

**DIDATTICA MULTICANALE INTEGRATA:
IL FUMETTO PARLANTE
UN'ESPERIENZA DI SCRITTURA CREATIVA COLLABORATIVA IN UN CORSO DI
ITALIANO L2**

*Diego Santalucia*¹

1. INTRODUZIONE

Era il 1998 quando Seymour Papert rilasciava un'intervista a MediaMente² in cui, a proposito dell'uso di quelle che all'epoca erano opportunamente definite *nuove tecnologie*, affermava «La mia esperienza è che molti insegnanti vorrebbero veramente cambiare le cose; essi sanno che è possibile fare le cose meglio di quanto non si faccia seguendo questo percorso e questo programma. Ma ci sono dei programmi e tutte le strutture scolastiche sono rivolte ad essi. Questi professori sarebbero entusiasti della possibilità di fare le cose diversamente. Certo, per farlo devono avere il tempo di imparare e la libertà di provare diversi modi di incoraggiare l'apprendimento da parte dei loro alunni. Ho visto diversi insegnanti investire il loro tempo libero e i loro sforzi per imparare ad usare le nuove tecnologie e poi tornare a scuola per vedere che la scuola non avrebbe permesso loro di realizzare cose nuove, e così si sono disillusi.».

Sono passati molti anni da quando l'inventore del linguaggio LOGO rilasciava quell'intervista, eppure le cose che affermava destano tuttora interesse. Papert è un ricercatore che ha dedicato allo studio del rapporto tra computer ed educazione gran parte del suo lavoro, senza limitare il suo impegno a un contributo puramente teorico: proprio l'invenzione del linguaggio LOGO e la creazione dei *mattoncini lego programmabili*, hanno in qualche modo rappresentato un elemento di definizione dell'idea del *costruzionismo*. Papert, pur partendo da principi cognitivisti riconoscibili, proponeva il suo "set di costruzioni" con l'idea che ogni costruzione mentale può trovare un'associazione con delle parti montabili in un insieme che le contiene, in un processo di costruzione vero e proprio di un oggetto concreto, che possa essere «discusso, esaminato, sondato ed ammirato perché è lì ed esiste». Volge, quindi, verso una rivalutazione del *pensiero concreto* e proprio concretamente indica le necessità di un'attenzione stringente allo studio del contesto e agli stili di apprendimento.

Un insegnante che non si è mai disilluso e che ha costruito percorsi originali e innovativi nell'uso delle tecnologie per l'insegnamento-apprendimento è Alberto Pian.

¹ Università degli Studi di Milano.

² Seymour Papert, *Bambini e adulti a scuola con il computer*, New York, 04/04/98:
<http://www.mediamente.rai.it/home/bibliote/intervis/p/papert02.htm>

Pian ha introdotto il podcast in Italia (con il progetto *Didanext* e *Radio Tony*) e pubblicato un testo di riferimento (*Didattica con il podcast*, 2009) per l'approfondimento delle sue enormi potenzialità didattiche. Altro lavoro unico nel suo genere lo ha sviluppato con i podcast de "La grammatica di strada", con un approccio che lui definisce «Il modo più hyppie che ci sia per imparare i trucchi della lingua italiana!», i cui episodi sono stati pubblicati su *iTunes* con regolarità.

Il suo più recente lavoro ha per titolo *iPad in classe: il metodo*; il titolo stesso indica il campo specifico su cui si inserisce ma sarebbe estremamente riduttivo pensarlo unicamente come un testo-guida sull'uso del tablet in classe. Con questo testo Pian racconta esperienze concrete e disegna possibilità di utilizzo che vanno ben oltre il semplice accesso a prospettive "multimediali" nel lavoro in classe e con la classe. Racconta ed espone percorsi di *didattica multicanale integrata* che, nel disegno di un approccio profondamente originale di tutto quanto implichi fare lavoro di costruzione di competenze, diventano percorsi in cui il pensiero concreto e lo sviluppo di prassi innovative rimuovono certe resistenze, palesi o latenti, all'uso esteso e parallelo di strumenti comuni e di strumenti evoluti, capaci di proporre un fondamentale cambiamento nella gestione anche degli spazi fisici standard della lezione.

Per proseguire la narrazione di un'esperienza che ha concretamente sviluppato passaggi verso una percezione sempre in divenire della relazione tra tecnologie e insegnamento-apprendimento, occorre indicare quello che Pian intende con *didattica multicanale integrata*, soprattutto dove afferma:

Siamo sempre stati diffidenti nei confronti della cosiddetta "didattica multimediale". [...] Da che mondo è mondo la didattica è sempre stata multimediale. Infatti l'essere umano è multimediale: parla, ascolta, vede, si muove ed è percepito come multimediale dagli altri esseri umani (Pian, 2012: 3-4).

per concludere che, in passato, il problema degli insegnanti

non era la multimedialità ma la multicanalità, in quanto l'essere umano dispone di un solo canale naturale: il proprio corpo. Le tecnologie informatiche hanno consentito di moltiplicare i canali di diffusione della multimedialità umana. Perciò oggi, finalmente, la didattica può essere definita come "multicanale" (Pian, 2012: 6).

In sostanza Pian intende sottolineare quanto siano cambiati, e come, i canali di distribuzione documentale – di qualsiasi documento: un testo, un'immagine, un suono, un filmato – e come, di conseguenza, si siano sviluppati i canali che possono recepire quei tipi di contenuto. Focalizzando, quindi, la raggiunta mobilità degli strumenti tecnologici, indica come la loro collocabilità si rende efficace non solo nell'accesso ai contenuti raggiungibili ma verso la persona stessa, che non deve mutare luoghi e stili di vita per utilizzarli.

Una *pratica multicanale integrata* si realizza quando la veicolazione del medesimo contenuto utilizza diverse applicazioni, proprio perché si presenta in forme diverse in relazione ai canali impiegati per trasmetterlo. A questo proposito Pian indica come la moderna editoria digitale sia implicitamente multicanale nella trasmissione (medesima

pubblicazione attraverso veicoli diversi: stampa, web, iPad, ePub, PDF, ecc.) e di come tutto questo sia sostanzialmente sostenibile nella didattica perché:

Gli studenti e gli insegnanti impiegano già pratiche multicanali: usano diversi strumenti e possono ricevere e trasmettere in diversi modi, formati e confezioni:

Modi: sms, mail, social-net (Facebook, Google+), Twitter, siti web, podcast, bluetooth, WI-Fi, Wiki, Blog, ecc.

Formati: RTF, DOC, Pages, PDF, ePub. PPT (...), MOV/MP4, MP3 (...)

Confezioni (packaging): impaginati di testo, opuscoli e brochure, appunti, sketchbook, disegni, fumetti, foto, album, video, animazioni (...)" (Pian, 2012: 30)

Resta sostanziale, quindi, valutare quanto le tecnologie in classe più che mai ci portano a considerare ulteriori aspetti dell'apprendimento inteso come processo sempre più attivo; un processo in cui la costruzione di conoscenze, competenze e abilità si sviluppa in forme di interazione apparentemente più complesse tra insegnanti e studenti e tra gli studenti stessi.

