesce ben cucinato ci mettono in grado di immaginare categorie di bontà "più ampie"* ci spiega Richard Sennet, sottolineando il profondo valore culturale del "fare con le mani", del produrre, se questo "produrre" è inserito in un percorso di progettazione e riflessione.

1. Sennet R. (2008)
L'uomo artigiano.
Milano, Feltrinelli

1. Cosa intendiamo per Contenuto Didattico Digitale

“Penso che progettare e realizzare Contenuti Didattici Digitali costituisca una preziosa occasione per favorire attività di tipo collaborativo e la partecipazione attiva degli studenti (...). Sicuramente la realizzazione di CDD, se il ruolo degli studenti è attivo, mette in gioco numerose competenze accrescendo capacità e abilità che in altro modo sarebbe più difficile conseguire. Secondo me sta proprio in questo l’acquisizione di importanti competenze; se invece è l’insegnante che costruisce il prodotto, questo ha sicuramente i suoi vantaggi, ma non sviluppa pienamente le potenzialità didattiche e formative possibili”. La riflessione di Francesca Vogesi, docente di Italiano presso la scuola primaria “Don Milani” di San Marcello Pistoiese (PT) sull’Appennino toscano, chiarisce da subito l’idea che i contenuti digitali, per essere considerati davvero “didattici”, debbano prevedere il coinvolgimento diretto degli studenti nella loro produzione.

Capita ai docenti di produrre contenuti digitali (risorse in genere) che possono essere utilizzati dagli studenti alla stregua delle vecchie dispense cartacee o degli appunti dettati in classe; lo si fa, talvolta, per colmare le lacune di un libro di testo e per approfondire alcuni temi specifici, o anche per facilitare l’acquisizione di un concetto, di un’informazione, ricorrendo a forme comunicative molteplici, in grado di presentare il contenuto educativo in forma alternativa rispetto alla trattazione sequenziale proposta dalle pagine di un libro: un’operazione che, facendo leva sulla motivazione degli alunni, offre loro non solo parole, ma schemi, immagini, audio e animazioni. Niente da eccepire. Eppure... l’accezione “didattico” si accende davvero quando si

Note

pone l'accento su un processo di costruzione del contenuto digitale che coinvolge in prima linea lo studente stesso in un percorso di ideazione, progettazione, realizzazione della risorsa; un processo lento e riflettuto, approfondito, meta-cognitivo, che, proprio per questo, rappresenta il reale vantaggio di questa attività.

È questa la lettura di "Contenuto Didattico Digitale" che abbiamo dato nel Laboratorio di *Contenuti Didattici Digitali e valorizzazione del territorio*, in accordo con le indicazioni già offerte dalle *Avanguardie Educative* e contenute nelle *Linee guida dell'Idea Integrazione CDD/Libri di testo*².

Il Contenuto Didattico Digitale rappresenta così un'opportunità per proporre agli studenti una modalità di lavoro che prevede la ricerca, il lavoro di gruppo, l'analisi delle fonti e la rielaborazione di informazioni, che implica creatività e capacità tecniche, oltre alla conoscenza di nuove modalità comunicative, un'opportunità per riflettere sui potenziali destinatari del prodotto: *"Coinvolgere i bambini in prima persona, guidarli nella realizzazione di un contenuto diverso rispetto a quelli di solito usati, consente agli alunni di mettersi in gioco, di costruire, divertendosi, un percorso che potrà successivamente essere trasmesso ad altri"* ci dice Giovanna Scambia, docente della scuola primaria dell'Istituto Comprensivo "Lipari 1", che gestisce le scuole ubicate a Lipari, Salina, Alicudi, Filicudi, Panarea e Stromboli e che ha a che fare, dal punto di vista amministrativo, con ben quattro Comuni diversi. In questo processo, il ruolo del docente acquista valenze diverse: sono infatti i bambini ad essere *"in grado di proporre idee e soluzioni, di procedere attivamente, guidati da domande stimolo e sotto la supervisione dell'insegnante"*. *"Io ho lasciato spesso spazio alle loro decisioni in tutte le fasi, intervenendo per offrire guida e supporto in alcuni casi in cui hanno manifestato incertezze o propositi non realizzabili, senza stravolgere l'impostazione, ma indirizzandoli all'esame di soluzioni alternative"* (Giovanna Scambia).

Note

Certo, avviare attività di questo tipo significa prima di tutto mettersi in gioco, rivedere alcune abitudini, le certezze di un mestiere che ricorre necessariamente a routines note: *"Considero la professionalità docente, pur definita come ruolo, in continuo movimento in spazi sempre più ampi. Tale visione nasce sia dalla necessità di mantenere viva in me la motivazione all'insegnamento che dall'esigenza di possedere conoscenze, strumenti e strategie efficaci per migliorare la mia didattica al fine di suscitare interesse e alzare il livello di motivazione negli alunni, permettendo loro di esprimere al meglio la propria persona"* scrive Manuela Cesare della scuola primaria "G. B. Perasso" di Pontebba (Istituto Omnicomprensivo di Tarvisio), esprimendo bene ciò che accomuna il gruppo che ha partecipato al Laboratorio.

Note

2. Avanguardie Educative
<http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>
 Linee guida
 per l'implementazione
 dell'idea «Integrazione CDD/
 Libri di testo»
http://innovazione.indire.it/lib/tracking/track.php?anonymous=1&id=1965&gl_applic=AVANGUARDIE_EDUCATIVE

2. I Contenuti Didattici Digitali nella legislazione scolastica

Una definizione puntuale di “Contenuto Didattico Digitale” ci viene da alcune indicazioni contenute nella legislazione scolastica relativa all’adozione dei libri di testo.

Nel 2013 la legge n. 128 pone le basi per una nuova pratica di adozione dei libri di testo. La legge, infatti, introduce una serie di novità: l’adozione dei libri di testo non è più obbligatoria nelle scuole di ogni ordine e grado del territorio italiano; inoltre, i libri adottati devono essere necessariamente digitali, almeno in alcune parti, se non integralmente. La legge in questione è l’esito di un percorso, già avviato fino dal 2008, che tenta di introdurre a pieno titolo il digitale nelle aule italiane.

Il decreto ministeriale n. 781 del 27/09/2013 contribuisce a fare poi chiarezza su una serie di questioni legate all’adozione dei libri di testo e soprattutto all’utilizzo di quelli che vengono chiamati “contenuti integrativi”: *“risorse di natura eterogenea e differenziata, selezionate di volta in volta dal docente o individuate collaborativamente in base alle attività svolte, alle strategie didattiche adottate, alle specificità, necessità e opportunità dei singoli percorsi e contesti di apprendimento”* le quali *“corrispondono di norma a risorse di apprendimento molecolari, altamente personalizzabili”* e *“hanno dunque funzione integrativa o complementare o di approfondimento e personalizzazione dei percorsi”* (D.M. n. 781 del 27/09/2013).

Il libro di testo non sempre risponde alle esigenze specifiche delle classi e gli argomenti che propone per le varie discipline non sempre risultano adeguati alle programmazioni didattiche specifiche. Nelle scuole,

Note

si ha talvolta la necessità di dedicare maggiore spazio a temi particolari, magari legati ad un determinato contesto, o a esperienze condotte dalle classi in relazione ad un ambito disciplinare o a percorsi interdisciplinari.

Il decreto in questione propone un’idea nuova di libro di testo, che si presenta quasi come un’ossatura generale a cui possono essere collegati approfondimenti, ovvero contenuti integrativi: *“È importante osservare che la distinzione fra libro di testo digitale e contenuti digitali integrativi non implica affatto che debba trattarsi di due risorse completamente separate: al contrario, il libro di testo digitale dovrà anche rappresentare una griglia di riferimento alla quale poter collegare di volta in volta i contenuti digitali integrativi utilizzati, siano essi contenuti editoriali forniti assieme al libro di testo stesso, o contenuti acquisiti indipendentemente o autoprodotti”* (D.M. n. 781 del 27/09/2013). C’è il libro, una sorta di *“griglia di riferimento”* e ci sono poi i contenuti integrativi che possono farne parte, come aggiunta *“digitale”*, o che possono essere acquistati da altre case editrici o addirittura recuperati in Rete tra le innumerevoli risorse ormai a disposizione.

Ma la novità forse più significativa, introdotta dal decreto legge in questione, consiste nella possibilità suggerita alle scuole di produrre in proprio alcuni contenuti che vadano ad integrare i libri di testo, approfondendo aspetti specifici del curricolo: *“È importante osservare che il campo dei contenuti digitali integrativi non comprende solo contenuti editoriali forniti a complemento del libro di testo (anche se tali contenuti costituiscono una risorsa importante), ma anche contenuti acquisiti indipendentemente o reperibili in rete o prodotti attraverso il lavoro individuale o collaborativo dei docenti, eventualmente anche attraverso il coinvolgimento dei discenti”* (D.M. n. 781 del 27/09/2013).

Il decreto n.781 legittima a questo modo le attività di scuole, soprattutto primarie, che da anni rinunciano all’adozione dei libri di testo per utilizzare altri volumi e costruirsi ‘in casa’ il proprio libro di storia e geografia o la propria antologia.

Note

Questa pratica, più diffusa negli anni Ottanta del secolo scorso, viene da una tradizione vecchia di qualche decennio. Si ispira alle tecniche di Célestin Freinet, il maestro che nei primi decenni del Novecento trasformò le sue classi in laboratori editoriali in cui la tipografia giocava un ruolo di primaria importanza. Nelle classi di Freinet non si acquistavano libri di testo, ma altri volumi di vari argomenti che andavano ad arricchire la biblioteca di classe o di scuola; i manuali erano prodotti in classe, utilizzando strumenti rudimentali di stampa (il ciclostile) ed erano il risultato delle ricerche a tema portate avanti dagli studenti: *“La mia proposta consiste nel sostituire ai 3, 5 o 10 libri-riassunto così spesso indigesti, come d'altronde qualsiasi riassunto, una tecnica di lavoro dove il ragazzo tragga il proprio sapere da migliaia di libri, da schede, da dischi, da nastri registrati, per non parlare del grande libro della natura e dell'ambiente sociale a cui attingiamo in fin dei conti le nostre più profonde ricchezze ...”* scriveva Freinet¹, ponendo l'accento sulla molteplicità delle fonti a cui attingere per costruire un sapere che rappresentava per gli studenti l'occasione per imparare a cercare, per imparare a 'leggere' non solo i libri, ma anche e soprattutto la realtà fisica e sociale in cui vivevano.

