



UNIVERSITA' DEGLI
STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia,
Sociologia, Pedagogia e
Psicologia applicata

UNIVERSITA' DEGLI
STUDI DI VERONA
Dipartimento di
Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Verona

Tesi di laurea

“Il Viaggio del Veliero: un percorso di Didattica Ludica per
l’Acquisizione delle abilità sociali”

Relatore: Silva Roberta
Girelli Claudio

Laureando
Mantovani Valentino
Matricola: 1154253

Anno accademico: 2021/2022

Indice

Prefazione a cura della professoressa Lugina Mortari	4
I. La pedagogia del Service Learning.....	5
Il Service Learning nella letteratura internazionale	5
Nel solco del pragmatismo, alla scuola di John Dewey	7
II. Service Learning e formazione dei futuri insegnanti: una sfida per l'Università	7
a. Un'azione di servizio	8
b. La creazione di comunità	8
III. Il laboratorio LeCoSe: quali servizi, quali apprendimenti	9
Bibliografia.....	10
INTRODUZIONE.....	14
1 - Il contesto e l'identificazione del bisogno	22
1.1 - Contesto del percorso di ricerca	22
1.2 - Contesto scolastico.....	27
1.3 - Evoluzione del contesto classe	34
1.4 - Percorso per individuare il bisogno	36
2- ANALISI DELLA LETTERATURA E FONDAMENTO TEORICO	41
2.1 – LINEE PROGETTUALI: PRINCIPI PEDAGOGICI E DIDATTICI	41
2.1.1 – STRATEGIE DIDATTICHE USATE E PERCHE'	41
2.1.2 – STRUMENTI.....	43
2.1.3 – PRINCIPI PEDAGOGICI.....	44
2.2 – STRUTTURA DEL PROGETTO	49
2.2.1 - Attività: DRAMMATIZZAZIONE	49
2.2.2 - Attività: GAMIFICATION	49
2.2.3 - Attività: GAME BASED LEARNING.....	52
2.2.4 - Attività: GIOCO CON CONNOTAZIONE ARTISTICO-ESPRESSIVA.....	52
2.2.5 - Attività: PREPARAZIONE DEI MATERIALI PER IL GIOCO FINALE	53
2.2.6 - Attività: GIOCO PSICOMOTORIO CON CARATTERISTICHE DI UN GIOCO DA TAVOLO.....	53
3 – PROGETTAZIONE.....	55

3.2.1 – MACRO PROGETTAZIONE	55
3.2.2 – MICRO PROGETTAZIONE	55
3.2.2.1 – DESCRIZIONE GENERALE.....	56
3.2.2.2 – SFONDO INTEGRATORE	57
3.2.2.3 – NARRAZIONE DELLE ATTIVITA'	58
4 METODOLOGIA.....	67
4.1 LA RICERCA EDUCATIVA.....	67
4.2 PARADIGMA DI RICERCA	68
4.3 FILOSOFIA DI RICERCA	75
4.4 METODO DI RICERCA.....	77
4.5 STRUMENTI.....	84
5.2 SECONDO INTERVENTO	105
5.2.1 SECONDO INTERVENTO: PRIMA PARTE.....	105
5.2.2 SECONDO INTERVENTO: SECONDA PARTE.....	107
5.3 TERZO E QUARTO INTERVENTO (INTERVENTI ALTERNATIVI).....	111
5.4 QUINTO INTERVENTO.....	113
5.5 SESTO INTERVENTO (PREPARAZIONE MATERIALI PER ATTIVITA' FINALE).....	119
5.6 SETTIMO INTERVENTO: PREPARAZIONE MATERIALI E RIPROPOSIZIONE ATTIVITA' PRECEDENTI.....	125
5.7 OTTAVO INTERVENTO	128
5.8 NONO INTERVENTO (ATTIVITA' FINALE)	133
5.9 DECIMO INTERVENTO: GITA DIGITALE	146
CONCLUSIONE	150
Bibliografia e sitografia.....	155
Bibliografia.....	155
Articoli scientifici	157
Sitografia.....	160



LeCoSe
Learning Community Service

LeCoSe

Il Service Learning come modello di formazione dei futuri docenti a servizio alla comunità scolastica

di Luigina Mortari

Un progetto di Apprendimento-Servizio Comunitario

Il progetto del Laboratorio LeCoSe (*Learning Community Service*), che il Dipartimento di Scienze umane dell'Università di Verona – Corso di Laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria – ha attivato con l'Ufficio Scolastico Regionale del Veneto – Ambito territoriale di Verona (Ufficio VII) e numerosi Istituti Comprensivi e scuole paritarie del Veneto, del Trentino Alto Adige e della Lombardia vuole fare del *Service Learning* (SL) un contesto di apprendimento ispirato al principio dell'*experiential learning* e al principio del valore formativo e culturale del "servizio" (Mortari, 2017).

Il SL risponde a una triplice sfida del mondo della formazione contemporaneo:

- l'esigenza di orientare i processi formativi degli studenti, preparandoli ad incontrare le complessità reali della scuola;
- l'oggettiva richiesta di aiuto da parte del mondo della scuola, che si trova ad affrontare sfide inedite;
- il desiderio di un ripensamento del ruolo dell'Università quale attore del territorio, edunque capace di servizio alla comunità.

Di fronte a queste sfide abbiamo avviato un Laboratorio dove i bisogni e le richieste, le risorse e le competenze di diversi attori si intersecano e sostengono, in un beneficio reciproco tra studenti universitari, docenti della scuola e università. In questa logica l'apprendimento degli studenti avviene all'interno di una azione di servizio (al mondo della scuola, alle esigenze dei docenti), grazie alla mediazione riflessiva della comunità dei pratici e alla supervisione dell'università che li accompagna nella ricerca, nell'analisi, nella progettazione e nella rielaborazione del processo di apprendimento esperienziale.

Il Progetto di SL nel laboratorio LeCoSe è un'azione di servizio che porta giovani apprendisti a dare un aiuto al quotidiano impegno dei docenti, ed è per gli studenti un

luogo di elaborazione del materiale di ricerca per la propria tesi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, abilitante all'insegnamento nelle scuole dell'infanzia e primarie.

I. La pedagogia del Service Learning

Il Service Learning nella letteratura internazionale

Il Service Learning è una pratica che fa il suo ingresso con questo nome nella letteratura scientifica nel 1966-67 quando W. Ramsay, R. Sigmon e M. Hart lo usarono per descrivere un progetto della Oak Ridge Associated University nello Stato del Tennessee, con lo scopo di collegare studenti e docenti con organizzazioni che si dedicavano allo sviluppo locale. Da allora il termine è entrato prepotentemente nella letteratura pedagogica, e la sua pratica ha informato programmi nazionali e locali delle scuole, dei college e delle università dapprima americane e oggi mondiali. È un termine che, ancora oggi, è usato per descrivere una realtà piuttosto variegata, capace di coprire ampie aree di azione e di formazione. Una definizione univoca del SL è difficile da trovare: già nel 1990 Kendall & Ass., attraverso una revisione sistematica della letteratura, contarono 147 diverse definizioni del SL, raggruppandole in due macrocategorie: il SL come una "pedagogia" e il SL come "filosofia". Nel 1990 (amministrazione Bush) e nel 1993 (amministrazione Clinton) il SL entra nei documenti della politica americana, ed è proprio quella fissata dal Congresso degli USA nel *National and Community Service Trust Act* del 1993 una delle definizioni più diffuse¹:

"Il termine 'Service Learning' delinea un metodo

- A. attraverso il quale gli studenti imparano e maturano grazie all'attiva partecipazione a un servizio organizzato con cura,
 - i. guidato e rispondente ai bisogni di una comunità;
 - ii. è coordinato da una scuola primaria, media o superiore, da un'istituzione universitaria, o da un programma di servizio comunitario e insieme alla stessa comunità;
 - iii. contribuisce a sviluppare il senso di responsabilità civica; e
- B.
 - i. rafforza il curriculum accademico degli studenti nel quale è integrato, o dei componenti educativi dei servizi comunitari in cui sono coinvolti i partecipanti; e
 - ii. riserva momenti adeguati affinché gli studenti o i partecipanti possano riflettere sull'esperienza di servizio" (p. 59).

Lo stesso presidente Barak Obama nel firmare il *Serve America Act* del 2009 ha citato esplicitamente il service learning come uno stile educativo sul quale puntare.

Se la precedente autorevole definizione sottolinea la dimensione di apprendimento (curricolare e non) del SL, un'altra definizione molto condivisa in letteratura ne sottolinea l'equilibrio tra la dimensione dell'apprendimento e l'altrettanto fondamentale del servizio:

SL è l'insieme delle diverse pedagogie che connettono il servizio alla comunità e lo studio accademico così che ciascuna dimensione sostenga l'altra. La teoria alla base del SL è quella di

¹ Tutte le citazioni dei testi in lingua inglese sono tradotte a cura di chi scrive.

Dewey: l'interazione tra la conoscenza e le competenze con l'esperienza è la chiave per apprendere (Ehrlich, 1996, p. xi).

Una efficace rappresentazione grafica di A. Furco (1996), uno degli autori di riferimento, descrive la specificità del SL in una sorta di scala di gradazioni dove si evidenziano le differenze tra le attività di *volontariato* e il *servizio comunitario* (dove l'enfasi è posta sul polo del *service*, sebbene nella seconda sia più sottolineata la dimensione dell'apprendimento) e le attività di *internship* e gli *apprendimenti sul campo* (dove l'enfasi è posta sulla dimensione del *learning*).

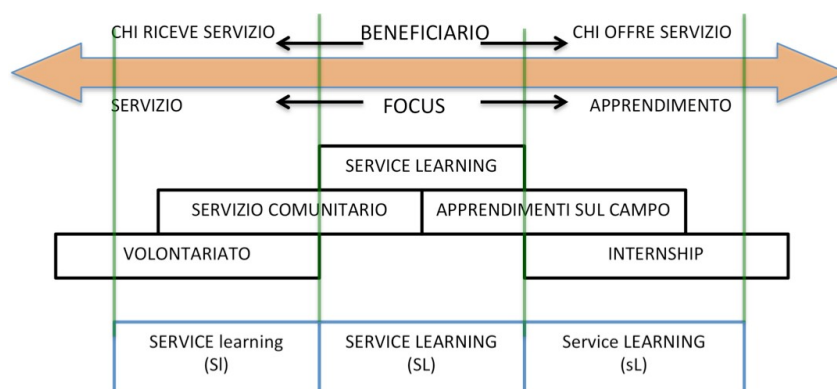


Figura 1: rielaborazione di Furco, 1996, p. 3.

Molto utile anche lo schema riassuntivo come presentato dalla West Chester University, nella sezione del proprio sito internet dedicata ai progetti di SL (https://www.wcupa.edu/_services/stu.slv/faculty.aspx):

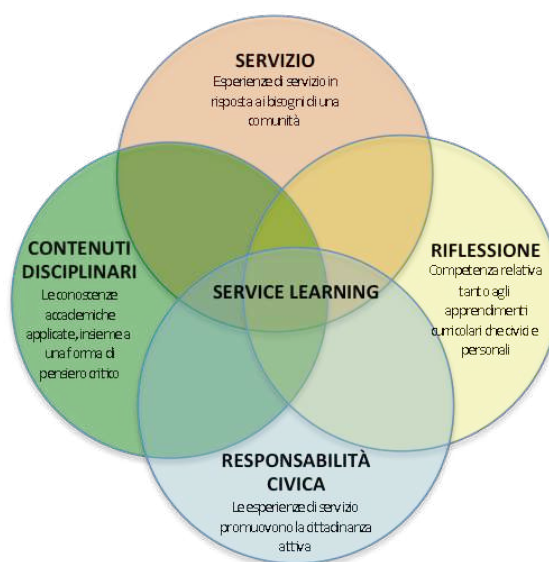


Figura 2: Immagine tratta da https://www.wcupa.edu/_services/stu.slv/faculty.aspx

In questa rappresentazione riassuntiva il SL viene rappresentato come prodotto in perfetto equilibrio tra le dimensioni del servizio e dell'apprendimento accademico, come anche della responsabilità e del coinvolgimento civico. Elemento strategico che fonda e sostiene l'impianto è la riflessione. L'elemento riflessivo, come chiaramente espresso già da Dewey (1938), è fondamentale in ogni apprendimento attivo (il "learning by doing"): trasforma tanto l'azione quanto il servizio e la partecipazione alla vita comunitaria in una esperienza di apprendimento, di vera e propria formazione della persona (Mortari, 2003).

Nel solco del pragmatismo, alla scuola di John Dewey

Già John Dewey nel 1921 aveva fondato un programma di servizio comunitario studentesco nell'Antioch College in Ohio. Attraverso l'attivismo, il pragmatismo, l'idea di apprendimento esperienziale e la sua particolare attenzione all'educazione democratica intesa a dare soggettività e strumenti di partecipazione attiva a tutti dentro la costruzione della comunità, Dewey fornisce un quadro di riferimento filosofico e pedagogico solido su cui imbastire un percorso di SL. Di fatto è lui il riferimento ineludibile, l'ispiratore, il "fondatore" ideale del SL.

Oltre al riferimento a Dewey anche negli Stati Uniti, ma soprattutto in Europa e in America Latina, gli sviluppi contemporanei della pedagogia del SL riconoscono una molteplicità di influenze teoriche provenienti da altri autori del pragmatismo americano, come Addams e Kilpatrick (Deans, 1999; Morton & Saltmarsh, 1997), ma anche dalla pedagogia, dalla psicologia e dalle scienze sociali (Tapia, 2006, pp. 39-40). Numerosi sono gli autori (Seeman, 1990; Brown, 2001; PaSo Joven, 2004) che segnalano anche la fonte del pensiero critico di Paulo Freire (Freire, 1973, 1974), in particolare (ma non solo) nei Paesi dell'America Latina (in quest'area la dimensione della *solidarietà* viene molto sottolineata, tanto che il SL prende anche il nome di *Aprendizaje y Servicio Solidario*).

Proprio partendo dai principi deweyani, Giles e Eyller (1994), hanno declinato 9 elementi chiave su cui costruire (e valutare) processi di SL:

1. la continuità dell'esperienza;
2. il principio di interazione;
3. il principio di ricerca;
4. l'attività di riflessione;
5. trovarsi di fronte a veri progetti educativi;
6. apprendimento di conoscenze astratte e concrete;
7. il concetto di comunità;
8. la cittadinanza attiva;
9. il concetto di democrazia.

II. Service Learning e formazione dei futuri insegnanti: una sfida per l'Università

Dal punto di vista della letteratura nazionale, non sono presenti dati e risultati di ricerca relativi all'introduzione del SL nella formazione dei futuri docenti. Diverso è invece il quadro per quanto riguarda la letteratura internazionale, in particolare quella americana. Infatti, le applicazioni del SL alla formazione dei futuri docenti che la letteratura internazionale ci restituisce sono molteplici (Root, 1997; Hart & King, 2007; Ryan & Healy, 2009; Hallman & Burdick, 2011; Seban, 2013; He & Prater, 2014).

Dalla ricerca svolta e analizzata in letteratura, possiamo affermare che utilizzare il SL nella formazione iniziale degli insegnanti rappresenta una modalità particolarmente formativa di incontro con i problemi reali della scuola, nella scuola, con chi la scuola la vive ogni giorno.

a. Un'azione di servizio

Il SL è innanzitutto un'azione di servizio. È, ovvero, un gesto etico, perché chi lo pone si mette a disposizione. Applicato alla formazione iniziale dei docenti si può immaginare come un servizio al mondo della scuola che affronta quotidianamente sfide complesse e talvolta drammatiche, e nello specifico un servizio ai docenti immersi quotidianamente in queste sfide. È questa la caratteristica piuttosto inedita che il progetto di SL della nostra Università possiede: gli studenti si mettono a disposizione degli insegnanti in servizio, entrando così a contatto con la realtà quotidiana della scuola, ma anche con la competenza maturata sul campo dai senior, in un vero e proprio apprendistato. La forma di servizio che gli studenti svolgono è a partire dai bisogni stessi del docente, non da curiosità di ricerca accademiche: dunque la ricaduta che la loro presenza avrà sulla classe sarà immediata.

b. La creazione di comunità

Tutta la letteratura sul SL insiste sul servizio attuato verso la comunità: ogni servizio contestualizzato in un SL infatti, anche se rivolto a un particolare individuo, non è mai un contatto/contratto tra due, ma sempre una forma di azione per la comunità (che accoglie: nel nostro caso la scuola) e in nome di una comunità (quella accademica che invia e supervisiona gli studenti).

Tra le comunità al servizio delle quali ci si può porre, per il futuro insegnante la scuola rappresenta il contesto massimamente formativo, e all'interno di essa la comunità dei docenti. Entrare nella comunità dei pratici in una logica di servizio è attingere alla ricchezza di saggezza e expertise che i pratici hanno accumulato; torna di nuovo alla mente Dewey quando, con una bella immagine così scriveva: "Mi sembra che i contributi che potrebbero venire dagli insegnanti a diretto contatto con gli allievi rappresentino un campo relativamente trascurato, o per mutare la metafora, una miniera pressoché non sfruttata" (Dewey, 1951, p. 35).

Lo sostiene, ancora, anche la Commissione Europea quando, citando alcuni autori, afferma come necessario il legame tra scuola e università: "il dialogo e la collaborazione tra le comunità scolastica e universitaria nella formazione iniziale degli insegnanti [è fondamentale] in quanto forma di un effettivo sviluppo professionale (la discussione collegiale, l'osservazione, la ricerca e la riflessione sulla pratica sono fondamentali per dare uno slancio al miglioramento della scuola)" (Day et al., 2006, cit. in European Commission, 2014, p. 4).

III. Il laboratorio LeCoSe: quali servizi, quali apprendimenti

Inquadrato il SL nei suoi riferimenti scientifici e nelle esigenze del mondo della formazione contemporaneo, decliniamo gli specifici servizi e apprendimenti per tutti gli attori coinvolti nel Laboratorio LeCoSe attivato con gli studenti-tesisti del Corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria.

Per gli studenti universitari: Il percorso formativo si articola in una formazione teorico-pratica che prende forma grazie a:

- la collaborazione attiva con gli insegnanti, in una logica di servizio;
- l'incontro con il mondo reale della scuola, con le sue sfide, fatiche e risorse;
- l'incontro con insegnanti esperti, dai quali andare "a bottega", in apprendistato;
- la rilettura dei bisogni e delle pratiche (e il contributo ad una ulteriore rielaborazione delle stesse) coinvolgendo il mondo accademico (docenti e letteratura), con affinamento di:
 - competenze di ricerca (per la lettura del bisogno),
 - competenze riflessive,
 - competenze pedagogico-didattiche (nella pratica);
- l'elaborazione della tesi di laurea qualificata dalla ricerca empirica e dalla pratica attiva, realizzata nel mondo reale delle sfide e delle risorse dei docenti.

L'intenzione iniziale di *servizio* diventa così per lo studente una forma certa di *apprendimento*.

Per gli insegnanti e la scuola: è l'occasione di avere la collaborazione dell'Università grazie a:

- l'azione diretta degli studenti a servizio, mirata su progetti elaborati dagli insegnanti subbisogni rilevati da loro stessi;
- l'azione indiretta dei docenti universitari supervisor;
- incontri di condivisione e/o formazione con i docenti universitari.

Questo è un Laboratorio che genera comunità: per tale motivo il percorso elaborato ha voluto chiamarsi Laboratorio di *Learning Community Service*, un Laboratorio il cui acrostico *LeCoSe* ricorda che tra "le cose" importanti per la vita (anche professionale, e ancor di più per quella docente) ci sono la responsabilità, l'impegno, il servizio, il senso di comunità, una visione etica e politica della vita. Anche nel lavoro quotidiano.

Bibliografia

- Brown, D.M. (2001). *Pulling it together: a method for developing Service Learning and community partnership based in critical pedagogy*. National Service Fellow Research. <http://www.researchgate.net/publication/242598533> (ver. 15.12.2015).
- Deans, T. (1999). Service Learning in two keys: Paulo Freire's critical pedagogy in relation to John Dewey's pragmatism. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 6, 15–29.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione* (M. Tioli Gabrieli & L. Borelli, Trans.).
Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1929).
- Freire, P. (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, RA: Siglo XXI.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, RA: Siglo XXI.
- Furco, A., (1996). "Service-Learning: A balanced approach to experiential education" in B. Taylor (Ed.), *Expanding Boundaries: Service and Learning* (pp. 2–6). Washington, DC: Corporation for National Service.
- Ehrlich, T. (1996). Foreword. In B. Jacoby & Ass., *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, p. xi-xii.
- European Commission (2014). *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups/documents/initial-teacher-education_en.pdf (ver. 15.12.2015).
- Giles, D. E. Jr. & Eyler J., (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, pp. 77-85. (*Service Learning, General*. Paper 150).
- Hallman, H.L., & Burdick, M.N. (2011). Service Learning and the preparation of English teacher.

English Education, 43(4), 341–368.

Hart, M., & King, J.R. (2007). Service Learning and literacy tutoring: academic impact on pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 323–338.

He, Y., & Prater, K. (2014). Writing together, learning together: teacher development through community Service Learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(1), 32– 44.

Kendall, J.C. & Associates (eds.). (1990). *Combining service and learning: a resource book for community and public service*, Vol. II. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.

Mazzoni, V. & Ubbiali, M., (2015). Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La pedagogia del Service-Learning nella formazione dei futuri docenti, in *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, n. 3, vol. 15, pp. 243-257. (<http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/17195>)

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma:Carocci.

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2017) (a cura di). *Service learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano:Franco Angeli.

Mortari L., Agosti A., Girelli C., & Ubbiali M. (2017). Il Laboratorio LeCoSe. Learning CommunityService. In S. Kanizsa, *Oltre il fare. I laboratori pedagogico-didattici nei corsi di Scienze della Formazione Primaria*. Bergamo: Junior.

Mortari, L., Silva, R., Girelli, C., & Ubbiali, M. (2017). Rethinking Apprenticeship in Pre-Service Teachers' Training. *Journal of Education and Human Development*, 6(2), 76-85.

Mortari, L., Silva, R., & Ubbiali, M. (in press). Laboratorio Le CoSe: quando il Service Learning è un ponte che crea sinergie tra formazione e ricerca, tra

territorio e università. In A. Lotti (a cura di), *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane*. Genova: GUP -- Genoa University Press.

Mortari, L., Silva, R., & Ubbiali, M. (in press). A case of Service Learning and Research Engagement in pre-service teachers' education. pp.1-23. In *Journal of Higher Education Outreach And Engagement* - ISSN:1534-6102, 1-23.

Mortari, L., & Ubbiali M. (2018). Service learning e civic engagement. Una nuova politica per l'educazione. In S. Colazzo e P.G. Ellerani, *Service learning: tra didattica e terza missione. Ripensare e riprogettare l'organizzazione nelle scuole e nelle università*. (Collana: Sapere pedagogico e pratiche educative). Lecce: ESE Salento University Publishing. pp. 9-22.

Mortari, L., & Ubbiali M. (2017). Community Service Learning: An Ethical Proposal for Teacher Education. *TOJET: The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, Special Issue for INTE 2017-October 2017, 571-581.

Morton, K., & Saltmarsh, J. (1997). Addams, Day, and Dewey: The emergence of community service in American culture. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 137-149.

Obama, B. (2009). *A Call to Service. Remarks at the signing of the Edward M. Kennedy Serve America Act*. Washington D.C., White House Briefing Room, April 21 , 2009.

PaSo Joven (2004). *Participación Solidaria para América Latina. Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*,
http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/PaSo_Joven_Completo.pdf V_F15-ref-049-13menic-1.docx (ver. 15.12.2015).

Public Law 21 September 1993, n. 103-82, National and Community Service Trust Act.
http://www.nationalservice.gov/sites/default/files/documents/cncs_statute_1993.pdf (ver. 15.12.2015).

Root, S.C. (1997). School based service: a review of research for teacher educators. In J.A. Erickson, & F.B. Anderson (Eds.), *Learning with the community: concepts and models for Service Learning in teacher education* (pp. 42-72). Washington, DC: American Association for Colleges of Teacher Education.

Ryan, M., & Healy, A. (2009). It's not all about school: ways of disrupting pre-service teachers' perceptions of pedagogy and communication. *Teaching and Teacher Education*, 25, 424-429.

Seban, D. (2013). The impact of the type of projects on preservice teachers' conceptualization of Service Learning. *Teaching and Teacher Education*, 32, 87–97.

Seeman, H. (1990). Why the resistance by Faculty?. In J. Kendall & Ass. (Eds.). *Combining service and learning: a resource book for community and public service, Vol. II* (pp. 161-163). Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.

Silva, R. (2018). *Il service learning nello sguardo degli studenti*. Roma: Aracne.

Tapia, M.N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova.

INTRODUZIONE

Il percorso che ha interessato la mia tesi si è svolto all'interno della cornice di *Service Learning*, che tra le tante opportunità che offre porta gli studenti all'interno del sistema scolastico per far sì che sia l'esperienza diretta sul campo assieme a figure di professionisti ad indirizzarne il lavoro in maniera attiva.

La base del *Service learning* è l'osservazione definita come osservazione partecipante di tipo qualitativo che si può riscontrare nei percorsi di tirocinio e di didattica formativa di altre discipline umanistiche e scientifiche. Il tirocinante osserva i soggetti e il loro contesto trovandosi a diretto contatto con essi e ha la possibilità di osservare anche se stesso insieme al proprio oggetto di indagine. L'osservazione che viene definita di tipo qualitativo perché "i ricercatori cercano metodi alternativi per valutare il loro lavoro, includendo la verosimiglianza, l'emozionalità, la responsabilità personale [...] un impegno politico [...] e il dialogo con i soggetti della ricerca" (Denzin e Lincoln, 2000, pag 10). Inoltre, "la ricerca qualitativa rimanda ad una visione idealista che sostiene che non esiste un'unica realtà ma 'mondi diversi per persone diverse'" (F. Lucidi, F. Alivernini, A. Pedon, 2008, pag 17) in questo modo l'osservazione che viene svolta non si limita a raccogliere un dato quantitativo (per mezzo di test o di verifiche) ma raccoglie opinioni ed impressioni dei soggetti e aiuta a realizzare un'istantanea della realtà che viene osservata.

La ricerca qualitativa, unita alla postura di un ricercatore che segue un percorso di *Service Learning*, fa in modo che la rappresentazione della realtà venga collegata alle impressioni e opinioni dei soggetti in modo "attivo", dando la possibilità ai soggetti stessi di influenzare il miglioramento della propria realtà. Il ricercatore è sia strumento della ricerca che dei soggetti ricercati in quanto intermediario di questo cambiamento; Fischer sostiene che "i metodi qualitativi si occupano di quegli aspetti dell'essere umani per cui i metodi sperimentali e statistici non sono adatti, di quegli aspetti che la ricerca quantitativa non è adatta a studiare, vale a dire, il mondo dei significati e delle azioni vissuti"(2006, pag. 16).

Il percorso di *Service Learning* da me intrapreso fa dell'approccio qualitativo il proprio fondamento poiché uno degli obiettivi di questa metodologia è di mettere in contatto gli studenti in formazione con la comunità dei pratici in cui un occhio "esterno" osserva una

situazione e potrebbe dare il proprio contributo alla individuazione di interpretazioni alternative che possono supportare i pratici nella formulazione di nuovi approcci a dei problemi noti. (Mortari, Ubbiali, 2017)

In questo contesto di co-costruzione delle competenze la comunicazione continua è essenziale poiché consente di consolidare gli apprendimenti da parte dello studente in formazione, mentre fornisce un fattore di confronto per il pratico, che riceve un feedback continuo sul proprio operato.

Un altro passaggio fondamentale che avviene durante il percorso di *Service Learning* è il collegamento continuo tra le teorie e la pratica che consente allo studente in primis, ma a tutti gli attori coinvolti in questo percorso, a riflettere sulle pratiche educative e soprattutto sull'efficacia degli ambienti di apprendimento in relazione ai bisogni dei bambini.

Il mio percorso è iniziato quindi, con un periodo di osservazione partecipante di tipo qualitativo: è stata fatta un'attenta analisi delle note di campo acquisite e da essa sono emerse delle etichette, poi raggruppate in categorie; quelle che avevano una maggiore ricorrenza hanno contribuito a dimostrare quale fosse il bisogno che necessitava di un intervento.

All'interno del percorso di osservazione ho potuto mettere la mia opera al servizio delle maestre durante le fasi del lavoro, rispettivamente della maestra di Italiano e della maestra di Matematica; fornendo supporto durante le attività in classe e un aiuto durante i momenti di ricreazione.

Durante queste ore ho raccolto note riguardo ad alcune situazioni che mi hanno portato a determinare che la classe potesse avere un bisogno di tipo relazionale. I bambini, infatti, hanno più volte dimostrato di avere difficoltà a collaborare e a cooperare sia nei momenti di gioco libero, sia nei momenti di apprendimento. Queste si manifestano in un gioco in solitaria, una occasionale esclusione o, ancora più spesso, mancanza di rispetto: interrompere i discorsi degli altri, intervenire in modo non costruttivo, commentare, o in

rari casi arrivare ad assumere un atteggiamento scortese verso i compagni per loro mancanze e i loro errori.

Anche dall'intervista svolta con le maestre sono emerse le difficoltà relazionali della classe, comprovando in tale aspetto educativo il bisogno su cui si sarebbe potuto strutturare un progetto di ricerca e quindi dandomi la possibilità di poter avere un campo operativo molto vasto, soprattutto interdisciplinare e infine di poter affrontare una tematica sentita dalla comunità dei pratici con un approccio potenzialmente innovativo e originale.

Dalle parole delle maestre è emerso infatti l'interesse per una progettazione che differisca dalla lezione frontale, che rimanga centrata sul bisogno, e accolga la passione degli alunni per il gioco, il loro interesse per il movimento e il gioco di gruppo.

Dopo aver analizzato il bisogno di servizio ed effettuato una prima ricerca scientifica mi sono confrontato con la professoressa Valbusa, che seguiva il mio percorso di *Service Learning*; da lei ho ricevuto il consiglio di informarmi riguardo il sistema del SEL (*social emotional learning*): il sistema SEL fa leva sull'inserire i bambini in situazioni ad alto carattere emotivo che li coinvolgano.

Collegando l'apprendimento alla componente emozionale si cerca di consolidare lo stesso e creare una base per i successivi insegnamenti. In questo senso il collegamento emotivo apre la mente dei bambini a futuri apprendimenti, tuttavia questo tipo di atteggiamento si sviluppa solo nel caso in cui le emozioni vissute dai bambini siano positive.

Prima di poter sottoporre la bozza del documento progettuale alle maestre c'è stato il primo *lockdown* da Covid 19 e questo ha comportato un pesante ritardo nella stesura dell'idea progettuale e altresì un impedimento nella strutturazione del percorso di intervento di servizio; l'incertezza del momento riguardo le dinamiche di un ipotetico rientro a scuole degli studenti, è stata una forte incognita in quanto non vi era certezza rispetto al mantenimento delle competenze e degli apprendimenti a distanza.

Una volta rientrati in classe ho svolto un periodo di osservazione di circa due mesi al termine del quale mi sono nuovamente confrontato con le maestre per decidere meglio come procedere: abbiamo deciso di comune accordo di proseguire con il percorso perché i

bambini presentavano le stesse difficoltà riscontrate prima della pandemia (e in alcuni casi peggiorate) dal punto di vista emotivo-relazionale focalizzandoci ancor di più su questo aspetto della progettazione.

Il percorso si è strutturato su una serie di incontri con attività che presentavano un livello di difficoltà e di complessità crescente, queste attività avevano come sfondo integratore il racconto de “il Viaggio del Veliero” che fa parte delle “cronache di Narnia” di C.S.Lewis.

I giochi presentati sarebbero stati collegati a episodi e/o personaggi particolarmente significativi della storia, inoltre l’ambientazione fantasy avrebbe aiutati i bambini in quanto vicina al loro immaginario e secondo il sociologo Livolsi (1986, pag. 21) questo “è da intendere come il luogo della fantasia, della capacità-possibilità di vedere o anche solo di sognare altro da quello che si vede e si vive nella realtà di tutti i giorni”.

L’importanza di questo percorso e della sua componente fantastica si è dimostrato ancor più significativo in quanto inserito nel periodo storico del COVID che ha costretto i bambini a vivere una realtà poco piacevole e quindi adesso potevano avere la possibilità di riappropriarsi del mondo fantastico “il mondo immaginario permette [...] di svincolarsi dall’immediato, di allontanarsi dalla realtà quotidiana per inoltrarsi in un mondo ‘altro’ dove il fantastico si amalgama con la vita vera secondo modalità peculiari” (Blezza Picherle, 2015, pag. 83).

Il percorso si sarebbe poi concluso con un gioco finale in cui i bambini avrebbero messo in pratica sia le proprie competenze in italiano (la materia che era stata più interessata dalle mie osservazioni) sia, soprattutto, le proprie competenze relazionali e di cooperazione. Questa attività finale avrebbe riassunto tutto il racconto e il percorso fatto, inoltre risponde alle caratteristiche dello “spirito ludico”.

Secondo Huizinga (1938) “il gioco è un’azione libera, conscia di non essere presa sul serio e situata al di fuori della vita consueta, che nondimeno può impossessarsi totalmente del giocatore; azione in cui in sé non è congiunto un interesse materiale, da cui non proviene vantaggio, che si compie entro un tempo e uno spazio definiti di proposito, che si svolge con ordine secondo delle regole, e suscita rapporti sociali che facilmente si circondano di

mistero o accentuano mediante travestimento la loro diversità dal mondo solito” (pag. 34). Nel mio progetto i bambini non solo sono stati giocatori ma hanno anche realizzato una parte del materiale di gioco, costruendo le pedine e i dadi che sarebbero stati utilizzati, creando così un collegamento emotivo con l’attività e attribuendole una maggior importanza.

Ho affrontato numerose difficoltà tecniche a causa di attrezzature informatiche obsolete e usurate, incomprensioni e cause di forza maggiore, portate dalla pandemia da COVID19 che ha costretto occasionalmente i bambini in quarantena imposta dalle normative contro la sua diffusione e in un caso ha bloccato completamente il progetto costringendo l’intera scuola alla quarantena. Tuttavia, anche con queste difficoltà il percorso è stato completato in concomitanza con la parte di raccolta delle informazioni e dei dati sul campo della ricerca descritta in questa tesi.

La ricerca si fonda sulle teorie emerse negli Stati Uniti e ora giunte anche in Europa che riguardano l’utilizzo di giochi a scopo didattico che in italiano sono state trasposte come “Didattica Ludica”.

Queste teorie fondano la propria esistenza sul concetto che sia possibile sviluppare alcune competenze nei bambini, affiancando attività a forte carattere ludico e azioni di *cooperative learning* ai programmi ministeriali standard.

Come spiegato da Ligabue (2020) il gioco ha la capacità di “essere promotore di cambiamento, di crescita collettiva e individuale, andando a sviluppare quelle che sono le competenze del singolo e della collettività” (pag. 43); infatti, “anche nell’ambito scolastico [...] l’attività ludica può costituire un importante supporto allo sviluppo delle competenze e delle *life skills*. Il gioco con il suo approccio esperienziale, con la sua forte carica di motivazione intrinseca, con la sua strutturazione chiara ed evidente per obiettivi, diventa uno strumento potente e [...] imprescindibile nelle mani dell’insegnante e dell’educatore per andare a stimolare, mettere alla prova e sviluppare la vasta gamma di competenze che la scuola oggi richiede” (pag. 43- 44). Normalmente la pratica della Didattica Ludica viene usata in ambito lavorativo per formare figure professionali ad alto profilo come direttori di banca o dirigenti di aziende, ma è anche usata nelle strutture militari per mettere alla

prova la preparazione degli ufficiali e per formarli alla risoluzione di situazioni problematiche. Un'altra pratica collegata che viene spesso utilizzata nei progetti e iniziative didattiche innovative è il *Role Play* (contrazione dell'inglese "*Role Playing Game*" o in italiano "Gioco di Ruolo") in cui i "giocatori" si trovano a ricoprire un ruolo e ad interpretare una parte.