La multicanalità integrata implica necessariamente anche apprendimento digitale «e pertanto è un processo originale, per certi versi parallelo alla formazione, che richiede un ripensamento dei ruoli (studenti e docenti), delle strategie di insegnamento/apprendimento e di quelle di valutazione» (Penge, 2010: 10). È un modo esplicitamente coerente di muoversi verso percorsi di insegnamento/apprendimento con supporti condivisi, dove le interazioni hanno ragion d'essere, sempre con obiettivi ben chiari, verso la costruzione di un ulteriore saper essere, saper fare e saper condividere: «Questo spazio digitale tutto intero è il luogo dell'apprendimento, che si configura perciò da subito come un'esperienza coinvolgente, non ristretta al canale della vista e alle competenze legate alla parola scritta.» (Penge, 2010: 13).

Altro ambito di lavoro integrato è quello che Pian propone in merito alla *didattica museale*. Musei ed esposizioni, fa notare, utilizzano sempre più spesso e in profondità strumenti che usano anche altri canali oltre a quelli evidentemente "visivi" - rumori, suoni, filmati, spiegazioni in cuffia e così via - nella necessità di promuovere una divulgazione che si rivolga a tutti e di farlo «utilizzando diversi codici linguistici e comunicativi, impiegando tutti i mezzi possibili ma in modo integrato, armonioso, che renda possibile anche un godimento estetico della fruizione» (Pian, 2012: 529).

Prendendo spunto da quella che è la necessità dei musei - *parlare a tutti* - perché, si chiede Pian, non lanciare una sfida analoga anche a scuola? In tal senso si può «lavorare sulla costruzione di un apparato divulgativo, globale, multicanale e integrato» (Pian, 2012: 530) che prenda spunto dalla necessità di divulgazione di luoghi in cui gli apparati comunicativi hanno necessità di illustrare in maniera estesa ciò che contengono. L'idea che ne scaturisce è quella della creazione di *scene parlanti*, "costruzioni" su soggetti ben definiti, in cui gli studenti devono lavorare con scelte opportune in termini di codici linguistici, nella contestualizzazione e collocazione, nella consapevolezza di dover armonizzare le necessità divulgative con la percezione anche "fisica" del percorso didattico che si sviluppa. In tal senso Pian fa riferimento a quelle che sono pratiche comuni della scuola primaria - manipolazione degli oggetti, loro ricomposizione a creare scene, immagini composite, animazioni - perché «l'apprendimento concettuale non può fare a meno dell'esperienza concreta della realtà materiale. [...] D'altra parte la necessità

di determinare un passaggio continuo fra dato sensibile reale e attività digitale è un punto centrale che riguarda lo sviluppo di ogni età» (Pian, 2012: 532).

Ecco che in sostanza gli studenti devono sostituire a pratiche piuttosto diseducative – spesso approssimative “scopiature” su vari argomenti a costituire, ad esempio, abbozzate tesine da proporre agli esami di maturità – quelle attive della *costruzione* che sviluppi percorsi cognitivi anche pratico-manuali da collegare e integrare consapevolmente (vedi fig.1 e 2).

Figura 1.



Figura 2.



La realizzazione di un oggetto, ora composto, riporta a quello che Papert affermava rispetto alla sua esistenza come impulso alla discussione, all'esame di quanto lo abbia fatto nascere, alla possibilità di sondarlo e ammirarlo proprio perché ora esiste ed è il prodotto di un pensiero concreto che ha utilizzato più codici linguistici e comunicativi. L'aspetto collaborativo è alla base del lavoro di costruzione del percorso, visto che tutti gli studenti partecipano alla progettazione, definizione e assemblaggio delle scene parlanti, e sviluppa proprio quello che Pian afferma rispetto all'*integrazione* di strumenti tradizionali ed elettronici in maniera così originale che risulterebbe riduttivo considerare "multimediale" secondo l'accezione più comune del termine.

Potrebbe sembrare, in qualche modo, "curioso" che in tempi in cui il progresso degli strumenti tecnologici è così rapido – spinti come sono dalla ricerca di comunicazione che si vuole sempre più veloce e ininterrotta – in questo percorso si attui anche un processo apparentemente "lento" di disegno, progettazione, discussione e sviluppo; tuttavia il percorso stesso, proprio perché integrato, va a validare quella funzione formativa degli strumenti tecnologici che Calvani, diversi anni fa, aveva riconosciuto in cinque dimensioni: la dimensione *manipolativa spaziale*, quella *euristica*, quella *esplorativa*, quella *socializzante* e quella *cognitiva/meta cognitiva* (Calvani, 1990).

2. DALLE SCENE PARLANTI ALLA SCRITTURA CREATIVA IN WIKI

Le *scene parlanti* e altre esperienze didattiche di Pian sono state un'ispirazione per un lavoro integrato sulla scrittura creativa collaborativa in un corso di Italiano L2 per studenti di livello C1. Il corso ha un percorso *misto* composto da una lezione settimanale in classe di tre ore e da una parte di lavoro online: gli studenti – adulti con una età media di 28/30 anni – hanno, pertanto, competenze adeguate al lavoro in rete; utilizzano le tecnologie con regolarità e autonomia.

Esperimenti brevi di scrittura collaborativa a gruppi erano già stati tentati in classe per l'analisi di alcune sequenze del romanzo *Io non ho paura* di Ammaniti e quindi di alcuni elementi tipici del testo descrittivo e del testo narrativo. Si è cercato, sostanzialmente, di lavorare in ambito descrittivo tanto sulla definizione e collocazione di oggetti reali – forme, colori, consistenza –, quanto sulle sensazioni che possono essere suscitate da elementi sonori, olfattivi e così via.