Oggi il digitale offre nuove opportunità di 'scrittura' e pubblicazione di testi che rendono assai più agevole mettere in pratica quanto teorizzato da Freinet. Se negli anni Sessanta e Settanta, il ciclostile offriva l'opportunità di stampare diverse copie di un testo per distribuirlo, dopo averlo ideato e composto, oggi, oltre ad editor testuali che consentono la stampa di volumi, esistono innumerevoli possibilità di rendere pubblico un testo, sia esso una pubblicazione alfabetica che un libro illustrato o un video. La possibilità di creare attorno al testo stesso un'attenzione pubblica e di 'uscire' dalla dimensione della classe, rappresenta una delle novità più stimolanti per chi realizza questo tipo di progetto. Il digitale consente, inoltre, di moltiplicare le forme di rappresentazione della conoscenza, esplorando la possibilità di produrre

Note

tanto testi che assomiglino a pubblicazioni cartacee professionali, a volumi illustrati, quanto video o presentazioni, mappe interattive, ecc.

Nel Piano Nazionale Scuola Digitale, il testo che ha accompagnato l'applicazione della Legge n. 107 (della “Buona Scuola”), troviamo un intero capitolo dedicato proprio ai contenuti didattici digitali in cui si prefigurano strumenti che possano facilitare le scuole nel loro processo di produzione e soprattutto forniscano loro uno spazio in cui conservare la produzione realizzata: *“Il Piano intende affrontare per questo il tema delle architetture di produzione, distribuzione e fruizione dei contenuti di apprendimento, che permettano la massima circolazione di intelligenza e la migliore qualità delle pratiche formative, che risolvano efficacemente il rapporto tra produzione intellettuale “formale” e “informale”, nonché l'esigenza di bilanciamento tra apertura, condivisione e protezione dei contenuti”* (Piano Nazionale Scuola Digitale).

Il testo in questione annuncia anche Linee guida di produzione e di utilizzo: *“Occorre pertanto fornire alle scuole una guida che distingua con chiarezza le varie tipologie di risorse digitali disponibili, i criteri e le possibili forme del loro uso, illustrando - in particolare per quanto riguarda l'autoproduzione di contenuti - le modalità dei processi di selezione, produzione e validazione nonché le caratteristiche tecniche da rispettare per massimizzare qualità, efficacia e riusabilità dei contenuti”* (Piano Nazionale Scuola Digitale).

Note

1. Freinet C. (1964).
Plus de manuels scolaires!
Plus de leçons!
In «L'Éducateur»,
Dossier pédagogique
de l'Ecole Moderne n°7
Supplément au numéro 6
du 15 novembre 1964.

3. Perché produrre un CDD?

Prima di avviare, a scuola, un percorso di progettazione e produzione di un Contenuto Didattico Digitale occorre interrogarsi sul perché di una tale scelta. È quanto hanno fatto i docenti del gruppo Laboratorio formativo *Contenuti didattici digitali e valorizzazione del territorio*.

“Ho intravisto un impegno continuo, una curiosità briosa, una collaborazione proficua e la voglia di fare sempre meglio; sono stati loro infatti a proporre continui rifacimenti delle riprese video per ottenere un effetto migliore, a dimostrazione del fatto che i bambini possono imparare divertendosi”, scrive Daniela Zanghì, che insegna nella scuola primaria di Pianoconte, sull’isola di Lipari (ME). I bambini: sono loro che propongono interventi sui testi e lo fanno con serietà, senza accontentarsi di risultati insoddisfacenti. Si divertono imparando.

La motivazione è senza dubbio uno dei primi indicatori rilevati dai docenti per la scelta di intraprendere lo sviluppo di un contenuto didattico digitale con la classe. Spesso la motivazione la si considera legata all’utilizzo delle tecnologie digitali: *“È innegabile che le generazioni con cui abbiamo a che fare sono costituite da Nativi Digitali e dunque costruire insieme a loro un percorso didattico grazie all’uso di app e dispositivi avvicina sicuramente il sapere alle modalità a loro più congeniali”* (Daniela Zanghì). Utilizzare le nuove tecnologie significa *“parlare il loro linguaggio”*, accostarsi al loro modo di comunicare: *“Realizzare il CDD permette agli alunni di affrontare tematiche tradizionali con l’utilizzo di mezzi tecnologici ormai molto vicini alla loro esperienza quotidiana”* dice Andrea Disint, insegnante della scuola secondaria di I grado di Forni Avoltri (UD). La cosa è sfidante per i docenti stessi, costretti a confrontarsi con le capacità tecniche dei loro

Note

alunni: *“Sicuramente anche la realizzazione di un CDD è un’esperienza che prevede un coinvolgimento attivo da parte degli alunni, in più per i bambini è motivante perché permette loro di utilizzare degli strumenti che conoscono (forse più dell’adulto) e sfidante per noi insegnanti perché è un campo in continua evoluzione”* afferma Cristina Savoia della scuola primaria di Tarvisio Centrale (UD).

E ancora si pone l’accento sulla ricchezza dei nuovi strumenti collegandoli allo sviluppo di nuove competenze: *“Realizzare un CDD aiuta la scuola a sviluppare un programma didattico creativo che aiuta gli studenti a incrementare abilità indispensabili per il ventunesimo secolo. Secondo questa impostazione, imparare non vuol dire solo acquisire nozioni, ma saperle usare. È un tipo di didattica che richiede un grosso investimento in tecnologia, ed è qui che entrano in gioco LIM, proiettori interattivi, biblioteca digitali, AppleTV, tablet, Pc, Mac, iPad, document camera”*. Scrive Andrea Braga della scuola Primaria di Pecorara in provincia di Piacenza.

Ma le tecnologie non sono l’elemento determinante per il coinvolgimento degli studenti. La tecnologia gioca un ruolo importante, ma non certo l’unico: la *“curiosità briosa”* scaturita da queste attività è legata piuttosto al fatto che i bambini, i ragazzi si sentono autori dei propri testi, coinvolti in prima persona in una formazione che li riguarda: *“Ogni alunno diventa protagonista della propria formazione. Il modello metodologico di riferimento è la “comunità di ricerca”, in cui docenti e alunni possono costruire un percorso di ricerca comune attraverso il confronto dialogico in riferimento ai temi ed ai problemi individuati”* scrive Maria Stefania Michelacci della Scuola primaria “A. Spallicci” di Premilcuore in provincia di Forlì-Cesena. Il ruolo della tecnologia sfuma a vantaggio dell’idea di una partecipazione attiva più piena: *“Oltre all’utilizzo della tecnologia, ruolo di grande interesse ha avuto il lavoro comune di ascolto, la proposta, la ricerca di materiali, le interviste a genitori e nonni, la consultazione di materiali online. L’entusiasmo, l’at-*

Note

tenzione e la concentrazione sono stati costanti, tutti gli alunni hanno cercato di mettere in gioco le proprie potenzialità per condividere informazioni e contenuti” (Maria Stefania Michelacci).



Le interviste dei bambini

“Ritengo utile realizzare un CDD perché attraverso l’attività laboratoriale, il sapere viene conquistato dagli studenti attraverso la realizzazione di prodotti, la scoperta e l’apprezzamento (imparare ad agire) mentre, l’uso delle tecnologie per la produzione di materiale digitale diventa la fase in cui si possono confrontare, interagire, e rivedere l’intero percorso con cui sono riusciti a realizzare un video o una presentazione” scrivono Angela Teresa Moretti e Monica Raponi della scuola secondaria di primo grado di Valformace (MC), composta da una pluriclasse (9 alunni di prima e 4 alunni di seconda) e una terza media di 12 alunni.

Impegnarsi nella produzione di un CDD può contribuire a valorizzare l’apporto di ogni studente e insegna anche a lavorare assieme agli altri, all’interno di un’organizzazione funzionale e produttiva: “Nelle

Note

mie attività didattiche cerco di utilizzare il più possibile delle metodologie che permettano ai bambini di imparare collaborando, assumendo un ruolo attivo e rispettoso delle potenzialità di ognuno, valorizzando così anche gli alunni che incontrano difficoltà” (Cristina Savoia).

Il tema della motivazione sembra collegarsi dunque all’idea di “sentirsi capaci”, di contribuire ad un prodotto che è un obiettivo, una scommessa comune.

Alcuni docenti hanno posto in evidenza come il CDD sia anche un’occasione didattica importante per favorire l’apertura, per modificare le dinamiche interne alla scuola fatte spesso di chiusure: tra le discipline, tra le classi, tra la scuola e il suo contesto, tra docenti e studenti, tra docenti e famiglie. “Penso che progettare e realizzare contenuti didattici digitali costituisca una preziosa occasione per favorire la partecipazione attiva degli studenti e attività di tipo collaborativo tra questi e i docenti, che, a loro volta, possono, grazie a questi strumenti, condividere lavori e compiti per rendere più efficace e maggiormente unitaria l’azione didattica” scrive Andrea Disint. Si tratta di mettere da parte la logica della suddivisione disciplinare o degli schemi orari rigidi, per attivare sinergie tra le discipline, per progettare assieme, tra docenti, prima, e con gli studenti stessi, poi.

Significa anche andare oltre a questo, per aprire le porte della scuola alle famiglie e al territorio tutto: “Un CDD può coinvolgere l’intera comunità di un piccolo plesso, dagli alunni agli insegnanti, passando per i genitori e il collaboratore scolastico. La realizzazione di un simile prodotto permette alle classi di lavorare insieme, dalla prima alla terza, cooperando e interagendo” (Andrea Disint). In virtù della facilità con cui si possono rendere pubblici i contenuti “gli esiti delle attività sono facilmente fruibili e condivisibili all’esterno” (Andrea Disint).

Infine, realizzare un CDD è un modo per “tenere traccia” di un percorso di conoscenza intrapreso e un incentivo per abituarsi ad essere sistematici nella raccolta e archiviazione dei materiali, nella do-

Note

cumentazione delle attività: *“Credo anche che progettare e realizzare CDD sia funzionale a garantire la documentazione delle attività svolte, delle quali spesso si perdono le tracce, per condividerle con i colleghi ed essere a disposizione per lo scambio di buone pratiche”* (Andrea Disint).

