

## UGC per la scuola

Il fenomeno dell'UGC – ne abbiamo parlato in un [recente articolo](#) – si sta affacciando anche nell'istruzione e nella scuola in particolare. Da una parte verso gli editori, principali rappresentanti dei produttori, oggi sostanzialmente orientati alla pubblicazione di testi scolastici, anche per effetto di un sistema basato sostanzialmente sul libro. Dall'altra gli utenti, non solo rappresentati dagli studenti ma, in parte, anche dagli stessi docenti.

Lo scenario nazionale pare modificarsi per effetto dell'orientamento espresso dal Ministero nel concepire la Rete e i supporti digitali come fattore importante nello sviluppo della scuola.

Si impone quindi un momento di riflessione su "come" produrre i contenuti digitali per la scuola e come interpretare un'architettura degli ambienti di apprendimento in relazione a tali contenuti.

Non si può infatti parlare di contenuti se non in relazione agli ambienti didattici, luoghi logici, fisici e di relazione che determinano i processi di reale apprendimento.

In questo senso poche sono le esperienze di produzione di contenuti digitali. Anche se multimediali sono normalmente statici e stand-alone come CD o DVD e quando presenti in Rete nella migliore delle ipotesi sono al più inseriti all'interno di un modello e-learning, finalizzati al trasferimento di specifiche conoscenze, scarsamente multimediali in termini di qualità comunicativa e chiusi su se stessi. Le verifiche di norma sono di tipo "militare" e praticamente mai basate sulle capacità interpretative e di declinazione sul contesto reale. Dall'altra esiste un fermento e l'emergere di produzioni "spontanee", normalmente frutto di docenti intraprendenti e sensibili, magari collegati a progetti finanziati (POR o PON). Lavori raramente inseriti in un sistema organizzato e completo che permetta un salto di qualità dell'intero sistema. Se lo sono, si assopiscono con il cambiare dei tecnici nelle scuole e con la fine dei progetti che li hanno generati.

Oggi nasce l'esigenza e l'opportunità di creare sistemi aperti alla contribuzione secondo criteri condivisi. Ma più che nel passato sorge ancora più evidente il ruolo del "processo" di produzione come occasione di apprendimento dei ragazzi, tanto quanto il risultato dell'oggetto prodotto. Solo pochi casi di eccellenza sono quelli in cui i materiali val la pena che vengano riutilizzati dagli altri studenti-docenti, in un'altra attività didattica. Di norma, il materiale prodotto rimane alla mercé dei sistemi amministrativi come documentazione del lavoro svolto. Talvolta rimangono disponibili online, ma solo se esiste un docente che sa mantenere efficienti le tecnologie della propria scuola e sa riproporre con intelligenza i materiali prodotti.

Emerge quindi l'importanza di concepire dei macroprogetti dentro cui distinguere i materiali didattici in funzione dei diversi momenti di

apprendimento: da quello individuale o molto ristretto (due persone, massimo tre), magari utile per il ripasso di un certo argomento o per l'apprendimento assistito (soggetti in difficoltà), a quello di gruppo (setto-otto persone), che insieme si accordano e producono un lavoro condiviso, a quello di apprendimento collettivo, dove il docente – anche attraverso questi contributi esistenti o attraverso ambienti didattici in Rete – sviluppa un tema (la tradizionale lezione) per poi avviare attività di interazione. Perché ciò succeda deve sentirlo “proprio”, deve aver contribuito a realizzarlo o considerarlo particolarmente eccellente e complementare alla propria lezione tradizionale.

E poi c'è un altro contesto sempre più emergente e ancora poco perseguito: quello dell'apprendimento in Rete, attraverso interazione con comunità estese e diffuse di altri soggetti che travalicano la classe e la scuola. Attraverso le nuove modalità di scambio e di confronto siamo – per dirla alla Derrick De Kerckhove – di fronte a un apprendimento connettivo, dentro cui il confronto e lo scambio è amplificato e su cui bisogna investire perché diventi un luogo di crescita individuale e collettiva. L'accesso alle risorse e ai materiali didattici in Rete è sempre più facile, ma anche più critico nella loro selezione, interpretazione, valutazione del loro valore reale. Questo più che un problema insormontabile è una rara opportunità per creare capacità critica e sviluppo dei meccanismi di dialettica. Ci vuole ovviamente capacità di indirizzamento di questi ambienti per la didattica.

Ecco che i materiali didattici devono probabilmente differenziarsi, come specie biologiche che convivono in simbiosi. Da una parte servono materiali esplicativi di singoli concetti (es.: semplici pillole video, scritture collaborative) e di strutture argomentative con richiami di approfondimento (es.: videolezioni interviste, fiction, simulazioni, demo) a cui collegare luoghi di confronto (sistemi di collaboration). Dall'altra servono ambienti capaci di gestire un complesso di elementi (come dei framework) con tasselli da riempire e da rimodulare nella loro struttura secondo il progetto didattico. Ognuno di questi, va realizzato secondo il contesto e il linguaggio-media più adatto: video o audio, testo, documento, riferimenti in Rete, applicazioni, animazioni-simulazioni, presentazioni, ambienti 3D.

Forse questo è un elemento chiave per permettere così l'approccio costruttivistico, secondo una pluralità di linguaggi e stili, tenendo conto, nella produzione, non solo di esprimere quanto definito (e per i ragazzi quanto capito), ma soprattutto quanto è adatto a chi successivamente fruirà di quell'artefatto cognitivo. Fruirà e anche arricchirà con ulteriori contributi.

Carlo Crespellani Porcella