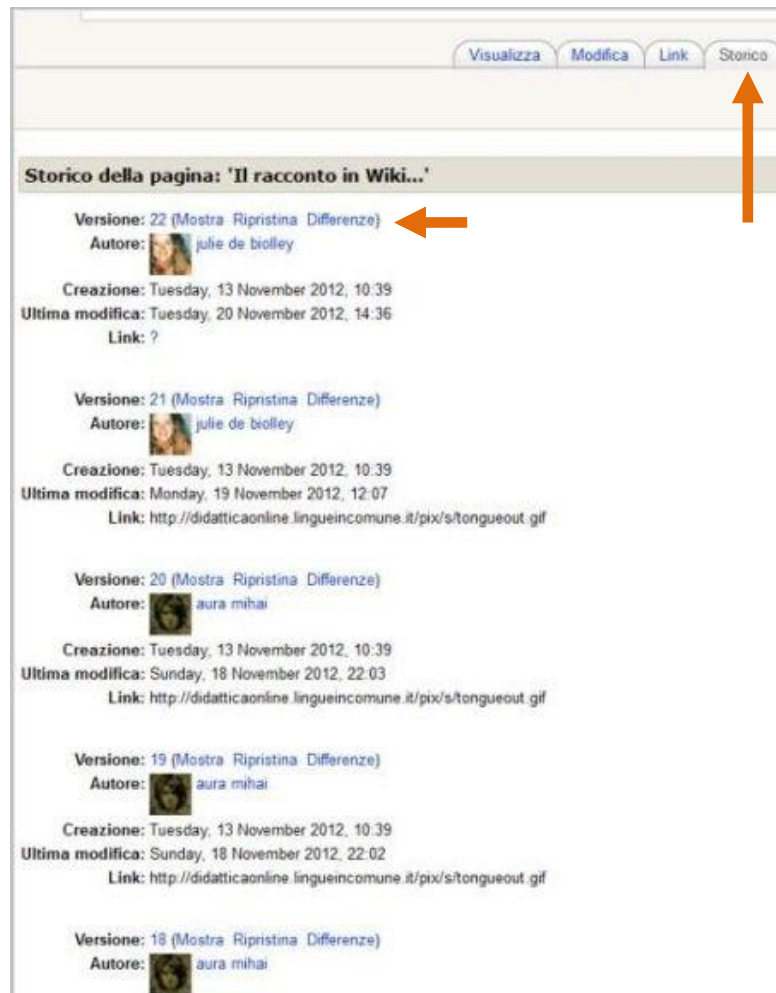
In una fase successiva c'è stata la visione in classe di alcune scene della trasposizione cinematografica del romanzo. Nessuno tra gli studenti aveva visto il film quindi tutti hanno potuto valutare se gli ambienti e i personaggi riproposti rispecchiassero le caratteristiche fisiche ed espressive che loro avevano "immaginato" in seguito alla lettura di alcune parti del romanzo. Si è discusso sulla lingua utilizzata (registri marcati, variabili diatopiche e diastratiche), sugli elementi extralinguistici (cinesica, prossemica), sugli ambienti (luoghi, suppellettili, forme, colori, luci, ecc.).

Il confronto tra i corsisti ha, quindi, avuto momenti allegramente vivaci sul tema "scrittura narrativa e trasposizione filmica di testo scritto" e da questo si è preso lo spunto per un esperimento di *scrittura creativa* a gruppi online. Sono state evitate visite a siti specializzati sulla costruzione di sceneggiature teatrali o cinematografiche e/o ricerca di fonti e documentazione specifica, proprio perché l'idea era quella di non vincolare gli sviluppi spontanei, potenzialmente accesi dal confronto nelle discussioni in classe, alle prassi operative del mondo della scrittura professionale.

Nella fase di pre-produzione di testo narrativo, tutti gli elementi di cui detto in merito al testo descrittivo sono stati considerati fondamentali nella costruzione degli ambienti tanto in termini di definizione oggettiva quanto soggettiva. Per quanto riguarda le possibilità dello sviluppo vero e proprio di testo narrativo, si è lavorato sulla definizione degli elementi essenziali di una storia – *personaggi, azioni, spazio e tempo* – e sulla struttura nelle sue articolazioni fondamentali – *inizio, sviluppo, conclusione* –.

Il passaggio dalla scrittura collaborativa a gruppi in classe alla scrittura collaborativa a gruppi *online* è stato possibile grazie all'utilizzo del modulo WIKI contenuto nella piattaforma *moodle* – utilizzata per la parte online del corso – che consente lo sviluppo di una scrittura estensiva a più mani, grazie alla *cronologia* (*storico* nel linguaggio della piattaforma) che conserva gli elementi pregressi e quindi non espone al rischio di sovrapposizioni, cancellature o perdita di operazioni: dalla funzione *storico* sono, infatti, accessibili i tasti *mostra*, *ripristina* e *differenze* che permettono di visualizzare e/o ripristinare versioni precedenti o vedere le differenze sviluppate ad opera degli autori nelle varie fasi della stesura (vedi fig.3).

Figura 3.

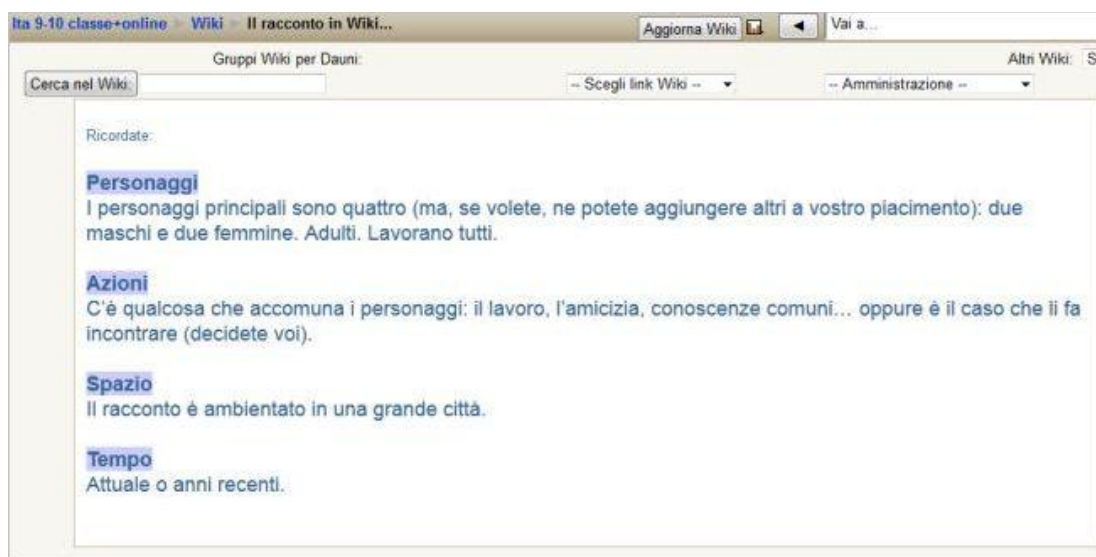


2.1. SCRITTURA IN WIKI - FASE 1: LA CONSEGNA E I TEMPI

I gruppi sono stati composti dall'insegnante; ogni gruppo – formato da tre corsisti – poteva *vedere* in itinere solo il proprio lavoro e non quello degli altri gruppi; i tempi di realizzazione decisi in tre settimane.

I vari aspetti della consegna sono stati discussi in plenum in classe; si sono valutate varie possibilità (genere, temi, ambienti, sviluppi) per convenire, quindi, di restringere il campo a un numero ridotto di personaggi principali, a un'ambientazione metropolitana e attuale (vedi fig. 4).

Figura 4. *La consegna per il lavoro di scrittura collaborativa in wiki*



I vari gruppi hanno lavorato con approcci analoghi: in questo lavoro sarà, però, analizzato il percorso del gruppo denominato *Enotri*, perché è quello che ha sviluppato aspetti di interazione più interessanti dal punto di vista dei codici linguistici utilizzati in itinere, nel componimento del racconto e nel packaging definitivo.