In seguito alla ricerca di informazioni svolta in merito alla metodologia del GBL (*Game Based Learning*, una delle pratiche della Didattica Ludica) ho riflettuto se fosse possibile applicarla anche ad un contesto in cui fosse necessario apprendere delle abilità sociali; analizzando il testo di Huizinga, *Homo Ludens*, e altri testi che trattavano delle possibilità formative dei giochi ho deciso di sottoporre alle maestre della classe presso cui stavo svolgendo il percorso di *Service Learning*, le mie riflessioni per favorire lo sviluppo delle competenze sociali dei bambini, specialmente nel campo dell'ascolto reciproco e quindi anche del rispetto dei compagni.

Con questo lavoro ho tentato di rispondere alla domanda di ricerca: Cosa succede quando nella classe seconda della scuola M. Vilio di Verona viene proposto il progetto "il Viaggio del Veliero" per sviluppare le abilità sociali tramite la Didattica Ludica?

La risposta a questa domanda formulata in seguito al periodo di osservazione svolto viene esposta nei capitoli di seguito elencati, questi tratteranno infatti dei vari aspetti dell'intero processo che ha riguardato il percorso di ricerca intrapreso, in linea con le caratteristiche identitarie del *Service Learning*:

- *Servizio solidale destinato a soddisfare i bisogni veri e sentiti di una comunità*, nel primo capitolo viene descritto il contesto in cui il percorso di ricerca ha avuto luogo, narrato nella sua essenza di comunità scolastica come specifico gruppo di bambini che è stato osservato insieme alle loro insegnanti, e il processo di individuazione del bisogno di servizio, che è stato generato tramite l'analisi congiunta di dati derivanti dall'osservazione e di quelli derivati dalle interviste alle insegnanti che rendono quindi il bisogno fortemente collegato alla comunità intesa come gruppo classe.
- *I bambini sono i protagonisti*, in questo senso i capitoli 1 e 5 sono rappresentativi, infatti nel primo la centralità dei bambini è espressa dalla raccolta dei dati

osservativi e dalla ricerca del bisogno che risulti essere più significativo per il gruppo classe.

Mentre nel quinto capitolo il protagonismo dei bambini è esposto nella narrazione stessa, infatti questo capitolo è relativo alla descrizione delle azioni svolte durante gli interventi del percorso di *Service Learning*.

La narrazione degli eventi è accompagnata da un commento e corredata da approfondimenti teorici e scientifici supportata da citazioni; particolare cura è stata data alla costruzione del gruppo, alla promozione dei legami cooperativi e al contesto in cui si è situato l'apprendimento dei bambini.

- *Il percorso è progettato in modo integrato con il curricolo, in funzione dell'apprendimento degli studenti.* Questo aspetto è descritto nei capitoli 2 e 3. Nel secondo capitolo viene presentato il percorso di ricerca svolto per identificare se altri membri della comunità dei pratici sono incorsi nel medesimo bisogno da me identificato nel corso delle osservazioni.

La ricerca è poi servita a ipotizzare un possibile percorso d'intervento che servisse a rispondere adeguatamente al bisogno. In ambito internazionale ho identificato nella Didattica Ludica una pratica che potesse essere utile e adeguata al contesto in cui intervenire e seguendo la metodologia del SEL (*Social Emotional Learning*) ho potuto creare un percorso che si inserisse in modo armonico e senza soluzione di continuità nell'iter seguito dall'insegnante curricolare della classe, motivando il progetto secondo le Indicazioni Nazionali e contestualizzandolo rispetto allo sviluppo delle abilità sociali.

Nel terzo capitolo è narrato come il percorso di intervento è stato collegato al curricolo scolastico, descrivendo le modalità della progettazione e di come questa sia stata poi proposta al gruppo classe adattandola all'insegnamento della lingua italiana.

- *Il percorso di Service Learning ha uno dei suoi punti di contatto con la ricerca qualitativa nella realizzazione di una didattica che sviluppi competenze invece che saperi inerti,* questo punto di collegamento è esplicitato e ampliato nel quarto capitolo. Tramite un'analisi bibliografica dei testi relativi all'approccio qualitativo

viene descritto come le realtà del SL si intersechino con i valori alla base della ricerca di tipo qualitativo. In questo capitolo si racconta, inoltre, quale tipo di filosofia supporti un percorso realizzato secondo le premesse dell'approccio qualitativo e di come questo vada poi a determinare la postura del ricercatore.

1 - Il contesto e l'identificazione del bisogno

1.1 - Contesto del percorso di ricerca

Il percorso intrapreso per sviluppare questa tesi di ricerca è avvenuto all'interno di un contesto di *Service Learning* creato dall'università di Verona; questa è una pratica educativa che si fonda sull'inserire gli studenti in formazione all'interno di una comunità di pratici dell'ambito degli studi.

Una funzione del SL è la possibilità di instaurare e valorizzare il dialogo tra apprendisti (gli insegnanti in formazione, in questo caso) e professionisti, formando una relazione reciproca che si estende anche alle istituzioni del territorio, come la scuola, e l'università. Il SL può diventare un eccellente percorso che fornisce una formazione teorico-pratica agli studenti per sviluppare le loro competenze di ricerca (per esempio nell'identificare i bisogni del mondo della scuola oggi) e progettare di conseguenza azioni condivise.

Attraverso questo percorso gli studenti affinano la propria postura di ascolto verso i pratici e la propria capacità di apprendere dalla loro esperienza (sviluppando raffinate competenze di ricerca) oltre ad imparare ad affrontare le difficoltà (quali l'organizzazione, le discipline, il rapporto con le famiglie, etc.).

Dopo aver identificato i bisogni più preminenti dell'ambiente scolastico, gli studenti potranno studiare più attentamente i problemi emersi, diventando studenti-ricercatori, capaci di trovare risposte attraverso progetti di ricerca e riflessioni, che sappiano dimostrare l'integrazione tra le risorse ottenibili sul campo (come l'esperienza degli insegnanti, le loro "invenzioni", il loro bagaglio culturale) e quelle proprie del mondo accademico.

Il lavoro di ascolto, comprensione, e rielaborazione potrà essere particolarmente utile per il pratico-docente che avrà così l'occasione di avvalersi di un contributo prezioso per il proprio lavoro attraverso spunti di riflessione sia personale che professionale. Questo aspetto di servizio che l'università offre alla comunità scolastica attraverso l'opera dello studente rappresenta un'esperienza di apprendimento estremamente significativa per il

percorso formativo dello studente che viene sollecitato a formarsi quale pratico-ricercatore.

Il SL può diventare inoltre una fonte di consolidamento dei legami comunitari dentro i quali accademia e scuola potranno diventare insieme promotori di democrazia, solidarietà e pratiche sociali coordinate. L'università uscendo nel territorio riproporrà la propria vocazione sociale di supporto e servizio culturale e progettuale mentre la scuola entrerà in rapporto con l'università offrendo le proprie competenze e il proprio sapere pratico, proponendo così un servizio a studenti in formazione e università in ricerca.

Come abbiamo visto un punto fondamentale del SL è il mettersi al servizio delle comunità: questo significa offrire un contributo nella direzione del "bene comune", ovvero di contribuire al miglioramento della comunità nell'ottica di un rispetto e valorizzazione di ciò che è comune e condiviso da tutti i soggetti. Per fare in modo che questo miglioramento avvenga, occorre che il SL risponda a problemi realmente presenti. E' necessario, quindi, prestare particolare attenzione ai bisogni della comunità per comprendere quali siano le esigenze a cui sia necessario rispondere.

Dal punto di vista formativo il mettersi in ascolto dei problemi reali è un elemento essenziale per imparare a fare ricerca. È la pratica educativa e didattica unita ad un percorso di osservazione e analisi dei bisogni che fornisce le domande (i problemi da cui partire) e la misura della loro rilevanza, e allo stesso tempo ne valorizza le risposte (nell'adeguatezza della loro trasferibilità pratica). Partire dai problemi di una comunità, significa guardare alla natura di queste esigenze per comprenderne la fenomenicità e i tratti essenziali che li caratterizzano. I "casi" che apprendisti e insegnanti si trovano ad affrontare provengono da soggetti unici in contesti specifici, che fanno delle situazioni eventi originali e irripetibili.

in ambito educativo i bisogni della comunità sono da ricercarsi laddove il processo educativo si svolge, il luogo in cui questi bisogni si osservano più facilmente è la scuola, la ricerca non può quindi essere condotta sui banchi o nei laboratori universitari, ma dove l'educazione accade. La ricerca è quindi chiamata a studiare oggetti reali servendosi delle

teorie poiché tramite queste è possibile comprendere la realtà e renderla migliore per la comunità.

Il SL è innanzitutto un'azione di servizio. È un gesto etico, perché chi lo fa si mette "al servizio", appunto, del mondo della scuola che affronta quotidianamente sfide complesse e nello specifico offrire sostegno ai docenti immersi quotidianamente in queste sfide. Mortari (2009) sostiene che "la teoria del *Service Learning* non solo assume fedelmente la primarietà formativa del coinvolgimento in un lavoro pratico affermata da Dewey, ma declina tale impegno in una direzione etica, poiché finalizza l'apprendimento al trovare idee che possono continuare a migliorare le condizioni educative di una comunità" (p. 162). È bene dunque pensarlo come un'azione-formazione che mette in atto una ricerca che si ispira ai quattro criteri che Mortari (2011) indica: ascolto a cui si aggiungono utilità, realtà, e rispetto.

Secondo Sigmon (1994) per avere un programma di vero e proprio SL gli obiettivi di apprendimento e quelli di servizio devono avere un preciso equilibrio. Solo quando questi due fattori hanno la medesima importanza e si supportano l'un l'altro si ha un SL; quando invece una delle due dimensioni ha maggior valore dell'altra e prevalgono obiettivi curricolari o di volontariato, allora si hanno altre interessanti esperienze, ma non un SL.

Già Dewey nel 1921 aveva fondato un programma di servizio comunitario studentesco nell'*Antioch College* in *Ohio*. Attraverso l'attivismo (in questo caso inteso come partecipazione alla comunità) l'idea di apprendimento esperienziale e la sua particolare attenzione all'educazione democratica intesa a dare soggettività e strumenti di partecipazione attiva a tutti dentro la costruzione della comunità, Dewey fornisce un quadro di riferimento filosofico e pedagogico solido su cui costruire un percorso di SL.

Fare ricerca suggerisce un nuovo stile, una nuova postura per affrontare i problemi e quindi cercare di rendere più chiare e fondate nelle prove le future pratiche che verranno create. Porsi con uno sguardo di ricerca aiuta a leggere l'oggi e a progettare il domani di un pratico-docente; ma anche ad avere una forma mentis che un domani, di fronte a sfide nuove, inedite e impreviste permetta di leggere, comprendere e progettare meglio l'agire in risposta ai problemi concreti che saranno affrontati.

Oggi è importante interrogarsi sui modi in cui è possibile sviluppare questa formazione. Sempre dall'Europa arriva infatti un richiamo a considerare la qualità e l'efficacia dei percorsi universitari per la formazione iniziale degli insegnanti (*European Commission, 2013*): ciò significa cercare di comprendere quali metodi è possibile sviluppare e quali sono quelli più adeguati a creare una professionalità che risponda ai bisogni dell'oggi.

Un docente competente non è un tecnico che applica curricoli pensati da altri ma è un ricercatore che interroga l'esperienza a partire da teorie apprese e cerca per ogni situazione di realizzare il migliore "*learning environment*" possibile.

Nella letteratura internazionale l'insegnante è spesso considerato un ricercatore (*educational researcher*), poiché chiamato a sviluppare la sua pratica a partire da risultati di ricerche (*research-informed*) e quindi basata su evidenze (Taber, 2007). Secondo molti autori, oggi è formalmente riconosciuto che agli insegnanti è chiesto di comprendere quello che più funziona (*what works*) nella loro pratica. In particolare gli insegnanti sono continuamente chiamati a prendere decisioni su quali metodi di insegnamento utilizzare e di essere poi in grado di valutarne l'efficacia; nel loro ruolo devono imparare a giustificare le loro scelte in quanto risposte ad un bisogno reale esistente. La professione docente è una delle più importanti e ci si aspetta che chi ricopre questo ruolo sia in grado di prendere decisioni metodologiche basandosi su evidenze ed esperienze invece di seguire teorie non comprovate. Sviluppare un'abitudine di ricerca permette poi agli insegnanti di diventare protagonisti nella costruzione della conoscenza alla base della loro professione in quanto il docente utilizza la pratica di ricerca per produrre evidenze utili sia al proprio percorso che a quello dei colleghi.

L'importanza di una formazione alla ricerca è stata sottolineata anche negli ultimi documenti europei sulla formazione iniziale degli insegnanti. La Commissione Europea (*European Commission, 2014*), in un recente documento intitolato "*Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*" ha dichiarato fondamentali "le competenze interpersonali, riflessive e di ricerca" (p. 2). La competenza di ricerca, insieme a quelle riflessiva e interpersonale, entra dunque a far parte del bagaglio professionale del futuro docente in vista della realizzazione di una scuola intesa come comunità di pratici,

ovvero di una comunità capace di dare voce all'esperienza e di ricavarne sapere utile ~~alle~~ al miglioramento della pratica educativa.

1.2 - Contesto scolastico

Il contesto in cui è avvenuta l'osservazione è la classe prima, diventata poi classe seconda, considerando che il percorso ha ricoperto un periodo di due anni scolastici della scuola primaria "M. Vilio" del quartiere Basson, uno dei plessi che costituiscono l'IC 06 Chievo – Basson – Borgo Nuovo.

L'IC 06 si trova nel territorio della 3^a circoscrizione del comune di Verona. Questa abbraccia un vasto territorio di oltre 32 Km² dove risiedono complessivamente circa 60.000 abitanti. Comprendendo 8 quartieri: Catena-Navigatori, Saval, Borgo Nuovo, Chievo-Sorte, Basson, San Massimo-Croce Bianca, Borgo Milano e Stadio; quest'area è caratterizzata da realtà socio-economiche e ambientali assai dissimili fra loro. Borgo Milano, a partire dagli anni Venti del Novecento, è diventato il centro dello sviluppo urbanistico della zona occidentale della città. San Massimo, al contrario, circondato da campagne, ha mantenuto pressoché intatta la propria fisionomia paesana fino all'inizio degli anni Cinquanta. Il territorio ha conosciuto poi, nel corso degli anni, un vistoso incremento urbanistico e demografico anche nei quartieri Stadio, Saval, Catena-Navigatori, Borgo Nuovo, ecc. I borghi limitrofi di San Massimo e Chievo, nonostante il notevole sviluppo, hanno potuto mantenere una propria identità evitando la completa fusione con la periferia cittadina, così come il quartiere Basson, che ha conosciuto negli ultimi anni un forte sviluppo industriale, ma costituisce ancora oggi una frazione nettamente separata dalla città e con una sua caratteristica di paese ancora ben marcata.

Questa situazione si rispecchia sulla classe in cui è stata svolta l'osservazione: inizialmente una prima composta da 14 bambini, di questi molti hanno frequentato la scuola dell'infanzia nella vicina struttura "G. Rodari"; (scuola dell'infanzia anch'essa afferente all'Istituto Comprensivo 6), altri, in piccoli gruppi, da altre scuole dell'infanzia mentre un bambino risulta trasferito da un'altra regione con la famiglia di recente. Il bambino è anche l'unico che non proviene da una scuola dell'infanzia insieme ad altri compagni e questo fattore ha portato alla creazione di situazioni di non inclusione, per esempio durante i giochi il bambino veniva lasciato fuori dai gruppi o scelto per ultimo durante la ricreazione, come è stato riferito dalle maestre, ma queste difficoltà sono state poi risolte in parte dai bambini stessi, data la personalità aperta e solare del bambino in questione e la

disponibilità di alcuni degli altri a condividere i giochi o in generale il momento della ricreazione. Inoltre, la situazione è migliorata in seguito ad alcune iniziative delle maestre con i genitori, proponendo ad alcune famiglie di invitare i compagni a casa per giocare assieme. Attraverso queste situazioni ludiche e di socializzazione esterne al contesto prettamente scolastico, i legami relazionali tra i bambini sono migliorati, specialmente per quanto riguarda la parte maschile della classe.

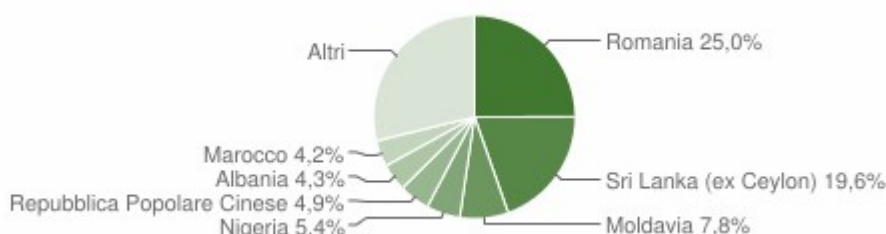
La popolazione del quartiere rispecchia i numeri e le percentuali riscontrabili nei dati dell'intera provincia di Verona; infatti, al 1° gennaio 2020, gli abitanti con cittadinanza non italiana sono 36.127 e rappresentano il 13,9% della popolazione residente.

In percentuale nella classe ci sono il 15,4% di bambini stranieri di cui 7,7% di provenienza Cinese e il restante 7,7 % di provenienza Srilankese.

84,6% degli alunni della classe sono italiani ma alcuni di loro appartenenti a coppie miste.



La comunità etnica più numerosa è quella proveniente dalla Romania con il 25,0% di tutti residenti non italiani presenti sul territorio, seguita dallo Sri Lanka (ex Ceylon) (19,6%) e dalla Moldavia (7,8%).



Nella frazione o località di Bassone risiedono 1653 abitanti, dei quali 130 sono cittadini di nazionalità non italiana o apolidi; su questo totale 64 provengono dall' Europa, 24 dall'Africa, 13 dall'America, 29 dall'Asia.

Nella zona vi sono complessivamente 688 famiglie residenti, e nella seguente tabella è indicato il numero di famiglie divise in base al numero dei componenti.

Numero di componenti	1	2	3	4	5	6 o più
Numero di famiglie	210	189	134	122	25	8

I dati sopra indicati si riflettono in parte sulla composizione della classe che infatti presenta dei bambini stranieri provenienti da alcune delle aree geografiche sopra indicate e che coprono una percentuale del 15% circa.

Dal punto di vista degli spazi, una delle aule utilizzate dai bambini durante il periodo di osservazione iniziale, è strutturalmente ampia e ben illuminata da grandi finestre rivolte a sud-est, non ha termosifoni ma è dotata di un riscaldamento a pavimento (che tuttavia viene spento nel weekend, pertanto nel periodo invernale i lunedì sono particolarmente freddi nella classe); i muri sono decorati di cartelloni che fanno riferimento al metodo SIGLO che la maestra di Italiano ha dichiarato di seguire parzialmente. Sono presenti delle *flash cards* delle vocali sopra la lavagna per facilitare gli alunni negli esercizi di lettura. In fondo alla classe si trovano degli armadi di lamiera che contengono il materiale di cancelleria e didattico (libri non usati, eserciziari, quaderni) ma anche alcuni tavoli su cui sono tenuti giochi a disposizione dei bambini (scatole di tessere in legno componibili, una pista per le macchinine, corde per saltare e una scatola di mattoncini LEGO); i banchi e la cattedra sono disposti vicino alla porta della classe e questo consente di avere spazio sufficiente verso il fondo della classe per svolgere i momenti di *circle time* con cui le maestre iniziano normalmente la giornata (specialmente con la maestra di italiano).

Poiché il percorso di tirocinio ha riguardato due anni scolastici il gruppo di alunni ha subito alcuni cambiamenti nel passaggio dalla prima alla seconda classe : un bambino si è trasferito in altra scuola e quindi l'aula è stata sostituita con una più adatta, dotata di



Fig. 1 Vista della classe
(foto di settembre 2021, la classe è stata ruotata e non si vede la LIM)

finestre rivolte sul cortile della scuola e sul cancello principale, fornita di LIM e di una lavagna in ardesia, la cattedra è molto meno preminente e posta lateralmente; i banchi dei bambini sono stati distribuiti ad una distanza di un metro l'uno dall'altro in linea con le regolamentazioni per far fronte alla pandemia da COVID-19 (Fig. 1). In classe non sono presenti i numerosi armadi in lamiera metallica ma un solo armadio in legno posto vicino alla porta d'ingresso, i bambini lasciano comunque a scuola il materiale che non serve strettamente per i compiti e questo viene posto sui davanzali delle finestre. A seconda della stagione in corso i bambini, assieme alle maestre decorano gli ambienti con disegni e soggetti grafico-pittorici a tema. Alle pareti sono stati appesi i cartelloni in uso per il metodo SIGLO che la maestra ha scelto di esporre per offrire conferme metodologiche ai bambini durante lo svolgimento delle attività in classe.

Sul pavimento sono segnate alcune croci con il nastro adesivo per indicare dove posizionare i banchi in caso di spostamento.

La classe si trova direttamente davanti ai bagni che risultano quindi facilmente fruibili dai bambini consentendo all'insegnante di monitorarne l'uso nel caso in cui un bambino si attardi.



Fig. 2 il corridoio con i segni a terra

Nel corridoio di fronte alla porta della classe sono presenti altre croci di nastro adesivo che abbiamo posto io e la maestra Gisella al fine di consentire ai bambini di utilizzare in maniera costruttiva anche lo spazio fuori dall'aula per giocare più agevolmente ad un gioco inventato da loro (simile all'*hockey* ad aria). L'attività ideata dai bambini mi ha colpito e ho proposto alla maestra di sfruttare l'opportunità per proporre un momento di cooperazione e gioco in squadra, cosa che risulta difficile con il poco spazio a disposizione al chiuso durante il periodo invernale e non avendo accesso al cortile (Fig. 2); la maestra ha deciso di utilizzare il corridoio per questo nuovo gioco dei bambini e ha chiesto a me di seguire e regolamentare l'attività.

Infine, i bambini, hanno a disposizione una parte di atrio (una sezione del corridoio più ampia) in cui svolgere la ricreazione in alternativa all'aula, benché questa possibilità sia stata resa disponibile solo in un secondo momento visto che fino a febbraio 2021 tutte le classi sono state costrette a svolgere la ricreazione al chiuso.



Fig. 3 e 4 la sezione di cortile dedicata alla classe seconda

Il cortile è stato suddiviso in aree per fare in modo che, con l'arrivo delle stagioni più calde, i bambini potessero uscire a giocare in sicurezza e quindi ad ogni classe è stata assegnata una zona di dimensioni variabili in base al numero di bambini nella classe, nelle figure 3 e 4 è visibile l'area assegnata alla classe in cui ho svolto il mio percorso di ricerca.



Fig. 5 visuale della palestra

Nella figura 5 invece si vede la palestra della scuola che ho impiegato per l'attività finale prevista nel percorso, lo spazio non è mai cambiato nel corso del periodo della mia

presenza presso la scuola ma il suo utilizzo è stato ristretto e limitato, infatti , per usufruire della palestra le insegnanti dovevano prenotarsi.

Benché fattori come il cambio di classe o lo spostamento di un bambino in un'altra scuola non abbiano influito sul bisogno della classe, sono stati comunque riportati poiché ritenuti rilevanti al fine di comprendere il contesto nel quale si è svolta la progettazione; diversamente da quanto successo con l'insorgenza della pandemia e delle chiusure per quarantena.

La scuola disponeva inizialmente solo di un'aula LIM e una sala computer, benché quest'ultima non fosse stata allestita, mentre prima della pandemia nelle classi erano presenti le sole lavagne in ardesia e i bambini avevano a disposizione banchi e sedie regolabili in altezza, con l'arrivo del COVID sono state messe a disposizione numerose altre LIM che sono state installate nelle aule. All'esterno della scuola c'è un ampio cortile con tanti alberi che in seguito all'arrivo della pandemia questo spazio è stato suddiviso in zone che poi sono state assegnate alle diverse classi.

Dopo aver parlato con le insegnanti della scuola è stato deciso che avrei svolto il percorso di tirocinio utilizzando le ore di lezione di due maestre: quella di Italiano la maestra Gisella Bertozzi, e quella di Matematica, la maestra Gabriella Laudani. Questa distribuzione delle ore progettuali è stata così organizzata poiché, a causa degli impegni universitari (lezioni, incontri, laboratori, ecc.), non sarebbe stato possibile garantirmi di completare il percorso nei tempi previsti, e quindi è stato necessario integrare le ore di due insegnanti.

1.3 - Evoluzione del contesto classe

Durante gli ultimi mesi del 2019 il mondo ha assistito alla comparsa della grande pandemia del 21esimo secolo, la pandemia da Covid-19, che ha influenzato pesantemente il nostro modo di vivere; anche la realtà scolastica in cui svolgevo le osservazioni è stata pesantemente influenzata dalla chiusura delle scuole, dal lockdown imposto dal governo e dal conseguente uso massivo della DAD.

Parlando con le maestre è emerso che in tale periodo i bambini hanno incontrato numerose difficoltà a causa della nuova modalità di didattica a distanza: queste sono principalmente dovute alla gestione dei dispositivi elettronici e alla lontananza dal gruppo sociale a cui appartengono e quindi dai propri pari. I bambini affrontavano meno ore di lezione rispetto al solito (ogni ora era commutata in 30 minuti di video lezione) e i loro interventi diretti erano limitati e non fluidi come durante la didattica in presenza.

Dopo le vacanze estive e con il nuovo anno scolastico, la possibilità di tornare a scuola è stata molto positiva per i bambini che quindi hanno ritrovato una sorta di normalità. Da allora le lezioni sono state tenute in presenza, ma nel rispetto delle regole dettate dai protocolli di sicurezza, come ad esempio l'uso continuativo delle mascherine e i banchi distanziati e fissati in posizioni predefinite. Durante le attività didattiche i bambini rimangono separati e quando arriva l'intervallo vengono invitati a disinfettarsi le mani, come ogni volta che si spostano o che toccano qualcosa non di loro proprietà. Il contatto fisico viene evitato ogni volta che è possibile, specialmente quando i bambini giocano all'esterno. Il cortile è poi stato diviso in zone per garantire la separazione tra le classi, per lo stesso motivo le stesse devono rispettare un preciso schedulato di orari di ingresso, ricreazione, pranzo e uscita diversi per ogni classe.

Quest'anno, inoltre, la classe si trova in un luogo diverso e gode della vista sul cortile frontale della scuola. Al suo interno si osservano altri cambiamenti strutturali: sono stati spostati i cartelloni e il materiale prodotto dai bambini l'anno precedente. La maestra usa quasi sempre la lavagna a gessi, ma ha a disposizione anche una LIM che ogni tanto viene usata per video lezioni o video musicali in inglese.

Poco prima di rientrare a scuola, ho avuto luogo un primo contatto con le mentori mediante videochiamata. Le maestre mi hanno raccontato di aver ritrovato una classe in leggera difficoltà poiché i bambini faticavano a concentrarsi durante le lezioni in DaD e soffrivano dovendo stare per periodi prolungati di fronte al computer; in generale la permanenza in casa senza la possibilità di uscire a giocare con i propri amici ha influito negativamente sulle capacità motorie dei bambini (e a poco è servita la poca ginnastica che riuscivano a fare a casa, secondo le maestre), soprattutto è stato riscontrato un leggero peggioramento nelle competenze interazionali e un conseguente deterioramento delle relazioni tra i vari gruppi che si erano stabiliti. Mi hanno inoltre parlato delle difficoltà che alcuni bambini stanno affrontando nelle proprie vite e di come queste si ripercuotano, anche se in maniera marginale, sulla loro vita scolastica, specialmente rendendoli insicuri e inficiando la loro capacità di gestione delle relazioni con i pari.

1.4 - Percorso per individuare il bisogno

Il mio percorso è iniziato con un periodo di osservazione sistematica partecipante di tipo qualitativo: è stata fatta un'attenta analisi delle note di campo acquisite e da essa sono emerse delle etichette, poi raggruppate in categorie; le più importanti e con maggior significato in riferimento al percorso sono riportate a seguire.

All'interno del percorso di osservazione ho potuto mettere la mia opera al servizio delle maestre durante le fasi del lavoro, rispettivamente della maestra di Italiano e della maestra di Matematica; fornendo supporto durante le attività in classe e un aiuto durante i momenti di ricreazione o quando le maestre venivano chiamate fuori dalla classe.

Durante queste ore ho raccolto note riguardo ad alcune situazioni che mi hanno portato alla conclusione che la classe potesse avere un bisogno riguardo le interazioni di tipo relazionale (specialmente dal punto di vista emotivo). I bambini, infatti, hanno più volte dimostrato di avere difficoltà a collaborare e a cooperare sia nei momenti di gioco libero, sia nei momenti di apprendimento. Questo si manifesta con un gioco in solitaria, una occasionale esclusione o, ancora più spesso, con mancanze di rispetto di vario genere: interrompere i discorsi degli altri, intervenire in modo non costruttivo, commentare o in rari casi arrivare ad offendere i compagni per loro mancanze e i loro errori.

A tutto ciò si affiancano numerose difficoltà sia organizzative che di tipo esecutivo che non facilitano la situazione: una delle maestre è coordinatrice di plesso e quindi le sue ore di lezione sono spesso interrotte da telefonate e altri impedimenti. Tuttavia, anche dall'intervista fatta alle mentori, un altro strumento che ho utilizzato per acquisire informazioni riguardo il contesto, sono emerse le difficoltà relazionali, comprovando in tale aspetto educativo il bisogno su cui si sarebbe potuto strutturare un progetto di ricerca e dandomi la possibilità di poter avere un campo operativo molto vasto, soprattutto interdisciplinare e, quindi, di poter affrontare una tematica sentita dalla comunità dei pratici con un approccio innovativo e originale.

In particolare, dalle parole delle maestre è emerso l'interesse per una progettazione che differisca dalla lezione frontale, centrata sul bisogno di cui sopra, e che accolga la passione degli alunni per il gioco, specialmente con le costruzioni quali mattoncini LEGO, il loro

interesse per il movimento e il gioco fisico, che praticano durante le lezioni di educazione fisica e nelle ricreazioni in compagnia dei bambini di classe quinta che hanno l'aula a fianco.

Dopo aver analizzato il bisogno di servizio ed effettuato una prima ricerca tra la letteratura scientifica disponibile in ambito internazionale (più dettagliata in seguito) è avvenuto un confronto con il team accademico del Laboratorio LeCose da cui ho avuto il suggerimento di informarmi riguardo all'approccio SEL (*social emotional-learning*): un approccio che si adatta perfettamente con la mia idea di intervenire sul bisogno con dei supporti ludici e soprattutto ideale per intervenire sul bisogno riscontrato. Infatti, il SEL fa leva sull'inserire i bambini in situazioni ad alto carattere emotivo e quindi che li coinvolgano (*l'engagement* come viene nominato nella ricerca didattica statunitense); collegando l'apprendimento alla componente emozionale si cerca di consolidare lo stesso e creare una base per i successivi, il collegamento emotivo faciliterà le pratiche educative solo nel caso in cui le emozioni vissute dai bambini siano positive.

Prima di poter sottoporre la bozza della progettazione alle maestre, però, è scoppiata la pandemia da COVID e questo ha comportato un pesante ritardo nella stesura dell'idea progettuale, altresì un impedimento nella strutturazione del percorso di intervento di servizio, data anche l'incertezza del momento riguardo le dinamiche di un ipotetico rientro nelle scuole, oltre all'incognita sui livelli di competenza persi dai bambini a causa della mancanza di relazioni sociali e della natura stessa della DaD.

Prima che iniziassero le vacanze estive e che terminasse il periodo di quarantena abbiamo discusso con entrambe le maestre per fare in modo di ideare una bozza di percorso che potesse essere sufficientemente completa da garantire una certa sicurezza ma anche flessibile per consentire le modifiche che sicuramente sarebbero state necessarie al rientro a scuola; così abbiamo identificato i temi principali che avremmo potuto seguire e li abbiamo usati come base per ipotizzare delle attività che poi avremmo modificato in base alle necessità, una volta acquisite nuove informazioni riguardo la situazione nella classe dopo l'estate. In quel momento abbiamo anche identificato come possibile sfondo

integratore il racconto “Il viaggio del veliero” delle “Cronache di Narnia” di C. S. Lewis, proposto dalla maestra Gisella e confermato dalla maestra Gabriella.

Al ritorno dalle vacanze estive e dopo il periodo di quarantena da COVID, ho ricontattato le mentori con una chiamata, a cui sono seguiti altri colloqui. Ne è emerso che il bisogno non era cambiato; si è deciso di focalizzare l'intervento prettamente su alcuni aspetti del bisogno di servizio: quelli relazionali, unitamente alla richiesta della maestra di Italiano che avrebbe voluto che le attività fossero comunque legate agli argomenti affrontati; per questo abbiamo elaborato la progettazione partendo dallo sfondo integratore del libro che è stato da lei scelto, arricchendo la narrazione con attività che mettessero i bambini in condizione di ricostruire e mettere alla prova le proprie capacità socio-relazionali.

Inoltre, anche per motivi dovuti all'aumento di impegni scolastici assunti dalla maestra Gabriella (che svolge le funzioni di coordinatrice e vicaria della dirigente nella struttura), è stato concordato che sarei stato affiancato unicamente dalla mentore di Italiano: la maestra Gisella Bertozzi, e che il confronto con la maestra Gabriella di Matematica, sarebbe avvenuto solamente durante i momenti di discussione e di progettazione o alla fine di tutto il percorso per avere la sua opinione in merito all'efficacia e a quanto il percorso fosse rimasto nella memoria dei bambini.

In seguito, ho svolto 26 ore di osservazione che hanno riconfermato il bisogno che era stato identificato, comprovando le osservazioni e le intuizioni delle maestre. Infatti, durante queste ore ho visto come i bambini abbiano delle difficoltà a relazionarsi con i compagni, non direttamente escludendoli ma creando dei gruppi chiusi.

“Noto che durante l'intervallo Diego sta giocando da solo, cammina per il giardino attorno agli alberi, parlando da solo e immaginando di giocare a Minecraft. Michele, Emanuele e Fabio stanno rompendo dei sassi e creando della polvere, più volte la maestra interviene per farli allontanare ed evitare che le schegge volino loro negli occhi. Il gruppo delle bambine sta giocando a rincorrersi”

Diario del 25/02/21

Per quanto riguarda la componente di ascolto i bambini dimostrano un comportamento discontinuo: in alcuni casi ascoltano con molta attenzione e riescono a ripetere o a rielaborare gli elementi ascoltati, in altri casi l'ascolto e l'attenzione a quanto viene detto sono scarsi e i bambini sono più concentrati su quello che devono dire che non su quello che viene detto dalla maestra.

“Andrea, Emanuele e Alice hanno le mani alzate e si sbracciano per rispondere alla maestra, che intanto sta parlando e spiegando [meglio la domanda appena fatta e a cui ha risposto Alessia con una parte della risposta attesa]. La maestra dà la parola ad Alice che ripete [la risposta di Alessia], la maestra accetta la risposta ma con meno entusiasmo, Luisa interviene senza alzare la mano e ripete ancora [la risposta di Alessia], viene richiamata per non aver alzato la mano e le viene chiesto di ampliare la risposta ma la bambina non sa cosa rispondere. Viene chiamato Emanuele che aggiunge [un pezzo alla risposta] la maestra si complimenta con il bambino e scrive l'intera risposta alla lavagna, poi dà la parola ad Andrea che aveva ancora la mano alzata ma il bambino resta in silenzio per un po' e poi commenta – niente, è già stato detto... - in quel momento interviene Emanuele senza alzare la mano e anche se il suo intervento è corretto e coerente viene ripreso per non aver rispettato la regola”.