Note

4. Valorizzare il territorio

Molti dei CDD prodotti hanno come tema principale aspetti del territorio di appartenenza: storia locale e tradizioni, cronache, aspetti geografici, l'arte e la cultura, l'economia. E del resto i libri di testo non contemplano mai il dettaglio di luoghi minori e marginali come sono i paesi in cui si trovano le piccole scuole. Quella storia deve essere raccontata, scoperta, attingendo ad altre fonti, scritte e orali, osservando e studiando il territorio, raccogliendo informazioni da fonti di prima mano.

“La promozione del senso di appartenenza al proprio territorio e il recupero della propria identità culturale come “orizzonte” e “cornice” di tutta l'attività si sono sostanziati di volti, luoghi, racconti, aneddoti e manufatti” scrive Antonella Barreca, insegnante della Scuola secondaria di I grado di Geraci Siculo, in provincia di Palermo, nelle Madonie. Produrre un Contenuto Didattico Digitale che avesse come tema le tradizioni culinarie del territorio è stato il compito intrapreso dalla sua classe, una seconda della scuola secondaria di primo grado: 15 alunni in tutto. Una piccola scuola, solo un corso di classi omogenee, ma una fisionomia molto specifica poiché accoglie ragazzi che provengono da diverse comunità locali: alunni in difficoltà, minori extracomunitari non accompagnati. Antonella, docente di Italiano, si è accorta che i ragazzi non hanno più una conoscenza piena del territorio in cui vivono. Abitano i territori senza conoscerli davvero, sono portatori di una cultura globalizzata che per fortuna li porta lontano, crea ponti con l'esterno, ma intacca, talvolta, la radice profonda che li lega ad una terra, non offre loro l'opportunità di aderire fino in fondo a quello che avviene di fronte ai loro occhi. *“Agiscono comportamenti” e “vivono alcuni rituali”* in maniera poco consapevole, senza conoscerne i significati profondi che sono invece ancora custoditi dai loro nonni, dalle

Note

persone più anziane. Questa cultura immateriale che respirano nel loro paese non li vede protagonisti. La docente immagina di proporre ai ragazzi un lavoro sulle ricette tipiche del territorio, in un percorso in cui: *“i cibi vanno indagati non per quello che sono, ma per quello che rappresentano”*. La ricotta, gli *“agnidruzzi pasquali”*, *“i cavadduzza e i palummeddi”*, caci figurati utilizzati nella sfilata *“A carvaccata di vistiamara”* (la cavalcata dei pastori), *i Sarafineddi e i Pizzicanti”* saranno oggetto di una ricerca per giungere al significato originario di questi piatti, ancora così ampiamente diffusi. *“Di scritto c’è poco su questi temi... sono informazioni da reperire”* e così la docente prefigura un percorso che consiste nel *“recuperare informazioni attingendo alla cultura orale, ai racconti di nonni e parenti”* prima e poi *“inserire le informazioni raccolte nel contesto socio-economico culturale del paese (...) Un’occasione, un espediente per fare ricerche che afferiscono al sostrato culturale e sociale di un territorio”*. Ha deciso di utilizzare il video per presentare il lavoro finale. I ragazzi saranno impegnati in questa attività per tutto il secondo quadrimestre, all’interno delle ore di Italiano. *“Lo strumento privilegiato delle ricerche da condurre era l’intervista, per cui, non abitando io a Geraci, era necessario coinvolgere i genitori in modo tale da indirizzare i ragazzi verso delle persone che potessero costituire delle “fonti autentiche” da cui avrebbero potuto attingere informazioni. A partire da questo coinvolgimento, che a mano a mano si è allargato alla rete di parenti, amici e conoscenti, il percorso si è strutturato in un contesto che è “uscito fuori” dalla scuola, radicandosi in quello ben più ampio della comunità”* (Antonella Barreca).

Approfondire la conoscenza del territorio è la linea su cui si muovono le docenti di altre scuole che hanno partecipato al Laboratorio. Cinque di esse hanno scelto di avviare un lavoro di approfondimento sulle leggende dei paesi che le ospitano. Quasi ogni centro, per quanto piccolo sia, è legato ad una sua leggenda, una storia che si è tramandata nei secoli e che spiega l’etimologia dei nomi, o la presenza di elementi naturali, ecc.

Note

Premilcuore, ad esempio, è “un piccolo paesino di circa 800 abitanti sull’Appennino Tosco-Romagnolo, in provincia di Forlì-Cesena, all’interno del Parco Nazionale delle Foreste Casentinesi – Monte Falterona e Campigna”. L’economia si basa prevalentemente sul turismo, un turismo a carattere naturalistico (sentieri, mountain bike, fiume) e religioso (il Cammino di Assisi). La scuola è l’unico luogo di aggregazione per i ragazzi: *“gli alunni della Scuola Primaria sono 28, suddivisi in 3 classi, a tempo pieno. Dei tre gruppi, due sono pluriclassi. Nei vari gruppi classe sono presenti diversi alunni stranieri, in particolare provenienti da Marocco e Romania, ma anche Polonia, Albania, Cuba, Iraq”*. La pluriclasse quarta/quinta, composta da tredici alunni, otto di quinta e cinque di quarta, in prevalenza maschi, lavora *“sulla leggenda del nostro paese, che riporta le gesta di un nobile soldato romano”*. La vicenda si collega, tra l’altro, al programma di storia di classe quinta. *“Inizialmente gli alunni sono stati invitati a chiedere a genitori, nonni e conoscenti, informazioni sulla leggenda del paese, trascrivendo le notizie raccolte su un foglio per analizzarle a scuola. Le varie versioni sono state lette e confrontate, poi si sono scelte quelle più complete. Si è proceduto poi a produrne una che contenesse tutte le informazioni necessarie. Ciascun alunno ha quindi realizzato una rappresentazione grafica di vari passi o personaggi della leggenda. Poiché nei vari racconti sono venuti fuori diversi agganci con altri argomenti (mitologia, templi ...) i ragazzi hanno prodotto delle piccole ricerche per contestualizzare e spiegare meglio il contenuto della leggenda”* (Maria Stefania Michelacci).

‘Partner’ della scuola di Premilcuore è la scuola primaria di San Marcello Pistoiese. In particolare la classe terza, composta da diciassette alunni, otto maschi e nove femmine, una classe omogenea, molto vivace ed esuberante. Anche loro hanno lavorato su una leggenda del luogo, quella del Lago Scaffaiolo: *“Ho iniziato presentando alla classe le attività da realizzare. Gli alunni, sulla base degli spunti e delle suggestioni fornite, hanno potuto formulare i loro suggerimenti e le loro pro-*

Note

poste per raggiungere nel migliore dei modi gli obiettivi indicati” scrive la docente Francesca. “Si è proceduto alla presentazione della leggenda, tra le più conosciute della zona, nel nostro caso quella del Lago Scaffaio-lo, luogo noto e frequentato da molti cittadini e famiglie, sia in inverno che in estate. Gli alunni sono stati invitati a chiedere a genitori, nonni e conoscenti, informazioni sulla leggenda, per poi trascrivere le notizie raccolte su un foglio per confrontarle a scuola. Successivamente la classe è stata suddivisa in due/tre gruppi per stendere le eventuali versioni scoperte. Ciascun gruppo ha quindi realizzato una rappresentazione grafica della leggenda. Tutto il materiale prodotto è stato rielaborato digitalmente per ottenere una presentazione finale efficace e attraente sempre utilizzando Padlet” (Francesca Vogesi). La metodologia è la stessa e le docenti procedono di pari passo, a distanza, incoraggiando i ragazzi a preparare l’incontro futuro con i colleghi distanti.

La leggenda dell’Agane Crinilde è, invece, stata oggetto del lavoro progettato da Manuela Cesare con la pluriclasse terza e quarta composta da dodici alunni della scuola primaria “G.B. Perasso” di Pontebba, dell’Istituto Omnicomprensivo di Tarvisio (UD).

Non una leggenda, ma un personaggio. Pellizza da Volpedo è il filo conduttore di un percorso ideato dalla scuola di Casalnoceto (AL), che si trova vicino a Volpedo, patria del celebre pittore. La scuola è piccola: venticinque alunni suddivisi in due pluriclassi (prima/seconda/terza e quarta/quinta). Le docenti Daniela Stella e Maria Stefania Porpiglia lavorano presso la scuola primaria “G. Bidone”, in una pluriclasse quarta/quinta composta da sette bambini di classe quarta e cinque bambini di classe quinta, per un totale di dodici alunni. Una classe composita, di cui fanno parte tre bambini che vivono presso i gruppi-famiglia del “Centro Paolo VI” di Casalnoceto. “Nasce l’idea di far conoscere e approfondire la conoscenza della vita e delle opere del pittore divisionista Giuseppe Pellizza nostro conterraneo. Infatti il comune di Casalnoceto dista solo pochi chilometri da Volpedo, paese natale del pittore” (Danie-

Note

la Stella, Maria Stefania Porpiglia). A spasso con Pellizza è un’unità di apprendimento strutturata, con lo scopo di far conoscere agli alunni il percorso con le riproduzioni delle opere di Pellizza, posizionate nei luoghi in cui sono state dipinte. “Per gli alunni il percorso è stata l’occasione per cimentarsi con un compito di realtà ed impegnarsi in attività multidisciplinari che hanno consentito loro di intuire l’unità del sapere e della conoscenza. Hanno messo in gioco le proprie competenze per destreggiarsi in una nuova situazione”. Gli alunni della classe quarta/quinta della scuola Primaria di Casalnoceto dell’Istituto Comprensivo Viguzzolo in provincia di Alessandria hanno creato i QR code per i pannelli sul pittore Pellizza, un’attività che li ha appassionati e che è stata apprezzata anche dall’associazione “Pellizza” che ha deciso di utilizzare gli stessi pannelli dislocandoli per il paese di Volpedo.

C’è poi la scuola primaria di Tarvisio Centrale, una piccola scuola al confine con l’Austria e la Slovenia “una scuola a tempo pieno, ma non un tempo pieno classico: le discipline curriculari vengono insegnate durante le mattinate dal lunedì al venerdì dalle ore 8.00 alle ore 13.00 e in due rientri settimanali il martedì e il giovedì; nei rientri pomeridiani del lunedì, mercoledì e venerdì vengono realizzate attività laboratoriali. Nella scuola sono presenti 3 classi ed una pluriclasse. È frequentata da cinquantaquattro bambini (tredici in prima, cinque in seconda, undici in terza, quattordici in quarta e undici in quinta)” racconta Cristina Savoia. Per rendere più funzionale l’organizzazione delle attività le docenti hanno proposto una pluriclasse (seconda/terza), diversamente da quanto indicato dall’USR (prima/seconda).