2.2. SCRITTURA IN WIKI - FASE 2 : PRIMI POST E IMPOSTAZIONE DEL LAVORO

I componenti non sapevano da chi fosse composto il gruppo prima di entrare nel wiki: uno dei primi atti doveva essere, quindi, quello di capire con chi si andava a lavorare; ecco il primo intervento (fig.5):

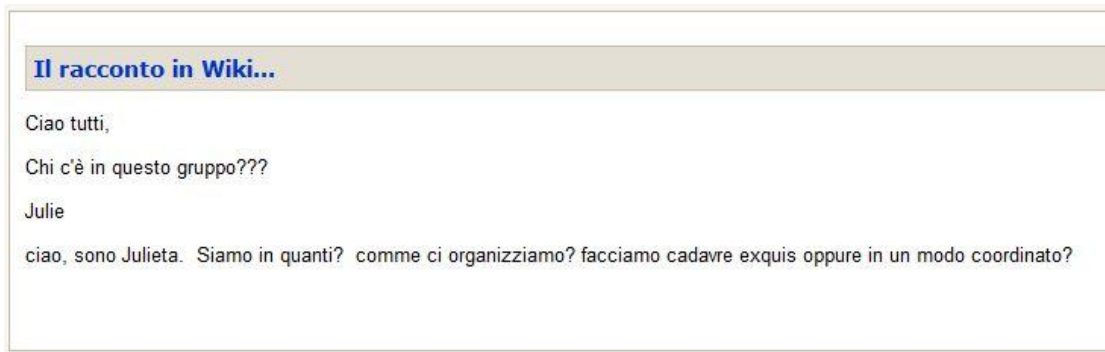
Figura 5.



Julie è la prima componente del gruppo a prendere parola; è francofona e vive in Italia da qualche anno. Ha un uso molto esercitato del parlato colloquiale, denotato anche dall'utilizzo dei tre punti interrogativi a costituire enfasi prosodica, elemento tipico, tra l'altro, del linguaggio testuale degli sms.

La prima a rispondere è Julieta: è ispanofona e si nota la fossilizzazione di alcuni elementi nell'uso di dislocazione (*Siamo in quanti?*) e doppie (*comme*) (fig.6).

Figura 6.



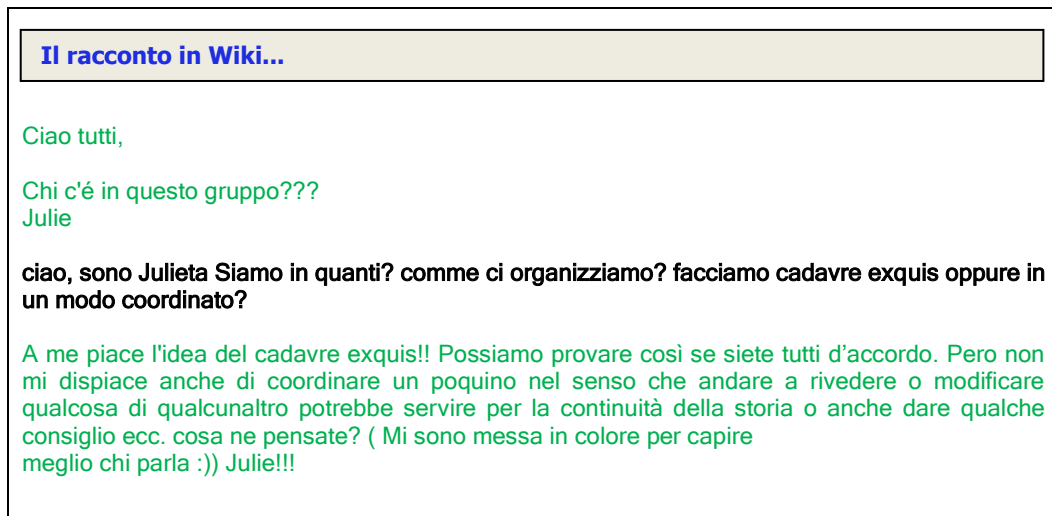
Il riferimento alla locuzione “cadavre exquis”³ è dovuto al fatto che una corsista ne aveva spiegato brevemente il senso a lezione e si era fatta in classe una ricerca su questo gioco in tempo reale. Viene contrapposta a questa possibilità quella di un procedimento in *modo coordinato* che mostra una chiara percezione delle potenzialità produttive del lavoro collaborativo e piena consapevolezza del mezzo a disposizione (oltre che rappresentare una sorta di prima “mozione d’ordine”).

Nelle modalità concrete di uso più adeguato del mezzo, la presa di parola successiva (da parte di Julie) è caratterizzata dalla scelta di formattare il proprio testo in maniera da essere riconosciuta (*Mi sono messa in colore per capire chi parla*) e riconoscere gli *altri*, con l'uso dell'emoticon finale a conferma che la conversazione sfrutta le dinamicità tipiche

³ *cadavre exquis*: gioco collettivo surrealista, realizzato per la prima volta nel 1925, a Parigi. Consiste nel far comporre una frase da più persone (senza che nessuna possa conoscere l'intervento dell'altra) nella sequenza sostantivo-aggettivo-verbo-sostantivo-aggettivo. Il nome del gioco deriva dalla prima frase che fu ottenuta: *le cadavre exquis boira le vin nouveau* (“il cadavere squisito berrà il vino nuovo”) <http://www.treccani.it/enciclopedia/cadavre-exquis/>.

del parlato testuale delle e-mail e degli sms (fig.7).

Figura 7⁴.



Questa fase di “riconoscimento” reciproco e di organizzazione del modus operandi risponde alle istanze più immediate del lavoro collaborativo per come è stato impostato nelle lezioni in presenza (*brainstorming, progettazione, costruzione*) e viene riproposto nel lavoro in rete perché, evidentemente, riconosciuto come efficace anche in questo ambiente. Tuttavia le peculiarità del sistema incideranno fortemente sullo sviluppo del progetto, nell’interazione, perché le componenti del gruppo lo percepiscono anche come un percorso di implicito apprendimento digitale riconoscendo il sistema come lo *spazio* in cui possono non soltanto “acquisire conoscenze” attraverso la lettura, ma anche interagire in maniera sostanziale con gli altri attori, scambiare materiali e documenti, discutere (Penge, 2010). Questa percezione, la volontà implicita di collocazione del mezzo e di riconoscersi come attori nel suo uso è resa possibile anche dal fatto che nel percorso *misto* si è lavorato molto sul «contestualizzare lo strumento informatico nella situazione formativa. Il che significa sfruttare le peculiarità del mezzo informatico per le sue valenze e non adattarlo a una prassi didattica tradizionale. Il valore aggiunto rappresentato dal ricorso alle nuove tecnologie verrebbe altrimenti vanificato». (Pichiassi, 2007: 176).

Il primo *brainstorming* di Julieta (fig.8) è molto sintetico e non è graficamente separato dal testo della comunicazione operativa; è piuttosto schematico, conciso, ma funzionale; la proposta di cominciare a lavorare in due – visto che altri componenti del gruppo non si presentano – e la risposta di Julie sono estremamente indicative di come lo strumento si rappresenti e sia percepito a pieno come un *territorio* flessibile, immediatamente comprensibile e gestibile nelle sue articolazioni più immediate.