Diario del 18/12/20

In questo senso i bambini a volte non sono al segno o perdono parti di spiegazioni o anche si trovano a ripetere pensieri e osservazioni già fatte da altri compagni, senza effettivamente portare un arricchimento nei contenuti e scatenando un fenomeno di eco, in cui altri bambini ripetono l'osservazione visto che la maestra l'ha approvata e quindi anche loro vogliono sentirsi fare i complimenti. Altrettanto spesso capita che i bambini prendano la parola senza prima alzare la mano, anche se in questo caso la maestra ha già da tempo cominciato a lavorare verso un maggior rispetto delle possibilità di tutti di esprimere la propria opinione.

Come si vede anche nella normativa sono presenti riferimenti al rispetto reciproco attraverso l'ascolto e la rielaborazione di opinioni e osservazioni proprie e altrui, “[...]”

sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile. [...] costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita [...]" (Indicazioni Nazionali, MIUR, 2012, pag 33). E anche tra gli obiettivi di competenza della lingua italiana al termine della classe terza del primo ciclo troviamo riferimenti allo sviluppo di una competenza comunicativa in un'ottica di rispetto reciproco e di comune arricchimento: *"Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola. Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe. [...] Raccontare storie personali o fantastiche rispettando l'ordine cronologico ed esplicitando le informazioni necessarie perché il racconto sia chiaro per chi ascolta"* (pag. 40).

Per questo, con la mentore abbiamo identificato gli aspetti della collaborazione e del dialogo come vie per far fronte alle difficoltà relazionali sviluppate dai bambini a causa dell'isolamento per la quarantena.

Poche settimane dopo che l'intervento di aiuto era iniziato, la regione Veneto è stata dichiarata zona rossa e quindi le scuole sono state chiuse e le insegnanti sono state costrette a trasferire le proprie attività didattiche a distanza (DAD). Per questo anche il percorso iniziato è stato adattato per garantire la continuità anche in questo contesto di lockdown, principalmente rimuovendo le attività che richiedevano la presenza dei bambini e digitalizzando le attività dove possibile.

2- ANALISI DELLA LETTERATURA E FONDAMENTO TEORICO

2.1 – LINEE PROGETTUALI: PRINCIPI PEDAGOGICI E DIDATTICI

In questo capitolo vengono esposte le motivazioni che hanno portato allo sviluppo degli interventi che sono stati al centro dell'osservazione.

2.1.1 – STRATEGIE DIDATTICHE USATE E PERCHE'

Le strategie didattiche che ho utilizzato partono dal presupposto che in passato mi ero già imbattuto in metodologie che implicassero l'uso dei giochi a scopo didattico, nello specifico durante il corso di "Metodologie didattiche e tecnologie per la didattica" tenuto dalle professoressa Lamberti e Silva. Durante il corso ho incontrato per la prima volta le metodologie del *Cooperative Learning* grazie alla professoressa Lamberti, ma soprattutto grazie al corso della professoressa Silva sono entrato in contatto con le metodologie della *Gamification* e del *Game Based Learning* (specialmente nella sua componente Digitale).

Studiando per il corso in questione sono rimasto particolarmente colpito dal testo di G. Bonaiuti (2014), in special modo dal capitolo in cui sono approfondite le strategie che implicano una simulazione, definita l'"architettura simulativa" (pag 61).

L'autore nel suo studio raccoglie alcune delle principali strategie che fanno della simulazione il proprio perno principale, tra cui il *Role Play* (gioco di ruolo in italiano, anche se questo termine viene spesso associato a situazioni che coinvolgono adulti e non bambini) e il *Game Based Learning* (concentrandosi sul suo aspetto di *Digital Game Based Learning*).

Entrambe le strategie sono state esplorate da alcuni studiosi in ambito anglosassone ma con scarsi studi di caso, o almeno gran pochi di questi hanno raggiunto la pubblicazione con dei risultati che fossero rilevanti (Gee, "come un videogioco", 2013). Ma uno tra tutti ha esplorato come molte delle strategie didattiche in uso nel sistema scolastico americano fossero più dannose che utili, questo studioso è John Hattie; Professore Neozelandese che ha elaborato un sistema per identificare l'efficacia delle strategie didattiche (ma anche l'influenza dei vari fattori socioculturali che influiscono sullo sviluppo degli esseri umani) che ha definito con un indice di "Effect Size". L'ultimo aggiornamento della lista stilata da

Hattie risale dicembre 2017 (sito ufficiale del *Visible Learning*) e comprende oltre 250 elementi che influenzano in vario modo la capacità di riuscita degli studenti: alcuni di questi elementi sono neutri (prendere appunti o la possibilità per gli studenti di valutare gli insegnanti), altri facilitano il processo di apprendimento (come il *micro-teaching* o l'analisi cognitiva delle attività) ma alcuni sono estremamente dannosi (come noia o problematiche familiari) (Sito ufficiale *Visual Learning*, ultimo accesso 09/06/2020).

Approfondendo le strategie trattate da Bonaiuti (2014) ho trovato che in ambito internazionale erano quasi del tutto assenti studi riguardo all'uso di giochi che non usassero il medium digitale, in ambito italiano; nel nostro paese questo tipo di didattica non era ancora sfruttata e mentre il gioco da tavolo viene normalmente tollerato (solo nelle forme conosciute tipo Monopoly, Cluedo, Scacchi e raramente Risiko) il videogioco è visto come estremamente dannoso per lo sviluppo dei bambini, talvolta campagne giornalistiche si sono espresse contro il medium videoludico tanto che ad oggi non esiste un'industria di questo tipo (non considerando la Molleindustria che realizza videogiochi a sfondo di denuncia politica e le altre piccole case indipendenti) diversamente da altri stati europei. In sostanza lo strumento video ludico può non essere considerato come un potenziale strumento didattico, tuttavia ci sono stati rari casi in cui è stato introdotto l'uso di giochi come Minecraft per alcune esercitazioni di matematica e per alcuni lavori in gruppo (sito maddmaths.simai.eu articolo: "minecraft e matematica", 2019) nell'articolo infatti si legge di come "L'idea di base [...] è quella che l'apprendimento, se veicolato con una proposta differente da quella «standard» e tale da incontrare le passioni degli studenti, possa generare, almeno in una parte della classe, maggiore interesse nella disciplina. Il mondo dei videogiochi, infatti, rappresenta per molti studenti un contesto significativo; mostrare che l'intersezione fra la matematica e questo mondo non è nulla potrebbe portarli a rivedere alcune delle loro posizioni sulla materia."

Una volta svolta un'analisi generale ho cominciato a cercare nel campo dei produttori di giochi da tavolo, negli ultimi anni sono stati pubblicati molti testi da autori italiani su come progettare e creare i giochi da tavolo, (Nuccio, 2018 e R. Masini, S. Masini, 2018) leggendo questi testi ho riscontrato che gli autori facevano delle analisi su come strutturare il gioco nelle sue meccaniche, ma non sempre tale struttura era di fatto accompagnata da un

approfondimento psicologico o sociologico. Per questo ho ritenuto di integrare tali ricerche con gli appunti dei corsi della professoressa Fontecedro (riguardo a questo tema) e ho riletto i testi considerando le situazioni in base a quali dinamiche interpersonali potessero attivarsi, poi ho rintracciato un testo che poteva servire a sostegno delle teorie esposte nella tesi: "Psicologia dei Videogiochi" (S. Triberti, L. Argenton, 2013). In questo libro, gli autori descrivono in modo generale, le dinamiche che si vengono ad attivare mentre un giocatore o giocatrice passa del tempo con i *videogames*; usando, insieme a questo testo, i manuali che descrivono le meccaniche dei giochi da tavolo (W. Nuccio, 2018) ho potuto associare le meccaniche presenti nei videogiochi con il loro corrispettivo presente nei giochi da tavolo. La riflessione che ho elaborato deriva quindi da un'attenta lettura dei testi che riguardano i giochi grazie alla "chiave" fornita dagli appunti dei corsi di psicologia, che mi portano a confermare quanto asserito da Huizinga (1939) che il gioco non sia solo legato al divertimento ma che possieda anche collegamenti con la sfera emotiva della persona, il gioco diventa così un potenziale "ponte" tra il processo educativo e il bambino proprio grazie a questo coinvolgimento.

2.1.2 – STRUMENTI

Il percorso riflessivo che mi ha portato a identificare l'ambito ludico come significativo per i bambini ha avuto inizio in seguito all'episodio di un piccolo "torneo" di *Craps* che si è tenuto durante una ricreazione. Ho cominciato a riflettere su come avesse contribuito a far emergere quei lati dei bambini che potevano essere più interessanti, sia dal punto di vista didattico che da quello emotivo e relazionale.

Tornando alla situazione che ha creato lo spunto per questa progettazione si è trattato sicuramente di un momento di sperimentazione, una conversazione con i bambini, un gioco fatto per passare il tempo e semplicemente dare loro un modo in più per divertirsi che si sono trasformati in un episodio utile per osservare i loro caratteri e le loro capacità.

Il momento del gioco è emotivamente coinvolgente per i bambini, che sentendosi liberi esternano maggiormente determinati atteggiamenti che durante le lezioni e le conversazioni emergevano più raramente; proprio per questo motivo la situazione

caratterizzata da una forte connotazione ludica mi ha agevolato nella comprensione della personalità e del carattere dei bambini.

Il gioco che ho proposto era semplice e non richiedeva materiali complessi o regole complicate, il *Craps* che ho portato ai bambini si fondava su una meccanica semplice: tirare una coppia di dadi a sei facce numerate, per poter vincere totalizzando 7 con una qualsiasi coppia di risultati. Riadattandolo alla situazione ogni bambino del gruppo tirava i dadi, un risultato totale di 7 equivaleva ad un punto, chi ne avesse raggiunti di più avrebbe vinto; ognuno avrebbe dovuto contare i propri risultati (esercitandosi quindi nel calcolo mentale). Usando dei dadi senza il numero ma solo con le quantità (i classici puntini) l'operazione è stata estremamente facile, il bambino o la bambina doveva solo contare i puntini che vedeva, se fossero stati 7 avrebbe ottenuto un punto, se, meno o più nessun punto sarebbe stato assegnato, dopo il proprio tiro i dadi vanno passati al compagno successivo. I bambini, divertendosi, hanno svolto un esercizio di calcolo mentale rapido e questo mi ha fatto riflettere rispetto al potenziale nascosto dietro a questa "semplice" attività ludica.

Infine, tra gli altri strumenti che sono stati utilizzati nel percorso affrontato si possono annoverare anche le LIM, che con la loro versatilità e possibilità di connessione alla rete internet si sono dimostrate utili per ricercare materiale audio-video da proporre in classe.

2.1.3 – PRINCIPI PEDAGOGICI

Durante il mio percorso universitario ho sviluppato un interesse per le potenzialità didattiche dell'uso dei giochi da tavolo, per questo motivo avevo già riflettuto in merito a quali potessero essere le principali linee guida per una ricerca tra la letteratura scientifica. Ho iniziato leggendo e analizzando libri da me raccolti tra il 2017 e il 2020, alcuni più recenti e maggiormente collegati con l'argomento dell'uso didattico di supporti ludici come gli scritti di J.P.Gee (2019) altri più datati e collegati con l'importanza del gioco rispetto al processo di crescita, per esempio "*Homo Ludens*" dell'olandese Huizinga risalente al 1939 (edizione italiana 1946).

Una volta esplorata la letteratura scientifica per avere degli spunti di ricerca, mi sono avvalso dello strumento di *Google Scholar* per cercare degli articoli scientifici che si

collegassero alla tematica dell'uso di giochi da tavolo in ambito didattico; ho cercato direttamente in lingua inglese, per ricercare solo articoli recenti poiché questo tipo di didattica è molto recente e gli articoli più vecchi datano il 2013 mentre i più recenti sono degli ultimi 3 anni.

Ho identificato che vi è una scarsa letteratura riferita ad esperienze e progetti mentre è molto ricca, che normalmente raccolgono punti di vista e teorie psicologiche riferite all'effetto emotivo e relazionale del gioco da tavolo (*Tabletop Games*), specialmente dei Giochi di Ruolo (GdR).

Dopo l'incontro con il team accademico del Laboratorio LeCoSe, mi è stato consigliato di informarmi riguardo le possibilità del *Social Emotional Learning* e mi ha indirizzato direttamente al sito ufficiale dell'associazione che si occupa di fare formazione e di incentivare l'uso di questo sistema: il CASEL; questa metodologia si basa sullo sviluppo delle competenze sociali attraverso dei progetti che coinvolgano emotivamente i bambini (e specialmente i ragazzi), l'obiettivo del CASEL è creare per gli alunni un contesto in cui scuola, famiglia e comunità cooperano per il bene dei bambini stessi. Le abilità sociali che andranno a svilupparsi vengono suddivise nel SEL in cinque macro aree: *self awareness*, ovvero tutte quelle competenze che riguardano la conoscenza di sé; *self management*, quindi lo sviluppo di quelle competenze che riguardano la gestione del sé; *responsible decision-making*, ovvero la capacità di prendere delle decisioni in modo responsabile; *relationship skills*, quindi lo sviluppo delle competenze relazionali; *social awareness*, ovvero la consapevolezza degli altri in quanto persone ciascuna unica nel suo genere.

Questi aspetti si possono normalmente riscontrare quando si gioca ad un gioco, per questo ritengo che un percorso che segua il sistema SEL sfruttando lo strumento ludico, possa essere estremamente efficace per far fronte ad un bisogno di tipo relazionale come quello da me incontrato nella classe in cui è stato proposto il percorso.

All'interno delle mie ricerche ho trovato che in molti nel passato hanno approfondito degli aspetti positivi del gioco sulla formazione: Schiller e Froebel (Bobbio, 2014, pag 87-88) pensavano che il gioco fosse l'unico modo degli uomini per essere davvero liberi, lontani sia dalle catene della natura sia da quelle della ragione; grazie a Maria Montessori il gioco

diventa “un’attività sì spontanea ma da orientare e da dirigere attraverso un’esatta guida scientifica” (pag 90). In seguito, nell’Olanda del 1939, venne pubblicato in lingua tedesca il risultato delle ricerche di uno studio che aveva svolto Johan Huizinga, considerato tra i primi sociologi della storia, riguardo alla presenza e importanza del gioco nel corso della crescita degli esseri umani e nel corso di tutta la storia umana in generale.

Huizinga comincia il suo studio, che intitola *Homo Ludens*, analizzando i comportamenti dei cuccioli degli animali, nello specifico quelli di altri mammiferi di dimensioni e comportamenti simili a quelli umani; da qui si comincia a prendere in analisi le motivazioni che hanno portato i primi esseri umani a creare il momento ludico, e che hanno continuato ad esistere nell’arco della storia. Secondo Huizinga “le grandi attività della società umana sono tutte già intessute di gioco” (Huizinga, 1939, pag 7) e per questo il gioco è estremamente importante per lo sviluppo umano, poiché attraverso di esso i bambini imparano i ruoli della società che andranno a vivere una volta divenuti adulti, ma non solo: imparano anche come relazionarsi con gli altri, e da questo imparano anche a comunicare con gli altri (a volte per volontà ma più spesso per la necessità di proseguire il gioco). Con le relazioni che si creano nel gioco i bambini sperimentano nuove emozioni, e imparano attraverso il gioco che non sempre ci si trova d’accordo con gli altri scoprendo così il conflitto ma anche la necessità del compromesso: le regole di un gioco sono spesso condivise tra i suoi partecipanti e quindi tutti effettuano un compromesso tra la propria volontà di vittoria e la possibilità di ottenerla di tutti.

Poiché il “Gioco non è la vita ordinaria o vera. È un allontanarsi da quella, per entrare in una sfera temporanea [...] con finalità tutta propria” (pag 11) allora non riesce difficile immaginare le potenzialità del gioco: una dimensione “realistica” ma protetta in cui i bambini possono sperimentare la realtà “per finta” e quindi fare una sorta di “allenamento” alla vita reale.

Nel corso del suo studio Huizinga analizza come gli esseri umani colleghino al momento del gioco molte sensazioni e significati: da quelli religiosi, associando la sacralità del momento di culto a quello della sacralità di alcuni aspetti del gioco (come per esempio il rispetto delle regole), fino a quelli bellici e venatori in cui la componente ludica è associata con la

tendenza umana a dominare sulle altre forme di vita con la forza (così come avviene normalmente nel gioco, specialmente tra maschi, in cui una delle parti deve sopraffare l'altra).

Nel gioco si trovano anche gli aspetti del diritto la cui presenza principe sono le regole e il rapporto dei "giocatori" con esse, chi contravviene alle regole viene escluso dal gruppo sociale e spesso perde la possibilità di unirsi nuovamente ai giocatori (per quanto riguarda i bambini almeno, difficilmente ciò accade con gli adulti, che a volte arrivano a lodare chi sia riuscito ad aggirare le regole per vincere o ottenere un beneficio); allo stesso modo si incontrano aspetti scientifici, specialmente quando si cerca di sperimentare nuovi giochi, e quindi nuove situazioni e nuove simulazioni della realtà.

Nel corso degli anni gli studi riguardo il gioco e le sue relazioni con altri aspetti della vita delle persone sono stati, per qualche motivo, molto esigui e ristretti agli ultimi anni. Una cosa curiosa che si può riscontrare è come i giochi di società, le gamification e in generale la formazione ludica siano stati presenti in larga parte nei test attitudinali e nelle formazioni per i concorsi delle posizioni lavorative più elevate; quindi è facile trovare all'interno dei corsi di formazione per CEO (dirigenti aziendali) o dirigenti di banca: giochi di ruolo, simulazioni, gamification e (nell'ultimo periodo) anche l'uso di videogiochi creati ad hoc per testare le capacità gestionali della persona.

La tendenza ad usare le tecniche di formazione ludiche nel campo dell'economia e dell'alta finanza è giunta anche in Italia da tempo ma non ha trovato una diffusione scientifica né ha ancora avuto una possibilità in campo scolastico.

I primi testi italiani da me analizzati che parlassero di questo tema lo affrontavano proprio sotto questo punto di vista: per fare formazione lavorativa agli adulti o ai nuovi dipendenti (R. Sartori, M. Gatti, 2013) oppure per introdurre una componente ludica in campo di marketing e promozione commerciale (A. Maestri, P. Polsinelli, J. Sassoon, 2015).

Un altro autore ha trattato la tematica dell'esperienza come fonte didattica imprescindibile per un sistema scolastico moderno, tra altri temi per cui è divenuto famoso, John Dewey. L'autore americano ha infatti creato un sistema educativo che aveva

come base il lavoro affiancato alle materie tradizionalmente insegnate nelle strutture scolastiche. Nell'idea di Dewey il lavoro manuale (cucire, cucinare, carpenteria) è essenziale per sopperire a tutte quelle attività che i ragazzi non possono più incontrare, nella maggior parte dei casi, per via del cambiamento delle dinamiche lavorative e familiari, che vedono i bambini come figure protette e quindi esonerate dal lavoro. Per sottoporre i bambini e i ragazzi a queste importanti esperienze formative (sia personali che sociali) è importante fornire loro degli ambienti in cui possano comunque fare esperienze lavorative pur rimanendo in un ambito "protetto".

Poiché nel lavoro l'individuo cerca di ottenere un determinato risultato si trova costretto ad osservare, riflettere, ricercare, sperimentare e infine giungere all'obiettivo prefissato; le nozioni per Dewey sono asservite alla scuola e al mondo adulto mentre l'esperienza è essenziale strumento per la crescita dei ragazzi. Per l'autore del Vermont "l'esperienza include i sogni, la pazzia, la malattia, la morte, il lavoro, la guerra, la confusione, l'ambiguità, la menzogna, l'errore; include i sistemi trascendentali come gli empirici; la magia e la superstizione come la scienza." (J. Dewey, "scuola e società", 1967, pag 5) Quindi visto che, come già descritto da Huizinga, i bambini affrontano le tematiche adulte attraverso il gioco e con questo cercano di fare esperienza del mondo, perché non provare a proporre un gioco che, guidato dagli adulti, permetta ai bambini di fare esperienze specifiche e quindi stimolare specifiche esperienze.

Anche semplicemente per fare in modo che i bambini possano fare esperienza di come le proprie azioni abbiano delle conseguenze "imparare dall'esperienza" significa fare una connessione reciproca fra quel che facciamo alle cose e quel che ne godiamo o ne soffriamo in conseguenza" (J. Dewey, "Il mio Credo Pedagogico", 1987, pag 131) un tipo di pensiero che oggi è ripetutamente al centro della scena anche socio politica a causa ad esempio delle azioni che hanno portato ad un instabilità crescente dell'ecosistema terrestre e quindi a catastrofi naturali e non.

2.2 - STRUTTURA DEL PROGETTO

Passiamo ora ad analizzare più nel dettaglio la struttura generale degli incontri svolti, narrati secondo un ordine cronologico di come erano originariamente previsti nella progettazione e qui integrati dagli incontri e le modifiche che sono sopraggiunte in seguito alla quarantena e al protrarsi della pandemia COVID19.

2.2.1 - Attività: DRAMMATIZZAZIONE

Nella prima attività, ho interpretato il ruolo del Drago che fa parte della storia sfondo integratore; la classe ha avuto la possibilità di impiegare le proprie capacità per consolare il drago triste per la propria condizione; infatti, nella storia, uno dei protagonisti si è trasformato nel drago per aver dimostrato una grande avarizia, dopo aver compreso l'errore si è rattristato e per questo un altro personaggio (che fino a quel momento lo aveva osteggiato) ha cominciato a consolarlo. Per l'occasione ho realizzato una marionetta a forma di testa di drago di una dimensione sufficiente perché i bambini si trovassero a loro agio nell'interazione. L'intento dell'attività è stato quello di far riflettere i bambini sul significato dell'avarizia e di come alcuni comportamenti possano isolare dal gruppo di pari; oltre a questo l'attività è stata ideata con lo scopo di stimolare il "fare" e di dare ai bambini la possibilità di esprimere le proprie capacità in un modo alternativo alla didattica con cui normalmente si approcciano;

L'attività è stata pensata affinché i bambini potessero collaborare tra loro proprio per andare incontro ad uno dei bisogni evidenziati dalle maestre, ovvero la ridotta cooperazione del gruppo nelle attività ludiche di classe e quindi si è cercato di spronare i bambini ad intervenire, incalzandoli con domande del tipo: "Cosa possiamo fare per sollevare il morale triste del drago?" "Tu cosa faresti?".

2.2.2 - Attività: GAMIFICATION

Durante questa attività, i bambini sono stati divisi in gruppi sono stati impegnati a ordinare correttamente una serie di elementi nel minor tempo possibile. In base al proprio successo, il gruppo avrebbe ottenuto un punto per la risposta più veloce, e un punto per ogni parola posta nell'ordine corretto. Le serie di parole sono partite con associazioni

molto semplici, per esempio, la lunghezza della parola o la grandezza dell'oggetto nominato, per proseguire con associazioni sempre più complesse, per esempio, disponendole secondo un ordine cronologico o logico (sbucciare/bollire/condire/servire) per tre/quattro livelli di difficoltà crescente. I bambini iniziano dal livello più basso in cui l'ordine era dato da: la lunghezza delle parole, la dimensione degli oggetti nominati, un ordine cronologico, la successione logica e infine l'ordine alfabetico (voluta dalla maestra, per rinforzare la competenza linguistica dei bambini). L'aspetto didattico legato alla componente linguistica di questo intervento è già stata descritta nell'incontro precedente, mentre per quanto riguarda gli apprendimenti trasversali l'intento è stato di dare ai bambini la possibilità di cooperare in piccolo gruppo per raggiungere un obiettivo; in questa attività era presente una dinamica di attribuzione di punteggi, questo ha portato i bambini verso un atteggiamento di competitività per rispondere ad una specifica richiesta dell'adulto, diversamente dal primo intervento in cui la richiesta era meno precisa e lasciava una maggiore libertà di interpretazione ai bambini.

Con la stessa metodologia ho proposto un'altra attività che si trattava di una rivisitazione del gioco di "strega comanda colore"; durante questo gioco sarebbero stati scelti due bambini con il compito di dare degli ordini al resto della classe, uno sarebbe stato il Capo che avrebbe assegnato degli ordini "assurdi" (per esempio "saltella sul naso"), questo personaggio infatti nel racconto propone spesso delle soluzioni assurde ai problemi, e l'altro giocatore avrebbe interpretato Lucy e avrebbe dato degli ordini sensati ("batti le mani tre volte di fila"), in linea con la protagonista del racconto che nella storia cerca di essere voce della coscienza per gli inettopodi che invece obbediscono al Capo; in base a chi avrebbe dato l'ordine i bambini avrebbero dovuto seguirlo o meno. Nella seconda parte i bambini scelti come Capo e Lucy avrebbero pescato casualmente gli ordini da un gruppo di bigliettini sui quali sarebbe potuta comparire un'indicazione seria, o assurda e poi sarebbe stata la classe a dover capire cosa fare.

Lo scopo di questa attività sarebbe stato quello di far valutare ai bambini velocemente un comando identificandolo come giusto o sbagliato e quindi poi agire di conseguenza e

prendere una decisione velocemente Chi seguire? Il comportamento “assurdo, inusuale” oppure l’azione giusta? Agire velocemente aiuta i bambini quando saranno adulti a prendere delle decisioni rapide valutando il giusto o sbagliato, in questo caso potersi esercitare in forma ludica li ha sicuramente aiutati, non vi era molta competizione ma solo la conferma di aver scelto l’affermazione giusta al posto di quella sbagliata in base al gruppo, quindi anche quei bambini che magari dato le difficoltà di comprensione linguistica avevano dei rallentamenti nella presa di posizione si sono lasciati guidare dal gruppo di pari, possiamo dire che il gruppo ha supportato la decisione del singolo.

L’attività proposta è stata poi modificata, pur mantenendo la metodologia della gamification, ovvero dell’attribuzione di una componente ludica ad un’attività didattica che normalmente ne priva, ma con delle modifiche fondamentali. Durante il gioco i bambini sarebbero stati divisi in gruppi e questi avrebbero dovuto rispondere a dei quesiti. La particolarità di questi quesiti era che mentre il problema era realistico alcune delle risposte sarebbero state assurde, rispecchiando il modo di ragionare degli inettopodi, e solo una sarebbe stata quella corretta. Propongo di seguito uno dei casi proposti ai bambini:

“Caso 4: costruisco una casa di colore azzurro”

- Dipingo i mattoni di azzurro e poi li uso per costruire la casa
- Prima la costruisco e poi la dipingo del colore che voglio
- Vado ad acquistare dei mattoni azzurri

Lo scopo era quello del confronto, dell’ascolto, del raccontare e raccontarsi a seconda delle proprie esperienze, rafforzare nei bambini l’importanza dell’ascolto e del prendere decisioni “democratiche” dopo essersi consultati e dopo che ciascun componente del gruppo avesse potuto esprimere la propria opinione.

Lo spirito d’osservazione e la capacità di portare avanti le proprie opinioni in pubblico sono aspetti che maturano all’interno dell’individuo nella misura in cui si è potuto sperimentarlo

in una condizione di agio come la classe, luogo dove i bambini si confrontano quotidianamente ed hanno anche la possibilità di conoscersi e di esprimersi supportati da una condizione di vita rassicurante in quanto nota.

2.2.3 - Attività: GAME BASED LEARNING

L'attività consiste in una variante del gioco le "navi nella nebbia", in cui un bambino bendato viene guidato da un compagno attraverso una stanza; con la mentore è stato deciso di svolgerla in coppie anziché con tutta la classe (come sarebbe invece per il gioco sopra citato) e di usufruire dello spazio nel cortile (approfittando del maggiore spazio e dell'ambiente all'aperto). L'intento dell'attività era di natura fortemente didattica, voluto dalla mentore (che aveva richiesto un gioco da svolgere all'aperto e che potesse far muovere i bambini, in risposta ai periodi di quarantena affrontati) e quindi aveva come obiettivo quello di stimolare i bambini a mettere in pratica le proprie competenze spaziali e motorie.

Guidare l'altro è un aspetto difficile in quanto si prova la difficoltà di dare delle giuste indicazioni per evitare spiacevoli inconvenienti; altrettanto difficile è farsi guidare, affidarsi all'altro senza reticenze, in forma ludica e all'interno di spazi conosciuti i bambini hanno potuto scambiarsi i ruoli affidarsi all'altro oppure indirizzare, guidare l'altro. Muoversi in un ambiente bendati vuol dire inoltre mettersi in condizione di incertezza, provare un senso di impotenza e sentirsi bisognosi dell'altro per uscire dai pericoli, questo è quello che i bambini hanno sperimentato nell'attività proposta, tutti si sono messi in gioco ed hanno sperimentato almeno un piccolo percorso bendati.

2.2.4 - Attività: GIOCO CON CONNOTAZIONE ARTISTICO-ESPRESSIVA

Questa attività avrebbe avuto come obiettivo quello di raccogliere delle narrazioni dai bambini in merito a come potrebbe apparire il "mondo di Aslan", che si tratta di un altro mondo, presente nell'universo narrativo di Narnia, che si estende oltre al "limite" della fine del mondo abitabile dagli esseri viventi; questo mondo è associabile ad una forma di aldilà ma anche di mondo alternativo che non viene descritto nel racconto del "viaggio del veliero" e quindi sarebbe stato curioso raccogliere le osservazioni dei bambini a riguardo.

Dalle loro idee noi adulti avremmo realizzato una rappresentazione grafica del paesaggio raccontato dai bambini che poi avrebbero dovuto confrontarlo con le proprie proposte e valutare quanto gli adulti sono stati fedeli alle indicazioni date, in questo modo si sarebbe fornito un esempio positivo di ascolto, sia come raccolta di informazioni che come loro interpretazione e resoconto attendibile (nella forma della rappresentazione grafica).

2.2.5 - Attività: PREPARAZIONE DEI MATERIALI PER IL GIOCO FINALE

In questa attività i bambini hanno costruito i materiali che avrebbero utilizzato durante il gioco finale: due grandi dadi e due pedine di colori diversi. I bambini sono messi alla prova nel compito autentico rappresentato da questa attività, dovendo utilizzare le proprie competenze di matematica e geometria per costruire i materiali che utilizzeranno nel corso dell'ultima attività.

In questo caso sono andato a rafforzare il pensiero logico e il pensiero creativo, lasciando aperte varie opportunità ai bambini di realizzazione dei materiali. Ho privilegiato materiali di recupero come grandi cartoni ondulati per invogliare la creatività e stimolare i bambini a lavorare in autonomia.

2.2.6 - Attività: GIOCO PSICOMOTORIO CON CARATTERISTICHE DI UN GIOCO DA TAVOLO

Si tratta di un gioco dell'oca tematizzato in linea con lo sfondo integratore utilizzato per riproporre le altre attività. In questa i bambini hanno usato i materiali da loro creati per giocare e svolgere gli incarichi che incontrano sulle caselle numerate e collegate a delle carte apposite (per facilitare la disposizione del gioco sul "tabellone"). Il tabellone è stato preparato su un cartellone da poter stendere in classe o in palestra.

Queste ultime due attività sono collegate in quanto costituiscono insieme il compito autentico che si trova alla base dell'approccio trifocale alla valutazione secondo il modello di Castoldi (2012, pag 176-177) che viene descritto in seguito. Per questo gli ultimi due incontri del percorso, che sono stati sopra descritti, sono mossi dal medesimo processo anche se applicato con modalità differenti; l'intento è infatti di dare ai bambini un

obiettivo da raggiungere cooperando e affrontando le eventuali difficoltà con il contributo di ognuno in base alle proprie capacità e conoscenze. Nella prima delle attività questo intento è rappresentato con la costruzione degli oggetti richiesti (le pedine e i dadi) mentre nella seconda è stato richiesto loro di giocare alcune partite ad un gioco che era stato già presentato e a cui hanno contribuito (con le costruzioni dell'attività precedente), mettendo in pratica le proprie abilità sociali e relazionali tanto quanto le proprie conoscenze.

3 – PROGETTAZIONE

3.2.1 – MACRO PROGETTAZIONE

Il modello utilizzato nella macroprogettazione deriva da una scelta concordata durante gli incontri di tirocinio indiretto che aveva portato ad un iniziale scelta del modello Da Re. Il modello si è rivelato non del tutto in linea con quanto volevo proporre e quindi, dopo averne parlato con le tutor universitarie e le mentori, ho deciso di sostituire il modello di progettazione con quello realizzato e proposto da D. Maccario (2012).

Quest'ultimo infatti risulta essere più leggibile e adatto e, con la sola aggiunta di "accorgimenti inclusivi" che non sono presenti nel modello originario, diventa rilevante data la presenza di bambini non italofoni in classe e della presenza di bambini con BES.

In questo modello viene conferita molta importanza agli apprendimenti sia in fase di acquisizione che già consolidati: partendo dagli apprendimenti pregressi, si specificano gli apprendimenti-risorsa da sviluppare, il profilo formativo dell'alunno (cioè quali competenze si vorrebbe che venissero incentivate e poi sviluppate) e, infine, vengono descritte le modalità di valutazione.

3.2.2 – MICRO PROGETTAZIONE

Il format da me utilizzato per elaborare la microprogettazione appartiene al modello di progettazione di Franca Da Re (fonte sito ufficiale), questo è stato tuttavia modificato per supportarmi nell'elaborazione delle attività. Il modello si caratterizza infatti di alcuni elementi: il titolo dell'attività, la sua descrizione in forma narrativa, l'organizzazione con cui viene divisa (o meno) la classe, il tempo complessivo di svolgimento dell'attività, le metodologie principali che la caratterizzano e, infine, i materiali che saranno necessari alla sua realizzazione.

Il format utilizzato come base è quello che Da Re propone per la scuola dell'infanzia, data la natura fortemente ludica delle attività da me proposte e della metodologia alla base del progetto; Da Re sostiene che "l'apprendimento avviene attraverso l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l'arte, il territorio, in una dimensione ludica, da intendersi come forma tipica di relazione e di conoscenza" (Da Re, 2015, pag 4), infatti le

attività da me proposte si caratterizzano di esplorazioni, contatto con gli oggetti e la natura e, infine, una forte connotazione ludica; “nel gioco [...] i bambini si esprimono, raccontano, rielaborano in modo creativo le esperienze personali e sociali. Nella relazione educativa, gli insegnanti svolgono una funzione di mediazione e di facilitazione e, nel fare propria la ricerca dei bambini, li aiutano a pensare e a riflettere meglio, sollecitandoli a osservare, descrivere, narrare, fare ipotesi, dare e chiedere spiegazioni in contesti cooperativi e di confronto diffuso” (ibidem)

Nelle attività da me proposte e descritte in seguito, infatti, i bambini hanno potuto esprimersi e raccontare, per esempio già nella prima attività; rielaborare in modo creativo esperienze personali, come durante le attività che hanno visto i bambini lavorare in gruppo per rispondere a dei quesiti; la dimensione della socialità espressa da Da Re è una costante di tutto il progetto così come il ruolo della figura docente in quanto facilitatore e guida dei bambini che con l'utilizzo di domande stimolo e predisposizione di contesti educativi cooperativi e di confronto ha potuto favorire l'apprendimento diffuso.

3.2.2.1 – DESCRIZIONE GENERALE

Dopo essermi confrontato con le mentori è stato deciso di lavorare su alcuni ambiti disciplinari in particolare poiché, secondo le insegnanti, dopo il lungo periodo di emergenza da SARS COVID 19, i bambini hanno avuto delle difficoltà derivate dalle limitazioni della Didattica A Distanza (DAD). Si è notato come i bambini avessero delle difficoltà maggiori nei giochi di movimento (affaticandosi più rapidamente o con un peggioramento della coordinazione dello schema motorio) e di come avessero delle difficoltà nelle relazioni e nel giocare in gruppo: isolamento di alcuni bambini dai gruppi consolidati o il rifiuto di partecipare tutti insieme alla stessa attività ludica.

