

Titolo dell'unità formativa di apprendimento

RICOSTRUIAMO UNA STORIA

LA III ELEMENTARE DI ROSETTA

RICOSTRUITA DAI BAMBINI INTERPRETANDO LE FONTI

[←sezioni 1, 2, 3](#)

[←sezione 4](#)

BILANCIO

Sezione 5

RIFLESSIONI SULL'ESPERIENZA E SUA FORZA GENERATIVA

Il progetto ha rappresentato un'esperienza positiva per gli alunni e li ha impegnati nello svolgimento di un compito autentico di riflessione e di analisi su oggetti reali. Ciascuno di loro ha potuto mettere in gioco le proprie abilità personali e le conoscenze apprese nel corso dell'anno scolastico. Essi hanno potuto sperimentare l'interdipendenza positiva tra i membri di un gruppo impegnati nel raggiungimento del medesimo obiettivo e nella co-costruzione del sapere.

Valutazione degli apprendimenti degli alunni (assessment)

Dal punto di vista cognitivo, la metà del gruppo ha raggiunto un livello intermedio relativo alla competenza di acquisire informazioni analizzando le fonti e presentandole oralmente alla classe, come nella competenza di collegare e organizzare le informazioni per la produzione di uno scritto comune.

Dal punto di vista metacognitivo, la maggioranza del gruppo si colloca ad un livello base o intermedio rispetto al raggiungimento di competenze interpretative e creative, nonché rispetto al raggiungimento di competenze metodologiche e autoregolative.

Dal punto di vista socio-relazionale, invece, un cospicuo numero di alunni si colloca ad un livello intermedio.

Alcuni alunni, comunque, si collocano ad un livello di eccellenza o tra i principianti per alcuni ambiti, o per tutti gli ambiti.

- Imprevisti positivi e loro utilizzo anche possibile

Al termine del secondo corpo di attività "Spedizioni di ricerca archeologica", un bambino ha dimostrato esplicitamente il proprio disagio nella partecipazione ai gruppi di lavoro. Il bambino, caratterizzato da un'emozionalità molto fragile, non aveva partecipato al primo incontro (poiché era assente) e forse non aveva compreso appieno l'obiettivo del laboratorio e il proprio compito. Partendo a "percorso avviato" non era riuscito ad entusiasinarsi al laboratorio e si era sentito inadeguato poiché non possedeva alcune conoscenze che avevano acquisito i compagni durante il primo incontro.

Per cercare di superare questo momento di criticità, durante un incontro in plenaria, l'insegnante ha chiesto agli alunni di riassumere il percorso svolto fino ad allora (questo ha aiutato la classe a focalizzare il percorso e la direzione verso la quale si tendeva) e ha chiesto ad ogni bambino di fare un "patto formativo" di impegno nei confronti dell'"avventura" che, se loro avessero voluto, avrebbe potuto proseguire. I bambini hanno risposto positivamente, incitando il compagno e impegnandosi ad aiutarlo maggiormente in seguito.

- Criticità e loro risoluzione

Criticità n° 1.

Durante i primi incontri, gli alunni erano **entusiasti ed eccitati per il laboratorio e per la presenza del supervisore** (dott.ssa R. Rigo). Questo ha portato a un'**iniziale difficoltà nella gestione del gruppo**. Il secondo incontro, nel quale il supervisore non era presente, la classe si è dimostrata più tranquilla e concentrata nel compito. L'insegnante, inoltre, ha parlato ai bambini cercando di farli riflettere per l'assunzione di un comportamento più idoneo al compito assegnato.

Criticità n° 2.

La sequenza di lavoro, studiata nel dettaglio e con rigore metodologico (condivisione dello scopo comune, assegnazione del compito, assegnazione di ruoli, “scoperta” di un oggetto reale da indagare, attivazione dell’interesse tramite domande libere, ricerca di informazioni, utilizzo di strumenti di analisi e di comunicazione, presentazione agli altri gruppi...), **è stata curata per perseguire l’interdipendenza positiva tra i membri del gruppo.**

Nello svolgimento della sequenza, i bambini hanno lavorato con dedizione, ma sono stati catalizzati soprattutto dall’assegnazione dei ruoli (in quel momento erano in assoluto silenzio e prestavano particolare attenzione).