⁴ Per rendere il testo in un corpo leggibile, si dà qui – e di seguito per le figure seguenti – una riproduzione simulata delle schermate originali.

Figura 8.

Il racconto in Wiki...

Ciao tutti
Chi c'è in questo gruppo???

Julie

ciao, sono Julieta. Siamo in quanti? come ci organizziamo? facciamo cadavre exquis oppure in un modo coordinato?

A me piace l'idea del cadavre exquis!! Possiamo provare così se siete tutti d'accordo. Pero non mi dispiace anche di coordinare un poquino nel senso che andare a rivedere o modificare qualcosa di qualcun'altro potrebbe servire per la continuità della storia o anche dare qualche consiglio ecc. cosa ne pensate? (Mi sono messa in colore per capire meglio chi parla ;)) Julie!!!

Ottima idea del colore, lo sarò Pink. senti io non sarò disponibile il week-end per lavorare, allora meglio cominciare quanto prima, se per domani mattina non ci sono dei nuovi post io direi di cominciare a scrivere fra noi due julieta

faccio il mio brainstorming, luogo Milano: tempo oggi presente, persone: 1 barista. 1 tassista, 1 muratore. 1 parrucchiere, prendono il primo caffè della mattina.

okay sono d'accorda con te 😊 perché anche per me sarà difficile per lavorare sopra questo w-e!! Domani ho un giorno di ferie quindi potrei anche già cominciare domani mattina se ti va?? mi piace la situazione del caffè e dei personaggi diversi 😊
ciao juliette! buona notte

In sostanza è proprio lo strumento in sé come rappresentazione e prospettiva sociale che risulta efficace già in queste prime battute e assolve il suo ruolo proprio perché nella presa di parola, nella comunicazione diretta si presta alla personalizzazione, alla caratterizzazione grafica e “stilistica” da parte degli interlocutori – per quanto sia, in questa fase iniziale, il loro numero limitato a due – benché questi siano, nel corso, alla prima esperienza di utilizzo dello strumento wiki.

Nel continuare questo lavoro invece che ad un'analisi linguistica degli interventi e delle varie versioni del racconto – analisi che verrà successivamente nel lavoro di feedback con le corsiste – ci si soffermerà qui a valutare se e come la costruzione del testo prosegua in un ambiente che favorisce e sviluppa l'interazione tra gli interlocutori e la funzione *espressiva* della lingua, intendendo in tal senso quella che Bettoni indica come funzione *emotiva*, riferendosi alla lingua usata per manifestare emozioni, sentimenti, passioni e atteggiamenti anche attraverso mezzi linguistici come la grammatica e la prosodia, proprio per confermare come «attraverso l'espressione fonica delle emozioni il parlante manifesti una parte importante di sé e dei contenuti del suo atto comunicativo» (Bettoni, 2006: 19).

Da questo punto di vista sembrano interessanti passaggi come quello illustrato dalla figura 9, dove la non esistenza di segni di interpunzione, parentesi che si aprono e non si

chiudono, emoticon solo abbozzati e così via, suggeriscono una composizione “di getto” il cui obiettivo essenziale non è la costruzione di una frase morfo-sintatticamente corretta ma quello di una comunicazione che implicitamente tenga il senso del ritmo, del tempo del parlato, quanto meno fino alla chiosa ... Questa sì, a corollario di un *respiro*, fin lì trattenuto, dove tutta l'enfasi prosodica utile a raccontare lo stato emotivo di uno dei protagonisti è resa chiaramente dalla ripetizione rutilante della *u* nell'aggettivo *super* (“suuuuuuper”), con i tre punti esclamativi a scandire, poi, la conclusione di un atto definitivo, e con le quattro *a* di *okay* (“Okaaaay”) che più che chiedere conferma, sembrano dettare una risolutezza conclusiva.

Figura 9.

Il racconto in Wiki...

(possiamo partire su un omicidio che parte dal fatto che Sandra prende Carlo come amante (perché prima dicevo che non ha mai tradito suo marito adesso si ;)) pero che Carlo dopo un po ha ricominciato a essere super geloso ecc e quindi sandra decide di non lasciare il suo marito pero di lasciare Carlo una volta per sempre. E quindi Carlo suuuuuuper arrabiato decide di ammazzarla!!! Okaaaay?

2.3. SCRITTURA IN WIKI - FASE 3 : LA STORIA È SCRITTA

La storia comincia a prendere forma; eccone una primissima bozza (fig.10).

Figura 10.

Il racconto in Wiki...

ciao a tutti, con julie abbiamo deciso di cominciare. io ho fato l'intro:
E tropro presto al Bar di piazza Argentina. Caterina é già dietro al banco sistemando tutto per i clienti che stano per arrivare. Si fa un caffè per riscaldare la macchina e anche se stessa. Il suo capo non è uno che noi diciamo, generoso, anzi, lei ha diritto soltanto a 2 caffè al giorno e un panino senza maionese. la maionese viene in bustine e il suo capo dice che sono per i clienti. Per fortuna lei lui a convinto che la macchina di espresso deve riscaldare se no il caffè viene schifoso e così riesce a bere anche 3 caffè al giorno. Puntualmente alle 7.05 arriva Aziz. il muratore egiziano. Chiede, come ogni giorno, un corretto. Secondo lui, bere un corretto la mattina è l'unico modo per un egiziano per tollerare il freddo milanese. Caterina assente con la testa. Questo è anche il segreto di un buon barista, fare il buon caffè e fare cazzi suoi. Aziz riesce a prendere la piccola tazzurella con molta difficoltà: il caffè italiano è troppo piccolo è le sue mani sono troppo grandi e callose.
Alle 7.15 arriva...

adesso Julie continua con la storia e ci sarà un omicidio!!!!!!

Ecco quello che segue

Alle 7.15 arriva Sandra la parruchiera del quartiere. La conoscono tutti, soprattutto e sorprendentemente gli uomini. Sappiamo tutti che ci sono occhi solo per il suo bel fisico. Avendo delle origini russe, Sandra non entra nella categoria delle more come la maggioranza delle italiane, anzi ha i capelli biondissimi, lisci e degli occhi azzurri. Perciò, fa impazzire tutti gli maschi del quartiere. Però Sandra è sposata da 5 anni e fino ad oggi è stata anche fedele al suo marito. Lavora da più di 10 anni da "Giovanni" il parrucchiere più famoso di Milano. Ormai è diventata bravissima e anche la migliore di tutti. Ogni volta che entra un cliente, vuole che sia Sandra ad occuparsi di loro. Oggi, si è svegliata con difficoltà e decise quindi di andare a prendere un caffè latte per cominciare la giornata con un po' più di energia. Entrò nel bar dove di solito beve il suo caffè. Chiese un caffè latte a Caterina e cominciò a raccontare delle pettegolezze sulla sua vicina di casa. Mentre parlò, sentì una voce grave e riconobbe Carlo.