Per i motivi sopra citati la progettazione è stata modificata da una bozza iniziale, che la vedeva focalizzata sugli aspetti più cognitivi della didattica ludica, si è trasformata in un percorso che integrasse sia le attività in classe per lavorare maggiormente sugli aspetti disciplinari sia altre meno strutturate che potessero essere svolte in palestra e nel cortile della scuola per incentivare nei bambini lo sviluppo della spazialità e gli aspetti relazionali.

Il percorso si è svolto in dieci incontri (senza considerare gli incontri di osservazione che hanno separato gli interventi con le attività previste) a partire dall'ultima settimana di ottobre 2020; si è deciso di aspettare affinché le maestre potessero verificare gli apprendimenti dei bambini dopo il periodo estivo e il precedente periodo di quarantena; con questa espressione si intende un controllo di tipo qualitativo per verificare quali fossero le lacune dal punto di vista dello sviluppo di abilità e conoscenze.

In seguito al periodo di osservazione è iniziato il percorso degli incontri strutturati; questi, originariamente intesi a cadenza settimanale (alternati da sedute di osservazione e affiancamento alle mentori), si sono svolti con una cadenza bisettimanale e si sono tenuti considerando gli impegni della classe rispetto il percorso formativo previsto dalla maestra Gisella e in base al periodo di quarantena che è intercorso nel mese di Marzo. Gli Interventi sono stati contestualizzati da uno sfondo integratore che è stato discusso in precedenza con le insegnanti: il tema *Fantasy* è stato deciso in primo luogo per una preferenza dimostrata dai bambini durante alcune letture in classe e in secondo luogo per la possibilità di inserire la componente "magica" che coinvolge sia i maschi che le femmine e riduce la possibilità che si vengano a creare delle situazioni non inclusive. La scelta del tema è stata discussa con le maestre ed è stato scartato il tema Fantascientifico a causa target principale (che è quello maschile e meno quello femminile) oltre che all'eccessiva preparazione scientifica richiesta per comprendere ambientazioni ed eventi.

3.2.2.2 – SFONDO INTEGRATORE

Come sfondo integratore è stato scelto, di comune accordo con le insegnanti mentori, di usufruire del mondo fantasy creato da C. S. Lewis nelle "Cronache di Narnia". Questo è stato introdotto tramite la lettura di racconti presi da questa vicenda letteraria e motivando le attività con degli eventi presenti nella storia per incentivare la partecipazione da parte dei bambini che avevano già mostrato, secondo la maestra di italiano, una certa curiosità verso la serie e il tema in generale.

3.2.2.3 – NARRAZIONE DELLE ATTIVITA'

Gli incontri sono stati narrati secondo un ordine cronologico rispettando la progettazione e sono stati integrati in seguito a variazioni dettate dal susseguirsi degli eventi di quarantena e della pandemia COVID19. Gli incontri si sono svolti attorno a sette principali attività: “Il Drago triste” in cui i bambini si sono messi alla prova sfruttando le proprie capacità empatiche per comprendere un particolare disagio psicologico del protagonista del racconto e trovare la giusta modalità di consolazione; “Le serie degli Innettopodi” dove i bambini hanno dovuto operare in gruppo per trovare l’ordine corretto di vari gruppi di parole secondo le indicazioni date; principalmente le attività proposte sono state pensate per rafforzare l’aspetto linguistico e consolidare l’area dell’apprendimento della lingua italiana; “Il Capo ha ragione... o no?” un’attività che ha subito molte modifiche e che infine ha posto i bambini di fronte a dei quesiti in cui fra tre opzioni di risposte avrebbero dovuto scegliere quella che fosse stata più corretta, collaborando in grandi gruppi; “Persi nel buio” in questa attività gli alunni divisi per coppie dovevano guidarsi attraverso un percorso mentre uno dei due era bendato con lo scopo di far provare ai bambini la sensazione di affidarsi all’altro e la responsabilità di guidare l’altro; “la fine del mondo” un’attività che non ha avuto luogo ma che avrebbe richiesto ai bambini di immaginare il limite del mondo di Narnia, questo sarebbe stato poi disegnato dall’insegnante per dare una dimostrazione di cosa volesse dire prestare attenzione; infine le ultime due attività sono state: la “costruzione dei materiali” e “il viaggio del Veliero”. Nella prima sono stati realizzati dai bambini gli oggetti necessari per lo svolgimento del gioco finale ovvero della seconda attività che ha portato i bambini a giocare ad una versione modificate del “gioco dell’oca” in cui due squadre si sono affrontate per arrivare alla fine del percorso rispondendo a domande pertinenti al racconto e svolgendo incarichi “pescati” casualmente da una lista di possibili alternative.

3.2.2.3.1 - Attività: IL DRAGO TRISTE

Nella prima attività ho interpretato il ruolo del Drago che fa parte della storia sfondo integratore; la classe ha avuto la possibilità di impiegare le proprie capacità per consolare il drago triste per la propria condizione; infatti, nella storia, uno dei protagonisti si è trasformato in drago per aver dimostrato una grande avarizia; dopo aver compreso il

proprio errore si è rattristato e per questo un altro personaggio (che fino a quel momento lo aveva osteggiato) ha cominciato a consolarlo dimostrando comprensione per quanto accaduto all'avversario. Per l'occasione ho realizzato una marionetta a forma di testa di drago di una dimensione sufficiente perché i bambini si trovassero a loro agio nell'interazione. I bambini conoscevano nel dettaglio la storia poiché questa era stata letta loro dalla maestra in classe e hanno compreso il significato della marionetta stessa. I bambini hanno molto apprezzato l'oggetto mediatore da me creato e si sono esibiti in balletti e parodie di animali per cercare di consolare il drago facendolo ridere, in altri casi hanno cercato di conversare con il drago o di risollevarne il morale con discorsi motivazionali (come avvenuto nella storia). L'intento dell'attività era quello di far riflettere i bambini sul significato dell'avarizia e di come alcuni comportamenti possano isolare dal gruppo di pari; oltre a questo ho cercato di stimolare il "fare" in modo che i bambini avessero la possibilità di esprimere le proprie capacità in un modo alternativo alla didattica con cui normalmente si approcciano; mentre alcuni gruppi di bambini hanno reagito in modo coerente con le aspettative proponendo esibizioni o creazioni originali e propositive, che andassero principalmente a sostenere il "drago marionetta", altri invece sono stati messi in difficoltà da timidezza o dalla scarsa attitudine alla collaborazione in gruppo, risultando poco efficaci o non riuscendo proprio a esprimersi. In questo caso i bambini hanno dimostrato coerenza con il proprio carattere e i bambini più riservati hanno potuto osservare e non sono stati obbligati a intervenire.

Questa attività è stata poi ripetuta per rinforzare nei bambini le dinamiche affrontate e per farli approcciare all'uso della didattica ludica, ma anche per dare la possibilità a chi aveva incontrato delle difficoltà di riprovare a mettersi in gioco con un rinnovato spirito.

I processi che si sono andati evidenziando in questa semplice attività, sono stati di diverso tipo intanto vi era una presa di coscienza empatica da parte dei bambini dello stato d'animo del drago, triste, perché si era comportato in modo avaro; successivamente la consapevolezza quasi innata che nel caso qualcuno sia rattristato il primo obiettivo agli occhi dei bambini potesse essere quello di risollevarne il morale utilizzando però ciò che loro

sanno fare, ovvero atteggiamenti giocosi, di tipo spettacolare che richiama le attività proposte dai circensi.

Ovviamente l'attività era stata pensata affinché i bambini potessero collaborare tra loro proprio per andare incontro ad uno dei bisogni evidenziati dalle maestre, ovvero la ridotta cooperazione del gruppo nelle attività ludiche di classe e quindi si è cercato di spronare i bambini ad intervenire, incalzati da domande del tipo: "Cosa possiamo fare per sollevare il morale triste del drago?" "Tu cosa faresti?".

3.2.2.3.2 - Attività prevista: LE SERIE DEGLI INETTOPODI

Durante questa attività, i bambini sono stati divisi in gruppi sono stati impegnati ad ordinare correttamente una serie di elementi nel minor tempo possibile. In base al proprio risultato, il gruppo avrebbe ottenuto un punto per la risposta più veloce, e un punto per ogni parola posta nell'ordine corretto. Le serie di parole sono partite con associazioni molto semplici per esempio la lunghezza della parola o la grandezza dell'oggetto nominato, per proseguire con associazioni sempre più complesse per esempio disponendole secondo un ordine cronologico o logico (sbucciare/bollire/condire/servire) per tre/quattro livelli di difficoltà crescente. I bambini partivano dal livello più basso in cui l'ordine era dato da: la lunghezza delle parole, la dimensione degli oggetti nominati, un ordine cronologico, la successione logica e infine l'ordine alfabetico (voluta dalla maestra, per rinforzare la competenza linguistica dei bambini). Durante questa attività ho incontrato numerose difficoltà organizzative, con una confusione tra le schede da consegnare dovuta ad un banale incidente di percorso, ovvero la perdita dell'elastico che le teneva unite nel mio zaino, ma sono riuscito, seguendo la volontà della maestra a ripetere l'attività per correggere e migliorare le modalità di somministrazione del materiale. L'aspetto didattico (la componente linguistica) di questo intervento è già stata descritto sopra mentre per quanto riguarda gli apprendimenti trasversali l'intento è stato di dare ai bambini la possibilità di cooperare in piccolo gruppo per raggiungere un obiettivo; in questa attività era presente una dinamica di attribuzione di punteggi, questo ha portato i bambini verso un atteggiamento di competitività per rispondere ad una specifica richiesta dell'adulto,

diversamente dalla prima attività in cui la richiesta era meno precisa e lasciava una maggiore libertà di interpretazione ai bambini.

In questo intervento, si è evidenziato come la competitività andava aumentando nei bambini perché era loro richiesta una specifica prestazione più legata all'aspetto scolastico che ludico ed i bambini, dalla mia osservazione, hanno capito che se per l'attività precedente potevano anche non mettersi in gioco direttamente ma osservare, in questa attività era quasi inevitabile il coinvolgimento diretto di ciascuno.

3.2.2.3.3 - Attività: IL CAPO HA RAGIONE... O NO?

Questa attività, come altre, non ha avuto luogo a causa dell'arrivo della seconda "ondata" della pandemia COVID che ha costretto le scuole alla chiusura nel mese di marzo 2021; si è preferito impiegare le ore non svolte, al rientro dal periodo di quarantena, per osservare gli effetti che la chiusura aveva avuto sui bambini e quindi riprogettare le attività per andare in contro ai bisogni della classe, che non sono cambiati ma che hanno richiesto la ripetizione di alcune attività per rafforzarne l'effetto. È stato anche necessario inserire alcune attività non previste per mantenere la continuità del percorso ludico e questo ha impedito lo svolgimento di alcune attività previste per mancanza di tempo. Ricalcando il gioco di "strega comanda colore" sarebbero stati scelti due bambini con il compito di dare degli ordini al resto della classe, uno sarebbe stato il Capo, uno dei personaggi del racconto letto (che avrebbe assegnato degli ordini "assurdi" per esempio "saltella sul naso"), e l'altro Lucy, una dei protagonisti della lettura (che avrebbe dato degli ordini eseguibili "batti le mani tre volte di fila"), e in base a chi avrebbe dato l'ordine i bambini avrebbero dovuto seguirlo o meno. Nella seconda parte i bambini scelti come Capo e Lucy avrebbero pescato casualmente gli ordini da un gruppo di bigliettini sui quali sarebbe potuta comparire un'indicazione di carattere realistico, o assurda e poi sarebbe stata la classe a dover capire cosa fare.

Nonostante gli impedimenti, questa attività è stata modificata e proposta in modo differente, ispirato all'attività delle "serie degli inettopodi" in cui i bambini dovevano

riordinare delle parole secondo un criterio dato; ai bambini è stata posta una domanda o un caso a cui è possibile rispondere scegliendo tra alcune alternative che includevano un'alternativa corretta, e altre più o meno assurde con lo scopo di far discutere i bambini tra di loro su quale fosse la soluzione possibile e la motivazione della scelta.

Lo scopo di questa attività era quello di far comprendere ai bambini velocemente un comando reputandolo giusto o sbagliato e quindi poi agire di conseguenza e prendere una decisione velocemente. Chi seguire? Il comportamento "assurdo, inusuale" oppure l'azione giusta? Agire velocemente aiuta i bambini quando saranno adulti a prendere delle decisioni rapide valutando il giusto o sbagliato, in questo caso potersi esercitare in forma ludica li ha sicuramente aiutati, non vi era molta competizione ma solo la conferma di aver scelto l'affermazione giusta al posto di quella sbagliata in base al gruppo, quindi anche quei bambini che magari, dato le difficoltà di comprensione linguistica avevano dei rallentamenti nella presa di posizione si sono lasciati guidare dai pari, possiamo dire che il gruppo ha supportato la decisione del singolo.

"Caso 4: costruisco una casa di colore azzurro"

- 1) Dipingo i mattoni di azzurro e poi li uso per costruire la casa
- 2) Prima la costruisco e poi la dipingo del colore che voglio
- 3) Vado ad acquistare dei mattoni azzurri

Questo caso è quello che, nel gruppo che stavo osservando, ha portato alla discussione più complessa e articolata; infatti i bambini dovevano decidere una risposta tutti insieme sei bambini su sette erano convinti che la risposta corretta fosse la seconda uno solo era contrario (essendo convinto che la risposta corretta fosse la prima) e tanto convinto della propria idea da arrivare a portare dalla propria parte anche altri compagni, raggiunto lo stallo, un bambino, normalmente silenzioso ha preso la parola ed ha incitato i compagni a prendere una decisione definitiva, questo intervento è stato seguito da quello di un bambino che ha portato una sua esperienza osservativa, facendo notare come l'edificio stesso della scuola fosse composto di mattoni che poi erano stati dipinti (indicando le parti

del muro esterno che si erano scrostate col tempo), accortosi dell'errore il bambino originariamente contrario si è messo a ridere e ha spiegato il perché dell'equivoco (infatti quest'ultimo ragionava sulla base della propria esperienza con i mattoncini da costruzione tipo lego). Questo episodio dimostra come lo scopo dell'attività (il discutere in modo da raggiungere una decisione in gruppo grazie all'apporto di tutti) sia stato efficacemente raggiunto, infatti i bambini sono riusciti a dirimere una disputa senza che vi fosse l'imposizione di qualcuno sui compagni e senza che io o l'insegnante fossimo dovuti intervenire per suggerire il percorso da intraprendere.

Anche in questo caso lo scopo d'azione era quello del confronto, dell'ascolto, del raccontare e raccontarsi a seconda delle proprie esperienze, abbiamo rafforzato nei bambini l'importanza dell'ascolto e del prendere decisioni "democratiche" dopo essersi consultati e dopo che ciascun componente del gruppo avesse potuto esprimere la propria opinione.

Lo spirito d'osservazione e la capacità di portare avanti le proprie opinioni in pubblico sono aspetti che maturano all'interno dell'individuo nella misura in cui si è potuto sperimentarlo in una condizione di agio come il gruppo classe, luogo dove i bambini si confrontano quotidianamente ed hanno anche la possibilità di conoscersi e di esprimersi supportati da una condizione di vita rassicurante in quanto nota.

3.2.2.3.4 - Attività: PERSI NEL BUIO

L'attività consiste in una variante del gioco le "navi nella nebbia", in cui un bambino bendato viene guidato da un compagno attraverso una stanza; con la mentore è stato deciso di svolgerla in coppie anziché con tutta la classe (come sarebbe invece per il gioco sopra citato) e di usufruire dello spazio nel cortile (approfittando del maggiore spazio e dell'ambiente all'aperto). Ai bambini l'attività è piaciuta molto poiché, tra quelle proposte, è stata quella più simile ai giochi che normalmente svolgevano in cortile; il gioco è stato utile per osservare dinamiche interessanti, infatti, un bambino in particolare ha dimostrato una spiccata capacità di pensare ad una situazione (in questo caso il percorso ad ostacoli)

uscendo dalle forme convenzionali di approccio al problema, riuscendo ad trovare nuove soluzioni (evitando il percorso e camminandovi a lato) (De Bono, 2000). Il bambino in questione ha risposto alla richiesta dell'attività dando indicazioni al compagno perché si muovesse lateralmente, evitando così l'intero campo di ostacoli che aveva di fronte. L'intento dell'attività era di natura fortemente didattica, in quanto questo intervento era stato voluto dalla mentore (che aveva richiesto un gioco da svolgere all'aperto e che potesse far muovere i bambini, in risposta ai periodi di quarantena affrontati) e quindi aveva come obiettivo quello di stimolare i bambini a mettere in pratica le proprie competenze spaziali e motorie. Siamo stati quindi positivamente sorpresi di come una didattica ludica abbia portato il bambino a sfruttare delle competenze di problem solving e pensiero laterale che durante il consueto svolgersi delle lezioni non erano emerse.

Guidare l'altro è un aspetto difficile in quanto si prova la difficoltà nel dare delle giuste indicazioni per evitare spiacevoli inconvenienti; altrettanto difficile è farsi guidare, affidarsi all'altro senza reticenze, in forma ludica e all'interno di spazi conosciuti i bambini hanno potuto scambiarsi i ruoli affidarsi all'altro oppure indirizzare, guidare l'altro. Hanno sperimentato come delle indicazioni chiare e decise aiutano nel far comprendere la comunicazione mentre all'opposto indicazioni poco chiare ostacolano la comunicazione e quindi la riuscita dell'esercizio dato.

Muoversi in un ambiente bendati vuol dire inoltre mettersi in condizione di incertezza, provare un senso di impotenza e sentirsi bisognosi dell'altro per uscire dai pericoli, questo è quello che i bambini hanno provato nell'attività proposta, tutti si sono messi in gioco ed hanno sperimentato almeno un piccolo percorso bendati.

3.2.2.3.5 - Attività: LA FINE DEL MONDO

Questa attività non ha avuto luogo poiché si è ritenuto più importante, dopo aver discusso con le mentori, ripetere alcune attività precedenti e quindi di consentire il rafforzamento degli apprendimenti. In questa attività si sarebbe cercato di immaginare la fine del mondo di Narnia e il mondo di Aslan; i bambini avrebbero dovuto raccontare come immaginavano

questo mondo oltre il “limite” e noi adulti avremmo dovuto rappresentarlo graficamente cercando di interpretare al meglio le narrazioni dei bambini, in seguito questi avrebbero giudicato il prodotto in base alla sua fedeltà a quanto narrato. L’obiettivo sarebbe stato quello di fornire loro un esempio di ascolto e quanto noi adulti fossimo stati in grado di tradurre in una rappresentazione grafica i loro racconti.

3.2.2.3.6 - Attività: PREPARAZIONE DEI MATERIALI PER IL GIOCO FINALE

In questa attività i bambini hanno costruito i materiali che avrebbero utilizzato durante il gioco finale: due grandi dadi e due pedine di colori diversi. I bambini sono messi alla prova nel compito autentico costituito da questa attività, dovendo utilizzare le proprie competenze di matematica e geometria per costruire i materiali che utilizzeranno nel corso dell’ultima attività.

In questo caso sono andato a rafforzare il pensiero logico e il pensiero creativo, lasciando aperte varie opportunità ai bambini di realizzazione dei materiali.

Ho privilegiato materiali di recupero come grandi cartoni ondulati per invogliare la creatività e stimolare i bambini a fare da soli, l’uso specifico dei materiali e le abilità nel combinarli tra loro ha portato a dei risultati buoni, ma soprattutto ha permesso ai bambini di lavorare con le mani oltre che di riflettere su come, a livello progettuale, procedere alla realizzazione degli oggetti stessi.

3.2.2.3.7 - Attività: IL VIAGGIO DEL VELIERO

Si tratta di un gioco dell’oca tematizzato in linea con lo sfondo integratore utilizzato per riproporre le altre attività. In questa i bambini hanno usato i materiali da loro creati nella precedente attività, per giocare e svolgere gli incarichi che incontrano sulle caselle numerate e poi collegate a delle carte apposite (per facilitare la disposizione del gioco sul “tabellone”). Il tabellone è stato preparato su un cartellone da poter stendere in classe o in palestra. In questo caso l’attività è stata anticipata con la creazione dei materiali e con un continuo stimolo da parte mia e della mentore, per questo i bambini hanno molto

apprezzato il gioco, anche se nella sua prima iterazione presentava alcune difficoltà e problematiche tecniche e di bilanciamento (Nuccio, 2016), che sono state poi corrette velocemente quando l'attività è stata poi riproposta il giorno seguente.

Queste ultime due attività sono collegate in quanto costituiscono insieme il compito autentico che si trova alla base dell'approccio trifocale alla valutazione secondo il modello di Castoldi (2012, pag 176-177) che viene descritto in seguito. Per questo gli ultimi due incontri del percorso, che sono stati sopra descritti, sono mossi dal medesimo processo anche se applicato con modalità differenti; l'intento è infatti di dare ai bambini un obiettivo da raggiungere cooperando e affrontando le eventuali difficoltà con il contributo di ognuno in base alle proprie capacità e conoscenze. Nella prima delle attività questo intento è rappresentato con la costruzione degli oggetti richiesti (le pedine e i dadi) e i bambini hanno soddisfatto le aspettative collaborando in piccoli gruppi, mentre nella seconda è stato loro chiesto di giocare alcune partite ad un gioco che era stato già presentato e a cui hanno contribuito (con le costruzioni dell'attività precedente), mettendo in pratica le proprie abilità sociali e relazionali tanto quanto le proprie conoscenze. Collaborando attivamente in entrambe le situazioni e specialmente nella seconda attività i bambini hanno dimostrato come questo percorso sia riuscito nell'intento di proporre delle attività didattiche con un approccio completamente diverso rispetto alla lezione frontale.

4 METODOLOGIA

4.1 LA RICERCA EDUCATIVA

Con ricerca educativa si intende un'indagine che viene svolta con il preciso obiettivo di apportare un miglioramento all'ambiente in cui si vuole fare ricerca, inizialmente identificandone i bisogni, in seguito creando un percorso di azioni che portino al miglioramento sperato (Mortari, 2009). La ricerca che si affronta nell'ambiente scolastico segue delle indicazioni precise per poter essere ritenuta attendibile; diversamente dalle ricerche sperimentali, che normalmente cercano di indagare la realtà per poterla meglio comprendere, anche nelle sue sfaccettature meno evidenti, la ricerca educativa indaga gli aspetti che coinvolgono le persone (specialmente i soggetti che sono in formazione) e le loro relazioni con l'ambiente che vivono.

La ricerca ha come obiettivo di individuare quali siano le pratiche che possono creare delle situazioni non favorevoli allo sviluppo dei soggetti e delle loro capacità; una volta scoperte quali siano le aree che destano maggior interesse si passa ad elaborare un percorso di azioni che possa intervenire sulle situazioni che necessitano di una attenzione maggiore.

Durante il percorso di intervento il ricercatore raccoglie dati in varie forme e dai vari soggetti coinvolti nella ricerca, anche da se stesso in quanto soggetto parte della ricerca; i dati vengono poi analizzati per formulare una teoria che non solo esponga la situazione che originariamente necessita di intervento, ma anche il percorso fatto e gli effetti che questo ha avuto; questo percorso permette di sviluppare nuove idee e nuovi strumenti per poter migliorare lo stile di vita di tutti, arricchendo le condizioni dei contesti educativi.

Questo viene preceduto da una lunga fase di progettazione: si adotta un paradigma che diriga la ricerca nella sua strutturazione, si identifica una filosofia che porti il ricercatore a trovare l'obiettivo della sua indagine, quindi a scegliere la metodologia di ricerca più idonea e, una volta svolta l'osservazione e la raccolta dei dati iniziale, si ricercano nella letteratura scientifica le più recenti notizie e indagini svolte in campo internazionale ed infine si svolge l'intervento con la raccolta e l'analisi dei dati.

Ogni indagine segue una domanda di ricerca, questa viene espressa con una frase che riassume l'obiettivo del percorso di ricerca. Tale domanda è accompagnata da un'altra

detta “domanda educativa” che invece riguarda quali aspetti educativi si intende sondare. Di queste domande, quella di ricerca è di solito molto precisa e descrittiva nella formula perché in questo modo è possibile dare ad un altro ricercatore che leggerà i risultati dell’indagine, un’indicazione sul contesto, sui soggetti con cui abbiamo fatto ricerca e cosa intendiamo verificare o scoprire. La domanda di ricerca viene elaborata prima della raccolta dei dati sul campo e, in seguito ad una ricerca tra le fonti scientifiche già presenti sull’argomento, essa costituisce lo strumento di orientamento fondamentale per il percorso di ricerca.

4.2 PARADIGMA DI RICERCA

Un paradigma può essere concepito come un “insieme di assunzioni o premesse che ‘guidano l’azione’ epistemica”(Mortari, 2016, pag. 19) e che danno corpo ad una cornice entro la quale trova luogo una specifica cultura della ricerca; questo si compone di alcuni presupposti: ontologici che descrivono la natura della realtà che si intende indagare, gnoseologici che descrivono in cosa consiste la conoscenza, epistemologici che descrivono le vie per cercare una conoscenza “vera”, etici che pongono quali sono le responsabilità del ricercatore e infine politici che indicano quale tipo di ricerca è bene fare (Mortari, 2016, pag. 21).

La maggiore disputa nell’ambito della ricerca educativa si ha tra due specifici paradigmi: quello positivista e quello ecologico.

Il paradigma positivista ha come fondamento la concezione della realtà come entità asservita agli esseri umani e obbediente alle leggi scientifiche e matematiche; questo tipo di pensiero sicuramente è stato utile allo sviluppo delle scienze naturali ma ha influito in misura minore su quelle umanistiche. La ragione di questo squilibrio è dovuta al fatto che questo paradigma si basa solamente sulle evidenze calcolabili e quantificabili e questo ha comportato non pochi problemi specialmente per l’applicazione del paradigma positivistico nel campo della ricerca educativa.

A partire dalla seconda metà del ventesimo secolo il paradigma positivista ha incontrato numerose problematiche nell'ambito della ricerca internazionale. Infatti, la comunità scientifica, nel periodo tra le due guerre mondiali, aveva cominciato a riscontrare la necessità di andare oltre il semplice dato quantitativo poiché il rigore della ricerca svolta con quella modalità aveva portato a interpretazioni poco chiare di idee e teorie con una tendenza all'omologazione delle stesse. Con l'arrivo del periodo della guerra fredda il tema della psicologia e degli studi sociali è diventato sempre più importante così gradualmente la comunità scientifica ha cominciato a fare ricerca guardando al contesto sociale in cui si trovavano i soggetti come un fattore particolarmente significativo nella vita delle persone. (Mortari, 2016, pag 23 – 24)

Contemporaneamente anche in campo sociale diventava evidente che non era più sufficiente un dato di ricerca numerico isolato ma che questo doveva per forza essere integrato in un contesto di provenienza per avere uno scenario più completo, una scelta obbligata considerando l'aumento di complessità della società dovuto anche allo sviluppo tecnologico (diffusione degli apparecchi televisivi, la nascita di internet e del computer), un motivo in più per portare cambiamento nei paradigmi della ricerca se si considera "la complessità del fenomeno educativo e la delicatezza con cui chiede di essere trattato" (ivi, pag 28).

Un punto di vista limitato alla porzione di realtà che si intende osservare, esclusione dei dati emotivi e delle intenzioni dietro alle azioni così come i dati relativi alle opinioni dei soggetti partecipanti all'indagine e del ricercatore stesso, l'inapplicabilità delle teorie generali a livello particolaristico infine l'impossibilità a rendere una teoria nettamente indipendente dalle altre e dal condizionamento dei valori, pregiudizi e convinzioni dei soggetti coinvolti nella ricerca; queste sono le motivazioni che hanno impedito ai ricercatori di poter applicare appieno questo paradigma in campo di ricerca educativa, per cui si è reso necessario sviluppare un nuovo paradigma che potesse meglio adattarsi ai contesti e alle tematiche delle ricerche di ambito pedagogico. (Mortari, 2016, pag 30 - 32)

Nasce così il paradigma ecologico che ha dimostrato per le proprie caratteristiche di essere più efficace nell'aiuto della comprensione della realtà "strutturata secondo logiche

immanenti che evolvono nel tempo, dove tutto è interconnesso al punto da poter affermare che [tutto ha le proprie radici nelle relazioni]" (ivi pag 33); questo è infatti il punto fondamentale del paradigma ecologico: la relazione.

Noi non esistiamo da soli e in ogni momento della nostra vita siamo in relazione con gli altri, in questo modo il nostro vivere è influenzato (in modo variabile) dall'agire degli altri e allo stesso modo il nostro agire influenza la vita di chi ci sta accanto. In campo di ricerca questa interrelazione risulta ancora più evidente poiché il ricercatore che segue il paradigma ecologico andrà a sondare la rete di relazioni che caratterizza i soggetti della ricerca stessa, ma una rete di relazioni non può esistere nel vuoto e quindi ha bisogno di un ambiente che la contenga; l'ambiente si trova in una relazione circolare con i soggetti in un processo di influenze reciproche che contribuiscono a formare e modificare continuamente entrambi: l'ambiente presuppone delle condizioni di vita che vengono assecondate dai soggetti che lo abitano, i quali modificheranno l'ambiente (o se stessi) per rendersi maggiormente adattabili e migliorare la propria vita, così facendo l'ambiente subirà inevitabilmente dei cambiamenti, diretti (se modificato per mano dei soggetti) o indiretti. A causa del cambiamento reciproco e della possibilità che i soggetti che vivono in un ambiente possano cambiare anche se stessi, è estremamente importante ai fini della ricerca che si raccolgano le opinioni e i pensieri dei soggetti dell'indagine: sia per monitorare il cambiamento, sia per raccogliere il punto di vista dei soggetti sull'ambiente che vivono. Proprio per il fatto che ogni soggetto è in relazione con gli altri è da considerare quanto importante sia per la ricerca il ricercatore stesso, le sue opinioni precedenti l'esperienza, i suoi pensieri mentre svolge l'indagine e anche come e se, il suo pensiero è cambiato dopo la ricerca. (Mortari, 2009, pag 79 – 80, 82 – 84)

Per questi motivi il paradigma ecologico vede la ricerca non come un modo per controllare la realtà ma per comprenderla il più possibile; questo è possibile solo attraverso quelle relazioni che permeano le nostre vite e quelle di chiunque sia accanto a noi. Tramite queste relazioni la ricerca che segue il paradigma ecologico punta non a trarre la conoscenza in modo sterile ma a costruirla in uno sforzo collettivo, poiché "la conoscenza non può essere una rappresentazione isomorfa e dunque oggettiva del mondo" (Mortari, 2016, pag 37) e ne consegue che la ricerca della cosiddetta "verità", secondo questo

paradigma, non è possibile in modo oggettivo e univoco ma è possibile averne una visione temporanea, frutto dell'unione di più approcci epistemici. La ricerca ecologica non intende decostruire la realtà per frammentarla e semplificarla ma piuttosto osservarla così come appare e comprendere le relazioni che intercorrono tra i soggetti che la vivono. Nella ricerca ecologica non vi è differenza tra pensiero razionale e pensiero del sentire, visto che entrambi sono utili alla ricerca per identificare il punto di vista del soggetto evidenziando quindi l'oggettività empatica e dinamica che caratterizza questo paradigma.

Il paradigma ecologico non rifugge la ricerca quantitativa, anzi la ritiene uno strumento estremamente valido da integrare con altri metodi sebbene privilegi l'impiego della ricerca qualitativa. La ricerca quantitativa può servire a sistematizzare la raccolta dei dati con il proprio rigore ma la ricerca qualitativa con la sua apertura consente la raccolta di dati che vanno a delineare un'immagine più elaborata e completa dei soggetti e dell'ambiente della ricerca in atto. Per questo risulta difficile creare le condizioni per un'osservazione scevra da altre influenze, le cosiddette "condizioni di laboratorio" che predilige chi segue un approccio sperimentale puro. Infatti la logica seguita è quella naturalistica cioè l'intento di trasformare l'ambiente in cui avviene l'osservazione nel proprio laboratorio di ricerca, ma senza modificarne la struttura o le relazioni attualmente in corso, si ricerca quindi la postura dell'*epoché* ovvero il "mettersi tra parentesi", in questo modo il ricercatore osserva l'ambiente e i soggetti influenzandone i comportamenti il meno possibile per raccogliere un dato che non venga influenzato dalle proprie azioni e convinzioni. (Mortari, Ghirotto, 2019, pag 54 – 56)

Seguendo questa postura il ricercatore vuole esplorare quali sono le necessità dei soggetti e quali sono le possibili vie per intervenire nell'ambiente per migliorare le condizioni di vita di tutti, possibilmente senza modificare direttamente l'ambiente in cui si trovano i soggetti ma intervenendo sul contesto stesso e dando inizio ad un processo di cambiamento profondo nelle persone.

Fare ricerca seguendo il paradigma ecologico vuol dire porre attenzione alle relazioni, ai singoli significati che scaturiscono dall'essere (individuo) in relazione con altri. Heidegger definisce la condizione umana "come con-esserci" (Heidegger, 1976, pag 153), gli altri sono

separati da noi ma sono anche con noi, la costruzione della realtà è un'azione che si crea insieme. Il ricercatore si pone in atteggiamento osservativo e di ascolto attivo per arrivare a comprendere la realtà nell'intreccio di situazioni che partono dal singolo individuo per arrivare alla complessità insita nell'azione di più individui che stanno in relazione tra loro. Il singolo inizia a costruire e a dare un senso alla realtà ma altri insieme o dopo di lui completeranno quanto iniziato in un costruirsi e ricostruirsi reciproco; la conoscenza della realtà che scaturisce da una ricerca di questo tipo non serve a controllare il mondo che ci circonda ma a comprenderlo e accrescere la consapevolezza delle persone che lo abitano.

Le principali differenze tra i due paradigmi si possono così riassumere: mentre per il paradigma positivista la realtà è governata da leggi eterne e inviolabili, separabili poi in singole parti più piccole, per il paradigma ecologico la realtà è organica, soggetta a leggi che cambiano nel tempo, ogni elemento è connesso ad un altro e sono queste connessioni che creano l'identità, e la conoscenza della realtà è determinata dalla conoscenza delle relazioni.

Secondo i positivisti la conoscenza deriva dalla capacità di rappresentare la realtà in modo identico a quello che è osservabile e chi osserva è nettamente distinto dall'oggetto dell'osservazione, ciò che muove la ricerca della conoscenza è il realismo: ciò che forma il mondo così come appare; secondo i sostenitori del paradigma ecologico la conoscenza non è qualcosa da prendere o da trovare ma da costruire partendo da quelle stesse relazioni che compongono l'essenza del mondo, un principio che sta alla base del costruttivismo.

La conoscenza è un processo di costruzione e assume un carattere situato. L'apprendimento è visto come un processo attivo: non si riduce a un'acquisizione e unione di conoscenze, e non accade in modo automatico ogni volta che viene presentata un'informazione. Il soggetto che apprende fa esperienza di un disequilibrio, una dissonanza cognitiva che lo porta ad acquisire e assimilare nuove conoscenze accomodando le strutture cognitive.

Viene invece detta ipotesi Enattiva quel tipo di costruzione della realtà secondo cui il soggetto e l'oggetto sono in relazione, la mente del soggetto che entra in relazione con l'oggetto si struttura e si forma anche e non solo sulla base dell'oggetto "accoppiamento

strutturale soggetto-oggetto” (Mortari, 2016, pag. 43), la costruzione della conoscenza diventa quindi qualcosa di situato nel senso di una precisa costruzione dettata dallo specifico luogo e dalle relazioni che in esso si situano e si intrecciano.