La classe quarta, con la collaborazione per la parte grafica degli alunni della pluriclasse seconda/terza, ha lavorato sul Monte Cacciato-re: “Nella mia scuola ogni anno si progetta un percorso interdisciplinare con la finalità di sviluppare il senso di appartenenza a una comunità e a un territorio plurilingue (italiano, tedesco, sloveno, friulano), ricco di peculiarità ambientali, storiche, etnografiche e culturali, approfondendo la

Note

conoscenza di un aspetto caratteristico: quest'anno il tema scelto è stato la conoscenza di alcune montagne del Tarvisiano". L'attività non prevedeva, all'inizio, la produzione di un CDD: "Ad essere sincera il percorso realizzato in classe, inizialmente, non era stato pensato per la realizzazione di un contenuto didattico digitale: la modalità di documentazione scelta era la realizzazione di un lapbook" scrive la docente, che ha dedicato a questo lavoro molto tempo tra attività di ricerca effettuate dai bambini e stesura delle interviste che i bambini fingono di effettuare al monte stesso, personificato e disposto al dialogo. Lo stesso lavoro ha portato i bambini anche a scoprire una leggenda: "Durante la fase di ricerca del materiale sul Monte Cacciatore, ci siamo imbattuti in un'antica leggenda nata con lo scopo di spiegarne l'origine del nome. Allora abbiamo pensato di utilizzarla anche per realizzare il radiodramma in lingua friulana previsto per il Progetto "Sentieri" sulla tutela delle lingue minoritarie". La leggenda è stata letta ai bambini ed è stata tradotta in friulano da una delle docenti: un modo per recuperare il contatto con una lingua che i bambini stanno dimenticando. "A questo punto i bambini hanno proposto di trasformare il radiodramma in un video (...) abbiamo coinvolto gli alunni della pluriclasse seconda e terza e abbiamo chiesto loro di rappresentare per immagini la leggenda. Anche in questo caso gli alunni hanno partecipato alla realizzazione del video progettando e inserendo in iMovie le foto dei disegni" (Cristina Savoia).

Note



Radiodramma: i bambini raccontano la leggenda del Monte Cacciatore

Ancora leggende, in Sicilia questa volta. La leggenda di Colapesce è oggetto del lavoro di una classe quarta, formata da nove alunni. La docente Giovanna Scambia scrive "Ho scelto di lavorare sulle leggende locali, per poi concentrare l'attività su quella di Colapesce (...). Colapesce, denominato l'uomo pesce per il suo amore per il mare, secondo la leggenda, ha sacrificato la propria esistenza sulla terra per vivere negli abissi marini, dove ancora oggi sorregge la colonna nord-orientale della Sicilia, una delle tre che sostiene l'isola, che manifestava segni di cedimento. Da allora, Colapesce si trova lì, ad assicurare la stabilità dell'isola, ma quando si stanca ed è costretto a cambiare la spalla di appoggio, ecco che la popolazione avverte una scossa, più o meno forte, di terremoto; senza Colapesce, l'isola sarebbe già da tempo sprofondata negli abissi marini".

Una leggenda suggestiva che coinvolge i bambini, così come le attività che hanno intrapreso sui terremoti, eterne minacce per la terra in cui vivono. "L'attività non solo ha consentito agli alunni di recuperare e valorizzare una leggenda della tradizione locale, ma è stata punto di partenza per un lavoro approfondito che ha coinvolto altre discipline: la storia locale, con i suoi eventi sismici e vulcanologici, che hanno generato paura e hanno, in alcuni casi, cambiato la vita della popolazione

Note

(il terremoto di origine vulcanica del 1930, ad esempio, ha determinato lo spopolamento dell'isola di Stromboli e dato l'avvio ad un vero e proprio fenomeno emigratorio senza precedenti). Sono stati esaminati, dal punto di vista storico, geografico e scientifico alcuni eventi sismici, sia di origine tettonica che vulcanologica: il grande terremoto del 1908, il terremoto del 1978, che ha causato parecchi danni ed una vittima a Lipari e le numerose, piccole scosse che, quasi giornalmente, vengono avvertite sul territorio eoliano”.

In parallelo lavora anche Daniela Zanghì con la sua pluriclasse quarta/quinta di Pianoconte, un gruppo costituito da tredici alunni, tre bambine e dieci bambini. Alla scuola appartengono diversi plessi distribuiti sull'isola di Lipari e in parte sull'isola di Vulcano: *“Il numero degli alunni varia a seconda della zona abitata, se centrale con più bambini, di meno se in quartieri di montagna”. “Grazie alla collaborazione delle colleghe di classe, ho potuto progettare un percorso interdisciplinare che abbraccia quasi tutte le discipline (...). Ho scelto di far recitare ai bambini una canzone che narra le imprese di Colapesce e, grazie alla collaborazione della maestra Angela, esperta di dialetto, gli alunni l'hanno recitata in dialetto eoliano, rappresentandola con dei disegni significativi”.*



La leggenda di Colapesce

Note

Ad un'altra isola, la Sardegna, appartiene la scuola di Silvana Pinna, che ha svolto con i suoi alunni una ricerca sul pane: *“il pane carasau sardo (...) fatto in modo tale da durare nel tempo” un pane che “ci rappresenta e fa parte del vissuto dei ragazzi, delle famiglie in cui si fa ancora questo pane”.* *“Produrre un contenuto didattico digitale significa portare avanti con la propria classe un lavoro di ricerca, progettazione e realizzazione di un testo digitale che può essere ad esempio un e-book come un semplice power point, un video o un blog, un testo insomma che sia il prodotto, il risultato finale di un lungo percorso di approfondimento su di un tema scelto”.*

Concludiamo questa breve rassegna con le parole di Annalisa Barbarito della scuola secondaria di I grado di Forni di Sopra (UD). Trentuno bambini in tutto, impegnati nella costruzione di una mappa che consenta loro di rappresentare e “impossessarsi” di un territorio ancora per loro poco conosciuto: *“Per rafforzare l'identità e la conoscenza del territorio, è stata creata una mappa interattiva capace di accogliere tutte le caratteristiche storico-artistiche e culturali della realtà di Forni di Sopra. Ogni livello scelto è il risultato di un anno di lavoro che si basa sulla ricerca di fonti, esperti esterni, fonti dirette e indirette. Una volta scelte e analizzate le fonti, gli alunni le hanno inserite nella mappa interattiva”.*

Note

5. Costruire conoscenza

Abbiamo visto come la ricerca condotta dalle classi non attinga solo ai libri (spesso non esistono pubblicazioni che trattino gli argomenti da indagare), ma ricorra a fonti diverse, a testimonianze orali, come a fonti materiali che si possono reperire presso abitazioni private o nei musei locali. Quella portata avanti dai ragazzi è spesso una ricerca di prima mano, che consente di intercettare informazioni inedite; dal loro intreccio nasce talvolta nuova conoscenza: è il caso di quello che è successo con gli “agnidruzzi pasquali” a cui abbiamo già fatto cenno. Riporto il testo scritto dalla docente Antonella Barreca che racconta come la ricerca su questi biscotti abbia consentito ai ragazzi della sua classe di fare un’interessante scoperta: *“Gli agnelli pasquali sono un tipico dolce pasquale a forma di agnello ricoperto di glassa di zucchero e dipinto con piccoli fiorellini. Si presume che tra il 1600 e il 1700 già si confezionavano i tipici “agnidruzzi pasquali” nell’antico cenobio benedettino, attivo a Geraci a partire dal 1498, e poi negli altri conventi femminili. Il biscotto nella sua estrema semplicità, legata ad ingredienti “poveri”, viene caricato di simboli e significati molto forti che colgono tutta la centralità della religione cristiana. Infatti, il biscotto riprende la forma di un agnello con le zampe legate a due a due e poi incrociate sotto il corpo pronte per essere adagiato sull’altare ed essere sacrificato. Questa posizione dell’agnello, con la pancia adagiata sull’altare sacrificale, ha portato nel tempo a spostare la forma verso una colomba pasquale (anche nella pittura si fanno gli occhi e la coda dell’uccello), ma il manufatto nasce con l’intento specifico di richiamare l’agnello, Cristo che libera il mondo dalla morte e dal peccato. Proprio per questo il dolce viene distribuito a tutte le confraternite la sera del Giovedì Santo alla conclusione della celebrazione della funzione dell’ultima cena e della lavanda dei piedi in cui si fa il memoriale dell’istituzione dell’eucaristia.*

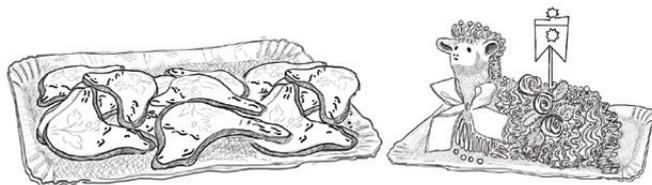
Note

Ulteriore aspetto è quello ludico-sacrale, ovvero il manufatto pasquale veniva donato ai bambini piccoli che non avevano ancora ricevuto la prima comunione per giocarci, ma poi per consumarlo, nel ricordo di Cristo che si fa cibo di salvezza per tutti. Questa tradizione dolciaria è unica nelle Madonie ed è presente solo a Geraci Siculo. A partire dal 1800 la preparazione del dolce esce dall’ambito esclusivamente ecclesiastico e si consolida anche nell’ambito familiare, soprattutto nelle famiglie dei pastori”. La storia la si può ricostruire attraverso documentazioni e interviste, ma ci sono questioni poco chiare... “I ragazzi che si sono occupati degli “agnidruzzi pasquali” si sono imbattuti in una questione non di poco conto. Questi dolci pur chiamandosi agnelli, presentano la forma di colombe. Per capire questa contraddizione i ragazzi si sono rivolti al professore Vincenzo Piccione, uomo di grande spessore culturale del paese che nel 1982 ha rifondato l’antica Biblioteca Pubblica Comunale locale e avviato e attuato la creazione dell’Emeroteca, del Centro di Animazione Culturale, della sezione dell’Archivio Storico Comunale e il Museo Etnoantropologico delle Madonie. Tra i numerosi scritti inediti del professore Piccione c’è un lavoro intitolato “Gli ‘Agnelli pasquali’ di Geraci: etno-dolceria sacro-devozionale”. L’apporto dato dal professore Piccione al nostro lavoro è stato veramente prezioso e interessante”. È grazie alla conversazione con il professore esperto che i ragazzi scoprono il motivo di quella che appare loro come una contraddizione tra il nome dei biscotti e la loro forma.