Nel lavoro di discussione e ricerca, gli alunni hanno dimostrato un forte “senso del ruolo” soprattutto volto al fare e all’agire del ruolo assegnato. Alcuni continuavano a chiedere quando veniva il loro turno, quello nel quale potevano svolgere il proprio ruolo, e rimanevano delusi quando gli si diceva che erano responsabili del ruolo assegnato, ma che dovevano concorrere assieme allo svolgimento del compito del gruppo. Si può dire, quindi, che **il senso di interdipendenza per il raggiungimento del compito, auspicata nei lavori di gruppo, sembra essere stata percepita solamente in parte nei momenti in cui prevaleva il “senso del ruolo”.**

Il passaggio dall’interdipendenza oggettiva all’interdipendenza soggettiva si è resa evidente, per alcuni alunni, quando i gruppi di esperti si sono divisi nei gruppi base, nei quali ogni esperto era detentore di informazioni da condividere con il proprio gruppo, indispensabili per la riuscita del compito finale. Questo passaggio ha rappresentato un momento di crisi per i membri del gruppo che ha analizzato la fonte orale (intervista), che avevano lavorato in maniera poco compatta e alquanto superficiale, i quali hanno riconosciuto la loro incompetenza sul tema e hanno dimostrato apertamente il proprio disagio. Per questo motivo, si è pensato di far fare un “viaggio” al gruppo di esperti sulla fonte orale: ogni membro del gruppo ha creato un “biglietto d’aereo” ed è “volato in Italia”, dove ha potuto analizzare nuovamente la fonte. Questa soluzione ha permesso ai bambini di raggiungere un maggior livello di competenza e, nel contempo, li ha fatti scontrare con la necessità di interdipendenza tra i membri del gruppo (interdipendenza oggettiva), mettendoli davanti al bisogno di impegno da parte di tutti per l’esecuzione dei compiti assegnati (interdipendenza soggettiva).

Si ritiene che molti alunni della classe, che stanno ancora attraversando un **periodo di sviluppo caratterizzato dall’egocentricità, facciano fatica a pensare ad un compito di gruppo e ad una valutazione di gruppo.** Inoltre, si nota che molti alunni (soprattutto quelli abituati a giocare da soli) **non sono ancora avvezzi a “pensare in un’ottica di squadra”.**

Queste osservazioni rinforzano la scelta di svolgere con gli alunni attività di tipo cooperativo, raramente proposte nelle nostre scuole.

Criticità n° 3.

I **prodotti finali dei gruppi base**, le ricostruzioni scritte della vita di Rosetta, offrivano **informazioni discordanti sulla medesima tematica** (in particolare relativamente ad informazioni tratte dalla fonte orale).

I bambini si sono resi conto della **difficoltà di codifica di una fonte orale.** Questa è stata l’occasione per introdurre alcune **tecniche utilizzate dai ricercatori per analizzare le fonti orali** (trascrizioni delle interviste), funzionali alla risoluzione di una delle difficoltà tipiche dello studio su questo tipo di fonte (difficoltà riassumibile nel detto “verba volant, scripta manent”).

Inoltre, questa discordanza ha rappresentato l’occasione per trattare il tema delle **differenti teorie degli storici**, che possono analizzare le medesime fonti ma interpretarle in modo diverso.



- Condizioni di trasferibilità

Questa Unità di apprendimento può rappresentare un modello facilmente trasferibile anche in altri contesti.

Il progetto potrebbe essere proposto, con gli opportuni adattamenti, anche a **classi di alunni più grandi** (anche di scuola secondaria di primo grado) che sarebbero in grado di eseguire le attività con maggiore autonomia e di produrre analisi/elaborati più approfonditi. I risultati finali del percorso, infatti, dipendono strettamente dagli alunni che impegnano le loro competenze personali nello svolgimento di un compito autentico.

Si potrebbe anche apportare delle varianti al progetto di base, proponendo differenti fonti o differenti strumenti di analisi scelti tenendo conto del livello di maturazione dei ragazzi e del programma disciplinare affrontato in ciascun grado scolastico.

In ogni caso, l'insegnante dovrebbe proporre una **storia intesa in termini di "disciplina che ricerca e studia le informazioni che permettono di ricostruire i fatti accaduti nel passato"**.

Prima della realizzazione dell'UdA, l'insegnante dovrebbe accompagnare gli alunni nella familiarizzazione con gli strumenti di analisi proposti nel corso dei lavori di gruppo per renderli sufficientemente autonomi nell'utilizzo.

Inoltre, sarebbe auspicabile che i ragazzi avessero precedentemente sperimentato attività che implicano processi riflessivi, auto-valutativi e co-valutativi, dimostrando atteggiamenti di apertura all'auto-critica.

Per proporre questo percorso ad **alunni più piccoli**, invece, sarebbero necessari adattamenti più radicali, che potrebbero mutare la struttura del percorso. La tecnica cooperativa proposta (jigsaw), infatti, è molto complessa da comprendere anche per gli alunni di classe III scuola primaria. Di conseguenza, si dovrebbero impiegare altre tecniche di lavoro cooperativo di minore complessità (*learning together, group investigation, brainstorming* ecc.).