Per entrambi i paradigmi la ricerca della conoscenza deve portare alla verità, ma questo avviene in modo diverso in base al paradigma che si prende in esame. Secondo i positivisti la realtà va letta in termini matematici e attraverso procedure sperimentali, l’indagine è guidata da criteri di quantità (per cui interessa il dato numerico raccolto e non tanto l’opinione dei soggetti), l’approccio è sperimentale nel senso che il ricercatore sperimenta su un gruppo di soggetti se le teorie generali sono applicabili mentre osserva un secondo gruppo (detto “di controllo”) per individuare le differenze e ricavare i risultati dello studio. Seguendo il principio disgiuntivo per cui ogni soggetto viene considerato come un dato quantitativo distinto (a prescindere dal contesto in cui esso si trova), la logica del pensiero positivista è definita causale poiché rimanda solamente al meccanismo della concatenazione di causa ed effetto che si collegano in modo univoco e unidirezionale, mostrando un campo visivo ridotto in termini di ricerca. Per questo paradigma esistono sia la razionalità che il sentire emotivo ma sono due entità non collegate e differenziate in maniera netta, e il pensiero ne può seguire solamente una (preferibilmente la razionalità poiché per esclusione ciò che non è razionale diventa irrazionale e quindi non scientificamente attendibile); infine i positivisti hanno una visione dell’oggettività come di qualcosa di statico, neutrale, separato e inamovibile; il ricercatore è oggettivo se non entra in relazione con l’ambiente di ricerca e più ne è lontano più attendibile è la sua ricerca perché non influenzata dalle emozioni. (Ivi, pag. 31)

Secondo il paradigma ecologico la realtà è un organismo estremamente complesso e quindi impossibile da osservare con un singolo approccio (che ne darebbe una visione parziale e riduttiva), per questo viene richiesto l’impiego contemporaneo di più approcci di ricerca della conoscenza e anche così non sempre la realtà risulta quantificabile e assoggettabile a procedure sperimentali. Le indagini secondo il paradigma ecologico obbediscono ai criteri di qualità e quindi vanno a raccogliere l’opinione dei soggetti coinvolti (anche i ricercatori) ma non escludono la raccolta del dato quantitativo, che può essere altrettanto utile specialmente se combinato con il dato qualitativo per creare un

quadro d'insieme completo. L'approccio scelto da chi segue il paradigma ecologico è definito "naturalistico" poiché non è inteso a sperimentare in modo diretto con la realtà ma a fare ricerca su di essa osservandola con il massimo rispetto per i soggetti che la abitano pur senza intervenire; per questo segue il principio di contestualizzazione raccogliendo non solo il dato dal soggetto (per cui ritorna utile sia il dato quantitativo che quello qualitativo) ma anche il dato ambientale collocando quindi il soggetto in un contesto; in questo modo il dato diventa più completo e risulteranno numerosi spunti di analisi; data la maggior diversità di dati raccolti e analizzabili diventa anche più lungo e complesso il lavoro del ricercatore che dovrà collegare risultati derivanti da dati di natura differente, tuttavia questo è in linea con la logica del paradigma che è di tipo "circolare" e quindi vede ogni dato come parte di una rete e connesso a tutti gli altri non più solo come causa-effetto ma in una relazione multipla che vede sia le cause che gli effetti influenzarsi vicendevolmente. (ibidem, pag.31)

I due paradigmi si differenziano anche dal punto di vista dell'approccio del ricercatore; come abbiamo già detto, infatti, il ricercatore che segue l'ideologia positivista non ha alcuna responsabilità nella ricerca che segue poiché il suo unico scopo è quello di scoprire qualcosa di preesistente nell'interesse dell'accrescimento della conoscenza. Il ricercatore ecologico invece è responsabile di tutto il processo di ricerca e dell'elaborazione della teoria generale visto che, tramite le sue scelte di ricercatore, ne ha portato alla costruzione. Per questi ricercatori lo studio è motivato dal voler trovare altri modi per migliorare la qualità della vita delle persone. (ibidem, pag.31)

Alla domanda "quale ricerca è bene fare?", i positivisti rispondono che la ricerca da intraprendere sia quella che consente di controllare la realtà attraverso conoscenze utili e sono ritenute tali quelle che possono essere usate tecnicamente per controllare gli eventi e la realtà. Chi segue il paradigma ecologico ritiene che la ricerca da fare sia quella che consente di comprendere in profondità la realtà per poterne avere maggiore cura; è importante la ricerca che è utile alla società e che risponde a domande di senso (cioè che possano migliorare la qualità della vita), la ricerca deve contribuire ad alimentare la saggezza delle persone e non solo la conoscenza. (Ibidem, pag.31)

4.3 FILOSOFIA DI RICERCA

Con filosofia di ricerca si intende la direzione di senso del lavoro di ricerca, un concetto di fondo che ha la funzione di guidare il percorso di ricerca; la filosofia viene espressa con una formulazione generale che sarà poi soggetta ad un'analisi concettuale approfondita per consentire ai ricercatori di tradurre la filosofia in una serie di indicazioni pratiche che consentono di svolgere effettivamente l'indagine. All'interno del paradigma Ecologico è possibile individuare tre filosofie principali, è da tenere in considerazione il fatto che non si escludono a vicenda, ma che possono essere oggetto di continue contaminazioni per l'elaborazione di un approccio che sia il più possibile adatto alla complessità dell'oggetto della ricerca: la filosofia fenomenologica della ricerca, quella partecipativa e quella critica.

Nella filosofia fenomenologica si richiede di andare sul campo senza teorie preconcepite e quindi di aderire al principio della "contestualizzazione" cioè di elaborare una teoria a partire dall'osservazione del contesto di ricerca. Il punto di partenza della ricerca è l'esperienza diretta del ricercatore e la sua ricerca della conoscenza deve cercare di aderire il più possibile all'unicità di ogni fenomeno (evento, soggetto o dialogo) escludendo ogni tipo di generalizzazione o di procedure di indagine preconfezionate. Il metodo viene costruito durante il percorso di ricerca e costantemente rimodulato per adattarsi ai cambiamenti che occorrono durante il cammino, al ricercatore viene quindi chiesto un costante lavoro di autoriflessione per gestire questo lavoro di rimodulazione. (Mortari, 2016, pag 77 – 83)

Questa filosofia si può declinare secondo approcci diversi: quello Trascendentale richiede una descrizione rigorosa dei fenomeni per far emergere la loro essenza e richiede che i ricercatori mettano in pratica l'*epochè* (il processo con cui il ricercatore si priva di ogni pregiudizio e preconetto rispetto ai soggetti e al contesto che si appresta ad indagare e in questo modo non contamina i dati raccolti con la propria opinione), essenziale per l'autoriflessività, per poter cogliere la più profonda essenza dei fenomeni; un altro approccio è quello Ermeneutico che mira ad acquisire una profonda comprensione di un fenomeno attraverso una penetrante descrizione del modo in cui esso è percepito dal soggetto che lo vive e, poiché il significato si struttura attraverso le parole, allora il

linguaggio, cioè il modo in cui si rende conto della propria esperienza facendone un fenomeno indagabile, diventa l'oggetto d'indagine privilegiato. (Ivi, pag 89 – 91)

Nella filosofia Partecipativa si punta a produrre dei risultati che possano essere utili alla comunità, specialmente a quelli che vengono definiti “pratici” cioè gli insegnanti e mira a migliorare la qualità della vita delle persone non solo ad accrescere la conoscenza del contesto in esame. La ricerca non è ristretta ai ricercatori (definiti *outsider*) ma è allargata anche ai pratici (detti *insider*) che diventano collaboratori e ricercatori a loro volta. Nonostante gli *outsider* siano esperti nel campo scientifico, abbiano le competenze per costruire il disegno di ricerca e siano fondamentali nel facilitare i processi euristici e di riflessione, gli *insider* sono essenziali in quanto profondi conoscitori del contesto di ricerca e quindi esperti delle sue dinamiche e delle relazioni tra i vari altri soggetti ma sono anche competenti nella formazione di teorie basate sull'esperienza diretta. Una ulteriore distinzione si può avere se si pensa al ricercatore come una persona formata da un sapere strutturato che però presenta un alto grado di formalismo mentre il pratico come una persona con un sapere che non è formulato sistematicamente ma che deriva da una grande esperienza maturata direttamente nel contesto. Per questo è essenziale che queste due figure lavorino in concorso, per costituire un sapere esperienziale che sia supportato da un valore scientifico formalizzato. (Ivi, pag 141 – 144)

Il fine ultimo della filosofia partecipativa è la formulazione di una “teoria trasformativa” che possa quindi comportare un cambiamento nell'ambiente; questa è però il derivato di un percorso più ampio che richiede prima un dialogo tra i pratici e i ricercatori che converge in una riflessione sull'esperienza acquisita e porta alla formulazione di una teoria detta “locale” e solo da una teoria locale si può elaborare una teoria trasformativa che può agire da guida per il miglioramento dell'ambiente in cui è stata svolta la ricerca. Così, partendo dal sapere esperienziale dei pratici e analizzandolo attraverso il sapere scientifico dei ricercatori, si può ottenere un sapere “praticamente spendibile” e validato dal contesto scientifico che si può applicare anche ad altri contesti simili (Mortari, Ghirotto, 2019).

Nella filosofia critica, come in quella partecipativa, si insegue un obiettivo trasformativo, che quindi possa essere utile al miglioramento della qualità della vita delle persone, solo che si focalizza sul rimuovere le asimmetrie sociali che causano l'ingiustizia sociale.

Per chi segue questa filosofia la ricerca scientifica deve assumere una responsabilità politica e la responsabilità del ricercatore consiste nel costruire discorsi capaci di problematizzare l'esistente e sviluppare una consapevolezza critica rispetto alle contraddizioni sociali e culturali che informano la vita. Occorre avere uno sguardo critico verso i fenomeni oggetto dello studio e i paradigmi scientifici più accreditati evitando di riconoscere automaticamente credibilità alle interpretazioni più frequenti dei fenomeni stessi, bisogna inoltre tenere in considerazione che i paradigmi in uso potrebbero essere influenzati dalla posizione ideologica di gruppi culturali e sociali in posizione dominante, che quindi hanno la possibilità di far insorgere difficoltà o ingiustizie all'interno dell'ambiente oggetto di studio.

Compito fondamentale della ricerca è quello di smascherare le forme di oppressione e potere presenti nei contesti educativi e le relazioni di potere che condizionano la pratica educativa e suggerire dei percorsi alternativi che evitino l'insorgenza di nuove condizioni di ingiustizia. (Mortari, 2016, pag 121)

Nel mio lavoro di ricerca ho deciso di adottare una filosofia di tipo partecipativo, poiché l'intento della mia indagine è di ricavare una conoscenza che possa essere di una qualche utilità ai pratici, ma che sia anche originale e che proponga una nuova interpretazione o un nuovo approccio verso un problema che sia sentito dalla comunità dei pratici.

4.4 METODO DI RICERCA

Nella progettazione di un'indagine è essenziale dare rigore alle pratiche che vengono messe in atto dai ricercatori, è per questo che viene studiato quale possa essere il metodo che meglio si adatti alla ricerca che si intende fare. Secondo Mortari "per avviare una [...] chiarificazione del concetto, si possono individuare due differenti modi di concepire il metodo: uno sistematico, espressione di una concezione razionalistica, e uno indiziario,

che paradossalmente si può definire non-metodico” (Mortari, 2016, pag. 147). Il metodo sistematico è quello che viene stabilito prima che la ricerca inizi ma è anche quello meno appetibile perché “una vera ricerca non è mai meramente applicativa di un metodo, ma inevitabilmente mette in atto processi di riconcettualizzazione più o meno radicali” (ibidem). Il metodo indiziario consiste in “un metodo che può essere pensato come una guida che orienta nel percorso della conoscenza” che ne fa quindi un modello emergente nel corso del processo di ricerca.

Quindi, in base a quale metodo si intraprende, si ha una linea guida su come agire rispetto ai vari aspetti della ricerca educativa: che approccio avere, quali dati raccogliere, quali dati sono più significativi, quali sono i contesti in cui un certo metodo funziona meglio, quali sono i rischi del ricercatore, quali sono le possibili formulazioni delle domande. Tuttavia i metodi, anche se nati come percorsi separati, possono essere utilizzati dai ricercatori combinandone alcuni elementi, infatti una tendenza del campo della ricerca educativa è quella di mescolare i metodi differenti e unendoli in quelli che vengono chiamati “*mixed methods*”. I metodi sono principalmente di tre categorie quindi, abbiamo i metodi quantitativi, qualitativi e misti.

I primi sono alla base delle ricerche che mirano a testare o verificare le teorie già esistenti attraverso una analisi di relazioni tra dati numerici o comunque misurabili tramite strumenti; l’analisi dei dati avviene di solito su una base statistica e quindi anche la loro interpretazione viene effettuata a livello di statistica e fornisce una conferma o un diniego rispetto alla teoria che si intende verificare. (Mortari, Ghirotto, 2019, pag 246 – 248)

I metodi qualitativi servono per quelle ricerche che mirano a “esplorare e comprendere, empiricamente, il ‘significato’ che gli individui o i gruppi attribuiscono ad un problema, un evento, una situazione, un’esperienza” (Ivi, pag. 24); per questo motivo la ricerca viene elaborata e mutata con lo scorrere del tempo e con l’ottenimento di nuovi dati che possono influenzare il percorso e rimodularlo, per questo si dice che sono ricerche “emergenti” che quindi cambiano in base alle necessità, infatti il focus della ricerca può cambiare in modo considerevole se il ricercatore ritiene che un nuovo bisogno emerso sia più significativo ai fini della ricerca stessa. I dati raccolti provengono da interviste,

osservazioni e materiale audiovisivo e vengono analizzati in modo induttivo costruendo i risultati partendo da una visione particolare e creando una teoria che verrà esposta in un modo descrittivo, interpretativo o concettuale.

I metodi misti sono costruiti in base agli elementi più utili al percorso di ricerca che si intende intraprendere: possono avere domande di ricerca di varia natura così come i dati che vengono raccolti durante l'indagine, anche come vengono raccolti e analizzati dipende e varia molto. Le *"mixed method researches"* ricevono forza e valore dal fatto che diverranno delle ricerche particolarmente complesse data la complessità che affrontano con il proprio sguardo di indagine.

I ricercatori scelgono il proprio metodo in base a quale sia la domanda di ricerca iniziale, e quindi decidono se per rispondervi avranno bisogno di un metodo piuttosto di un altro o se invece ci sarà necessità di unire i metodi e adottare un metodo *"mixed"*.

Considerate le particolarità del contesto educativo, si è deciso di intraprendere una ricerca su una base metodologica di tipo qualitativo, in particolare una *"narrative inquiry"*, principalmente a causa della natura dell'obiettivo dell'indagine che mi trovo ad intraprendere.

La ricerca narrativa o *"narrative inquiry"* è una metodologia di ricerca che si focalizza sul pensiero narrativo, quindi che costituisce la base del primo dispositivo interpretativo e conoscitivo dell'uomo che lo usa in quanto soggetto socio culturalmente situato (Mortari, Ghirrotto, 2019 pag. 164) e quindi "consente di delineare coordinate interpretative e prefigurative di eventi e situazioni, inquadrandoli all'interno di un universo di discorso e di senso, rendendoli interpretabili sulla base degli stati intenzionali dei loro protagonisti" (ivi, pag. 164) e che fa parte della loro memoria e della loro storia personale o collettiva. Il pensiero narrativo mira a comprendere i fenomeni considerandoli in base alla loro unicità e occorrenza, "mettendo in relazione esperienze e situazioni presenti, passate e future allo scopo di attribuire a essi [i fenomeni] senso e significato" (ivi, pag. 164-165); ha inoltre una certa sensibilità per i contesti di realtà psicologiche, culturali e socio relazionali e per questo valuta i propri prodotti in base alla coerenza piuttosto che alla corrispondenza con una realtà oggettiva e teorica. Questo pensiero si focalizza sulla comprensione dei motivi,

delle intenzioni e dei progetti che orientano le azioni. Uno dei punti di forza della ricerca narrativa è che, basandosi sulla verosimiglianza e non sulla verificabilità, vede la realtà come costruita sulle “ipotesi interpretative culturalmente condivise e negoziate” (ivi, pag. 165) definendo così la ricerca narrativa come una metodologia per lo studio dei fenomeni delle scienze sociali.

La ricerca di tipo narrativo parte dal presupposto che i partecipanti siano persone con cui avere un dialogo costruttivo, che conferisca coerenza, continuità e significato all’intera esperienza; infatti i soggetti della ricerca hanno una duplice natura: sia come oggetto dell’indagine, sia come “strumento” del ricercatore; la comunicazione interpersonale ha quindi un ruolo centrale, i soggetti fungono così da osservatori, portatori di un proprio punto di vista e costruttori di relazioni e dialoghi di scambio riflessivo. Una ricerca di questo tipo deve tenere in considerazione la presenza simultanea di diverse realtà e quindi se si vuole mantenere uno status di legittimità del percorso di indagine è necessario che i soggetti coinvolti diano senso e significato all’intera esperienza. Per far sì che questo accada è necessario che vengano rispettate due linee fondamentali ovvero la continuità e l’interazione (Dewey, *Esperienza ed Educazione*, 2014); la prima fa riferimento a quello che Dewey descrive come “continuum esperienziale” e riguarda la pratica del costruire un percorso educativo che conduca il soggetto in formazione lungo tutto il tragitto della propria crescita attraverso una concatenazione di esperienze di senso. Qualsiasi aggiunta al percorso va fatta tenendo in considerazione i trascorsi passati del soggetto e quindi deve garantire che l’esperienza sia percepita come un passo in avanti e non come un’entità separata: dal momento che “ogni esperienza è una ‘forza motrice’ e il suo valore deriva da ciò che mette in movimento e in quale rotta” (Mortari, Ghiretto, pag. 168) è fondamentale considerare la significatività dell’esperienza per il soggetto.

Per quanto riguarda l’interazione si fa riferimento alla componente esterna dell’esperienza che si andrà a sottoporre ai soggetti della ricerca, poiché le persone entrano costantemente in relazione con l’ambiente in cui vivono, e con le altre persone che lo vivono, questo aspetto relazionale è fondamentale allo scopo della ricerca perché costituisce il fondamento dell’essere umano; data l’importanza capitale di questo aspetto, la ricerca narrativa ha lo scopo di osservare come le relazioni funzionano nel momento

delle attività proposte. Per i motivi sopra descritti le attività che verranno proposte nel corso dell'indagine devono tenere in considerazione questa componente relazionale (e in base alla ricerca in atto potrebbero addirittura cercare di istituire di nuove).

Questi due aspetti della ricerca narrativa sono delle componenti fondamentali poiché rappresentano le due facce della ricerca: quella più interna e personale che riguarda il proprio percorso di crescita (la continuità) e quella più esterna che riguarda le relazioni che abbiamo con gli altri (l'interazione).

L'esperienza individuale e quella collettiva vanno poi a costituire un bagaglio di conoscenze, che rappresenta la raccolta di ricordi, eventi, pensieri e sensazioni che rendono significativo un momento della nostra vita; per questo la ricerca narrativa deve focalizzarsi sul "qui e ora" raccogliendo il dato presente ed elaborando le proprie teorie in modo emergenziale e non partendo con una teoria preconcepita all'inizio del percorso di ricerca. Per l'impossibilità di avere un'unica e univoca interpretazione della realtà, ciò che otteniamo è un costrutto delle emozioni e dei ricordi individuali e collettivi di ognuno, "in questo modo si viene a superare una concezione monolitica della scienza e si legittimano e si giustificano sia un peculiare interesse conoscitivo, sia una specifica opzione di ordine metodologico" (Mortari, Ghirotto, 2019, pag 163).

Alla ricerca narrativa non viene richiesto di portare dei risultati che siano replicabili ma che però siano credibili e attendibili in quanto ipotesi interpretative di esperienze e azioni umane in riferimento ad uno specifico *setting* inscritto in un determinato contesto. Le ricerche narrative produrranno quindi un risultato dal dialogo di tre fonti: il testo della ricerca che costituisce la narrazione delle azioni intraprese e dei dati raccolti, la cornice teorica che fornisce concetti e strumenti utili all'interpretazione del testo stesso e, infine, il ricercatore che contribuirà con le proprie riflessioni e interpretazioni del testo all'indagine. L'importanza della ricerca è la co-costruzione del significato che si realizza con l'opera congiunta del ricercatore e dei soggetti della ricerca, "i partecipanti [sono] per natura persone che raccontano storie, le quali conferiscono coerenza, continuità e significato all'esperienza soggettiva e hanno un ruolo centrale [...] nella costruzione di conoscenza intersoggettivamente validata" (Mortari, Ghirotto, 2019, pag 167). Per questo viene fatta

un'analisi dei dati continua, e non solo alla fine, per costruire il percorso in modo emergenziale e trasformando quindi la ricerca narrativa in un procedimento armonico e organico.

Vi sono diversi tipi di analisi dei dati ottenuti durante la fase di raccolta di una ricerca narrativa: alcuni si focalizzano sul contenuto intrinseco dell'osservazione, altri sui significati emergenti mentre altri ancora prendono entrambi i focus e li unificano. La ricerca narrativa è stata formulata per superare la tendenza comune a decontestualizzare i processi di costruzione e negoziazione dei significati togliendoli alle situazioni a cui appartengono e trasformandoli in affermazioni sterili. Per evitare questa evenienza la ricerca narrativa non privilegia un singolo metodo di raccolta dei dati; queste indagini riguardano la vita delle persone, ne riguardano ogni aspetto e quindi non raccogliere un dato perché apparentemente non rientra nel focus della ricerca potrebbe rivelarsi dannoso e creare dei risultati incompleti o imprecisi. Si utilizzano non solo le osservazioni ma anche interviste di vario genere, i *focus group* e i gruppi di *brainstorming*. Sarà cura del ricercatore mettere i soggetti delle proprie indagini a loro agio; dal momento che si avrà a che fare con dei temi e delle informazioni particolarmente sensibili si dovrà prestare molta attenzione a non scontrarsi con le "difese" del proprio interlocutore, mantenendo sempre il proprio punto di vista e la propria opinione a parte, riportandola in quanto materiale di ricerca, ma evitando che questa possa influenzare la propria osservazione o in altro modo viziare i dati raccolti.

Questi ultimi andranno analizzati in vario modo, focalizzandosi su ciò che viene narrato e come, per comprenderne spunti e motivazioni; oppure concentrandosi su come viene condotta la narrazione, gli obiettivi che il narratore intende perseguire e i lettori a cui vuole rivolgersi. Seguendo uno schema completamente diverso i dati si potrebbero analizzare basandosi sui quattro approcci elaborati da Riessman (2008): analisi tematica con focus sul contenuto e sui temi che ne emergono, analisi strutturale con focus sulla forma del testo e sulla sua valenza di atto comunicativo, analisi del tessuto dialogico interno alla narrazione con focus su come si articolano i dati dialogici raccolti in quanto artefatti sociali, analisi visuale della narrazione che si propone di unire al testo le immagini per meglio rappresentare le identità individuali e collettive.

La ricerca narrativa in educazione si focalizza principalmente sull'explorare i contesti educativi e come questi influenzano i soggetti che li vivono in una "ricostruzione riflessiva di legami e connessioni intergenerazionali, che includono eventi passati e anticipano quelli futuri, in una varietà di luoghi e contesti" (Mortari, Ghirotto pag. 176). Con il metodo della ricerca narrativa si riesce a rendere visibili, esplicite e consapevoli sia le intenzioni e le motivazioni delle azioni che verranno osservate ma anche da cosa derivino, scoprendo anche i modi con cui i soggetti costruiscono il proprio pensiero e la propria conoscenza. In questo modo ogni azione compiuta dai soggetti nel contesto di ricerca viene associata ad un momento, una motivazione e un'intenzionalità, viene inserita in un rapporto di causa ed effetto e in un sistema di relazioni che la influenzano e che vengono influenzate da essa, ed infine ad ogni azione viene attribuito un significato culturalmente riconosciuto e riconoscibile.

"Risiedere nei contesti di ricerca significa situarsi con una postura eticamente regolata" (Ivi pag. 177): questa postura è particolarmente importante nel campo della ricerca narrativa, poiché come abbiamo detto non parte da un'ipotesi preconcepita ma elabora la propria via in modo emergenziale e sulla base di una continua analisi dei dati e relativa correzione del percorso intrapreso; la postura richiesta in questo caso al ricercatore è quella di un'apertura mentale molto ampia che consenta una interpretazione dei dati raccolti più estesa. Le situazioni che si vengono ad affrontare in un contesto educativo sono molte ed estremamente varie, per questo è d'obbligo una certa sensibilità nel trattare dati che possono raccontare di situazioni difficili o complesse. Ma non si tratta solo di avere delicatezza o apertura mentale di fronte alla varietà che si può trovare nell'ambito educativo, conta soprattutto la capacità del ricercatore nel vedere le molteplici realtà di cui è composta la realtà che viviamo e quindi di saper guardare ad uno stesso dato da più punti di vista. Le interpretazioni di un dato possono essere molte e quindi anche i modi di intervenire su una situazione possono variare, la stessa situazione di bisogno può essere nascosta da altre meno rilevanti. Il ricercatore che intraprende una ricerca narrativa deve pensare fuori dagli schemi e mettere costantemente in dubbio ciò che osserva, per questo non parte da un'ipotesi precedentemente individuata, non vengono messi limiti alle tipologie di dati raccogliabili, non viene limitata la modalità di analisi, per garantire che il

ricercatore si concentri unicamente su un'interpretazione o su una sua convinzione ma si mantenga aperto a nuove narrazioni.

L'obiettivo della ricerca narrativa è quindi quello di narrare, appunto, l'esperienza non solo per coglierne il significato "ma anche per accedere a contenuti della coscienza non sempre espliciti, come il sapere pratico degli insegnanti" (Mortari, 2016, pag. 180); "la ricerca è una forma di esperienza e, dunque, [...] può essere oggetto di narrazione" (ivi, pag. 183) e quindi la ricerca narrativa si occupa anche di raccontare l'esperienza di ricerca in tutte le sue componenti operative, quindi le azioni compiute, e gli effetti che queste hanno avuto sui soggetti della ricerca ma non solo, poiché anche il ricercatore è parte dei soggetti della ricerca, la "*narrative Inquiry*" racconta anche i pensieri e le motivazioni del ricercatore, le decisioni che prende durante il percorso di indagine e perché.

4.5 STRUMENTI

Nel corso della mia ricerca sono stati utilizzati alcuni strumenti con un preciso intento. Il primo, e maggiormente utilizzato, è lo strumento del Diario di Campo (DDC) in cui il ricercatore raccoglie note scritte di tutto ciò che osserva durante il tempo che spende all'interno del contesto di ricerca. In un secondo momento i diari da semplici note vengono convertiti in narrazioni dense e dettagliate degli avvenimenti osservati; vengono raccolti non solo gli eventi ma anche tutti gli scambi comunicativi che avvengono tra i soggetti della ricerca (sia verbali che non verbali) così come le osservazioni e i pensieri del ricercatore in merito a quello che sta osservando o anche che sono emersi dopo l'evento e durante la riscrittura del DDC.

Oltre al diario viene utilizzato anche il materiale video e fotografico, questo viene raccolto solo dietro autorizzazione dei genitori. Il materiale audiovisivo ha funzione di controllo per la raccolta dei dati ma anche come documentazione del percorso intrapreso, utile a dimostrare come cambia la situazione con il dipanarsi delle attività previste.

5 narrazione degli interventi

5.1 PRIMO INTERVENTO

5.1.1 PRIMO INTERVENTO, PRIMA ITERAZIONE

Le attività che ho proposto nel percorso di intervento seguono uno dei principi cardine delle indagini qualitative e queste “si configurano secondo quanto spiegano Denzin e Lincoln (1998), come forme di ‘attività situata’ utili a collocare l’osservatore nel mondo allo scopo di studiare le persone nei loro setting naturali per interpretare i fenomeni in funzione dei significati che le persone attribuiscono a essi” (Mortari, Ghirotto, 2019, p. 167) infatti l’intero percorso è stato costruito per dare ai bambini un ambiente ludico che permettesse di sperimentare emozioni e situazioni di vita reale, che poi sono state integrate con uno sfondo proveniente dal racconto “il viaggio del veliero” tratto dal libro “le cronache di Narnia” di C.S. Lewis. I protagonisti del racconto sono tre ragazzi terrestri: Eustachio, Susan e Edmund che finiscono nel mondo magico di Narnia e incontrano Caspian (il principe del regno di Narnia) e Ripicì un topo che è stato nominato cavaliere e che ha la capacità di parlare e camminare come un essere umano. A parte Eustachio, gli altri personaggi si conoscevano già, infatti questo racconto non è il primo del libro, e mentre tra tutti c’è un rapporto di amicizia, con Eustachio le relazioni sono difficili; il ragazzo è sgarbato e non vuole comprendere il mondo in cui si trova né rispettarlo, bensì lo critica continuamente e osteggia chiunque, anche chi si comporta gentilmente nei suoi confronti. La narrazione racconta del viaggio che i protagonisti compiono a bordo del “Veliero dell’Alba” un lungo itinerario di esplorazione verso oriente alla ricerca di nuove terre e di una precedente missione esplorativa perduta da tempo. Lungo il viaggio i personaggi incontreranno numerose isole dalle caratteristiche magiche; in una di queste, Eustachio, si appropria di un grande tesoro, dimostratosi avaro e non volendo condividere con nessuno il ritrovamento viene trasformato in un drago (simbolo dell’avarizia). Il ragazzo trasformato si impaurisce e ritorna dai propri compagni di viaggio che subito lo accolgono guardinghi, tranne Ripicì il topo, che invece si dimostra comprensivo e premuroso verso il ragazzo (che per tutto il viaggio aveva insultato e infastidito il topo) cercando di consolarlo e di rincuorarlo con storie e racconti e facendo in modo che il

ragazzo non si potesse mai sentire solo. Poco prima di ripartire dall'isola, interviene Aslan (personaggio magico, creatore del mondo di Narnia, una sorta di divinità magica in forma di un leone parlante) che ritrasforma il ragazzo dopo che questo ha ammesso di essersi pentito per come si era comportato fino a quel momento. Questo episodio è stato scelto come sfondo integratore per la prima attività per la sua forte carica emotiva e per le tematiche affrontate. Il racconto prosegue facendo visitare ai protagonisti altre isole, una di queste è abitata da dei curiosi personaggi che, dotati di scarsa intelligenza si trovano a dare sempre ragione al proprio "capo" che pare essere lievemente più furbo dei propri simili ma anche decisamente più autoritario, questi personaggi si fanno chiamare Innettopodi. La vicenda che li riguarda è lunga e affronta molte tematiche: gli innettopodi infatti si ritengono bellissimi ma, dopo che un mago che abita a sua volta nell'isola, li ha trasformati hanno deciso che il proprio aspetto fosse divenuto terribile quindi si sono introdotti in casa del mago e hanno ottenuto di diventare invisibili. Ma ora non riescono più a sopportare di non vedersi e quindi obbligano il gruppo dei protagonisti a recarsi dal mago furtivamente e di nascosto leggere l'incantesimo per tornare visibili. Sarà Susan a recarsi nelle stanze del mago a leggere il suo grimorio, ma il libro è in realtà una prova di Aslan e del mago che volevano testare la risolutezza di chiunque fosse riuscito ad arrivare al tomo. Il mago infatti non è cattivo ma è stato incaricato di guidare gli Innettopodi a diventare più intelligenti, purtroppo con scarsi risultati. Susan legge allora l'incantesimo per annullare l'invisibilità e ritornata dai compagni cerca di far riflettere gli Innettopodi senza ottenere risultati: questi infatti finiscono sempre per dare ragione alternativamente a lei e al "Capo" senza una effettiva motivazione e quindi trovandosi d'accordo con pensieri anche opposti. Il gruppo decide di abbandonare l'isola e di proseguire il viaggio, lasciando il mago a gestire l'educazione di questi assurdi personaggi. Questa parte del racconto è stata la base per la costruzione del secondo e terzo incontro, infatti con la maestra avevamo deciso di sottoporre ai bambini delle attività che fossero ispirate dai ragionamenti assurdi degli Innettopodi e dalla loro dipendenza dalle indicazioni del "capo" anche se questo non sempre aveva ragione. L'attività seguente è invece ispirata ad un punto del racconto in cui la nave si addentra in una nuvola di oscurità, il gruppo incontra qui un naufrago della missione precedente il quale rivela ai protagonisti che si trovano

nelle acque di un'isola che ha il potere di realizzare i sogni, ma non quelli ad occhi aperti, bensì quelli della notte, il gruppo decide allora di fuggire, terrorizzato dall'idea di dover combattere con creature uscite dai più terribili incubi. L'oscurità sembra non volerli lasciare andare ed è solo con l'intervento di Aslan, che nuovamente aiuta i protagonisti, a ritrovare la strada per uscire dalle tenebre. Nello stesso modo i bambini si trovano a doversi guidare a vicenda per attraversare un percorso pieno di ostacoli ma in cui chi si muove è bendato mentre chi vede può solo dare indicazioni al compagno. Il racconto prosegue con altre isole e altre vicende ma queste non sono state riprese per altre attività; la storia termina quando Caspian viene convinto a tornare al proprio palazzo e a lasciare che Ripicì prosegua il viaggio con Edmund, Susan ed Eustachio (che ormai è divenuto una persona diversa e caratterialmente migliore rispetto a quando era partito). Il gruppetto dei protagonisti giunge alla fine del mondo ed incontra Aslan che annuncia ai ragazzi il ritorno a casa e al topo di essere stato ammesso nel "regno di Aslan" che si trova oltre la fine del mondo. Il gruppo si separa e mentre Ripicì prende una piccola barca e affronta il viaggio oltre il limite del mondo, gli altri ritornano sulla terra. Le attività finali sono un riassunto di quelle affrontate nel percorso e vogliono essere utili sia a ricordare il racconto e le sue tematiche sia gli interventi e le competenze messe in pratica lungo tutto l'itinerario intrapreso, è infatti stato proposto un gioco, simile al gioco dell'oca con delle caselle che comprendessero delle attività già affrontate e altre inedite, con l'aggiunta di domande sulla lettura e che richiedessero ai bambini di mettere in pratica le conoscenze acquisite durante le lezioni scolastiche.

Durante la prima giornata di intervento (il 26 Febbraio del 2021) l'attività programmata ha previsto che i bambini facessero in modo di consolare il drago triste (personaggio del racconto di Narnia) nella modalità più consona a ciascuno di loro (drammatizzazione, danza o altro). Per l'occasione ho preparato una marionetta a forma di testa di drago per rendere concreto uno dei personaggi letterari del racconto. *(figure 6 e 7)*



Figura 6: la testa di drago in lavorazione

I bambini si sono mostrati subito incuriositi vedendomi arrivare con un sacchetto che non avevo mai portato incitati anche dalle parole della maestra che anticipa loro una sorpresa alla fine della giornata.

Ho deciso di dividere la classe in quattro squadre tenendo separati Emanuele, Fabio e Michele secondo

quanto indicato dalla maestra. Le squadre sono così composte: Diego, Fabio e Yona nella prima; Eleonora e Lucia nella seconda; Morgana, Michele e Alessia la terza; Emanuele e Andrea nella quarta. Dopo aver introdotto l'attività ai bambini chiedendo loro di raccontare cosa era successo nella storia di Narnia fino a quel momento, ho domandato loro di ipotizzare cosa potrebbe succedere dopo e quali potrebbero essere le azioni di Ripicì (uno dei personaggi della storia, un topo parlante) nei confronti del drago Eustachio (bambino trasformatosi in drago) anche in riferimento alle relazioni dei due personaggi nel racconto.

“Secondo Emanuele, Ripicì non aiuterà Eustachio - perché gli sta bene, visto che si è comportato male - , secondo Diego il topo consolerà il drago - perché nessuno dei due è cattivo, e anche se Eustachio si è comportato male ora ha bisogno di qualcuno vicino -, secondo Andrea lo aiuterà a togliere il bracciale che affligge il drago stringendone il braccio, ma non sa spiegare come potrebbe fare - magari glielo taglia -, afferma, allora gli chiedo: - il braccio o il bracciale? -, il bambino ride! Infine secondo Yona il topo e il drago si alleano e attaccano gli



Figura 7: testa di drago ultimata

altri compagni di viaggio, e alla mia richiesta di motivare tale gesto, il bambino alza le spalle e ride, affermando, alzando la testa: - non lo so -; il resto della classe non ha altre proposte e resta in silenzio.”