Carlo è il suo ex-fidanzato. È tassista di mestiere e secondo Sandra è ancora innamorato di lei, anche se sono 10 anni che si sono lasciati. Carlo è Siciliano. Si è trasferito da Palermo a Milano per vivere con Sandra. Dopo la fine della loro storia di amore, è rimasto a Milano perché ormai aveva fatto la sua vita lì. Sandra non poteva più vivere con Carlo perché ne aveva abbastanza delle sue crisi di gelosia. Ogni volta che un uomo si fermò per chiacchierare con lei, Carlo si mise a gridare anche se fossero in pubblico. Una volta, e fu quella volta che Sandra se ne andò, aveva alzato la sua mano su di lei. Sandra avendo la guancia così rossa, prese il suo coraggio a due mani e decise di tornare a casa dei suoi. E da quel giorno lì che Carlo rimpiange il suo gesto. Però era troppo tardi, Sandra non c'era più. Non ha più avuto la fidanzata dopo Sandra. Per lui, la donna perfetta era lei. Anche lui riconobbe Sandra al bar! Un po' timido decise finalmente di andare a parlarle e disse:

- "Ciao Sandra! Mi riconosci?" Sandra rispose: "Certo Carlo! Tutto bene? Quanto tempo fa?"

- "Sarà da più di 5 anni che non ci sentiamo. "

Sandra acconsentì: "Sì sicuramente più di 5 anni, ormai sono anche sposata."

Carlo scioccato da questa notizia, fece finta di non avere sentito niente "cosa ne dici di andare fuori a cena una sera per ricordarsi dei vecchi tempi".

Sandra esitò però accettò. Pensò perché no? È passato così tanto tempo che Carlo potrebbe diventare anche il suo amico.

Si misero d'accordo su una data e si salutarono.

Dopo essere andati a cena, Carlo e Sandra sono usciti un paio di volte insieme. E così Sandra fu di nuovo meravigliata da Carlo e decise di non essere più fedele al suo marito.

Risalta l'approccio "minimalista" nella costruzione dell'ambiente che fa da sfondo al racconto, dell'atmosfera: nella prima parte (testo in rosa) i personaggi di contorno sono presentati in un contesto ben tratteggiato; non sono descritti fisicamente ma connotati attraverso ciò che fanno (*Caterina è già dietro al banco ...*) o direttamente, ma con una semplice locuzione (*Azziz, il muratore egiziano*). Aspetti di maggiore caratterizzazione sono dati dalla scelta di elementi lessicali dell'italiano neostandard (*Chiede, come ogni giorno, un corretto*) o con variabili dialettali (*la piccola tazzulella*). La protagonista femminile, Sandra, è descritta (testo in verde) con un approccio apparentemente "oggettivo", quasi a confermare l'evidenza di un canone estetico di riferimento piuttosto omologato per quando riguarda la provenienza. Il protagonista maschile non è descritto nell'aspetto fisico, ma se ne traccia implicitamente un sintetico profilo psicologico nel breve resoconto degli eventi pregressi che hanno visto incrociarsi le vite dei due protagonisti. I dialoghi sono brevi.

In sostanza sembra risaltare la necessità di costruire delle sequenze già definitive nello sviluppo delle varie fasi, certo anche in considerazione di un vincolo implicito dato dalla

consegna che chiede di comporre un racconto breve e non di sviluppare una trama in vari capitoli.

È in questa fase dello sviluppo del racconto che la terza corsista si inserisce nel lavoro (fig.11); lo fa con estrema cautela e attenzione e la sua presa di parola ricalca quanto detto precedentemente per le altre: è capace di interpretare il codice non solo linguistico implicito alla base di questo uso del mezzo; è a suo agio con quella che in rete viene definita *netiquette* e quindi anche con sistemi di segnalazione emotiva extra-verbali (emoticon = emotional+icon).

Figura 11.

Il racconto in Wiki...

//ciao, ci sono anch'io...vi chiedo scusa perle mie assenze...sono

//rientrata da poco sulla piattaforma...posso lavorare con voi? aura

//che bel giallo!! piace piace! 😊

Ciaooooo Aura!!! Certo che poi lavorare con noi 😊 per il momento julietta sta lavorando su un pezzo poi magari ti lascia finire la storia ;)

Domenica mettiamo il testo insieme qua sul wiki e possiamo magari correggere gli errori dei altri perché io ne ho fatto sicuramente un sacco!! quindi non mi offenderò se trovate delle cose da cambiare ;)

Juliette non finire la storia allora hein ;) ti mando subito una mail per fermarti ne! nostro romanzo poliziotto :p

Il lavoro del gruppo procede spedito e in qualche giorno si conclude la fase della stesura del testo (fig.12):

Figura 12.

Il racconto in Wiki...

BELLISIMO LA FINE AURA!! 😊

QUINDI ECCO LA STORIA FINALE:

È troppo presto al Bar di Piazza Argentina. Caterina è già dietro al banco sistemando tutto per i clienti che stanno per arrivare. Si fa un caffè per riscaldare la macchina e anche se stessa. Il suo capo non è uno che noi diciamo, generoso, anzi, lei ha diritto soltanto a 2 caffè al giorno e un panino senza maionese. La maionese viene in bustine e il suo capo dice che sono per i clienti. Per fortuna ieri l'ha convinto che la macchina di espresso deve riscaldare, se no il caffè viene schifoso e così riesce a bere anche 3 caffè al giorno.

Puntualmente alle 7.05 arriva Aziz, il muratore egiziano, Chiede, come ogni giorno, un corretto. Secondo lui, bere un corretto la mattina è l'unico modo per un egiziano per tollerare il freddo milanese...

Le corsiste, in gruppo, hanno rivisto alcune parti precedentemente solo abbozzate; sono state corrette alcune imprecisioni; si è tentato di ordinare la formattazione complessiva del racconto, con la consapevolezza che non si stava lavorando per stampare una pagina in formato standard.

3. DAL RACCONTO AL “FUMETTO PARLANTE”

La fase successiva del progetto, alla fine della stesura del testo da parte dei gruppi, prevedeva la lettura del proprio racconto in classe da parte di un rappresentante di ogni gruppo, al fine di lavorare sull'ascolto e anche per discutere, “giudicare”, valutare il lavoro degli altri gruppi. La lettura è stata registrata ed il file audio di ogni racconto è stato caricato in piattaforma, in modo da permettere ad ognuno di riascoltare il racconto proprio e quello degli altri gruppi.

Una brevissima premessa per raccontare cosa intendiamo per “fumetto parlante”. Diversi anni fa in Italia ebbe molto successo il programma dal titolo *Gulp! Fumetti in TV*. Si portavano, in sostanza, dei fumetti stampati su carta in televisione, dramatizzando le scene disegnate e facendo parlare i personaggi. Poi, con delle “semplici” tecniche di zoom sulla varie parti delle scene che si susseguivano, si creava un effetto-movimento che dava l'idea della costruzione di un cartone animato composito.

È un tipo di lavoro simile a quello che viene definito *effetto Ken Burns* nel mondo delle animazioni grafiche in informatica. Questo effetto prende il nome da un documentarista americano – Ken Burns – che ne ha fatto uso nella produzione di alcuni documentari. Si tratta, in sostanza, di una tecnica che permette di incorporare immagini fisse in immagini in movimento, utilizzare funzioni di zoom e panoramica, con effetti e transizioni di dissolvenza tra i vari fotogrammi.