Tutte le riflessioni sollevate in fase di ricerca, le scoperte fatte sono confluite nel video e nella sua progettazione: *“I significati sottesi alla preparazione di questo dolce sono talmente tanti che durante le riprese, per motivi di tempo, siamo stati costretti a tralasciarne qualcuno. E a tal proposito, mi ha molto colpito il piglio deciso di L. quando mi ha detto: “Professoressa, questo non lo possiamo togliere”. Lo stesso piglio e la stessa convinzione che L. (ma direi che la stessa considerazione vale per tutti i suoi compagni) mostra nel video quando presenta gli “agnidruzzi”,*

Note

segno di un sapere, che in quanto costruito, si è saldamente sedimentato nel suo bagaglio di conoscenze”.



I bambini riscoprono antiche tradizioni culinarie: gli agnidruzzi pasquali

Questo aspetto della scoperta, della costruzione autentica di conoscenze che i libri non contengono è uno degli aspetti più importanti di questo lavoro che, a parere dei docenti, serve più a consolidare competenze “tradizionali”, piuttosto che favorire soltanto lo sviluppo di un competenza digitale (senza niente togliere a questa): *“Come agito in questa sperimentazione in classe, ritengo però che non si possa fare a meno di realizzare contenuti nel formato tradizionale, gli alunni devono poter ricercare, non solo sulla Rete, informazioni, notizie, contenuti, sia su testi scritti che attraverso il contatto diretto con possibili interlocutori, nel mio caso genitori, nonni e conoscenti. Questo consente di elaborare, rielaborare e riflettere su quanto appreso per poi solo successivamente sintetizzarlo, renderlo accattivante, seducente e significativo grazie a strumenti digitali di presentazione”* (Andrea Disint).

Un modo, dicevamo, per costruire davvero conoscenza, attraverso il confronto continuo e costante con gli altri: *“L'alunno partecipa in prima persona alla costruzione della conoscenza, formula le proprie ipotesi e ne controlla le conseguenze, progetta e sperimenta, discute e argomenta le proprie scelte, impara a raccogliere dati e a confrontarli. L'utilizzo degli strumenti tecnologici apre anche la possibilità dell'interazione contemporanea tra diversi utenti (anche distanti) e questo agevola forme di ap-*

Note

prendimento legate al confronto tra simili, cioè ad una modalità molto vicina alle caratteristiche comunicative dei giovani e dei social network” (Maria Stefania Michelacci).

Acquisire conoscenze, dunque, mentre si sviluppano capacità trasversali come quelle di esporre argomenti, elaborare testi complessi, argomentare: *“Infine ritengo che l'uso di strumenti digitali sia utile a stimolare il confronto con altri su ciò che siamo e su contenuti specifici e aiuti ad accrescere notevolmente la capacità di argomentare, gli alunni si sentono stimolati ad approfondire determinati argomenti e con entusiasmo impiegano energie per esporli e renderli comprensivi agli interlocutori (...). Ovviamente le attività hanno mirato allo sviluppo di competenze linguistiche, del linguaggio orale e scritto che si consolida grazie alla lettura praticata su una grande varietà di testi e per scopi diversi. In questo caso la pratica della lettura e della oralità è stata proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale”* (Francesca Vogesi).

Note

6. Rileggere il curriculum

Questa attività di produzione dei contenuti didattici digitali significa anche intervenire sul curriculum. Il libro di testo rappresenta sempre una lettura particolare di una disciplina. Presuppone un taglio autoriale che assegna diversi pesi agli argomenti e opera selezioni importanti sui temi da affrontare con gli studenti. Certo, il libro è la garanzia autorevole di una successione e di una trattazione graduata dei temi disciplinari, ma raramente può soddisfare le esigenze specifiche di una classe, con i suoi bisogni particolari, con le sue particolari domande.

I libri di testo, inoltre, riflettono la rigida settorializzazione disciplinare della scuola e non sono aperti ad accogliere un'idea più completa di conoscenza intesa come intreccio di saperi. Difficilmente potremo trovare al loro interno suggestioni interdisciplinari che sappiano offrire agli studenti un approccio olistico al sapere.

Produrre un Contenuto Didattico Digitale significa quindi andare ad integrare le carenze di un libro generalista, i cui contenuti non tengono conto di specifici percorsi di conoscenza, magari centrati su aspetti legati ad un determinato territorio, dalla storia locale ad aspetti legati alle tradizioni, all'economia, alla cultura del luogo in cui la scuola si trova.

Produrre un CDD può significare, dunque, riconnettere saperi appartenenti a campi disciplinari diversi, all'interno di percorsi formativi autentici. *“La collega di ita-sto-geo-arte e immagine si è occupata della spiegazione, approfondimento e rappresentazione della Leggenda; la collega di matematica-scienze ha curato delle letture di approfondimento sui fondali e sui vulcani; una collega, in pensione, ma ancora molto legata alla scuola, ha curato l'adattamento del dialetto; la collega dell'Istituto Lipari 1 ha curato l'aspetto narrativo e la creazione di*

Note

un padlet; io mi sono occupata dell'aspetto più strettamente legato alla tecnologia”: un lavoro in team, in questa attività, condotta da Daniela Zanghì, così come in molte altre che sono state presentate.

Realizzare un CDD significa anche tenere conto della voce degli studenti, della loro diversità, dei contributi che ognuno di loro può dare nella definizione del contenuto. *“Il contenuto didattico digitale si presta proprio a questa forma di espressione: costruire il proprio sapere attraverso forme flessibili di fruizione e produzione del sapere stesso, iniziando da un punto di partenza imprescindibile: ciò che “già c'è”, a livello di conoscenze e competenze, in ciascun alunno per poi svilupparle e ampliarle”* scrive Benedetta Costa, insegnante di scuola primaria a Samone (TN), in Trentino, sottolineando un'idea importante: che si debba partire cioè da quello che i ragazzi sanno; dando spazio, quindi, a quello che viene definito “curriculum emergente”.

Ideare un prodotto, sia esso un video che un e-book, ricercare informazioni, confrontarle, scattare foto e scrivere testi, cercare musiche o produrle di prima mano significa affrontare una serie di attività diverse che favoriscono l'inclusione, nella misura in cui consentono di ridistribuire i ruoli, valorizzando l'apporto di ognuno, lontani dalle canoniche attività scolastiche, uguali per tutti: *“Credo molto nel lavoro di gruppo, nella co-costruzione, nella valorizzazione delle differenze e nel favorire per ciascun alunno la possibilità di trovare il proprio modo per esprimersi e sentirsi importante”* scrive sempre Benedetta.

“Le operazioni previste da un simile progetto possono contemplare lo sviluppo di competenze difficilmente presenti nell'agire didattico tradizionale, e non relegano alunni svantaggiati (nella fattispecie un DSA) in posizioni di seconda fila” ci dice Andrea, che racconta come realizzare un CDD significhi immaginare un percorso variegato che include attività diverse e prevede un'attribuzione di ruoli in base alle specifiche necessità e agli interessi degli alunni. Perché ognuno possa dare il proprio contributo: *“La realizzazione di CDD, inoltre, a mio*

Note

avviso, consente di accrescere negli alunni la motivazione all'impegno spingendoli a fare del loro meglio" (Andrea Disint). "Fare del proprio meglio" significa apprendere ad esercitare la "maestria", il gusto per fare bene le cose, che rappresenta uno dei caratteri peculiari della migliore cultura artigianale².

2. Sennet, R. (2008).
Luomo artigiano.
 Milano, Feltrinelli

Note

7. La cura di un nuovo linguaggio

Nel lavoro di produzione emerge la cura che i ragazzi pongono nella realizzazione del prodotto. Una cura che si applica ad un terreno ancora poco noto quale quello dei nuovi generi testuali. I ragazzi si accostano, infatti, ad una nuova forma di espressione, recuperando l'attenzione ai dettagli che appartiene solitamente al loro rapporto con i testi scritti. *"Nei vari testi sono state "linkate" alcune parole ritenute dagli alunni particolarmente significative. Tutto il materiale prodotto è stato rielaborato digitalmente per ottenere una presentazione finale efficace e attraente, utilizzando Padlet. Questo strumento digitale, molto semplice e di immediata applicazione, è stato utilizzato dagli studenti con il mio supporto, ne abbiamo apprezzato le numerose possibili funzioni, dai vari formati disponibili, alla possibilità di inserimento di testi, fotografie, disegni scannerizzati (...). Il prodotto ottenuto è molto semplice, ma i ragazzi e io stessa ne siamo orgogliosi. L'attività è stata svolta in una classe per me "nuova" (lavorano con me solo da quest'anno), non molto abituata ad utilizzare la tecnologia a scuola, quindi anche digitalizzare tutto il materiale prodotto, salvarlo in varie cartelle ed inserirlo poi nel padlet è comunque stato un "grande lavoro" (Maria Stefania Michelacci).*

Un grande lavoro, portato avanti con pazienza e cura: *"Ho sperimentato che la realizzazione di questo CDD ha valorizzato il lavoro del singolo alunno, non in quanto tale, ma direi come persona, attingendo alle sue risorse, alle sue passioni, ai suoi saperi, quelli appresi fuori dalla scuola, che si strutturano nell'ambito del vissuto di ognuno, forse lontani da quelli generalmente trattati in una didattica di tipo trasmissivo, ma capaci di motivare con migliori risultati la partecipazione ad*

Note

un lavoro scolastico” scrive Antonella e ci racconta dei suoi studenti, coinvolti con passione nell’attività: “C. durante il periodo scolastico appena può va in campagna e in estate si alza alle cinque del mattino per aiutare il nonno e lo zio a badare agli animali. L’urgenza di volere una risposta può leggersi come la richiesta di una conferma al valido apporto che l’alunno aveva capito di poter dare al lavoro. E con quale orgoglio ha mostrato ai compagni ‘u faciliddu” di rame, utilizzato in passato dai pastori per mangiare la ricotta! D’altra parte, il lavoro si è prestato a far sì che anche S. potesse dare il suo piccolo e speciale contributo, di cui era tanto contento quando abbiamo proiettato il video. Dunque, posso dire che anche il miglioramento dell’autostima è un motivo per progettare questo tipo di contenuti” (Antonella Barreca).