Diario di campo, 26/02/21

Dalle risposte date dal gruppo appare una visione della giustizia molto varia con bambini che hanno la capacità di riflettere sulle azioni degli altri e pensare una reazione propositiva rispetto ad una punizione. Si vede nelle risposte come nello stesso gruppo di bambini ci siano alcuni che hanno un modo di giudicare e intervenire drastico e talvolta fisico. Infine, troviamo quei bambini che, probabilmente perché non hanno compreso o non si sentono inclusi a sufficienza nella discussione, rispondono in modo “insensato” e casuale, e non sanno motivare la propria scelta o elaborare ulteriormente le proprie opinioni.

Da quanto riportato sopra riscontro che, quando si propone un’attività nuova ai bambini, è necessario lasciare loro il giusto tempo affinché siano in grado di comprenderne non solo il significato ma anche il susseguirsi delle azioni rendendo chiare le indicazioni date, nel rispetto del pensiero proprio e del gruppo.

Occorre non essere direttivi ma fornire al bambino le occasioni per riflettere sul proprio pensiero, per farlo crescere ed evolvere con il bambino stesso.

“La ricerca scientifica [...] viene vista come una realtà in costante evoluzione, ancorata ai saperi, agli strumenti e ai bisogni dell’uomo e costruita su una base empirica e sociale. Essa si fonda su osservazione di fenomeni e fatti positivi, su proporzioni controllabili, sulla ricerca di correlazioni e di leggi ricavate da dati accertabili e verificabili” (Mortari, Ghirotto, 2019, p. 161)

In questo senso il gioco può essere estremamente utile al fine della ricerca, poiché la natura ludica dell’attività proposta ha fatto sì che i bambini potessero esprimersi, evolvendo il proprio pensiero in modo graduale e piacevole, senza sentirsi costretti da domande retoriche, dando risposte personali cariche di significato.

Dopo la discussione avvenuta in classe siamo scesi in cortile per dare inizio alle attività (Figura 8); ho mostrato la marionetta a testa di drago e ho cominciato la mia parte di drammatizzazione; poi a tutte le squadre è stato dato del tempo per accordarsi su cosa fare come esibizione per il drago, dopo ogni serie di interventi sono stati assegnati dei punteggi e un commento.



Figura 8: i gruppi si organizzano su cosa portare come esibizione

Il mettersi d'accordo e il coordinamento di un gruppo sono elementi fondamentali in questa come in tutte le altre attività poiché sono la risposta diretta al bisogno che è stato osservato, l'obiettivo è infatti quello di proporre ai bambini una situazione in cui il risultato positivo sia un derivato della buona collaborazione; questo risultato viene raggiunto in maniera quasi del tutto naturale dal momento che i bambini di questo gruppo hanno una forte motivazione dimostrando di riuscire quindi ad organizzarsi in piccolo gruppo per



Figura 9: Diego motiva il drago a fidarsi dei propri compagni di viaggio mentre Yona e Fabio cercano di farlo ridere ballando.

raggiungere il risultato, in virtù della “funzione socializzante che, aprendo le porte dell'individualità al fascino dell'incontro-scontro con l'altro, stimola processi competitivi o collaborativi” (Triberti, Argenton, 2013, pag 97) apportata dall'ambiente ludico.

Nel primo round le squadre si esibiscono come prima cosa, inscenando un balletto di gruppo abbastanza coordinato e, mentre Fabio e Yona ballano ancora, Diego fa un discorso motivazionale (*Figura 9*) per convincere il drago che non è cattivo e che ha tanti amici vicino che gli daranno una mano e troveranno una soluzione per lui.

La seconda squadra composta da Eleonora e Lucia non riesce ad esibirsi, le bambine sono bloccate dalla timidezza e, secondo la maestra, dal fatto che nessuna delle due ha un atteggiamento da leader, quindi, non propongono nulla.

La terza squadra improvvisa un piccolo componimento, una poesia, con rime semplici che tratta dei lati positivi dell'essere drago e gli aspetti di cui esserne felice, ovvero la propria forza, il fatto di poter sputare fiamme, la capacità di volare; l'idea è di Michele che quindi conduce l'azione e le bambine seguono (*Figura 10*).



Figura 10: il terzo gruppo propone il proprio componimento guidati da Michele.

Il quarto gruppo prova a raccontare quello che avrebbero pensato di fare ma non riescono a tradurre la loro ipotesi progettuale in azioni e non danno neanche motivazioni a riguardo. (*Figura 11*).

Ho notato come il terzo gruppo di bambini abbia compreso l'attività e abbia dimostrato una forte empatia per il drago sofferente che, anziché cercare di distrarlo dalla sua situazione, ha provato a farlo riflettere sui lati positivi della sua condizione anche se negativa.

Nel primo gruppo, Diego ha inoltre dimostrato un pensiero maturo cercando di dare al drago speranza e motivandolo ad avere fiducia nei propri compagni, conscio del comportamento del personaggio perché descritto molto bene dalla narrazione. Diego decide quindi dopo aver maturato un suo pensiero riflessivo di perdonare il drago dimostrando di andare oltre l'apparenza.

Gli altri gruppi non sembrano comprendere lo scopo dell'attività o non riescono a



Figura 11: Emanuele e Andrea sono in difficoltà e provano a dialogare con l'educatore per narrare come potrebbero aiutare il drago.

organizzarsi per timidezza o insicurezza.

“La soggettività emerge soprattutto a partire dall'autorganizzazione, in cui autonomia, individualità, complessità, incertezza, ambiguità divengono caratteristiche proprie dell'oggetto [...] e il termine 'auto' contiene la radice della soggettività” (Mortari, Ghirotto, 2019, p.163). Questa soggettività è quella che emerge dalla varietà delle risposte dei bambini e quindi ritengo che il mio ruolo fosse di supportare chi si sentisse disorientato e di dare fiducia a chi ne avesse bisogno ma soprattutto rafforzare le convinzioni di quei

gruppi che hanno provato a far fronte alla richiesta mettendo in pratica delle competenze trasversali e un coinvolgimento emotivo profondo “il soggetto [...] diventa capace di autocomprendersi attraverso dispositivi e categorie che consentono di vederlo, simultaneamente, come soggetto e oggetto di indagine, attraverso un incrocio di prospettive e di sguardi” (ibid.).

Nel secondo round di esibizioni i bambini si sono organizzati in questo modo: il primo gruppo si è esibito, imitando degli animali in modo buffo, in salti, capriole e movimenti che vogliono somigliare a quelli di tigri (saltando mentre si trovano in posizione a quattro



Figura 12: imitando dei pagliacci i bambini fingono di cadere e di fare movimenti goffi per far ridere il drago.

zampe), leoni (mettendosi a quattro zampe e ruggendo) ed elefanti (imitandone la proboscide con un braccio e il verso); concludendo con un messaggio motivazionale (declamato da Diego) con complimenti rivolti al drago (Figura 12).

Il secondo gruppo, ancora una volta, non riesce a vincere la timidezza e l'unica cosa che riesce a fare è una linguaccia, fatta da Eleonora che poi si mette a ridere nervosamente;

dopo che le è stato chiesto il perché di questa azione e se non abbia proprio alcuna idea da proporre, Eleonora si è messa a piangere, secondo la maestra a causa della frustrazione questa poi decide di e si separarsi con le bambine dal resto dei gruppi per poter parlare senza essere disturbate e tentate di consolarle.

Il terzo gruppo ha proposto un'imitazione parodistica del comportamento delle scimmie (grattandosi la testa e le ascelle e saltellando allegramente) mentre il quarto gruppo ha provato a riproporre la narrazione di come farebbero ad aiutare il drago parlandogli direttamente il dialogo sembrava procedere abbastanza bene fin quando Andrea è scappato via e ha abbandonato l'esibizione a Emanuele che non è riuscito a mantenere la discussione da solo, e:

“Alle domande che gli faccio per avere dei chiarimenti in breve tempo il bambino comincia a ridere nervosamente e a improvvisare un balletto che termina quando Andrea ritorna in scena saltando da dietro un albero e lanciando in aria degli aghi di pino” (Figura 13)

Diario di campo, 26/02/21

Così anche Emanuele si è buttato per terra e ha smesso di parlare o di intervenire nella discussione. Entrambi i bambini sono stati ripresi dalla maestra per aver preso il gioco con troppa poca serietà, io sono intervenuto dicendo che la soluzione del dialogo e della narrazione fosse comunque buona, per quanto poco originale, ma che quando si è in gruppo è bene accordarsi e portare a termine il compito assieme.



Figura 13: l'intervento di Andrea che lancia gli aghi di pino distrae il compagno dalla discussione e porta la fine dell'esibizione.

Penso che di tutte le esibizioni proposte in questo secondo round la prima sia interessante perché i bambini hanno cercato di proporre una drammatizzazione di animali che sono normalmente caratterizzati da grandi forza e intelligenza e da una imponenza fisica considerevole, in questo modo penso che volessero far sentire il drago meno solo facendo in modo che potesse arrivare ad accettare la propria condizione. Diversamente l'esibizione del terzo gruppo è un tentativo di distrarre il drago dalla propria situazione consentendogli di risollevarsi il morale, anche se solo per un momento.

Questo mi fa riflettere di quanto i bambini abbiano, probabilmente, dovuto ripetere questa pratica nei giorni precedenti e durante il periodo di pandemia, mi domando quante volte avranno realizzato dei disegni per i propri genitori o altri famigliari per cercare di farli stare meglio, in questo modo rifletto anche su quanto i bambini siano capaci di comprendere le situazioni che li circondano, quanto capiscono del mondo degli adulti e cosa ne pensano.

Una prova di maturità è costituita dal fatto che alcuni bambini provano a confrontarsi interpellando direttamente il drago ipotizzando, insieme a lui, una risoluzione al problema;



Figura 14: i bambini fingono di cadere a terra e si comportano come dei pagliacci, tentando capriole e rotolandosi sul terreno

da questa azione emerge la difficoltà di sostenere l'attenzione per un periodo di tempo prolungato e quindi il leader cede e, rimasto da solo si lascia distrarre da altri elementi per sfuggire all'imbarazzo e alla pressione sdrammatizzando la situazione.

I bambini del gruppo che si esibisce per ultimo, propongono un'imitazione di pagliacci da circo saltando e buttandosi per terra come se scivolassero o facendo finta di colpirsi e di cadere a terra (Figura 14); anche il secondo gruppo si esibisce in uno spettacolo simile



Figura 15: Eleonora finge di essere morta dopo aver impattato con l'albero, la bambina ha preso coraggio di proporre qualcosa per evitare di arrivare alla fine della partita senza punti.

con Eleonora che fa finta di andare a sbattere contro un albero e cadere a terra (Figura 15), mentre Lucia si nasconde (e viene ripresa dalla maestra per aver lasciato fare tutto alla propria compagna senza sforzarsi neanche un po'). Il terzo gruppo ripete la sua esibizione delle scimmie ma con un risultato meno efficace dimostrando apparentemente meno entusiasmo; l'ultimo gruppo tenta un'esibizione comica come i primi due gruppi ma tra Emanuele e Andrea non c'è coordinazione. Percependo che l'esibizione non sta sortendo alcun effetto Emanuele scappa lasciando Andrea a finire da solo l'esibizione invertendo le parti rispetto a quanto successo poco prima.

Infine, noi adulti abbiamo comunicato a tutti i gruppi i punteggi totalizzati: la prima squadra si è comportata in modo congruo alle indicazioni ricevute e ha ottenuto il massimo punteggio, la loro collaborazione si è rivelata proficua. Il secondo gruppo ha ottenuto il punteggio più basso Lucia non ha partecipato neanche quando la sua compagna le chiedeva aiuto, ma l'impegno e gli sforzi di Eleonora hanno consentito alla squadra di ottenere un certo punteggio e di evitare di rimanere a zero. Il terzo gruppo ha collaborato e, anche se non ha ottenuto il massimo punteggio, ha guadagnato tanti punti. Il quarto

gruppo invece ha ottenuto pochi punti per l'incomprensione su ciò che dovevano fare e per la difficoltà di Emanuele nel collaborare con gli altri.

La maestra mi ha chiesto di ripetere l'attività anche la settimana seguente per rafforzare e consolidare gli apprendimenti, ma soprattutto, per far capire chiaramente ai bambini come eseguire al meglio l'attività, mi chiede di formare meno gruppi e di cambiarne i membri per rendere più equilibrate le squadre.

In questa narrazione si evidenzia come i bambini riescono a far emergere le proprie competenze con più facilità quando si trovano in un ambiente che li incentivi a farlo; un ambiente ludico, garantisce un livello minimo di sfida che può essere sfruttato per ottenere quelle componenti di *Engagement* ed *Entertainment* (Triberti e Argenton, 2013 ma anche Sartori e Gatti, 2013 e infine Ligabue, 2020 in questi testi sono presenti i concetti citati ma sono estesi lungo tutti i libri) che sono necessarie per accattivarsi l'attenzione dei bambini. Da una situazione del genere è possibile, inoltre, osservare nuove dinamiche di classe che influenzano la leadership dei vari componenti e come i loro rapporti amicali possono influenzare delle prestazioni: di questo abbiamo un esempio nel fatto che Emanuele (che normalmente tende ad assumere un ruolo di leader con un discreto successo) non è riuscito a imporre la sua leadership e anzi si è trovato messo da parte e ignorato, mentre Diego (che normalmente viene osteggiato nelle decisioni o nelle proposte e quasi mai riesce a ottenere una posizione direttiva) in questa occasione è riuscito a mostrare di avere inventiva e per questo è stato premiato dai compagni che hanno deciso di seguirlo e di ascoltarlo.

La Gamification impiegata in questo intervento è nata dalla volontà di fare in modo che i bambini potessero mettersi in gioco per poter dimostrare le proprie capacità e la propensione a pensare fuori dagli schemi, una qualità che ho poi osservato crescere in uno dei bambini in particolare.

La marionetta si è rivelata un oggetto utile per dare ai bambini una concretizzazione della storia che stavano leggendo; il drago aveva un volto e quindi diventava in parte reale, e la passione dei bambini per la storia aumentava insieme al loro interesse per la stessa. Dovendo interpretare un personaggio letterario ho cercato di rimanere fedele al libro

senza eccedere nella caratterizzazione, ricordando quanto sosteneva la professoressa Blezza Picherle nelle sue lezioni e nei laboratori quando ha evidenziato come effettuare una lettura (animata) senza scadere nella performance attoriale parodistica.

Dewey sostiene che, “gran parte del tempo e dell’attenzione che ora si dedica alla preparazione e alla presentazione delle lezioni potrebbe venire impiegato con più saggezza e profitto a educare la facoltà immaginativa del fanciullo e a badare che esso si formasse di continuo immagini definite, vivide e in sviluppo dei vari argomenti coi quali viene a contatto nella sua esperienza” (Dewey, 1897, p.21); questa citazione evidenzia il predominio della fantasia nella vita psicologica del bambino, che dà un determinato ordine al proprio mondo interiore in relazione al mondo reale. Attraverso la drammatizzazione e la “messa in scena” presente anche e specialmente nel gioco, il bambino si avvia ad una presa di contatto con la realtà venendo educato a formare un proprio mondo interiore di immagini che lo aiutino a sviluppare il proprio personale pensiero.

Con la marionetta dovevo creare un “*prop*” (un oggetto di scena) che non fosse eccessivamente distraente, ma che mantenesse un minimo di attrattiva ed estetica. Per questo il modello è semplice con colori non troppo vivaci ma scuri e neutri (grigio e nero), con accenti che possano attirare l’attenzione dell’osservatore, come la bocca rossa e arancione; dettagli che ne aumentassero il realismo, con l’aggiunta di squame disegnate e accennate; infine gli occhi della testa del drago sono stati realizzati in sfumature di azzurro con una pupilla nera per creare un punto che potesse attirare l’osservatore verso dell’interlocutore.

Il modello è stato costruito mettendo in pratica le nozioni apprese durante gli studi svolti negli anni precedenti il percorso universitario, che mi hanno fornito alcune basi di marketing pubblicitario.

Benché le performance dei singoli bambini siano poco rilevanti, la partecipazione mostrata è stata estremamente soddisfacente e i bambini hanno avuto quasi tutti chiaro fin da subito cosa dovessero fare o lo hanno compreso meglio osservando la prestazione dei compagni.

Questo ha comportato che l'attività venisse riproposta nei giorni seguenti portando a dei risultati migliori dati principalmente dalla maggior familiarità con l'incarico da svolgere e dal diverso approccio che i bambini hanno sviluppato nei miei confronti associando la mia figura alla proposta di attività ludiche.

Con l'inizio delle attività infatti ho osservato come per i bambini io fossi un insegnante con dei modi differenti che, nonostante li potesse aiutare dal punto di vista della didattica, non si ritraeva di fronte alla proposta di giocare con loro e che si interessava di argomenti e di temi che potessero essere loro vicini.

La costruzione di un rapporto di questo tipo ha portato alcuni bambini a ricercare attivamente la mia opinione per propormi quesiti, curiosità o episodi riferiti a serie animate, videogiochi, film e libri poiché inizialmente ero spesso io a dover iniziare le conversazioni con loro.

5.1.2 PRIMO INTERVENTO, RIPROPOSIZIONE ATTIVITA'

Seguendo il suggerimento della maestra all'inizio del percorso di interventi abbiamo scelto di riproporre l'attività precedentemente svolta. La maestra mi ha riferito che, leggendo il racconto di Narnia in uno dei giorni precedenti, ha fatto presente il nesso della trasformazione del personaggio di Eustachio in drago con l'avarizia. I bambini hanno collegato l'episodio con un litigio avvenuto qualche giorno prima in seguito al comportamento scorretto di alcuni compagni; in particolare Fabio è andato dalla maestra a farle presente che si erano comportati male, allo stesso modo di Eustachio nel racconto, e per questo il bambino si era ulteriormente scusato.

Dopo la giornata di lezioni siamo scesi con la classe in cortile per riproporre l'intervento del 26 febbraio 2021, le squadre sono così organizzate: Andrea, Diego, Morgana e Yona compongono il primo *team*; Fabio, Lucia, Alessia e Buddhika nella seconda; Alice, Luisa, Eleonora e Emanuele sono nella terza; seguendo il suggerimento della maestra ho quindi eliminato una squadra e modificato le altre due per inserire bambini che non erano presenti la volta precedente e fare in modo che tutte le squadre abbiano lo stesso numero di componenti. Si comincia con la spiegazione dell'attività per chi era assente, facilitato dall'aiuto di alcuni di loro che intervengono in modo appropriato.

Nel primo round la prima squadra propone un'esibizione parodistica di un circo e un disegno come regalo per il drago, la seconda squadra propone un balletto di gruppo e la terza squadra propone un'esibizione comica a cui però Emanuele non partecipa e interferisce proponendo un proprio spettacolo lanciando aghi di pino in aria. Per questo viene ripreso da Luisa e Alice che si lamentano con la maestra, la quale assegna una penalità alla squadra per la mancata collaborazione di Emanuele.

Nel secondo round le prime due squadre hanno proposto varie esibizioni di salti e capriole, mentre la terza propone un balletto a cui partecipa anche Emanuele che propone dei movimenti leggeri secondo un suo schema collaborando attivamente con la squadra.

Penso che sia stato utile ai bambini (specialmente ad Emanuele) ripetere l'attività così ha potuto mettersi in gioco nuovamente con un gruppo di pari diverso, sperimentando il fare

cooperativo con altri bambini, attivando altre relazioni e nuove modalità di gestione delle azioni.

La ripetizione delle attività è un mezzo importante con cui l'adulto può guidare il bambino nello sviluppo delle proprie abilità e competenze, garantendo inoltre una sicurezza costante in un ambiente educativo protetto.

Dopo i due round, ai bambini sono stati comunicati i punteggi e le motivazioni che li accompagnano riguardo a originalità, collaborazione nello stabilire le azioni da compiere e partecipazione all'esibizione stessa. In seguito, al capigruppo viene chiesta la propria opinione riguardo ai compagni e, mentre Andrea e Fabio commentano poco o nulla, Alice commenta che l'attività le è piaciuta perché ha "potuto consolare e far stare meglio il drago ed è stato bello aiutarlo e fare qualcosa per lui, magari così capisce che anche lui (Eustachio) può essere un po' più gentile con gli altri".

La raccolta del pensiero dei bambini è importante non solo per raccogliere una valutazione soggettiva rispetto alla prestazione e al comportamento proprio e dei compagni, ma essenziale anche per fare in modo che i bambini si sentissero competenti e considerati importanti e con una opinione di un certo valore.

Dopo le osservazioni la maestra premia tutti i bambini dando loro dell'imballaggio da pacchi da far scoppiare con i piedi. I bambini, al via della maestra, si divertono a schiacciare i sacchetti di aria sigillati e a fare rumore, ridono e sono contenti; finito l'imballaggio è anche ora di uscire. I bambini si mettono in fila per andare verso il cancello e tornare a casa.

Come già anticipato, la reiterazione dell'attività è servita per poter garantire ai bambini una maggiore comprensione della consegna; questo ha anche facilitato me e l'insegnante nel comunicare i punteggi e le motivazioni di questi.

È da notare come la ripetizione dell'attività sia stata utile e importante anche a livello emotivo. I bambini si sono immedesimati nella storia e quindi è stato possibile ottenere da loro delle dichiarazioni molto profonde come quella fatta da Alice.

Il fatto di mettere in pratica le proprie abilità e conoscenze con uno scopo chiaramente definito mette alla prova le capacità di collaborazione di alcuni bambini che si trovano quindi a dover decidere se modificare il proprio comportamento oppure no. Un esempio è Emanuele che inizialmente ha mostrato un atteggiamento di disturbo nei confronti dell'esibizione delle compagne, ma poi è stato portato dalle compagne a collaborare attivamente.

5.2 SECONDO INTERVENTO

5.2.1 SECONDO INTERVENTO: PRIMA PARTE

Una settimana dopo l'attività precedente (l'11 di marzo 2021) ci organizziamo con la maestra per cominciare le altre attività programmate, dopo la giornata di lezione scendiamo in cortile con i bambini per spiegare l'attività che andremo effettivamente a svolgere.

Questa attività è basata sulla parte di testo della storia in cui vengono presentati gli Innettopodi, questi personaggi sono caratterizzati dalla scarsa intelligenza e dalla capacità di creare delle riflessioni assurde con cui svolgere un qualsiasi compito per esempio per coltivare le patate più efficientemente, decidono di piantarle già cotte per poterle mangiare subito appena cresciute. Quindi l'obiettivo dell'attività è quella di stimolare i bambini a riflettere e a creare degli ordini logici, diversamente da quanto fatto dagli Innettopodi.

L'attività si focalizza sulla collaborazione dei membri del gruppo che hanno dovuto riordinare gli elementi di un insieme di parole dato (*Figura 16*). In base al risultato

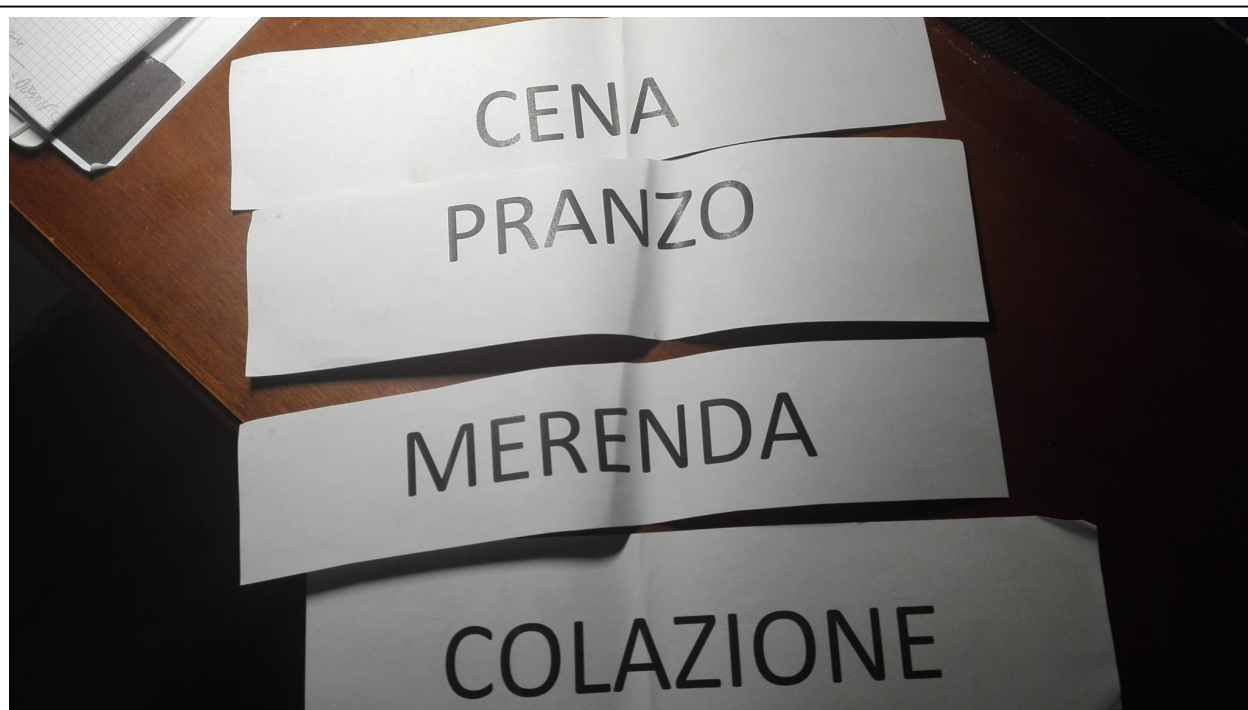


Figura 16: un esempio di parole in ordine cronologico, secondo molti bambini la merenda è prima del pranzo (come a scuola) mentre secondo altri è dopo (quando tornano da scuola).

verranno assegnati dei punti: uno per chi finisce prima e un punto per ogni parola nella posizione corretta. Non appena comunico che per lo svolgimento dell'attività sarà necessaria la collaborazione, Emanuele esordisce dicendo: "allora mi sa che non riuscirò molto perché non sono molto bravo a collaborare". Al bambino risponde la maestra rassicurandolo.

Non sono riuscito a dare alla spiegazione chiarezza e ho confuso i cartelli delle parole che nello zaino, si sono liberati dall'elastico e non sono più nell'ordine che avevo previsto; nonostante tutto ciò l'attività comincia e i bambini riescono a svolgere numerosi round, alcune squadre riescono a collaborare meglio di altre e finiscono velocemente di riordinare le parole ottenendo i punti bonus. La squadra di Morgana viene penalizzata per il fatto che Emanuele collabora poco e perdono tempo a decidere cosa devono fare. La squadra di Alessia è sempre la prima a finire ma nonostante questo non è quella che ottiene più punti perché agisce con troppa fretta e poca riflessione. La squadra numero tre con Alice come capitano spende più tempo delle altre squadre per prendere una decisione e ottiene il punteggio più alto con tutte le risposte corrette.

Poco dopo viene il momento di tornare a casa. Riflettiamo con la maestra sulle problematiche sorte durante la spiegazione e nella presentazione dell'attività, decidiamo di semplificare alcune serie di parole per il giorno seguente, di partire dai punteggi raggiunti e con le stesse squadre per garantire continuità all'intervento.

Ritorna anche in questa attività la necessità della ripetizione per facilitarne la comprensione e l'esecuzione da parte dei bambini; trovo interessante notare come, in questo intervento in particolare, la confusione durante la spiegazione e la distribuzione del materiale, mi siano state utili per capire quanta attenzione vada impiegata nella preparazione delle attività; ma anche quanto sia facile che un imprevisto o una distrazione possano arrivare a "minacciare" il corretto svolgimento delle attività.

5.2.2 SECONDO INTERVENTO: SECONDA PARTE

Il giorno successivo all'attività appena descritta decidiamo di riproporla con le correzioni e miglorie del caso.

“ma ci giunge la notizia dell'imminente e inevitabile chiusura per quarantena da COVID che ha avuto un effetto emotivamente destabilizzante sui bambini, che per il resto della giornata sono irrequieti e nervosi.”

Diario di campo, 12/03/21

Decidiamo congiuntamente di mantenere i punteggi della giornata precedente perché così chi ha avuto un risultato non elevato può migliorare.

La situazione in classe diventa tesa quando arriva la notizia della possibile dichiarazione della zona rossa per il Veneto con conseguente chiusura della scuola. In generale il morale della classe è a terra, anche attraverso le mascherine si vedono volti afflitti e dispiaciuti; Diego e Luisa sembrano infastiditi e arrabbiati mentre Emanuele ha un'espressione scioccata insieme a Yona e Alessia.

“I bambini intervengono senza ordine esprimendo la propria disapprovazione - Nooo, non voglio tornare in zona rossa - Noo, voglio rimanere a scuola - Nooo ma a me non piace la zona rossa - Ma non vedremo più i nostri amici - Ma quindi dobbiamo tornare in DAD? -.”

Diario di campo, 12/03/21

Dopo le lezioni decidiamo di far scaricare la tensione dei bambini con i giochi, scendiamo in cortile a ripetere l'attività del giorno prima revisionata (*Figure 17 e 18*). Ho preparato dei pacchetti con le parole per ogni round, suddivise per ogni squadra e segnate con un codice di simboli e colori univoci; in questo modo ho potuto consegnare le parole senza che nessuno le vedesse prima del via e, guardando il retro dei fogli, sapevo quale ordine dare ai bambini.



Figura 17: le squadre si allontanano per evitare di copiare le azioni dei compagni.



Figura 18: una delle squadre attende di ricevere le parole che dovranno riordinare.

I round sono numerosi e scorrono rapidamente perché inizialmente gli ordini non sono complessi ma, come mi ha chiesto la maestra, progrediscono gradualmente di difficoltà. In questo modo le squadre cominciano ad ottenere punti partendo dai risultati del giorno precedente. La squadra di Morgana è molto abile e riesce a ottenere numerosi punti, nonostante avesse subito penalizzazioni la volta precedente e, come gruppo, impiegano più tempo per giungere a riflessioni condivise, come dice la maestra, a causa della "presenza di bambini con caratteri molto forti che tendono a prevalere sui compagni per prendere il comando". La squadra che partiva con il punteggio più alto era quella guidata da Alice che il giorno prima non era stata la più veloce, ma non aveva commesso alcun errore; in questa giornata ancora non è la più rapida tranne in un round. Riesce a ottenere molti punti: un round particolarmente infruttuoso la porta ad ottenere solo la seconda posizione, principalmente penalizzati da una diminuzione della collaborazione e dall'isolamento di un componente dalla propria squadra. Questo ha portato Alice a lamentarsi con la maestra la quale ha ripreso Michele e lo ha fatto ritornare in squadra con i propri compagni. Il primo posto è stato assegnato alla squadra di Alessia che è rapida e precisa nel compito assegnato, con brevi discussioni tra i suoi membri, che scelgono in fretta e con attenzione tenendo bene a mente l'obiettivo dato: un buon esempio di collaborazione.

Per fare in modo che le attività abbiano un effetto più duraturo è necessaria una presenza costante e quindi la sospensione delle attività per causa COVID è stata un ostacolo non indifferente per il percorso; tuttavia, l'impegno messo fino a quel momento è stato ripagato dal fatto che, per i bambini, la mia presenza è diventata una costante e anche gli interventi ormai erano attesi con eccitazione e gioia.

L'utilizzo dei punteggi già ottenuti come punto di partenza è stata un'intuizione volta a favorire un clima di sana competizione e che potesse dare anche la possibilità a chi partiva da una situazione di svantaggio di ottenere un punteggio migliore. In questi casi, c'è il rischio di incorrere nel fenomeno del "*Runaway Leader*", ovvero la situazione che si presenta quando c'è una squadra o un giocatore che riesce ad ottenere tanti punti velocemente e "corre" verso la vittoria da solo (Nuccio, 2018, pag 181 ma ne parla anche

Sciarra definendolo il fenomeno dell' "uomo in fuga", 2018, pag 155), ma in questo caso è poco probabile in quanto le squadre sono ben bilanciate.

5.3 TERZO E QUARTO INTERVENTO (INTERVENTI ALTERNATIVI)

In questa giornata abbiamo deciso con la maestra di sondare quanto sfavorevole fosse stato il periodo di quarantena per i bambini (siamo al 9 di Aprile 2021), così abbiamo posticipato gli interventi e intanto abbiamo proposto delle attività alternative che comunque fossero collegate con la storia del libro e fossero impostate come un gioco.

Il focus del percorso è stato fin dall'inizio lo sviluppo della collaborazione e l'incentivo della socializzazione, il *lockdown* ha però costituito un grande ostacolo per il percorso, non solo impedendone la continuazione, ma anche andando a destabilizzare gli apprendimenti sviluppati fino a quel momento. I bambini tornati a scuola, infatti, non potevano essere sottoposti nuovamente alle attività del progetto e si doveva cercare di valutare gli effetti che il periodo lontano da scuola aveva sortito sulle loro abilità e conoscenze. Nonostante la fretta dettata dalle esigenze e dalle scadenze istituzionali e nonostante il mio forte desiderio di ricominciare le attività che avevo preparato per i bambini, ho deciso di non affrettare l'esecuzione del progetto e di dare la possibilità alla classe di recuperare e consolidare gli apprendimenti e le conoscenze e abilità acquisite fino a quel momento. Sperimentando comunque delle attività didattiche volte alla collaborazione e sempre caratterizzate da una forte componente ludica.

Dopo la lezione, la maestra mi dice che i bambini si aspettano che io faccia fare loro un gioco, ma che non vorrebbe proseguire con l'intervento didattico progettato e condiviso prima di aver visto come i bambini recepiscono il rientro dalla DAD; per cui mi propone di elaborare qualcosa di più semplice. Ho quindi proposto una staffetta a tema di Narnia. Una volta scesi in cortile, riprendendo uno degli ultimi interventi svolti, ho introdotto ai bambini la "staffetta degli Innettopodi": in cui i bambini avrebbero dovuto correre in modi diversi, raggiungere un punto del cortile e poi tornare indietro per toccare la mano del compagno e farlo partire (*Figura 19*).



Figura 19: le squadre sono pronte a partire per la staffetta, i bambini sono contenti di essere tornati a scuola dopo il periodo di quarantena.

Infatti, i maggiori problemi che abbiamo riscontrato al ritorno dalla quarantena riguardavano proprio la sfera della socialità, e quindi abbiamo immaginato che la componente ludica potesse essere particolarmente utile ai bambini di ritorno da un periodo di isolamento forzato.

Una settimana dopo il primo incontro post quarantena (il 15 di Aprile 2021), il tempo concede un terreno sufficientemente asciutto da poter far uscire i bambini, ma ancora cerchiamo di evitare le attività dell'intervento per osservare come questi si stiano riprendendo dopo il periodo passato in DAD.

In cortile organizziamo un'altra breve staffetta improvvisata in cui i bambini si divertono molto a correre; poi usiamo le stesse squadre per una partita al "gioco del fazzoletto", che ai bambini piace molto poichè sono abituati a giocarci.

5.4 QUINTO INTERVENTO

Il giorno successivo, il 16 aprile 2021, di riprendere con le attività previste. Abbiamo pianificato di usare del materiale normalmente presente a scuola: i cerchi di plastica che di solito vengono impiegati in palestra per le lezioni di educazione fisica.

Nel pensare a questa attività ho scelto di usare oggetti che fossero reperibili facilmente a scuola come appunto i cerchi in plastica tipo hula-hop, materiali che piacciono ai bambini e non utilizzati con frequenza dal gruppo classe. L'attività serve anche a mostrare la versatilità di un supporto semplice come i cerchi di plastica, lasciando da parte per una volta i palloni, strumenti altrettanto amati e più usati dai bambini.