Il racconto del gruppo *Enotri* rispecchia un'atmosfera e un ritmo che sembrano proprio quelli che si prestano maggiormente alla trasformazione in fumetto *parlante*, in un fumetto che ricalchi lo stile di *Gulp!*.

Per creare le scene utilizziamo un software che si chiama *Comic Life*: è molto semplice da usare e con pochi click si riescono ad ottenere delle tavole ben ordinate (fig. 13)

Figura 13.



Viene completata la costruzione delle tavole che rendono la storia: tutti gli elementi grafico-espressivi tipici del fumetto sono utilizzati: tanto gli elementi costitutivi delle

didascalie quanto quelli che rappresentano la presa di parola (fig. 14), ciò che i personaggi pensano (fig. 15), lo sviluppo degli eventi (fig.16).

Figura 14.



Figura 15

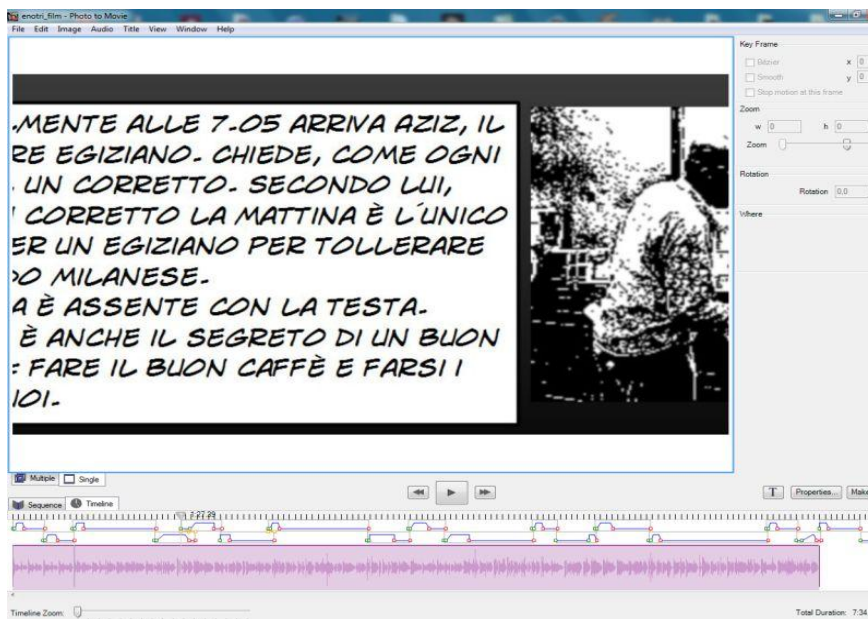


Figura 16.



Per il montaggio delle scene è stato utilizzato un altro software che si chiama *Photo to Movie*; è un software che consente di inserire audio come sottofondo in una *timeline* in cui si susseguono i fotogrammi delle immagini (fig. 17).

Figura 17.



Il file audio che era stato precedentemente registrato in classe diventa la *voce narrante* delle tavole, che si susseguono in maniera coordinata rispetto al tempo della lettura del testo. Il filmato ottenuto lo carichiamo su Youtube⁵ e il codice che se ne ottiene permette la pubblicazione del filmato in piattaforma. Si sarebbe potuto pubblicare il filmato esclusivamente in piattaforma, ma abbiamo deciso di pubblicarlo su Youtube in modo da renderlo raggiungibile anche “fuori” dalla piattaforma.

4. CONCLUSIONI

Non si può non considerare che l'uso di tecnologie fisse e mobili si fa sempre più accessibile, anche grazie agli sviluppi tecnologici che lavorano sempre di più in termini di “portabilità”: si pensi al wifi, ai tablet, agli stessi notebook di ultima generazione che combinano costi accessibili con potenza elevata, dimensioni ridotte con semplicità d'uso, qualità degli schermi con peso ridotto. Si pensi, inoltre, agli smartphone più recenti e alla loro diffusione capillare, con la possibilità che hanno di collegarsi alla rete e consultare in tempo reale motori di ricerca, dizionari online, repository di news, video, podcast e così via. Questo è uno dei vari fattori grazie ai quali negli ultimi anni si parla molto, e giustamente, del *social learning*; si cerca in sostanza di dare un contorno definibile a un fenomeno che in prospettiva conterrà elementi fondamentali nei percorsi di educazione linguistica futuri.

⁵ vedi all'indirizzo:

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=ng4JmkZaiU

Sembra abbastanza ovvio, per quanto necessario, fare riferimento alla diffusione dei social network come spazi di interazione linguistica e non solo “multimediale”, ambienti dove la presa di parola, la discussione, la narrazione – e non solo quella “ludica” – non utilizzano esclusivamente immagini o filmati per raccontare pensieri, idee, fatti. Questo tipo di ambienti e la comunicazione che sono in grado di contenere e sviluppare sono sempre più presenti nel vissuto e nell’orizzonte d’attesa di chi si incontra, si conosce, si parla: in sostanza tra chi interagisce.

In un contesto concreto di questo tipo è pensabile che gli stili di apprendimento di chi comincia o sia già dentro un percorso di apprendimento linguistico siano particolarmente condizionati dal vissuto sociale, dalle dinamiche relazionali, dall’impronta coesistente di questi ambienti del web, che non sono ormai da intendersi, in maniera riduttiva, come paralleli in una contrapposizione contestuale convenzionale tra “reale” e “virtuale”. Se è per convenzione accettata in termini di collocazione “spaziale”, non sarebbe più opportuno intendere didatticamente la locuzione *ambiente virtuale* nel suo significato concreto, cioè anche come contenitore e amplificatore di atti comunicativi che hanno logici sviluppi propedeutici pure in percorsi didattici più istituzionalmente riconoscibili? E non si tratta di considerare l’esistenza di questi ambienti solo per percorsi programmati con attività online di gruppo e individuali: anche in ambiti che non contemplano l’uso diretto di tecnologie in classe ormai le prassi comuni prevedono alcuni momenti come la creazione di una mailing-list, consegne con ricerche in rete, scambio di numeri di cellulare per comunicazioni operative – ad esempio: assenza del docente, aggiornamento della lezione, cambio d’aula, ecc. –, oltre alla sempre più probabile condivisione di “amicizie” sui social network tra i discenti. In definitiva, quella che va a ricrearsi anche online è la comunità-classe, che quindi va a condividere un ulteriore «sapere distribuito: ciascun membro può apportare un contributo e ciascun contributo può apportare un miglioramento alla crescita individuale e collettiva» (Pichiassi, 2007: 173).