Questo **modello** potrebbe essere **impiegato verticalmente nei diversi gradi scolastici del medesimo Istituto** per insegnare agli alunni un metodo di co-costruzione della conoscenza storica e di monitoraggio del proprio lavoro.

(cfr. "[Curricolo verticale](#)")



- **Considerazioni pedagogico-didattiche sulla realizzazione dell'Unità**

La modalità di lavoro cooperativo si è dimostrata effettivamente inclusiva in numerose occasioni, sia per gli alunni che presentano disagio (BES, disagi sociali ecc.), che per le eccellenze.

La valutazione continua in termini di co-valutazione ha sensibilizzato tutti gli alunni (compreso il bambino certificato) e ha catturato anche un bambino con disagio sociale che solitamente non interviene nelle discussioni, né risponde alle domande che gli vengono poste dalle insegnanti, ma che manifesta difficoltà attentive e di attività. In queste occasioni, invece, anche lui ha dimostrato il proprio desiderio di intervenire e ha cominciato a gestire il suo stato di iper-attività.

Una bambina con BES, con grave disagio sociale e che è in attesa di valutazione da parte del Centro di NPI, ha offerto molti suggerimenti ai gruppi che presentavano oralmente il loro lavoro, dimostrando una potente capacità attentiva e una formidabile memoria selettiva.

Anche i casi di eccellenza hanno proposto i loro consigli, condividendo con i compagni le proprie abilità e le personali strategie.

Inoltre, le fasi di co-valutazione hanno fatto emergere dal gruppo considerazioni e regole comportamentali o procedurali relative a differenti strategie utili per effettuare con successo una presentazione (es: controllare le proprie emozioni, respirare affondo, contare fino a 5 prima di parlare per non sovrapporsi con i compagni, indicare sulla mappa il tema che si sta affrontando per aumentarne la chiarezza espositiva e per essere sicuri di "dire tutte le informazioni" che si sono ricavate ecc.).

L'assegnazione del compito di gruppo e dei ruoli individuali rappresentano momenti cruciali per la concretizzazione dell'interdipendenza positiva tra i membri di un team. In particolare, la suddivisione dei ruoli, strettamente collegata all'identità di ciascuno, ha catalizzato l'attenzione di tutti gli alunni.

Alcuni bambini, però, **non hanno saputo gestire e vivere appieno i compiti assegnati**, poiché hanno vissuto con ansia l'attesa del momento di "sperimentarsi nel proprio ruolo" (a discapito del compito assegnato al gruppo) o hanno concluso molto presto il proprio compito individuale, sentendosi autorizzati a distogliersi dal raggiungimento del compito di gruppo.

Sarebbe utile, quindi, **sensibilizzare maggiormente il gruppo alla realizzazione del compito comune** e, eventualmente, tenere nella "cassetta degli attrezzi dell'insegnante" alcuni **compiti individuali di riserva** per chi manifesta le difficoltà sopraenunciate.

La suddivisione dei ruoli, inoltre, potrebbe essere **interpretata in modo dinamico**. L'insegnante potrebbe ri-assegnare i ruoli o "riaggiustarli" quando risultano essere inadeguati alla personalità dell'allievo all'interno di un determinato gruppo.

L'assegnazione dei compiti, infatti, deve essere calibrata e ben marcata a misura delle capacità e delle personalità degli allievi, ma anche delle dinamiche che si creano nei singoli gruppi.

Nel caso specifico di questo laboratorio, forse, sarebbe stato utile riassegnare flessibilmente i ruoli al gruppo che si è occupato di analizzare la fonte orale. In questo gruppo M., un'alunna molto competente che manifesta una personalità accentratrice, si è ritrovata assieme alla leader della classe, che aveva un ruolo di "maggior importanza" del suo. Non reputando di essere in grado di competere con lei, probabilmente, M. si è posta nel gruppo come leader negativo disturbando l'attività di analisi della fonte.

Per risolvere questa dinamica, forse, si sarebbe potuto ri-assegnare i ruoli, affidando il compito percepito come "il più importante" a M., riconoscendola maggiormente nel suo valore.

- **Osservazioni sulla tecnica utilizzata**

L'unità di apprendimento ha utilizzato la **tecnica del Jigsaw**. Questa tecnica, complicata da comprendere per bambini di questa età, è stata resa accessibile attraverso l'utilizzo di un'**ambientazione realistica** che funge da cornice delle attività. Gruppi di storici di differenti Stati europei vengono chiamati in Italia da una ricercatrice per analizzare delle fonti e fanno un viaggio in aereo per recarsi in Italia. Al termine dell'analisi, gli storici ritornano nel loro paese d'origine e lavorano con i connazionali per ricostruire la storia di Rosetta. Dopo un convegno di condivisione, l'intera comunità scientifica europea scrive la storia della vita di Rosetta riportando la differenti teorie emerse tra i diversi gruppi di ricerca.