L'attività da me organizzata è leggermente differente dalle altre perché, mentre le proposte precedenti nascono da una considerazione fortemente didattica, è qui preponderante l'aspetto prettamente ludico poiché si è partiti proponendo un gioco in cui la richiesta di attingere alle conoscenze scolastiche come l'orientamento spaziale fosse meno evidente. In continuità con le proposte precedenti l'intervento descritto ha tra i suoi fondamenti alcune delle basi del SEL (*Social Emotional Learning*) e si cerca di introdurre il bambino in un ambiente educativo che sia fortemente legato alla sua sfera emotiva, creando così un piacevole ricordo dell'esperienza vissuta e aiutando nel creare un "terreno" più fertile in cui sviluppare gli apprendimenti (fonte: sito ufficiale CASEL).

Un ulteriore modo per agevolare il coinvolgimento emotivo dei bambini nei confronti dell'attività è stato quello di contestualizzare il gioco nello sfondo integratore di Narnia, infatti l'intervento è ispirato da uno degli episodi più tenebrosi del racconto: quando il gruppo dei protagonisti si avventura in una misteriosa nebbia oscura e buia e si avvicina all'isola che viene chiamata "isola dei sogni", da un naufrago scoprono presto che l'isola ha il potere di realizzare i sogni, ma non quelli "ad occhi aperti" bensì i "sogni della notte", il gruppo decide quindi di fuggire da quelle acque grazie all'intervento del leone.

L'episodio è stato prima anticipato e poi narrato ai bambini, che a loro volta si sono immedesimati con i protagonisti del racconto provando paura di trovarsi in un'isola del genere, qualora questa esistesse. Il loro coinvolgimento è poi aumentato quando sono stati bendati per simulare l'essere immersi nell'oscurità e in questo modo anche la

sensazione di disorientamento ha contribuito a far sentire i bambini come parte del racconto appena ascoltato e a creare un legame con l'attività che poi hanno rivelato essere stata molto apprezzata.

Scendiamo in cortile e recupero i cerchi che avevo preparato precedentemente. L'attività prevista per la giornata è un percorso che i bambini devono svolgere in coppia dove uno dei due guida l'altro mentre è bendato. Le coppie funzionano abbastanza bene e quasi tutti riescono a far districare i compagni nel percorso attorno ai cerchi senza toccarli (Figura 20).



Figura 20: Michele si piega per vedere se davanti alla compagna c'è spazio per farla

Luisa ha delle difficoltà a guidare Andrea che si ritrova in più di un momento in posizioni scomode: come rivolto verso un muro o girato al contrario; la sua compagna non riesce quindi a dare delle corrette indicazioni, Andrea ride-nervosamente e fa movimenti che ne indicano l'agitazione. Alla fine riesce a portarlo al traguardo, ma impiega molto tempo e per questo Luisa presenta un atteggiamento di risentimento, mentre Andrea ride della situazione e dell'essere arrivato in posti stranissimi semplicemente camminando.

Il round iniziale mi fa riflettere di come in questo gioco siano emerse delle dinamiche di classe che normalmente non emergevano, i bambini sono più rilassati rispetto ad un

compito in cui devono dimostrare delle conoscenze; l'obiettivo è chiaro e semplice, ma pone un certo livello di sfida; infine i bambini si trovano "costretti" a lavorare con dei compagni con cui hanno meno feeling. Alcuni bambini si conoscono meglio di altri e sono quelli delle coppie che riescono con più facilità a coordinarsi, mentre altri non si sentono a proprio agio nel ricevere indicazioni da altri o nel doverle dare. È inoltre curioso osservare come nel gioco da subito emerge l'importanza della conoscenza spaziale e la capacità nel guidare gli altri; infatti, i bambini con una competenza spaziale ad un livello di acquisizione ancora iniziale non riescono a "mettersi nella posizione dell'altro" per dare le indicazioni come se fossero al posto del compagno e quindi lo portano fuori strada. È anche da notare come sia stata utile questa attività per osservare come ciascuno affronti una situazione tendenzialmente problematica in maniera differente.

Si osservano le varie reazioni, c'è chi ride anche se è stato portato fuori strada e c'è chi si irrita della situazione di disagio.

Ho pensato quindi che questa attività si è rivelata interessante e utile per far riflettere i bambini riguardo il concetto di errore e di come questo possa essere un'occasione formativa per tutti e per riflettere sul concetto che noi adulti chiamiamo empatia ma che con loro ho definito come il "mettersi nei panni di..." e inoltre di come sia difficile affidarsi all'altro o prendersi la responsabilità di condurre il compagno senza metterlo in difficoltà.

A livello emotivo noi adulti, abbiamo osservato come le coppie dei pari più affiatate fossero più in sintonia di altre e la difficoltà di alcuni bambini ad affrontare questo compito con compagni che conoscono poco perché magari non li frequentano a scuola nei momenti di gioco libero.

"Occorre [...] tenere in conto che l'essere di ciascuno si manifesta anche nel bisogno di affidarsi all'altro e l'affidarsi comporta il rischio che l'altro, cioè chi-ha-cura interpreti il proprio ruolo secondo il modo del potere. [...]"

Chi-ha-cura autenticamente dell'altro sa cogliere e rispettare i segnali che questi invia e, quindi, può capire dove l'altro fa resistenza e di conseguenza agire con rispetto." (Mortari, 2006, p.188)

Non conoscere l'altro ci può quindi creare un disagio soprattutto se siamo bisognosi di essere condotti, o accompagnati e può creare ansia se siamo noi che dobbiamo accompagnare l'altro senza metterlo in pericolo.

L'attività vuole quindi, incentivare la collaborazione e la fiducia reciproca tra i bambini, mettendoli in condizione di arrivare ad un obiettivo insieme affidandosi alle capacità del compagno.

Da una parte abbiamo un bambino che vede perfettamente ma che non può spostarsi, mentre dall'altra abbiamo qualcuno che può muoversi liberamente ma che non ha idea di dove sta andando perché bendato, il percorso è disseminato di ostacoli da evitare.



Figura 21: Lucia si sposta per osservare la direzione in cui è orientato Buddhika per dare indicazioni che lo facciano raddrizzare.

Questo insieme di fattori ha messo in quel momento sotto pressione alcuni bambini che hanno mostrato difficoltà a guidare i compagni, non volendo prendersi la responsabilità di quello che considerano un errore dell'altro.

È questa situazione di co-dipendenza che mette in mostra quali sono le coppie che lavorano più in sintonia e con quale organizzazione di ruoli nella classe.

La complessità ridotta dell'attività e il fatto che il percorso non è mai lo stesso, inseriscono una componente di divertimento e di Engagement; quindi, la voglia di dimostrare di essere capaci di arrivare in fondo, non solo per sé stessi ma per il compagno che si sta effettivamente muovendo tra gli ostacoli seguendo le indicazioni date (Figure 21 e 22).



Figura 22: Alice guida Diego attraverso il percorso di ostacoli.

Questa attività vuole aiutare i bambini a gestire lo spazio al meglio muovendosi in maniera adeguata; secondo le maestre, dopo il periodo di DAD la competenza spazio-motoria potrebbe aver subito un deterioramento poiché i bambini non hanno avuto occasioni di muoversi o di uscire di casa. Lavorando su più livelli di abilità e sfruttando l'approccio ludico, si è voluto rendere questa attività didattica apprezzabile e accattivante per i bambini, adottando un approccio per affrontare a livello emozionale i concetti di empatia,

fiducia, sfiducia, frustrazione, gioia che potesse inserire i bambini in un ambiente legato alle proprie sensazioni, in linea con il metodo SEL (fonte: sito ufficiale CASEL).

5.5 SESTO INTERVENTO (PREPARAZIONE MATERIALI PER ATTIVITA' FINALE)

il 21 di aprile 2021, abbiamo cominciato a preparare il materiale necessario all'attività finale, grazie alla collaborazione della maestra Silvia che ha concesso le sue ore di Educazione Artistica per produrre le pedine e i dadi che serviranno per il gioco finale.

Al mio arrivo la classe ha appena finito la lezione. Il compito di oggi è un lavoro a gruppi in cui i bambini dovranno costruire insieme dei materiali utili all'attività finale prevista per l'ultimo intervento di aiuto. Per l'occasione ho procurato alcune scatole di cartone che useremo per costruire due dadi e due pedine di grandi dimensioni. Dopo i saluti, introduco ai bambini cosa andremo a fare e quali sono le misure che devono avere gli oggetti da costruire.

Dopo aver diviso la classe in quattro piccoli gruppi chiedo ai bambini cosa preferiscono realizzare (se vogliono costruire i dadi o le pedine) e distribuisco gli scatoloni in base alle dimensioni degli oggetti da costruire (quelli più grandi vanno ai gruppi che scelgono di realizzare i dadi, poiché avranno bisogno di superfici più estese mentre quelli più piccoli vanno ai gruppi che hanno scelto le pedine).

Durante l'attività Lucia, che normalmente parla poco, ha chiacchierato e riso con le proprie compagne, mentre Michele ha dimostrato qualità di leader conducendo il proprio gruppo che necessita di un aiuto minimo da parte mia e della maestra Silvia.

Ho notato che Fabio vorrebbe imporsi sui compagni del suo gruppo (Diego, Buddhika e Yona) e fare tutto da solo, Diego propone come risoluzione di fare ognuno una parte del lavoro: uno prende le misure, uno segna i tratti da tagliare e gli altri due ritagliano. Questo non sembra dirimere il problema perché Fabio continua a voler portare avanti il lavoro da solo, serve quindi che intervenga Buddhika che con voce ferma prende il comando e distribuisce i compiti equamente tra i propri compagni come aveva suggerito di fare Diego; gli altri sembrano accettare e il gruppo si mette al lavoro per fare ciò che deve.

L'episodio è significativo poiché Buddhika è un bambino non italofono e raramente l'ho visto parlare con i compagni, la maestra mi ha rivelato che lui ancora "non si sente sicuro della lingua" che il bambino ha una buona capacità linguistica e dialettica ma che ha poca

sicurezza in sé stesso a riguardo. Penso che, anche se l'attività trattava di un lavoro a gruppi il clima di classe disteso e la forte componente ludica hanno dato la possibilità al bambino di esprimersi verbalmente, dandogli sicurezza.

Fabio voleva fare tutto da solo perché voleva realizzarlo al meglio ma Diego ha capito che da solo non avrebbe ottenuto un buon risultato e quindi ha proposto una distribuzione equa degli incarichi, benchè la sua proposta non fosse basata sulla considerazione delle abilità di tutti ma ha diviso i compiti per fare in modo che tutti potessero avere un incarico e contribuire.

Ho notato anche che per sé stesso non ha scelto l'incarico che avrebbe voluto dando priorità alla soddisfazione degli altri.

L'atteggiamento di Yona è lo stesso che di solito attua in classe, molto timido e riluttante ad esporsi, per questo è intervenuto Diego per dividere i compiti e dare una possibilità anche a lui di contribuire, a Diego è venuto in aiuto Buddhika con decisione per fare in modo che tutti potessero collaborare e non lasciare che fosse solo Fabio a lavorare.

In un altro gruppo anche Emanuele vuole imporsi dando ordini, ma Andrea si difende e rimprovera il compagno dicendogli di lasciarlo fare, Emanuele allora rimane in silenzio e si limita a fare la propria parte del lavoro.

Il susseguirsi di queste attività mi riporta al pensiero di Malaguzzi secondo cui il bambino è osservabile da un punto di vista sociocostruttivista in quanto (i bambini) “tra di loro e con gli adulti costruiscono la conoscenza in modo collegiale: discutendo e dialogando. È ciò che Malaguzzi ha definito in altre occasioni, come la pedagogia della relazione. È l'idea di un bambino che non lavora in solitudine o solo gli oggetti. [...] Esiste una concordanza tra la pedagogia della relazione e la pedagogia dell'apprendimento. Tale apprendimento si costruisce attraverso le differenze, i conflitti, le tensioni e le discrepanze dei punti di vista intersoggettivi che i bambini ricevono nella relazione solidale e differenziale con gli altri.” (Hoyuelos, 2004, p.61).

In un altro gruppo ho poi notato che Alice e Alessia lavorano collaborando assieme anche se chiedono spesso aiuto a me per le misurazioni.

Dopo le misurazioni i bambini procedono con il ritaglio delle parti degli oggetti da costruire: mentre io aiuto i gruppi a ritagliare, la maestra Silvia incolla con la colla a caldo. I bambini riescono a lavorare adeguatamente con le proprie forbici e tagliano seguendo le mie indicazioni, per fare in modo che i pezzi non si pieghino diventando inutilizzabili.

Dopo poco tutti i gruppi hanno finito di tagliare e ci sono alcune costruzioni complete, per cui vado a prendere le tempere e i vari gruppi devono decidere di che colore vorrebbero dipingere il proprio oggetto. I due gruppi, che hanno costruito le pedine, decidono di colorare una pedina in azzurro, mentre per l'altra viene stabilito di usare il verde chiaro. I gruppi dei dadi, invece, decidono di avere un dado completamente rosa mentre l'altro, realizzato dal gruppo di Alice, Alessia e Luisa, viene colorato con tre facce di bianco e tre di rosa (Figura 23).

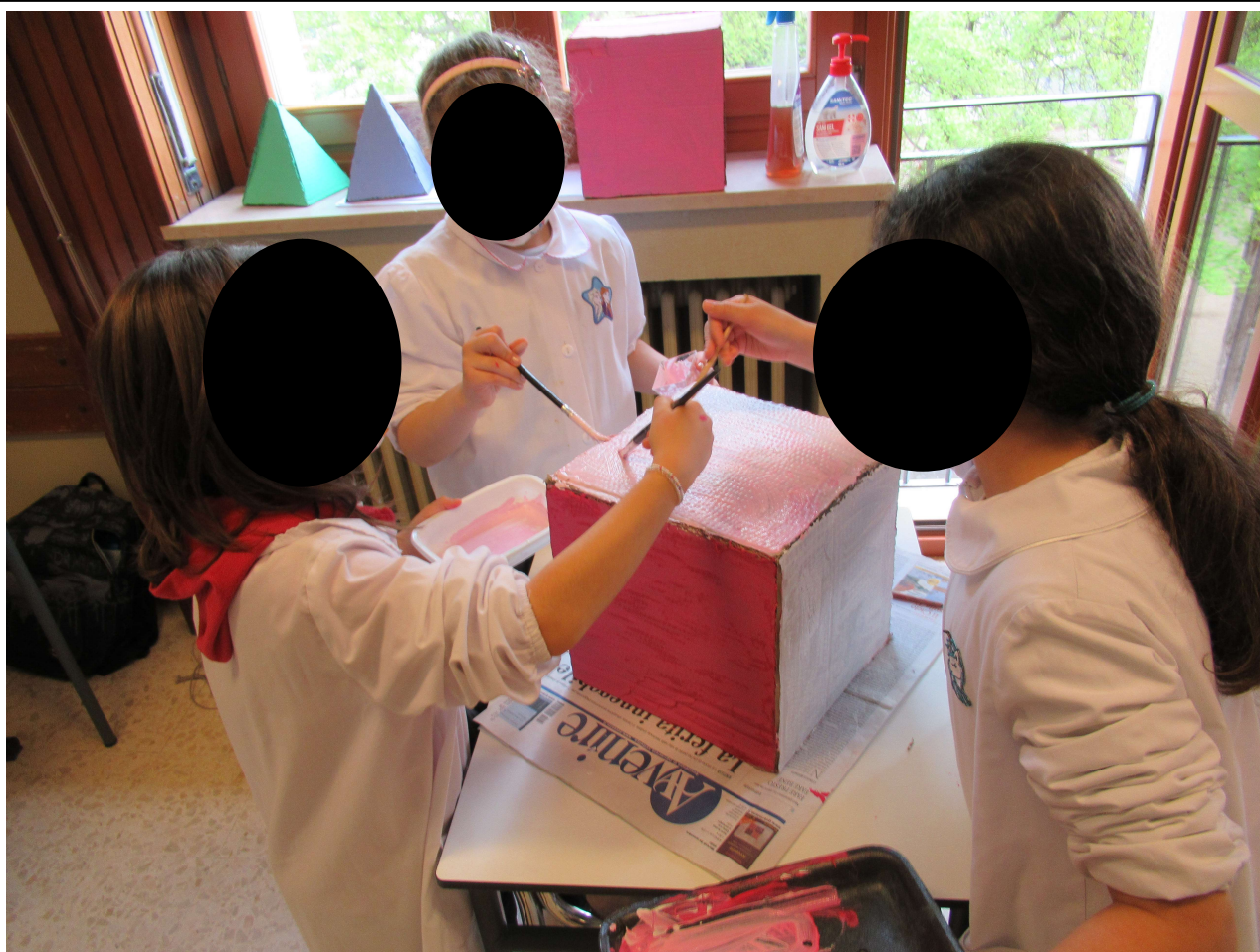


Figura 23: uno dei due gruppi che dovevano realizzare i dadi, queste bambine hanno scelto di utilizzare colori diversi per ogni lato del dado, allungando il tempo di lavoro ma personalizzando il risultato finale.

La giornata finisce velocemente e, nonostante tre dei gruppi hanno finito di colorare (Figura 24), l'ultimo (quello che voleva usare due colori per il proprio dado) non ha

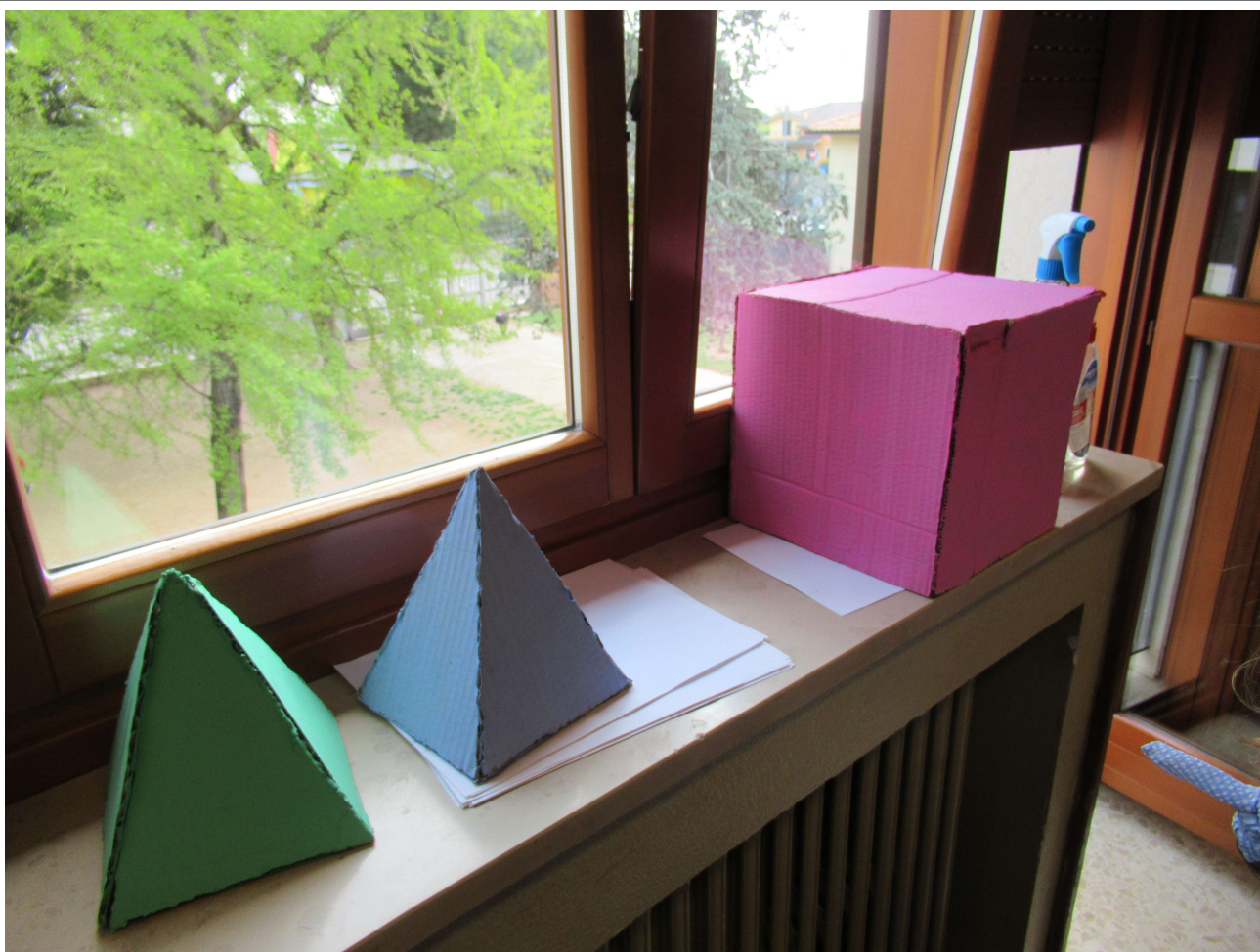


Figura 24: le forme realizzate dai bambini e con i colori che essi hanno scelto di usare

terminato il lavoro; la maestra Gisella propone allora di concludere il giorno seguente e le bambine sono d'accordo.

Questa attività mi ha fatto riflettere di come i bambini fossero maggiormente motivati a svolgere operazioni e a coordinarsi in gruppo in una situazione come quella proposta.

Nessuno di loro ha mostrato atteggiamenti di noia o repulsione verso la proposta; questo è anche una conseguenza della contestualizzazione dell'attività all'interno del percorso che ha creato una certa aspettativa tra i bambini che quindi hanno accolto l'intervento con entusiasmo e piacere.

Appare chiaro come in una situazione reale i bambini abbiano dovuto applicare le nozioni che hanno appreso durante le lezioni, in un contesto in cui hanno un obiettivo preciso:

realizzare un oggetto concreto, in questo modo hanno svolto le attività su cui è stato costruito il “compito autentico” proponendo una situazione di realtà in cui la loro opera è stata valutata nella misura con cui sono stati potuti mettere alla prova le proprie abilità e conoscenze (Castoldi, 2016, pag 188 e seguenti). Per cui azioni come misurare una distanza con un righello acquisiscono nuove problematiche, per esempio un righello non sufficientemente lungo, e richiedono delle soluzioni pratiche che escano dal pensiero comune, per attingere ad un pensiero divergente utilizzando anche concetti di problem solving, come l’usare più righelli o il misurare per tronconi; quindi “i bambini non solo sanno apprendere, ma apprendere ad apprendere [...] vale a dire che i bambini sanno cercare precocemente il significato che si deduce dall’apprendere le regole dal loro stesso apprendimento” (Hoyuelos, 2004, p. 74). Anche un’azione come il ritagliare una forma diventa più complessa perché in questo caso il cartone è più spesso di un semplice foglio di carta e richiede un’attenzione e competenze fini motorie maggiori affinché il cartone utilizzato non si pieghi e quindi venga rovinato dal taglio stesso.

Infine, anche la realizzazione di una specifica tonalità di colore diventa una combinazione di abilità trasversali che i bambini hanno modo di mettere in pratica: poiché la scuola dispone soltanto di colori primari e qualche secondario, se si volesse ottenere una sfumatura di colore particolare, sarebbe necessario conoscere quali colori mescolare per ottenere una sfumatura corretta. Il tempo a disposizione non ha permesso di sperimentare a sufficienza le mescolanze di colore, una situazione che sicuramente avrebbe permesso di fare delle osservazioni interessanti.

Questo episodio ha dimostrato che l’interesse artistico di questi bambini è rilevante, dato che in altre occasioni Diego aveva sperimentato la sovrapposizione dei colori con le matite colorate e penso che con più tempo a disposizione si sarebbe potuto dare la possibilità ai bambini di sperimentare con i colori la possibilità di ottenere diverse combinazioni.

Il tutto viene contornato dall’emozione e *suspence* che sale per la curiosità di sapere a cosa serve ciò che si sta costruendo e l’eccitazione di vedere le costruzioni che prendono gradualmente forma.

L'attività non è nuova per i bambini che altre volte si sono trovati a costruire degli oggetti ma in questo caso è stata differente e più coinvolgente per loro poiché l'oggetto costruito ha un utilizzo pratico, ed è esteticamente apprezzabile per i bambini, e soprattutto verrà usata durante il gioco finale; questa prospettiva crea un'aspettativa nei bambini che quindi si sentono più motivati a svolgere l'attività proposta.

Visto che tutto questo si svolge in un ambiente dalla forte componente ludica, i bambini non si accorgono che stanno svolgendo un problema di geometria solida e di matematica. Devono impegnarsi facendo in modo che tutti contribuiscano alla costruzione finale, ognuno come può, e in questo modo l'attività favorisce un clima di collaborazione.

5.6 SETTIMO INTERVENTO: PREPARAZIONE MATERIALI E RIPROPOSIZIONE ATTIVITA' PRECEDENTI

Il giorno seguente abbiamo deciso di terminare la preparazione dei materiali lasciati incompleti, prima delle lezioni.

Al mio arrivo la maestra chiama le bambine che il giorno prima non hanno terminato di colorare il dado e con loro andiamo a finire, mentre gli altri scendono per fare ricreazione, le bambine lavorano bene in gruppo, ma capita che Luisa cerchi di fare di testa propria senza accordarsi con le compagne, e viene ripresa sia da Alice che da Alessia. Anche se le bambine finiscono in fretta, il lavoro è ben riuscito: ad entrambi i dadi mancano ancora i numeri (di cui mi occuperò io la settimana seguente).

Una volta finito il lavoro accompagno le bambine in cortile dove si mettono a correre e a giocare con i compagni.



Figura 25: Buddhika si è messo dietro a Lucia per osservare meglio il percorso da far fare alla compagna.

Dopo le lezioni scendiamo nuovamente in giardino per riproporre il gioco del percorso da eseguire bendati. Decidiamo però di invertire le coppie: chi guidava ora viene guidato dal compagno (*Figure 25 e 26*). Diego è preciso e indirizza la compagna con indicazioni estremamente valide (andando ad indicare perfino l'esatto numero di passi da compiere e valutando prima la distanza che la compagna deve percorrere), sfrutta anche la possibilità di indicare alla persona bendata di fermarsi (una cosa che nessuno ha fatto finora). Andrea, invece, mostra il proprio pensiero laterale perché conduce Luisa su un percorso che la porta a passare di fianco all'area del percorso, evitando completamente gli ostacoli.



Figura 26: Yona riflette su come far muovere la compagna perché la direzione di partenza rende difficile farle evitare uno scontro iniziale.

La ripetizione ancora una volta è stata utile alla comprensione e alla formazione di una maggiore sicurezza da parte dei bambini in riferimento alla collaborazione con i compagni e rispetto alle proprie conoscenze scolastiche. Quanto successo durante l'attività mi è stato utile per riflettere in merito alle potenzialità di un percorso caratterizzato da un numero maggiore di attività di questo tipo, il fatto che abbia fatto emergere un lato

nascosto di uno dei bambini mi fa ipotizzare che sia possibile individuare e incentivare ulteriori aspetti meno visibili in altri bambini. Non solo, ancora una volta il coinvolgimento emotivo sperimentato dai bambini in questo attività, quindi con una forte componente ludica rispetto a quella didattica, ha incentivato i compagni che la volta precedente avevano seguito le indicazioni a prestare una maggiore attenzione nel dare le informazioni da seguire. Viceversa, i bambini che davano indicazioni hanno mostrato un'attenzione maggiore nel seguire quanto veniva detto dai compagni. In generale tutti hanno accettato la percentuale d'errore non arrabbiandosi come la volta precedente, mostrando apparentemente di aver acquisito una competenza maggiore di tolleranza della frustrazione.

Il gioco piace decisamente ai bambini che ad ogni turno sono ansiosi di vedere come cambierà il percorso e come i compagni riusciranno a districarsi tra gli ostacoli. Ma richiede anche molto tempo e non è possibile ripetere ancora l'attività con le prime coppie (avremmo osservato come affrontavano il gioco con una conoscenza più approfondita di ciò che devono fare). Siamo stati positivamente sorpresi dal fatto che questo ha portato alla luce come, uno dei bambini che normalmente durante le lezioni si distrae più facilmente e spesso non sembra ascoltare le indicazioni dell'insegnante, ha messo in pratica un pensiero laterale che nessuno prima di lui aveva ipotizzato. Probabilmente, non trovandosi circoscritto della lezione, ha potuto far brillare la propria capacità (fino a questo momento nascosta).

5.7 OTTAVO INTERVENTO

Il giorno successivo, il 23 di Aprile 2021, proponiamo con la maestra le successive attività che per esigenze scolastiche abbiamo deciso di modificarne la progettazione: alcuni interventi hanno subito delle variazioni mentre altre attività sono state completamente rimosse; è rimasto com'era inizialmente il gioco finale.

Dopo la lettura scendiamo in cortile per affrontare l'attività dei "casi degli Inettopodi" in cui proponiamo ai bambini una serie di casi con delle soluzioni possibili, in cui vengono inserite anche delle soluzioni assurde come farebbero appunto gli Inettopodi, personaggi della storia di Narnia (*Figura 27*). I bambini vengono divisi in due gruppi a cui vengono dati gli stessi casi, ma messi in ordine invertito, per evitare che tra i gruppi si venga a creare un clima eccessivamente competitivo. Questa richiesta della maestra è mossa dal fatto che spesso ha notato che alcuni bambini sono portati a voler superare i compagni, a voler vincere a tutti i costi; visto che il focus dell'attività è la discussione abbiamo deciso di attuare la strategia sopra indicata.

Io seguo il gruppo composto da Morgana, Diego, Buddhika, Andrea ed Emanuele mentre la maestra affianca il gruppo composto da Alessia, Michele, Luisa, Lucia e Eleonora. Nel gruppo della maestra i bambini non discutono molto anche perché Michele è a disagio per essere lontano dai propri amici e non collabora con il gruppo, nel quale le due identità forti di Eleonora e Luisa si scontrano spesso. Il gruppo della maestra risponde correttamente a tutte le domande tranne una in cui alla domanda: "Come faccio a parlare con un amico lontano?" viene scelta una risposta che anche se non è corretta è comunque possibile, la risposta corretta era: fare una telefonata, ma i bambini rispondono che preferiscono mandargli una lettera. Nel gruppo che seguo invece le discussioni sono accese ma i bambini raggiungono sempre la risposta corretta. Le risposte assurde, che abbiamo inserito tra le alternative, riscuotono sempre risate e divertimento da parte dei bambini; ma hanno anche lo scopo di disorientare i bambini; infatti, nel caso che riguarda il costruire una casa di colore azzurro, subito Emanuele è convinto che sia necessario usare dei mattoni azzurri. Inizia una discussione quando Andrea lo supporta mentre Diego e Buddhika sono convinti che sia meglio prima costruire la casa, e poi dipingerla del colore che si vuole; Morgana è indecisa e sia Diego che Andrea cercano di portarla ognuno dalla

propria parte. La discussione è lunga e infatti l'altro gruppo ha il tempo di finire di rispondere a tutti i quesiti. Così come è avvenuto qualche intervento prima, Buddhika interviene e incita i compagni a prendere una decisione; allora Emanuele esordisce

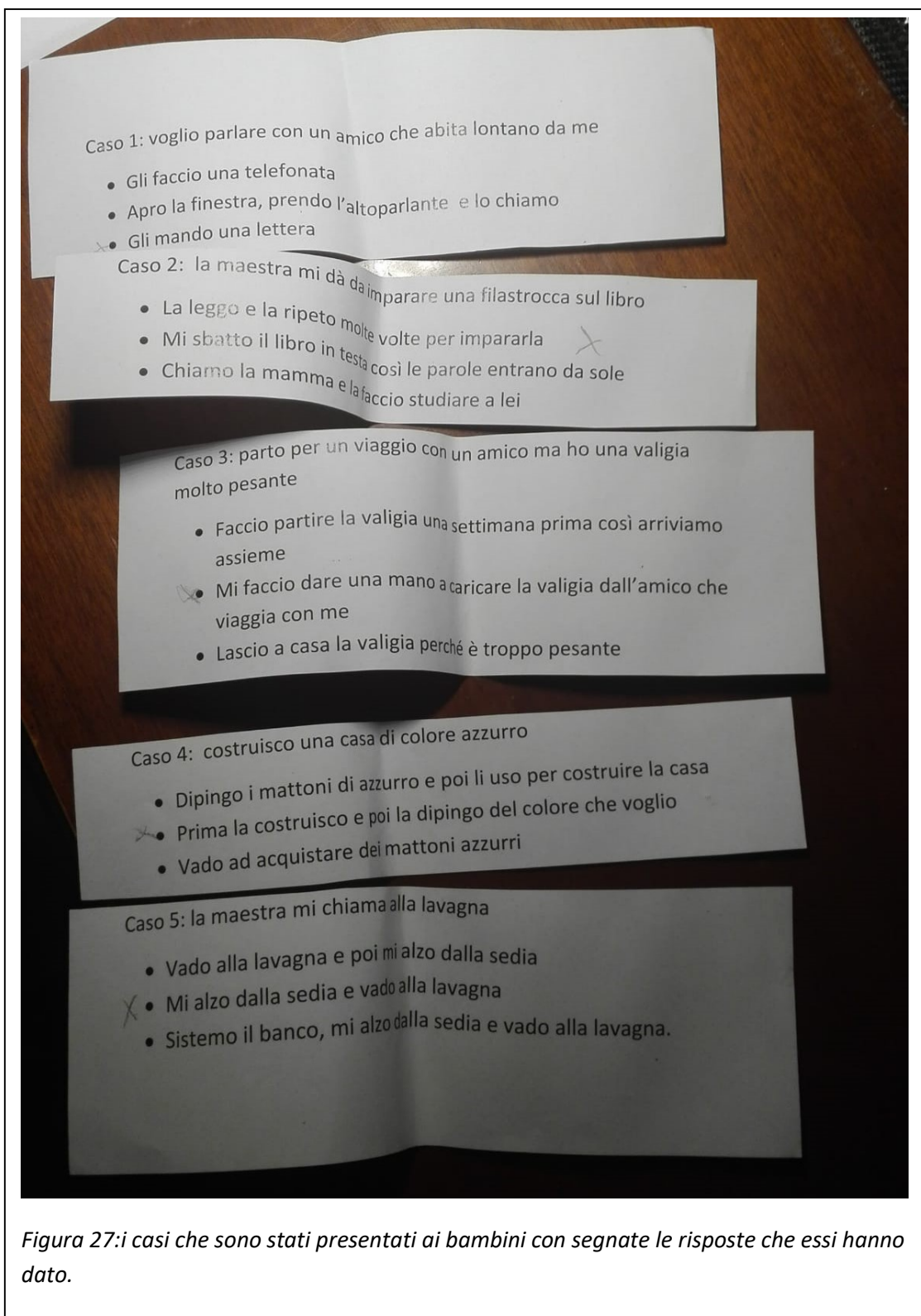


Figura 27: i casi che sono stati presentati ai bambini con segnate le risposte che essi hanno dato.

dicendo: “stavo pensando ai mattoncini LEGO e per questo mi sono confuso (poi rivolgendosi ad Andrea) pensa a come sono costruite le case, pensa ai cantieri” sostenuto

da Diego “infatti, prima devi fare le fondamenta poi costruisci i muri e poi li dipingi, guarda la scuola...” dicendo questo, indica il muro della scuola dove la vernice è scrostata e si vedono i mattoni sottostanti che sono di un colore diverso da quello dei muri, Andrea si mette a ridere e riconosce il proprio errore.

Il gioco procura divertimento inoltre dà modo ai bambini di confrontarsi e discutere: viene dato loro un problema con più soluzioni e vengono incentivati a parlare e confrontarsi per scoprire quale sia quella corretta; in questo modo i bambini cercando la soluzione categorizzano le risposte eliminando le improbabili che sicuramente sono un tranello. Mettendosi a riflettere su quanto la veridicità della risposta sia collegata alla sua probabilità (il fatto che una opzione sia possibile non la rende automaticamente la risposta corretta) “i soggetti umani sono anche visti come i principali strumenti euristici e conoscitivi, utilizzati nel contesto della ricerca narrativa, in quanto funzionano come osservatori, portatori di un proprio personale punto di vista, che si incontra e dialoga con quello dei soggetti osservati” (Mortari, Ghirotto, 2019, p. 167). Ritengo che la competenza emersa nell’attività sia fondamentale per lo sviluppo del pensiero del bambino, e in questo senso l’intervento da me effettuato può essere stato non solo utile ma essenziale per l’acquisizione di questo tipo di competenze.