Note

8. Costruire ponti

“A mio parere, l’isolamento tipico dei piccoli paesi si riflette inevitabilmente sulle persone: la tecnologia che abbiamo a disposizione rappresenta contemporaneamente sia un mezzo di sviluppo che un rischio sociale. Quindi ritengo che a scuola noi insegnanti abbiamo l’opportunità ed anche il dovere di un’azione educativa finalizzata a promuovere maggiore consapevolezza e responsabilità” scrive Rosanna Compassi, insegnante della scuola primaria di Moggio Udinese, mettendo in evidenza come la tecnologia possa rappresentare anche un ennesimo motivo di isolamento per gli abitanti dei piccoli centri, in particolare per i giovani. La scuola ha così il compito di mostrare un utilizzo che serva semmai a “costruire ponti” tra territori lontani, per favorire la comunicazione piuttosto che incentivare l’alienazione davanti ad uno schermo.

Il testo digitale si rende facilmente pubblico e può essere condiviso a distanza con molta facilità. I nuovi strumenti consentono così di stabilire facilmente relazioni a distanza che siano anche il modo per condividere materiali, testi: “Altra parte importante dell’attività è stata quella della condivisione dei prodotti con gli alunni della classe terza della Scuola Primaria “Don Milani” di San Marcello Pistoiese. Gli studenti hanno visto accrescere la loro motivazione, con entusiasmo hanno impiegato le loro energie nella ricerca dei dati e nello sviluppo delle attività, perché consapevoli che altri loro coetanei stavano facendo la stessa cosa in una scuola diversa dalla loro e lontana dal loro contesto. L’entusiasmo degli alunni si è rivelato talmente alto che tutti hanno espresso il desiderio di conoscere i compagni dell’altra scuola coinvolta, chiedendo ripetutamente di organizzare un viaggio d’istruzione presso la loro sede”, racconta Maria Stefania Michelacci.

La collega, Francesca, ha organizzato per la classe “gemella” una presentazione che ha coinvolto i ragazzi: “Un primo impegno è stato

Note

quello di presentare, brevemente, alla scuola partner, il proprio territorio di riferimento utilizzando “Padlet”. Le classi hanno condiviso le rispettive presentazioni. Si è quindi proceduto con l’introduzione sul tipo di racconto chiamato “Leggenda” facendo riflettere gli alunni sul significato della parola. Ogni alunno ha avuto a disposizione un post-it su cui scrivere la risposta alla domanda “La Leggenda per me è...” (Francesca Vogesi).

I ragazzi alla fine hanno deciso di incontrarsi davvero, magari di fronte a quel lago di cui hanno sentito a lungo parlare: “Visto che siamo in quinta e siamo grandi, possiamo organizzare una gita in quel lago!!” “Io voglio proprio vedere se è vera questa leggenda, quindi maestra dobbiamo andarci subito!!” “Non fare scherzi maestra, che noi andiamo alle medie e te a vedere il lago ci vai con “i piccoli,” perché noi abbiamo lavorato mica loro!!” (Maria Stefania Michelacci)

Anche la scuola secondaria di primo grado di Forni Avoltri, appartenente all’IC Comeglians, nell’alta Carnia, (“un plesso minuscolo, una classe e una pluriclasse per un totale di dodici alunni, dieci femmine e due maschi. Negli anni il plesso, noto anche come Scuolamagia, si è costruito una piccola fama dovuta alle sue dimensioni ridotte ma anche alle tante attività che vi si svolgono, spesso in sinergia con l’intera comunità paesana”) ha costruito un ponte con la scuola di Marettimo, “una realtà ancora più marginale e periferica”. I ragazzi hanno lavorato assieme a distanza partecipando ad una specie di “gioco grafico” proposto dal docente Andrea Disint: “Il CDD progettato ha affrontato tematiche geografiche (con un confronto tra due realtà paesaggistiche agli antipodi) e si è concentrato, dal punto di vista tecnico, su un lavoro svolto attraverso la realizzazione e la successiva elaborazione di scatti fotografici realizzati dagli studenti. (...) All’origine di questo CDD ci sono degli scatti fotografici molto particolari provenienti dalla Turchia. Le immagini realizzate dal giovane artista Uğur Gallenkuş (@ugurgallen su Instagram) hanno attraversato un breve periodo di fama a ca-

Note

vallo tra la fine del 2018 e l’inizio del 2019, divenendo, come di dice, un prodotto “virale” della rete. Gallenkuş non fa altro che accostare due immagini apparentemente dissimili in tutto, per comporre un unico quadro al quale pochi elementi, a volte uno soltanto, danno coerenza. Lo scopo è spesso quello di creare un cortocircuito tra luoghi del pianeta che vivono realtà opposte (pace/guerra, ricchezza/povertà, libertà/oppressione...) alla ricerca di comuni denominatori che apparentemente annullano le differenze (i rapporti umani, il gioco, il cibo ...). Con i miei alunni ho indagato la possibilità di realizzare delle immagini, con la tecnica di Gallenkuş, che fondessero il paesaggio dell’Alta Carnia con quello mediterraneo di Marettimo. La sfida è stata quella di creare la località di “Fornettimo”, isola di montagna. Tecnicamente, il prodotto finale delle attività didattiche è stato una gallery fotografica. Un modo per riflettere sulla diversità che diventa valore, in un confronto creativo” (Andrea Disint).



Un plesso minuscolo... una “Scuolamagia”

Note

9. Cosa e come produrre Le fasi di lavoro

Ma in quante e quali forme si presenta un CDD? Quando lo evochiamo, infatti, ognuno di noi ha in mente un prodotto diverso, un “genere” potremmo dire che non si connota per caratteristiche precisamente definibili. Proviamo semplicemente a tracciare un elenco delle possibili “forme” che un contenuto digitale può assumere:

- può essere una semplice presentazione, un Power Point (anche realizzato con altri software simili) che ripercorre le fasi di un lavoro o raccoglie informazioni in sequenza su un determinato argomento;
- può assumere la forma di un fumetto, magari realizzato utilizzando i tanti strumenti open che oggi la Rete mette a disposizione;
- può avere la forma di un e-book, un libro digitale a tutti gli effetti, realizzato magari con e-pub, un libro illustrato dotato di collegamenti, articolato e organizzato in un indice su argomenti i più variati;
- può assumere invece la forma di un trailer, di un video breve, progettato allo scopo di mostrare in forma sintetica un messaggio, un informazione;
- può essere un video più lungo e articolato, un documentario breve, come un servizio televisivo;
- una linea del tempo interattiva che colloca una serie di informazioni in uno sviluppo diacronico;
- può contenere quiz e domande come un Learning Object;
- può essere una mappa un'immagine interattiva, “navigabile” che permette di intercettare una serie di informazioni dislocate su uno spazio o organizzate sincronicamente; una bacheca come un Padlet;
- un vero e proprio sito web con una struttura navigabile o un blog fatto di post e di commenti.

Note

Le scuole hanno molta fantasia in questo e ogni prodotto ha il connotato di “didattico” se segue una progettazione ed è realizzato con quella cura a cui si faceva riferimento; se segue una precisa metodologia per la progettazione e lo sviluppo.

Per quanto riguarda la conduzione del lavoro di progettazione e realizzazione, premettiamo che è difficile stabilire una successione rigida di fasi, una metodologia definita che possa essere applicata fedelmente in contesti diversi. Ci piace sottolineare che ogni realtà possiede le sue caratteristiche peculiari e il lavoro didattico si adegua ai contesti e si caratterizza in base alle necessità e alle risorse di ogni gruppo classe. Tuttavia è possibile individuare una serie di costanti che ricorrono nella successione delle fasi di lavoro che sono state raccontate dai docenti.

Quello che i docenti ci hanno raccontato può essere riassunto come segue:

- **Presentare l'attività e condividerne finalità e obiettivi** da raggiungere. È molto importante che i ragazzi abbiano chiaro il compito da svolgere e l'obiettivo finale da realizzare. È importante anche avere un'idea sommaria del tipo di prodotto che si intende realizzare, magari ispirandosi a qualcosa che si è avuto modo di vedere.
- **Organizzazione delle attività da svolgere:** divisione della classe in piccoli gruppi, assegnazione dei ruoli all'interno dei gruppi, individuazione dei tempi, della data di consegna dell'elaborato finale.
- **Individuazione e presentazione del software** da utilizzare per l'elaborato finale.
- **Preselezione** di alcune **risorse** da utilizzare e fornire agli alunni, a cura dell'insegnante (consigliabile, ma non obbligatorio).
- **Consegna dei materiali ai gruppi** (è consigliabile, quando si lavora con classi ancora poco esperte, corredare i documenti con alcune domande guida che aiutino i ragazzi ad orientarsi).
- **Studio** e attività di **ricerca** sui temi prescelti (attività di gruppo o individuale).

Note

- Fase di **lettura, documentazione, selezione** delle informazioni.
- **Raccolta e archiviazione** dei materiali selezionati (analisi di fonti diverse).
- Fase di **rielaborazione**.
- **Revisione** da parte dell'insegnante.
- **Correzione** finale degli elaborati da parte dei ragazzi.
- **Progettazione** del testo. Definizione del layout e delle interfacce, organizzazione, disposizione e rielaborazione dei materiali raccolti.
- **Sceneggiatura** dei testi (storyboard eventuale).
- **Montaggio**.
- **Pubblicazione**.
- **Presentazione** alla classe degli elaborati prodotti da ogni gruppo.
- **Valutazione e revisione**.

Riportiamo come esemplificazione alcune indicazioni dei docenti del Laboratorio che hanno raccontato le fasi della loro attività con la classe. Iniziamo, ad esempio, dalla descrizione dettagliata che ci ha consegnato Cristina Savoia della scuola primaria di Tarvisio Centrale (UD) circa il percorso intrapreso per il CDD sul Monte Cacciatore.