La **tecnica e la relativa ambientazione** vengono riproposte di seguito tramite una rappresentazione grafica che raccoglie foto e prodotti degli alunni all'opera.

ATTIVITÀ DAL REPERTORIO DELL'UA
[la sezione raccoglie le esperienze salienti]

Attività 1
Spedizioni archeologiche in Italia – Gruppi di esperti analizzano le fonti

Presentazione - consegna

Gli storici dei differenti Stati fanno delle “spedizioni archeologiche in Italia” per aiutare una ricercatrice italiana a “ricostruire la storia di Rosetta” (scopo). Si vengono a formare gruppi misti di esperti provenienti da differenti Stati e ad ogni gruppo è assegnata una fonte (oggetto reale). I gruppi devono analizzare la fonte (compito) dapprima liberamente, poi guidati da alcune domande (domande di analisi) e cercando di reperire informazioni inerenti al tema (confronto con informazioni tratte da ulteriori fonti indirette), poi completando la “Scheda di catalogazione” (strumenti di analisi). Ciascun alunno ha un ruolo specifico (assegnazione dei ruoli), ma tutti sono chiamati a concorrere alla realizzazione del compito finale.

Infine, il gruppo deve compilare una mappa (strumento per la comunicazione) e organizzare una presentazione dell'analisi svolta sulla fonte per una “conferenza” in classe (verbalizzazione dell'analisi – monologo su traccia).

NB: La presentazione in una situazione plenaria (non prevista dal Jigsaw) rappresenta l'adattamento della tecnica alla classe, estremamente eterogenea, per garantire l'inclusione dei bambini che non sarebbero in grado di spiegare da soli i risultati del proprio gruppo.

Note di analisi formativa dell'attività

Tutta la sequenza (condivisione dello scopo, assegnazione del compito, assegnazione di ruoli, ricerca di informazioni...) è stata curata per perseguire l'interdipendenza positiva tra i membri del gruppo.

Nello svolgimento della sequenza, i bambini hanno lavorato con dedizione, ma sono stati catalizzati soprattutto dall'assegnazione dei ruoli (in quel momento erano in assoluto silenzio e prestavano particolare attenzione).

Nel lavoro di discussione e ricerca, gli alunni hanno dimostrato un forte “senso del ruolo” soprattutto volto al fare e all'agire del ruolo assegnato. Alcuni continuavano a chiedere quando veniva il loro turno, quello nel quale potevano svolgere il proprio ruolo, e rimanevano delusi quando gli si diceva che erano responsabili del ruolo assegnato, ma che dovevano concorrere assieme allo svolgimento del compito del gruppo. Si può dire, quindi, che il senso di interdipendenza per il raggiungimento del compito, auspicata nei lavori di gruppo, sembra essere stata percepita solamente in parte nei momenti in cui prevaleva il “senso del ruolo”.

Si ritiene che molti alunni della classe, che stanno ancora attraversando un periodo di sviluppo caratterizzato dall'egocentricità, facciano fatica a pensare ad un compito di gruppo e ad una valutazione di gruppo. Inoltre, si nota che molti alunni (soprattutto quelli abituati a giocare da soli) non sono ancora avvezzi a “pensare in un'ottica di squadra”. Queste osservazioni rinforzano la scelta di svolgere con gli alunni attività di tipo cooperativo, raramente proposte nelle nostre scuole.



Attività 2

Ogni alunno scrive una cartolina a Rosetta – Gli storici cercano di spiegare le differenze tra presente e passato

Presentazione - consegna

Dopo aver scritto in gruppo la storia di Rosetta, ogni bambino (individualmente) scrive a Rosetta una cartolina. Da un lato della cartolina scrive una letterina a Rosetta per raccontarle come le cose, a suo parere, sono cambiate tra passato/presente e cosa è rimasto uguale; dall'altro inventa un'illustrazione dalla forte capacità comunicativa rispetto al tema.

Note di analisi formativa dell'attività

Questo compito, caricato di una forte valenza affettiva da parte dei bambini, ha assunto anche un'importante valore metacognitivo poiché ha fatto esplicitare dagli alunni le analogie tra passato e presente, nonché mettere in luce processi di ricostruzione attraverso le fonti, personali metodi di attualizzazione delle informazioni raccolte, proiezioni dei bambini nel tempo passato.
(cfr. [all. 4 "cartoline"](#))