Resta, tuttavia, fondamentale valutare con attenzione quali pratiche siano già “possibili” in processi di insegnamento-apprendimento della L2 in considerazione della presenza, ormai, ineludibile delle tecnologie. Il lavoro in rete si presta tanto allo sviluppo delle attività ricettive (ascolto, lettura) quanto di quelle produttive (produzione scritta e orale): soprattutto quella scritta per tutti gli elementi fondanti di interazione che vi possono essere convogliati – in particolar modo nel modello blended – con il coinvolgimento concreto di tutti gli attori nel processo di apprendimento/insegnamento nei momenti di didattica in presenza, che contribuiscono in modo sostanziale alla coesione del gruppo (Fratte, Janfrancesco, 2010). Proprio la necessità di lavorare sulla produzione scritta è quanto potrebbe muovere verso sperimentazioni consistenti degli ambienti online, soprattutto in percorsi ad erogazione mista, tenendo presenti anche: «considerazioni di altro genere, prima fra tutte la mancanza cronica di tempo per l’organizzazione in aula di determinate attività, fra cui quelle di scrittura individuale e, a maggior ragione, quelle di scrittura collaborativa, che prevedono il coinvolgimento dell’intero gruppo classe, o di sottogruppi, per la realizzazione di elaborati frutto del contributo dei singoli studenti. Attività, queste, che richiedono tempi lunghi di realizzazione, incompatibili con la quantità di ore disponibili per la didattica in presenza» (Fratte, Janfrancesco, 2010: 75).

La scrittura, quindi, come abilità i cui tempi dedicati sono spesso “a rischio” nel lavoro in classe proprio perché complessa da gestire, può occupare un territorio

ulteriore, “altro”, costituirsi anche come elemento connettivo nella rielaborazione della presenza online, può essere pure elemento creativo individuale e del gruppo.

Il percorso che è stato illustrato in questo lavoro per quanto riguarda il *fumetto parlante*, è partito proprio dall'idea di fare della scrittura collaborativa online uno degli elementi sostanziali nel percorso di insegnamento-apprendimento già in fase di progettazione: «la progettazione di un percorso di apprendimento linguistico rappresenta infatti un'attività complessa che richiede di prendere in considerazione una serie di variabili fondamentali (tempo, contesto e articolazione dell'intervento didattico, risorse disponibili, caratteristiche e scopi degli apprendenti), ma implica anche riflessioni sui fini della formazione e scelte sul piano metodologico» (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009: 179).

La consapevolezza che gli utenti fossero adulti e con competenze tra il B2+ e il C1, sono state le variabili sostanziali per la proposta di un percorso misto e quindi per la creazione di un ambiente che potesse mirare allo sviluppo di un apprendimento attivo e partecipativo da parte dei discenti. Tuttavia, anche nella progettazione del corso si è tenuto conto che certe flessibilità del percorso potessero porre l'insegnante di fronte alla sperimentazione di soluzioni inedite, quindi alla necessità di integrare in itinere le strategie per armonizzare la formazione in aula e online.

Nell'attività illustrata vi erano diversi elementi da analizzare per valutare l'esperienza in corso: innanzitutto le dinamiche relazionali, i codici attivati nel lavoro online, nell'interazione; quindi il percorso di crescita nello sviluppo di competenza comunicativa. Poi anche l'idea di verificare, valutare le possibilità di un processo di creazione di contenuti da parte dei discenti – con una regia non invasiva da parte del docente – che potesse, in qualche modo, prospettare la progettazione futura di *learning object*, cioè di oggetti didattici riutilizzabili in ulteriori contesti ma, sostanzialmente, mirati a rendere espliciti il tempo della creazione, le variabili del percorso, le peculiarità di questo tipo di interazione ai discenti. Percorsi che, in tal senso, possono essere sviluppati anche attraverso la progettazione e lo sviluppo di altre tipologie di prodotti, come un blog del gruppo-classe, o un blog a gruppi ristretti che è uno strumento estremamente flessibile: permette di caratterizzare i post con elementi compositi (audio-video), consente l'interazione attraverso i commenti dei lettori e di costruire itinerari tematici attraverso l'uso di collegamenti ipermediali ormai semplici da costruire.

Un percorso stimolante potrebbe anche essere anche lo sviluppo di *google-map*, a rappresentare momenti narrativi su una visita a una località interessante (*una gita a...*), sui luoghi di un film visto (*i luoghi del film...*), sulla collocazione geografica e spaziale di alcuni romanzi italiani famosi (*gli itinerari del romanzo x...*). In termini pratici questo è uno strumento semplice da gestire ma dal notevole impatto visivo, grazie anche al fatto che i “segnaposto” inseriti sulla mappa possono contenere testo, immagini, video.

Questo tipo di lavoro, di costruzione di un oggetto illustrativo e divulgativo, potrebbe essere fatto dal gruppo-classe nel suo complesso o a piccoli gruppi, così da avere tipologie diverse di mappe.

A tutto questo si collega la considerazione di quanto, per tornare a Papert e a Pian, possa essere stimolante per un gruppo *costruire* un “oggetto” su cui discutere, da esaminare e da “ammirare” anche in termini di puro piacere estetico; un oggetto che può essere assemblato con strumenti informatici e applicazioni online.

BIBLIOGRAFIA DI RIFERIMENTO

- Bettoni C. (2011), *Usare un'altra lingua, Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Bari.
- Calvani A. (1999), *Manuale di tecnologie dell'educazione*, ETS, PISA.
- Calvani A. (1998), *Multimedialità nella scuola. Perché e come introdurre le nuove tecnologie nell'educazione*, Garamond, Roma.
- Calvani A., Rotta M. (2000), *Fare formazione in internet. Manuale di didattica on line*, Erickson, Trento.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2009), *Manuale di didattica dell'Italiano L2*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Fratte I., Jafrancesco E. (2010), "Apprendimenti 'blended' per studenti universitari presso i centri linguistici", in Villarini A. (a cura di), *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*, Mondadori Education, Milano.
- Giacomantonio M. (2007), *Learning object, Progettazione dei contenuti didattici per l'e-learning*, Carocci, Roma.
- Penge S. (2010), "E-learning dalla pratica alla teoria", in Villarini A. (a cura di), *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*, Mondadori Education, Milano.
- Pian A. (1999), *Il computer a scuola; Progettare e realizzare la scuola multimediale*, Mondadori, Milano.
- Pian A. (2000), *L'ora di Internet, manuale critico di pedagogia informatica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Pian A. (2012), *iPad in classe. Il metodo!*, SBF, eBook, Milano.
- Pian A. (2013), *La Didattica Multicanale, Miniguia introduttiva*, Centro Leonardo, Milano
- Pichiassi M. (2007), *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale. Le nuove tecnologie nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano per stranieri*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Trentin G. (1998), *Insegnare e apprendere in rete*, Zanichelli, Bologna.
- Trentin G. (2001), *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Franco Angeli, Milano.
- Troncarelli D. (2010), "Progettare un corso on line per l'apprendimento dell'italiano L2 per scopi generali", in Villarini A. (a cura di), *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*, Mondadori Education, Milano.

LINK DI RIFERIMENTO

Il video del *fumetto parlante* è visibile a questo link:

http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=ng4JmkZaaiU

Effetto Ken Burns: https://en.wikipedia.org/wiki/Ken_Burns_effect

Alberto Pian: <http://didanext.www76.a2hosting.com/>