Prima fase

È il percorso che ho seguito personalmente dall'inizio alla fine, organizzando le fasi di lavoro in modo diverso: alcune attività sono state svolte con l'intera classe (grande gruppo), altre in gruppi di quattro o cinque bambini (piccoli gruppi). Questi ultimi potevano, perché più funzionali, essere suddivisi al loro interno in coppie o gruppi più piccoli. Ho avviato il percorso nel mese di gennaio con un'attività di circle time per dividerne con gli alunni gli obiettivi e, quindi, per far scegliere loro la montagna su cui lavorare. Pensavo avrebbero scelto uno dei monti che si vedono dalle finestre della nostra scuola e, invece, la scelta è ricaduta sul Monte Cacciatore: credo che questo sia dovuto al fatto che fossero rimasti molto colpiti dalla morte a dicembre in due incidenti accaduti a

Note

pochissimi giorni di distanza, di tre escursionisti, uno dei quali padre di una bambina che loro conoscevano. A questo punto, sempre nel grande gruppo, abbiamo stabilito le fasi di lavoro e la modalità di documentazione: la maggioranza avrebbe voluto raccogliere i risultati della loro ricerca, costruendo un lapbook. È stato immediatamente palese anche per loro che il progetto, che ci prestavamo ad iniziare, avrebbe interessato diverse discipline e, quindi, hanno chiesto la collaborazione dell'insegnante di storia, geografia e friulano e dell'insegnante di scienze. Essendo il progetto interdisciplinare, i bambini sono stati impegnati in due percorsi che si sono svolti in parallelo: durante il laboratorio "Imparare ad imparare" i bambini hanno approfondito le loro conoscenze sul Monte Cacciatore dal punto di vista storico-geografico-ambientale-naturalistico, durante le ore di friulano hanno, invece, analizzato la leggenda, che racconta l'origine del nome".

Seconda e terza fase

Dapprima i bambini, divisi in tre gruppi, hanno potuto dare libero sfogo alle loro curiosità formulando una serie di domande sull'oggetto di studio; successivamente i tre gruppi hanno confrontato quanto elaborato per verificare se ci fossero domande comuni, domande simili, domande di scarso interesse e, quindi, per fare una prima scrematura. Il passo successivo è stato quello di classificare le domande in base al loro significato.

Sempre nel grande gruppo si è passati a formulare delle ipotesi su dove avremmo potuto trovare le risposte alle nostre domande. Alcuni bambini hanno suggerito di consultare dei libri in biblioteca, altri di chiedere aiuto agli esperti del C.A.I. o ai Carabinieri forestali (all'interno della classe ci sono due bambini che hanno i genitori che appartengono al Comando unità forestali, ambientali e agroalimentari), alcuni si sono proposti di andare all'Ufficio turistico, altri di intervistare i nonni o qualche vicino di casa. Solo in ultima battuta qualcuno ha suggerito di utilizzare Internet.

Note

Quarta e quinta fase

Per completare le informazioni trovate dai singoli alunni, abbiamo fatto insieme una ricerca su Internet e questo è stato utile anche per avviare una riflessione che non tutto ciò che leggiamo in Rete ha un fondamento scientifico. Quindi le attività sono proseguite nei piccoli gruppi, formati in base agli argomenti di interesse: i membri di ogni gruppo dovevano individuare le domande di loro pertinenza e scegliere fra i materiali a disposizione quelli utili per trovare la risposta.

Sesta e settima fase

A questo punto si trattava di leggere e analizzare i materiali a disposizione per ricercare le informazioni che davano risposta alle loro curiosità. In questa fase del lavoro ho lasciato ai tre gruppi la libertà di organizzarsi come ritenevano più opportuno: nel primo gruppo hanno deciso di suddividersi le domande e di ricercare la risposta individualmente; nel secondo, invece, hanno deciso di ripartirsi le domande ma di effettuare l'analisi del materiale a coppie; nel terzo, infine, hanno preferito completare questa fase collaborando tutti e quattro insieme. Dapprima il mio compito è stato quello di supportare i bambini in caso di difficoltà nell'individuare la risposta e nel mantenere costante l'attenzione e la partecipazione sul compito ed, eventualmente, di aiutarli a superare i conflitti che potevano sorgere all'interno delle coppie o del gruppo; in un secondo momento di correggere le loro risposte. Durante il lavoro di ricerca è sorto un ulteriore problema: non avevamo tutte le informazioni necessarie per rispondere a tutte le domande. Allora i bambini hanno proposto una nuova ricerca su Internet, ma senza successo e così, a malincuore, hanno eliminato le domande.

Lo step successivo è stato quello di presentare agli altri gruppi il lavoro svolto: in questo modo anche gli altri bambini potevano conoscere le risposte che loro non avevano analizzato ed avere così un quadro complessivo dell'argomento di studio.

Note

Ottava fase

(...) nel grande gruppo ci siamo messi a progettare il contenuto didattico digitale. Dal confronto è emersa l'idea di realizzare un'intervista al Monte Cacciatore simulando una conferenza stampa.

A questo punto si trattava di costruire il copione dell'intervista dando un ordine logico alle domande e di predisporre le immagini: le foto dei "giornalisti" e quelle dei luoghi, della flora e della fauna nominati nelle risposte. Una volta approntato il tutto, abbiamo registrato il file audio e in base a esso abbiamo dato un ordine cronologico alle immagini che abbiamo caricato su iMovie, realizzando un semplice filmato".

Altro esempio relativo al percorso di realizzazione di un CDD sulla leggenda di Colapesce:

"Inizialmente, ho spiegato la conformazione della regione Sicilia e ho presentato agli studenti eventi sismici e vulcanologici degli ultimi secoli. In seguito, abbiamo esaminato alcune leggende e miti sulla Sicilia, per poi concentrarci sulla leggenda di Colapesce, di cui gli alunni hanno trovato, in testi e siti, parecchie versioni. Gli alunni hanno analizzato il testo, con particolare attenzione a personaggi e motivazioni, poi lo hanno rielaborato e suddiviso in sequenze, cogliendo gli elementi essenziali. A questo punto, l'attenzione dei bambini si è spostata sul territorio. Partendo dal presupposto che una leggenda fa sempre riferimento ad un evento reale, gli alunni hanno formulato delle ipotesi sulla nascita della leggenda di Colapesce e individuato gli elementi di realtà: l'instabilità del territorio della Sicilia, le cause e le conseguenze. Gli alunni, quindi, hanno analizzato e poi rielaborato dei semplici testi informativi: storici per indicare gli eventi sismici esaminati, geografici per descrivere la tipologia del territorio, scientifici per illustrare perché e come si originano i terremoti, sia di origine tettonica sia vulcanologica, inserendo anche alcune illustrazioni".

Note

E qui sono riportate in forma sintetica le fasi di un altro lavoro. Ovviamente, come anticipato, ogni attività ha un suo specifico intento didattico, come questa che è stata orientata alla costruzione di un CDD fatto di numeri, i numeri delle regioni italiane a confronto:

“1. Fase di spiegazione e condivisione del progetto con gli alunni; 2. Costituzione dei gruppi di lavoro; 3. Identificazione da parte dei gruppi di lavoro delle possibili tematiche da rappresentare in cifre; 4. Raccolta delle tematiche individuate dai gruppi e scelta delle tematiche comuni da rappresentare; 5. Ricerca attraverso internet dei dati e trascrizione in tabelle; 6. Raccolta dati degli aspetti geografici in condivisione con la quarta-quinta; 7. Realizzazione tabella collettiva; 8. Realizzazione dei grafici; 9. Realizzazione del CDD, mappe interattive; 10. Caricamento del lavoro sul sito del plesso nello spazio dedicato alla classe 3° (futuro 4°); 11. Presentazione della ricerca e dei prodotti al plesso. Questo il riassunto delle fasi di lavoro elaborato dagli alunni. Ecco la nostra metodologia di lavoro: ci siamo divisi in gruppi; ogni gruppo ha scritto un elenco di possibili tematiche da ricercare, le abbiamo lette e abbiamo deciso su quali lavorare. Ad ogni gruppo è stata assegnata una regione sulla quale raccogliere i dati ed una volta raccolti, li abbiamo confrontati disegnando dei grafici. Dopo aver fatto tutti i grafici, abbiamo realizzato una mappa interattiva dove poterli visualizzare. La scelta delle tematiche è stata fatta dagli alunni in base ai loro interessi e alla loro fantasia in modo da rendere autentico e originale il compito. Divisi in tre gruppi, hanno prodotto un elenco delle tematiche che poi abbiamo confrontato, decidendo assieme quelle possibili da indagare. Per quanto riguarda i dati degli aspetti geografici è stato deciso di lavorare in collaborazione con la pluriclasse quarta-quinta. La pluriclasse ha svolto durante l'anno un importante lavoro di geografia sulle regioni d'Italia creando vari CDD (power point e mappe) si voleva pertanto usufruire del loro lavoro per reperire i dati a noi necessari per il nostro progetto” (Benedetta Costa).

Note

Grande valore viene attribuito, in qualche caso, alla condivisione, al confronto sul lavoro svolto, a partire dalla fase di progettazione messa in atto dai docenti fino al lavoro dei ragazzi. Così ci viene riportato da Elena Mattiussi della scuola primaria di Ospedaletto, una frazione di Gemona del Friuli (UD): *“Fasi del progetto: 1. Gli insegnanti delle classi aderenti concordano il piano delle attività tramite webinar; 2. Presentazione dell'attività/progetto in ciascuna classe; 3. Ogni classe, tramite brainstorming o altra modalità, individua gli elementi significativi del territorio che si intendono presentare alle altre classi; 4. Ogni classe organizza l'elenco in categorie (ad esempio elementi ambientali e naturali, architettonici, culturali, storici, ecc.) e li rappresenta in una mappa o schema; 5. Viene aperta una classe virtuale su Edmodo in cui partecipanti sono le classi (non singoli alunni) e dopo una prima fase di presentazione di ciascun partecipante/classe vengono concordate le categorie di immagini da condividere; 6. Gli alunni, in piccoli gruppi o singolarmente, scattano le fotografie e in classe vengono create le didascalie: titolo, luogo, breve descrizione; 7. Tutte le classi aderenti al progetto le inseriscono su Edmodo per rendere possibile la discussione; 8. Con Google My Maps si crea la mappa condivisa dei luoghi di Piccole Scuole con tutte le immagini. Una mappa in evoluzione che può essere implementata anche successivamente; 9. Presentazione dei lavori da parte di ogni classe durante videoconferenze/webinar; 10. Discussione all'interno delle classi dell'attività svolta ed eventuali richieste di chiarimento o approfondimenti in classe virtuale o ulteriore webinar; 11. Questionari finali comuni rivolti agli alunni di tutte classi, concordati tra i docenti, di autovalutazione del proprio lavoro e di gradimento dell'attività”.*

Le fasi di lavoro prevedono esperienze dirette e da esse prendono spesso le mosse: *“Attraverso l'utilizzo di software adeguati gli alunni hanno ricercato informazioni, su piante, mappe, carte topografiche e immagini satellitari che ci hanno permesso di costruire il percorso per attraversare i luoghi pellizziani, visionando alcune opere selezionate,*

Note

fino a raggiungere lo studio di Giuseppe Pellizza da Volpedo. Abbiamo preso contatti con l'Associazione Pellizza di Volpedo. Una guida ci ha accompagnato nel corso della nostra passeggiata in modo tale da approfondire la conoscenza del pittore e della tecnica divisionista. Il 15 maggio abbiamo compiuto una camminata artistico- naturalistica nella campagna volpedese; lungo un sentiero gli alunni ci hanno guidato da Casalnoceto a Volpedo, dopo aver costruito un itinerario del percorso, utilizzando software adeguati, e scoperto i luoghi che Pellizza ha dipinto. Per ogni pannello visionato gli alunni hanno scritto semplici didascalie per dare informazioni relative all'opera da associare come testo da leggere attraverso QR code da generare, salvare e condividere. La collega di italiano ha seguito la parte di stesura delle didascalie, mentre io, in quanto insegnante di tecnologia, ho spiegato la struttura del QR code; insieme abbiamo poi assemblato le due parti collegando testo e QR code”.

La partecipazione degli studenti è centrale in ogni fase, il docente è una specie di “regista”, come ci dice Antonella: *“Ho curato la “regia”, ma loro hanno scelto quali aspetti approfondire, quali immagini inserire, hanno incontrato le persone da cui attingere informazioni, hanno ascoltato i loro racconti, hanno scattato foto, hanno consultato testi, selezionato documenti, hanno disegnato, sono andati alla ricerca di oggetti che potessero inserirsi nel racconto. E, quando alle 16.38 di un pomeriggio mi arriva su Whatsapp il messaggio di un mio alunno che mi invia una foto e mi scrive: “Professoressa se in caso pure questa andava bene”, ho capito, oltre al fatto che devo continuare a lavorare sulla strutturazione sintattica della lingua italiana, che alcune riflessioni pedagogico-didattiche condivise a Bobbio cominciavano a trovare una loro compiutezza nel percorso progettato”* (Antonella Barreca).

Note

10. Strumenti

Il racconto che abbiamo proposto restituisce tutto lo spessore del lavoro di progettazione e produzione di un contenuto didattico digitale. Un lavoro fatto di attività che la scuola conosce bene e che appartengono alle consuetudini di molte classi. La tecnologia, poi, gioca il suo ruolo, un ruolo importante ed è necessario conoscere alcuni software da utilizzare all'occorrenza, a seconda delle necessità del progetto. Indichiamo, per utilità, una serie di strumenti che possono essere utili nella fase di realizzazione di un CDD, consapevoli che la lista non sia esauriente e possa mutare con molta celerità:

- Linea del tempo interattiva:
www.myhistro.com
- Bacheca digitale:
www.padlet.com
- Quiz interattivi:
<https://getkahoot.com/>
www.socrative.com
<https://getkahoot.com/>
<http://quizizz.com/>
- Creare una lezione online:
<https://www.tes.com/lessons?redirect-bs=1>
<http://www.raiscuola.rai.it/>
- Immagine interattiva:
www.thinglink.com

Note

Web application editing foto

IPccy: Servizio online estremamente semplice da usare che permette di modificare tutti i principali formati di foto digitali sfruttando una vasta gamma di strumenti (es. ritaglio, ridimensionamento, ecc.) e filtri applicabili con un click o poco più.

<http://ipiccy.com/>

<http://www.web-experiments.org/2012/10/29/modificare-foto-online-ipiccy>

Pixlr: Servizio Web per la modifica delle immagini che ha un'interfaccia utente praticamente identica a quella di Photoshop.

<https://pixlr.com/>

<https://www.html.it/articoli/pixlr-alternativa-gratuita-e-online-a-photoshop/>

Google Foto: Servizio Web che oltre a offrire un servizio di archiviazione di foto e video presenta anche alcuni strumenti basilari di fotoritocco. Tali strumenti comprendono alcune regolazioni base, come luminosità vignettatura e colore (c'è anche il bilanciamento automatico, molto efficace), alcuni filtri cromatici e un sistema per ritagliare/ruotare le foto.

<https://photos.google.com/?hl=it>

<https://support.google.com/photos/?hl=it#topic=6128857>

Note

Software editing Audio

Audacity: si tratta di un software opensource che permette all'utente di registrare, montare, mixare, aggiungere effetti, analizzare e convertire qualsiasi file audio.

<https://sourceforge.net/projects/audacity/#reclown>

http://www.altrascuola.it/staff/graffio/public/radiobase/audacity_mini_manuale.pdf

<http://manual.audacityteam.org/man/tutorials.html>

AVS Audio Editor: Registra audio da fonti svariate (microfono ed altri ingressi della scheda audio). Modifica i file audio registrati, applica effetti e salva in tutti i principali formati.

<http://www.av4you.com/it/AVS-Audio-Editor.aspx>

<http://www.av4you.com/it/Guides/audio.aspx>

Moo0 Voice Recorder: Avvia le registrazioni immediatamente alla pressione del pulsante REC con le impostazioni di default. Si può scegliere la cartella dove salvare la registrazione dal microfono, se salvare mp3 o file wav, se tagliare i pezzi dove c'è silenzio e se registrare il suono del computer, solo quello proveniente dal microfono o entrambi.

<http://www.moo0.com/?top=http://www.moo0.com/software/VoiceRecorder/>

Note

Software per registrare video con webcam

Windows Movie Maker: Applicazione per l'editing video prodotta da Microsoft che permette anche di registrare video dalla webcam
EULA

<https://sourceforge.net/projects/audacity/#reccdown>

<http://www.01net.it/creare-filmati-con-webcam-e-windowsmovie-maker/>

Quick time/Imovie/Photo

Boot (Mac): Applicazioni Apple per girare un filmato con l'Isight del Mac

https://support.apple.com/kb/DL837?locale=it_IT

<http://it.wikihow.com/>

Debut Video Capture: Software gratuito che permette di acquisire i video dalla webcam, dalla macchina fotografica digitale o da qualsiasi altro dispositivo USB.

Free <http://www.nchsoftware.com/capture/>

Software montaggio video (foto, video, suoni)

Windows Movie Maker: Programma per l'editing video prodotto da Microsoft che consente di modificare, montare ed applicare effetti speciali ai video.

<http://windows.microsoft.com/it-it/windows/moviemaker>

<http://windows.microsoft.com/it-it/windows-vista/getting-started-with-windows-movie-maker>

Note

Premiere: Software professionale per il video editing reso disponibile da Adobe.

<http://www.adobe.com/it/products/premiere.html>

<https://helpx.adobe.com/it/premiere-pro.html>

Apple iMovie: Applicazione di editing video del mondo Mac. Rappresenta l'ideale per creare montaggi casalinghi ma include anche funzioni avanzate per ottenere filmati di ottima qualità.

<http://www.apple.com/it/mac/imovie/>

<https://www.apple.com/it/support/mac-apps/imovie/>

Final Cut: Applicazione professionale di editing video della Apple.

<http://www.apple.com/it/final-cut-pro/>

<http://www.usarefinalcut.com/fcpx-articoli/>

Videopad: Applicazione di video editing disponibile per Windows, Mac.

<http://www.nchsoftware.com/videopad/it/index.html>

<http://www.nchsoftware.com/videopad/it/tutorial.html>

Applicazioni web montaggio video

Wevideo:

Servizio online per l'editing video che consente di creare video con foto con animazioni, musiche di sottofondo, audio (la versione free permette di creare video di soli 2 minuti).

<https://www.wevideo.com/>

<https://www.wevideo.com/support>

Note

Adobe spark video:

Servizio online per l'editing video che consente di creare video con foto con animazioni, musiche di sottofondo, audio.

<https://spark.adobe.com/about/video>

<https://www.youtube.com/watch?v=Mt65ylUGyn8>

Note

Questo, invece, è una sorta di testo collettivo, nato da una riflessione del gruppo del Laboratorio, una sintesi che ha tentato di elencare i motivi per cui un insegnante avvia un percorso di questo tipo: lo abbiamo intitolato il “Manifesto di Bobbio”.

Perché progettare e produrre contenuti didattici digitali nelle piccole scuole?

Perché ci piace metterci alla prova. Ci piace “essere in divenire”

Per creare occasioni che favoriscano la collaborazione tra colleghi

Per rompere il muro delle classi, far lavorare assieme alunni di età diverse

Per imparare a lavorare in modo cooperativo

Per fare una didattica orientata allo sviluppo di competenze

Per far emergere competenze che nella scuola generalmente “non contano”

Per accrescere nei ragazzi la motivazione allo studio

Per valorizzare il lavoro di alunni che incontrano difficoltà

Per valorizzare la molteplicità delle intelligenze

Per dare valore al metodo progettuale

Perché i percorsi formativi sono più efficaci se sono orientati alla costruzione di un prodotto

Per dare uguale importanza al prodotto e al processo

Per sviluppare capacità di sintesi e di assimilazione di linguaggi specifici

Per formare i ragazzi ad un uso critico e consapevole dei nuovi strumenti digitali

Per un nuovo rapporto con l'errore: se si sbaglia ci si può correggere

Vale per le piccole scuole... così come per le scuole tutte.

Note



Programmazione dei Fondi Strutturali Europei 2014-2020
Programma Operativo Nazionale plurifondo
“Per la scuola competenze e ambienti per l’apprendimento”
FSE/FESR-2014IT05M2OP001 - Asse I “Istruzione” - OS/RA 10.1
Piccole Scuole - CUP: B59B17000010006
Codice Progetto: 10.1.8.A1-FSEPON-INDIRE-2017-1



Firenze, via M. Buonarroti 10
+39 055.2380.301

www.indire.it
piccolescuole.indire.it

Seguici su



ISBN: 978-88-99456-96-2
ISBNA: 10.978.8899456/962



9 788899 456962