La capacità di avere un pensiero critico è una qualità imprescindibile, il riuscire a discriminare alternative simili ma non uguali ritengo sia importante per i bambini in quanto li aiuta a effettuare delle ipotesi a prendere delle decisioni e a ponderare le scelte sulla base di un sentire personale non condizionato da altri.

I bambini si trovano quindi a riflettere in un contesto ludico su delle situazioni possibili ma assurde e divertenti che quindi non causerebbero un danno, la scelta è solo in apparenza più semplice poiché l’assenza di un effetto negativo rende la decisione più complessa ma comunque più serena; infatti, dal gioco emerge che nonostante tutto, per un bambino, anche una risposta potenzialmente assurda diventa possibile in determinate circostanze o con determinate particolarità.

Ancora una volta il forte coinvolgimento emotivo attira i bambini verso l’attività proposta e dà la possibilità a me e alla docente di far compiere delle riflessioni che rimarranno

profondamente nella memoria degli alunni. La componente di competitività è però un elemento con caratteristiche sia positive che negative, in quanto stimola la sfera emotiva e consente al bambino di collegare all'evento un ricordo intenso ma anche rischia di diventare una memoria di sensazioni "spiacevoli" come la frustrazione verso i compagni o la rabbia della sconfitta, anche se questa non c'è effettivamente mai stata. Accompagnare i bambini a comprendere l'importanza della riflessione collettiva e del dialogo, è importante; in questa attività contano la precisione e la capacità di individuare l'alternativa corretta; questo elemento è importante poiché consente di creare un intervento che "freni" i bambini con un carattere più impulsivo e che spesso tendono magari a prendere una decisione sulla base della sensazione e non sulla base di una riflessione critica ponderata. Questo atteggiamento viene modulato, inserendo quindi il bambino in un ambiente educativo che lo diverte e lo fa inconsciamente riflettere su quale sia la possibilità più corretta, l'alternativa meno assurda e più plausibile; ho osservato che il bambino che sperimenta più volte questo stato di "contenimento" comincia apparentemente a rivalutare la propria impulsività e a comprendere che in alcuni momenti all'azione bisogna anticipare la riflessione e quindi il proprio pensiero. Le alternative assurde da me proposte non sono casuali poiché si tratta di casi che rientrano all'interno degli eventi probabili per i bambini, l'elemento assurdo è divertente e scatena ilarità nei bambini che si immaginano di compiere quelle azioni con quei risultati e nell'immaginarsi si immedesimano e inconsciamente riflettono di quanto anche loro farebbero ridere gli altri trovandosi in quella situazione, ne è la prova che mentre leggevo le alternative più esilaranti ai bambini e chiedevo se secondo loro fosse quella la reazione corretta, mi veniva risposto tra le risate che non era quella corretta ma anche in molti commentavano che non si sarebbero mai voluti trovare in quella situazione o magari rispondevano dicendo "io non lo farei di certo" altri ancora ridendo si coprivano gli occhi.

L'attività proposta e le azioni svolte dai bambini mi ha fatto riflettere su come il mio percorso stesse in realtà modificando l'atteggiamento del gruppo classe ora più collaborativo rispetto all'inizio.

Inoltre, ancora una volta, riflettiamo con le maestre sulle difficoltà di collaborazione di bambini con caratteri particolarmente forti che si scontrano, e cercano di prevalere sui

compagni, secondo quanto detto dalle docenti; intanto altri bambini dimostrano delle capacità di leadership o di problem solving inaspettate, vista la loro indole normalmente più pacifica e riservata.

A questo punto alcune attività sono state rimosse principalmente per evitare il rischio di “perdere” l’attività finale a causa dell’instabilità della situazione COVID, questa fa parte dell’intervento più importante per tutto il progetto che non poteva affrontare l’eventuale quarantena.

5.8 NONO INTERVENTO (ATTIVITA' FINALE)

Questo è il giorno dell'attività finale (il 29 di Aprile 2021), che mi ha richiesto preparativi particolareggiati. I bambini sono eccitati perché al mio arrivo ho con me il cartellone che sarà il tabellone del gioco finale, inoltre, la creazione delle pedine e dei dadi svolta i giorni precedenti ha accentuato in loro una forte aspettativa; per cui dopo le lezioni scendiamo in palestra con la classe per cominciare l'intervento.

Prima di cominciare la classe viene divisa in due squadre, una capitanata da Buddhika e l'altra da Eleonora che hanno chiamato a turno i compagni a comporre gli schieramenti. La scelta dei bambini non è stata imposta da noi adulti, ci siamo permessi di incentivarla mettendo come criterio il fatto che a turno i capitani dovevano scegliere un maschio e una femmina alternativamente finché fosse stato possibile poi a ciascuna squadra venivano assegnate una pedina e un dado; dopo aver ascoltato la spiegazione del tabellone e il funzionamento delle diverse caselle, la partita comincia. Sulle caselle è scritto quali azioni compiere una volta arrivati su una di esse: avanzare o indietreggiare di un certo numero di posizioni, come nel funzionamento del gioco dell'oca classico, oppure restare fermi un turno o rispondere ad una domanda. Le domande sono state inserite in accordo con la



Figura 28: l'intera squadra presta attenzione alla domanda che dovranno affrontare.

maestra per rinforzare il ricordo e verificare la comprensione del racconto ascoltato, infatti riguardavano sia la lettura fatta in classe con richiami a specifici episodi, sia l'intero mondo narrativo di Narnia che i bambini conoscevano in seguito alla visione del film (il leone, la strega e l'armadio); ma non solo, le domande che potevano essere poste ai bambini erano tratte anche dalle conoscenze scolastiche affrontate fino a quel momento dalla classe, per esempio la traduzione di alcuni termini in inglese, o la costruzione di una frase utilizzando parole con le doppie, la scrittura di parole specifiche o ripetere dei concetti di geografia che i bambini avrebbero dovuto conoscere.

La partita comincia bene, con i bambini che seguono il gioco con attenzione e curiosità anche quando non è il loro turno (*Figura 28*); ma, presto, Luisa comincia a chiacchierare con Diego e Yona, questo li porta a venire ripresi dalla maestra che li obbliga a stare seduti distanti. Stavano parlando soprattutto della partita e di quello che avrebbero dovuto fare i compagni, così come commentavano la loro prestazione o ricordavano a chi tocca a tirare; in questo modo causavano un rumore di fondo che impediva qualsiasi comunicazione. Nell'altra squadra invece viene ripreso Emanuele che spesso insieme con Fabio prende in



Figura 29: i bambini ascoltano la maestra mentre questa li riprende riguardo il comportamento poco sportivo nei confronti degli avversari.

giro alcuni compagni per i tiri fatti o ridono se gli avversari sono costretti a fermarsi o a tornare indietro (*Figura 29*).

La prima partita non dura molto e la vittoria va alla squadra di Eleonora che arriva al traguardo rispondendo a poche domande (*Figura 30*) ma riuscendo ad ottenere una serie



Figura 30: la squadra collabora per rispondere al quesito che gli è stato posto.

di tiri estremamente fortunati; questo li porta ad arrivare spesso su caselle che li fanno avanzare liberamente senza dover rispondere a domande. La squadra di Buddhika, invece, incappa in alcuni tiri sfortunati capitando su caselle che fanno arretrare o rimanere fermi per un turno, ma riesce anche a rispondere correttamente alle domande che incontra sul suo cammino (*Figura 31*) e quindi ad arrivare oltre la metà del percorso di gioco.



Figura 31: Emanuele riflette su quale risposta dare, mentre alcuni dei suoi compagni cercano di aiutarlo.

Questo tipo di andamento mi ha fatto ripensare a ciò che i dadi spesso rappresentano all'interno dei giochi da tavolo (Sciarra, 2018) e cioè la componente di casualità che si ritrova nella vita stessa. Lanciando un dado gli esseri umani si mettono a "giocare" con una forza che spesso causa loro sofferenza e frustrazione, giocando con essa la sminuiscono e si rafforzano contro gli eventi negativi che potrebbero incontrare. Affrontando la frustrazione in un gioco e in compagnia dei propri amici, i bambini possono riflettere su come, a volte, la vita sia ingiusta e la sorte sia volubile, benché noi sappiamo che la "fortuna" sia un'unione di elementi di probabilità e di conseguenze di scelte nostre e degli altri, ma questo non toglie che spesso attribuiamo agli eventi una certa percentuale di sfortuna e quindi ne ricaviamo una frustrazione quando le cose non vanno come vorremmo. In molte situazioni però il caso è anche un modo che usiamo per definire tutta quella serie di eventi che sono fuori del nostro controllo e che quindi esulano dalle nostre decisioni, questi fattori possono creare sofferenza e frustrazione e quindi è utile prepararsi ad affrontarli. All'interno di un gioco è possibile far vivere ai giocatori una parte della frustrazione derivante da quei fattori esterni al nostro giudizio tramite l'uso dei dadi. Il rischio di prendere una decisione che potrebbe costare la vita diventa l'azzardo di un

giocatore che rischia di perdere dei soldi o anche solo di fare una brutta figura, il senso di sofferenza e di frustrazione derivanti dalla sconfitta o da una scelta sbagliata sono sempre presenti ma estremamente ridotti; quindi con il gioco si può accompagnare un bambino a sperimentare una frustrazione minore in seguito ad una scelta sbagliata o a sviluppare una maggiore resilienza rispetto a situazioni di sofferenza dovute a quella “cattiva sorte” che non dipende da lui ma che influenza comunque il suo presente. Il lancio del dado è irrevocabile e quando lascia la mano del giocatore non è più in suo controllo e allo stesso modo non può più tornare indietro, così come nella vita una volta presa una decisione importante non si può tornare indietro ma si può solo affrontarne le conseguenze.

I bambini imparano che una decisione presa può essere irrevocabile così come il lancio di un dado che non si può fermare o meglio che non è bene fermare per il bene del gioco, Giulio Cesare nell’episodio famosissimo dell’attraversamento del Rubicone veniva a dire : “Alea Jacta Est” (il dado è stato lanciato), segno che la sua decisione non era più nelle sue mani e che quindi ora si poteva solo andare fino in fondo.

Questo tipo di riflessioni si possono fare con una facilità maggiore se le inseriamo nel contesto di un gioco di ruolo, in cui non solo si può riflettere sull’elemento della casualità e degli eventi che non sono sotto il nostro controllo ma anche in che misura questa sorte influenza il nostro agire e viceversa come il nostro atto influenza l’andamento della “fortuna”, e di quali conseguenze ci sono per una determinata azione. Queste tematiche molto complesse vengono proposte in un ambiente caratterizzato da una forte componente ludica e un clima rilassato e divertito, così viene fornito un ambiente protetto in cui sperimentare la frustrazione e altri sentimenti, si possono metabolizzare e si possono costruire insieme ai bambini delle difese e degli strumenti per fare fronte alla sorte avversa o per ridurre l’effetto dannoso sulla mente, allo stesso modo in cui un atleta di judo si allena a cadere per non ferirsi o per ridurre il danno subito.

I bambini hanno infatti dimostrato di avere delle competenze di gestione della frustrazione di diversi livelli: alcuni erano consci di partecipare ad un gioco e quindi affrontavano la sorte avversa con leggerezza e con una minima frustrazione ridendo del proprio tiro o del fatto di essere capitati su una casella con un effetto negativo, altri ancora mostravano

rabbia e astio nei confronti del dado (come a volersi rivolgere alla fortuna stessa), altri ancora invece si ponevano in una postura riflessiva e cercavano di razionalizzare la situazione sfavorevole pensando a quale tiro servisse per togliersi d'impaccio o magari accogliendo positivamente la possibilità di rispondere ad una domanda e quindi di poter andare avanti di un certo numero di caselle. In un gruppo era però possibile avere bambini che si lamentavano dei tiri dei compagni, non comprendendo che non era certo colpa loro se il risultato non era quello desiderato, e allo stesso tempo si disculpavano subito quando erano loro a ottenere un numero non favorevole; di contro altri bambini cercavano di incitare i compagni di squadra e di sminuire eventuali tiri "sfortunati" mentre cercavano di sottolineare quando i compagni avevano ottenuto un risultato molto positivo, in alcuni casi questi bambini sono arrivati a fare i complimenti agli avversari o a consolarli quando il dado non era favorevole al loro gioco. Al termine di questo percorso le osservazioni raccolte mi fanno giungere ad una riflessione, ovvero che, nella maggior parte dei bambini gli obiettivi di massima che mi ero prefissato inizialmente e condiviso con le maestre, sono stati raggiunti e che, se ci fosse stato più tempo a disposizione probabilmente tutti li avrebbero raggiunti.

Con più tempo avrei sicuramente fatto riflettere i bambini in merito al significato del dado

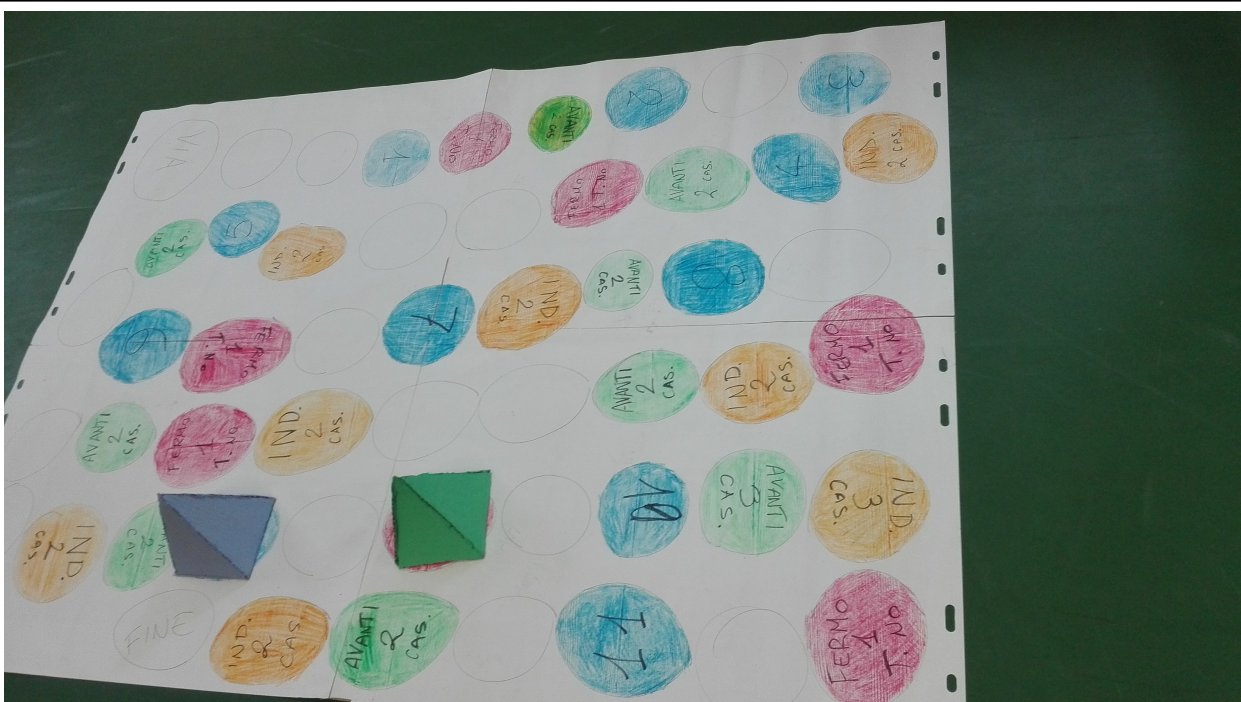


Figura 32: tabellone di gioco iniziale in cui si notano la mancanza di una direzione di marcia e un numero esiguo di caselle con una domanda associata (in azzurro).

e quanto fosse importante per loro in un gioco da tavolo come quello appena sperimentato, avrei voluto rielaborare il gioco ed eventualmente modificarlo per costruire insieme con loro una versione che avesse un legame emotivo ancora più forte.

La seconda partita che giochiamo è più equilibrata: alla squadra di Buddhika capitano dei tiri fortunati che portano il gruppo molto velocemente vicini alle caselle finali, l'altra squadra deve invece affrontare molti più quesiti e, ne sbaglia più di qualcuno, perde alcuni turni; lo scontro diventa così entusiasmante per entrambe le squadre che si ritrovano spesso affiancate dando la sensazione di un continuo "testa a testa", la partita viene però interrotta con la fine della giornata scolastica e per non terminare la partita lasciandola incompiuta decidiamo che deve essere portata avanti il giorno successivo, dal punto in cui è stata lasciata.

Il giorno seguente, il 30 di aprile 2021, ci prepariamo a finire la partita il tabellone è stato modificato (*Figure 32 e 33*) per risolvere alcune problematiche che la maestra ha puntualizzato (un percorso non chiaro e un eccesso di caselle che facevano avanzare o arretrare, infine poche caselle in cui dover rispondere alle domande) e con delle carte per randomizzare meglio le domande; (che è occupata da un'altra classe) decidiamo di



Figura 33: tabellone nella sua versione finale, da notare l'aggiunta delle frecce e l'aumento di caselle azzurre con delle domande associate.



Figura 34: mentre una squadra svolge il compito assegnato l'altra aspetta pazientemente, alcuni osservano gli sfidanti mentre altri si distraggono.

scendere in cortile e approfittare del tempo favorevole (*Figura 34*).

Il gioco piace molto ai bambini, anche con le modifiche apportate: con un tabellone più chiaro e che descrive meglio il percorso da compiere, un aumento delle caselle con le relative domande, e l'impiego di carte che rendano casuale l'ordine per queste ultime; si divertono e si ritrovano a dover rispondere a molti più quesiti rispetto al giorno precedente (*Figura 35*) riducendo la componente di alea, o casualità (Nuccio, 2018), e aumentando invece il coinvolgimento dei bambini stessi. Le squadre sono molto irrequiete e molte volte bisogna richiamare i bambini alla calma e al rispetto reciproco, più volte Luisa interviene improvvisamente con risate incontrollate in seguito ad un tiro infelice degli avversari o quando questi non sanno rispondere.

La partita procede senza incidenti e i bambini si divertono e rispondono alle domande, il tabellone è più chiaro e interattivo dopo le modifiche e Diego commenta che così gli piace di più. Infatti, le modifiche che ho apportato e che ho già descritto sono state fatte

principalmente per rendere il gioco più piacevole per i giocatori (i bambini) oltre che più



Figura 35: una squadra deve realizzare il ritratto del proprio leader per poter proseguire, come richiesto dalla casella della domanda.

facile da interpretare, dando così al gioco stesso una migliore fruibilità.

Il giorno prima ho notato che il gioco non coinvolgeva l'intera squadra tranne che nei momenti delle domande e che, mentre uno dei bambini tirava il dado e muoveva la pedina gli altri non prestavano attenzione, questo mi ha fatto riflettere che l'inserimento di altre domande a scapito delle caselle che facevano avanzare e indietreggiare non era solo una esigenza della maestra ma anche dei bambini, che avrebbero preferito più dinamicità.

Di fatto le modifiche non sono state una semplificazione come ci si sarebbe potuti aspettare, bensì un aumento della difficoltà di gioco che ora richiedeva ai giocatori un apporto maggiore delle proprie competenze, nella forma delle domande, e toglieva importanza all'elemento aleatorio che rischiava di sbilanciare l'equilibrio di gioco (cioè quello status in cui si trovano due schieramenti avversari per cui nessuno dei due ha una

facilitazione sull'altro). Le modifiche che hanno reso il tabellone più chiaro sono state necessarie perché è successo che alcuni bambini muovessero la pedina in senso opposto a quello di gioco, questo non solo è stato notato da me ma anche dai bambini che hanno segnalato la cosa come un *"bug"*, da me prontamente risolto con delle indicazioni verbali sul momento e poi con l'aggiunta delle sopra citate frecce.

Dopo poco viene il momento di interrompere la partita e di commentare con i bambini il gioco: i commenti sono positivi, a tutti è piaciuto giocare in questo modo e in generale hanno apprezzato le attività che ho loro proposto, specialmente la possibilità di costruire insieme il gioco finale e di aver giocato tutti assieme.

L'intervento finale è stato sicuramente di forte impatto e come nei piani originali è rimasto poi a scuola a disposizione della maestra perché venga riproposto e riutilizzato, anche introducendo nuove domande e nuovi componenti, l'impatto è stato sicuramente amplificato dal grande impegno della maestra durante le sue ore in cui non ero presente, perché lei è riuscita a mantenere viva attenzione e l'interesse per il gioco e quindi quando è venuto il momento di proporlo, è stato sicuramente apprezzato dai bambini che si sono divertiti giocando come una squadra e operando come una squadra. "Un problema che gli insegnanti spesso devono affrontare riguarda, più che i modi di stimolare l'interesse degli allievi, i modi per mantenerlo vivo per un periodo di tempo più lungo di quanto la novità di una situazione o il richiamo emotivo di certe questioni consentano. Motivare gli studenti ad apprendere non significa sollecitare la loro voglia di novità o divertimento, ma coinvolgerli in attività attraverso cui possano esprimere se stessi e realizzare le proprie potenzialità intellettuali" (Boscolo, 2012, p.141-142). In questo senso la didattica ludica può essere estremamente utile ad un insegnante, i bambini sono profondamente legati al gioco tramite un collegamento emotivo e quindi si può far nascere un interesse genuino per uno specifico apprendimento inserendolo in un percorso ludico. Una volta sviluppato un interesse intrinseco per il tema lo strumento ludico ha esaurito la propria funzione e quindi rimane al bambino il collegamento emotivo con l'apprendimento e quindi si genera un circolo virtuoso che può garantire un livello minimo di interesse è poi compito dell'insegnante tenere vivo nei bambini l'interesse per creare apprendimenti sempre nuovi.

In alternativa lo strumento ludico è utile all'insegnante in quanto sono i bambini stessi che sono attratti dallo strumento; quindi, il loro legame emotivo con lo strumento facilita il docente nell'intento di sviluppare l'interesse intrinseco negli studenti che una volta acquisito ricercheranno attivamente lo strumento ludico, mantenendo da soli vivo l'interesse verso uno specifico apprendimento.

Analizzando ulteriormente la situazione, dato l'insufficiente *Playtesting*, il gioco nella sua prima partita è risultato sbilanciato e ha portato una squadra a sperimentare il fenomeno brevemente descritto prima, il "*Runaway Leader*" o "uomo in fuga", mentre l'altra squadra si è trovata ostacolata; la conseguente frustrazione e animosità, da parte di quei bambini poco propensi ad accettare una sconfitta è emersa rapidamente, ma anche per questo il gioco in sé, è stato utile visto che una partita si può ricominciare quando finisce e gli incontri successivi possono andare meglio, come è successo in questo caso.

Infatti, con l'introduzione delle domande randomizzate, l'inserimento di frecce che indicassero il senso di marcia delle pedine e la modifica del tabellone con la rimozione di caselle condizionali che favorivano chi facesse determinati tiri e l'uso di un numero maggiore di caselle con quesiti, hanno reso la partita molto più bilanciata e incentivando la sana competizione.

Uno scontro più avvincente e delle domande più varie (a cui per rispondere è necessario collaborare come una squadra e non solo come un singolo) ed infine un tabellone più "vivace" hanno portato i bambini ad apprezzare maggiormente il percorso per arrivare a proporre il gioco finale.

La creazione di un gioco non si limita a dare gli ordini e a dire ai bambini cosa fare, e anche l'inserimento di carte da gioco, pedine e un tabellone sono delle componenti che richiedono una attenta riflessione: quante carte usare, quanto lungo deve essere il percorso, quante squadre è meglio avere ecc. Le carte devono essere chiare da leggere e resistenti da manipolare, non necessariamente richiedono dei materiali costosi ma va considerata la cura che i nostri giocatori avranno per questi materiali; il percorso su tabellone non può essere troppo corto in quanto i giocatori non percepiranno lo spirito del gioco, ma neanche troppo lungo o non si riuscirebbe a finire la partita; le squadre o il

numero di giocatori deve essere sufficiente ma non può essere eccessivo o ci sarà una sensazione di noia per chi attende il proprio turno.

Se poi si inseriscono caselle condizionali che modificano la durata del turno o che magari lo possono interrompere va considerata la loro posizione nel percorso.

Inoltre, appena inseriamo uno strumento apparentemente semplice come il dado, la situazione può precipitare: il dado è definito normalmente come componente di “alea” o casualità e simboleggia la variabilità della vita reale e si usa per aggiungere realismo ad un gioco di per se astratto (Huizinga, 2002) ma l’alea è anche un rischio perché causa al giocatore di muoversi in un modo imprevedibile, quindi sta a chi progetta il gioco prevedere il movimento e fare in modo che il giocatore arrivi su una casella e che poi se si sposta ancora per effetto della casella non possa sfruttare troppo una combinazione di eventi (normalmente definita *COMBO*) per ottenere quello che viene definito un *Exploit* o *Gamebreaker*, che letteralmente viene usato per sfruttare il gioco o “romperlo” a proprio vantaggio.

Anche un gioco semplice in apparenza richiede di essere testato e messo alla prova, deve avere una componente di *Engagement* che lo renda accattivante e una di *Entertainment* che lo renda divertente e che crei nel giocatore la voglia di dire “ancora”.

Passiamo poi alla grafica che se presente deve seguire le regole di cui sopra, deve essere accattivante e divertente ma non deve distrarre il giocatore dal suo scopo: giocare. In questo caso la componente grafica ha svolto la sua parte nel momento in cui è stata creata dai bambini stessi, per cui è divenuta familiare, perdendo la sua componente di *Engagement* mantenendo la componente di divertimento e anzi aumentandola, giocare usando un pezzo che loro stessi hanno creato lo rende un pezzo speciale e un gioco speciale.

Il gioco creato avrebbe bisogno di ulteriore *Playtesting*, è difficile che un gioco funzioni efficacemente già dopo due sole revisioni, ma è anche vero che basandosi su uno dei più conosciuti giochi da tavolo per le proprie meccaniche, il gioco dell’oca (in cui le meccaniche sono il lancio di un dado e lo spostamento di una pedina, tuttalpiù con l’aggiunta di

“caselle condizionali” che obbligano il giocatore a muoversi sul tabellone in un certo modo) è complicato apportare delle modifiche che possano rendere il gioco più coinvolgente. Le meccaniche sono semplici ed è in questa semplicità che si trova l'essenza di un'attività del genere; si possono anche proporre dei giochi più elaborati ma per giocatori non esperti potrebbe creare sensazioni di rifiuto verso il gioco.

Per ridurre il mio rischio nel proporre l'attività ho preferito scegliere di inserire delle meccaniche volutamente semplici che sarebbero poi state facilmente modificabili in base alla richiesta dei bambini. La proposta è poi stata “regalata” ai bambini che possono anche decidere di aggiungere nuove regole o nuove domande a quelle che ho preparato, per fare in modo che il gioco cresca con loro e che si adegui ai loro interessi, creando così un processo di crescita parallelo tra giocatore e gioco. Ho tenuto in considerazione anche l'eventualità che le meccaniche che ho inserito nel gioco potessero essere troppo complesse per i bambini, e che fosse necessario semplificarle o proporle in modo differente, fortunatamente questo non è stato necessario e i bambini mi hanno dimostrato di saper gestire il livello di difficoltà proposto e mi hanno chiesto delle modifiche che hanno reso il gioco più difficile più entusiasmante per loro. In questo ho cercato di dare supporto alla componente principale della didattica ludica, ovvero il divertimento dei bambini, ricollegandola anche al principio del SEL della connessione emotiva con l'attività didattica, in questo modo ho cercato di portare ai bambini un prodotto che fosse in uno stato fluido e non rigido, ho fornito loro uno strumento che potevano modificare loro stessi e adattare alle proprie esigenze e necessità.

5.9 DECIMO INTERVENTO: GITA DIGITALE

A metà maggio abbiamo deciso con la maestra di proporre un'altra attività collegata al tema del libro d'avventure di Narnia, il viaggio e l'esplorazione, offrendo una gita in città sfruttando gli strumenti digitali di internet usando *Google Earth* in modalità "Street view" per far fare ai bambini una gita in città.

Purtroppo, la connessione internet della scuola ha dei problemi e si fa fatica a far funzionare il programma, il massimo che riusciamo ad ottenere è di arrivare a vedere la chiesa di San Zeno.

Qualche giorno dopo decidiamo di riprovare sfruttando meglio gli strumenti scolastici.

Come punto di partenza scegliamo la scuola, dove i bambini si trovano in questo momento; da subito sono tutti molto eccitati di questa forma di "viaggio" e vedere la propria scuola su internet li eccita ancora di più. Dalla scuola passo poi a mostrare ai bambini le strade del centro storico e la maestra ne approfitta per ricordare ai bambini le nozioni di geografia che sono state affrontate nei giorni precedenti. I bambini sono molto attenti e decidiamo di farli venire vicino alla lavagna per osservare meglio la LIM, affrontando prima la visione di Piazza Bra di Verona e poi i principali edifici e località storiche della città (Piazza delle Erbe, Piazza Dante o Dei Signori, Castelvecchio, Santa Anastasia, San Fermo, l'Arena) e per ogni edificio aggiungo un piccolo aneddoto storico o legato alle curiosità locali per stimolare i bambini a tornare in città a visitare i luoghi visti *on line*; i bambini scoppiano a ridere quando li porto a vedere il "palazzo dei pandori" (il palazzo Melegatti sede storica della pasticceria Melegatti, C.so porta Borsari 21) e apprezzano la "visita" in generale.

L'eccitazione dei bambini sta diventando eccessiva e di disturbo, la maestra ed io decidiamo di riportarli ad una situazione emozionale, e quindi di "tornare a scuola" e di terminare la gita virtuale, così mentre percorriamo la strada alcuni bambini mostrano le proprie case (Alice, Alessia e Eleonora) e abbiamo deciso quindi di cogliere questa opportunità suggerita dai bambini e per la prossima volta proponiamo di andare a visitare le case di tutti i bambini della classe,raggiungiamo la scuola nuovamente e interrompiamo

la gita digitale per accompagnare i bambini al cancello poco dopo perché possano tornare a casa. I bambini sono molto eccitati dalla “gita” e alcuni ne parlano subito ai genitori.

Constatando quanto entusiasmante sia stata la proposta della gita digitale per i bambini, con la maestra decidiamo di intraprendere un'altra gita visitando le case dei bambini alla fine di maggio, in occasione del mio ultimo intervento.

Il giorno 28 di maggio 2021, dopo le lezioni decidiamo di cominciare la gita virtuale alle case di ognuno partendo da quelli che abitano più vicino alla scuola e poi andando sempre più lontano; sono i bambini che devono dare le indicazioni a me che controllo lo spostamento della visuale su *Google Earth*. Questa attività ha ripreso quella proposta in precedenza in cui i bambini dovevano dare indicazioni ad un compagno per raggiungere l'altro lato di un percorso ad ostacoli. In questa attività si è notato come alcuni degli stessi bambini che avevano avuto difficoltà a dare indicazioni ai compagni, ancora mostravano insicurezze; questo è forse imputabile alla diversa natura delle indicazioni da dare: mentre nell'attività precedente il punto di arrivo e gli ostacoli erano chiaramente visibili, in questa i bambini hanno dovuto ricordare a memoria un percorso nel proprio territorio che generalmente affrontano come passeggeri e non in forma autonoma, inoltre il punto di arrivo non è chiaramente visibile e va ricercato sfruttando punti di riferimento noti al bambino ma non agli altri.

Alcuni riescono facilmente a dare le indicazioni per raggiungere casa propria, come Eleonora, Alessia, Alice, Diego e anche Buddhika e Lucia che abitando lontano dovevano ricordare una strada più lunga. Altri invece faticano a dare le indicazioni stradali e si confondono ~~con~~ le direzioni da prendere come Luisa e Fabio; mentre il secondo quando vede i luoghi più familiari si riprende e riesce a dare delle indicazioni, Luisa continua a ridere nervosamente e sembra sia a disagio a causa del fatto che non riesce a comunicare efficacemente con me che devo seguire le sue indicazioni.

Con alcuni (come Emanuele che abita molto lontano dal Basson) anziché seguire la strada facciamo dei grandi salti e andiamo invece nei paesi di provenienza e da lì i bambini ci danno le indicazioni tra le strade che conoscono meglio (rispetto alle tangenziali e le strade di campagna). I bambini si divertono molto e allo stesso tempo imparano che dare le

indicazioni non si limita al “vai di là... gira di lì... vai avanti” ma che è importante essere precisi, e che lo strumento digitale può effettivamente portarli anche molto lontano nello spazio, alla scoperta di luoghi sconosciuti, infatti Andrea è così preso dall’emozione che più volte chiede di poter vedere la casa dei propri parenti che si trovano in Sardegna, io vorrei accontentarlo ma il tempo a disposizione è molto poco ormai e la classe invece vuole vedere dove abito io, così li accontento e mentre si preparano per uscire e tornare a casa io cerco l’indirizzo di casa mia e gliela mostro.

Queste giornate non erano propriamente parte dell’intervento ma sono state svolte come attività improvvisate dettate dai continui cambiamenti repentini dettati dalla pandemia che hanno privato le scuole della possibilità di fare le gite e quindi i bambini della possibilità di fare esperienze significative all’esterno delle aule scolastiche, per quanto uno strumento digitale abbia sopperito alla mancanza, l’effetto ottenuto non sarà mai significativo come lo sarebbe stato con un’esperienza svolta di persona, camminando per le strade della città.

Indubbiamente gli strumenti digitali sono stati un supporto utile nel periodo di pandemia e quindi di frequenze scolastiche a intermittenza; ai bambini è piaciuto molto il programma di *Google Earth* e ripensando alle potenzialità offerte da questo strumento ho riflettuto su quali altri viaggi si sarebbero potuti intraprendere con i bambini.

In un momento specifico di assenza di viaggi abbiamo sperimentato ed osservato luoghi relativamente lontani e utilizzato una visuale che normalmente non si ha camminando per le strade.

Tornando al tema dei giochi, si sarebbe potuto proporre un gioco di ruolo (GDR in Italia, *RPG* in ambito anglosassone, più comunemente conosciuto come *Role Play* in ambito didattico) in cui i bambini si preparano come se dovessero fare una gita e poi, usando le LIM e dei file di audio ambientale, ricostruire una gita in città, a Verona o in posti ancora più lontani, riprendendo lo spirito del viaggio di Narnia e della voglia di avventura. In questo modo i bambini avrebbero assistito ad una lezione svolta con una modalità alternativa e, che fossero in DAD o in classe, queste sarebbero state delle esperienze significative, alleggerendo così il periodo già carico di tensioni. Dopo la prima esperienza e

vedendo il loro interesse, avevo dato il nome del sito da visitare e avevo proposto di andarci con i propri genitori.

Collegandomi a questa esperienza diretta con i bambini penso alle opportunità che offre “l’occhio” di *Hubble* (il telescopio spaziale) galassie lontane e stelle remote, che con l’inquinamento luminoso sono impossibili da vedere in città.

“Si può notare come tutte le esperienze umane siano implicate in un processo di crescita, che può assumere differenti direzioni e orientamenti. Ogni esperienza è una ‘forza motrice’ e il suo valore deriva da ciò che mette in movimento e in quale rotta” (Mortari, Ghirotto, 2019, p.168). È vero che le esperienze in prima persona e fatte nella realtà sono sicuramente migliori e rimangono più nitide nella memoria dei bambini, ma è proprio in momenti come questi che stiamo riscoprendo i mezzi digitali e le loro potenzialità di conoscenza, sia a scopo sociale sia a scopo didattico; l’accompagnamento adulto alla scoperta di questi strumenti informatici e programmi a disposizione della collettività aiuta a mio parere i bambini a comprendere le potenzialità di alcuni mezzi a comprenderne meglio il funzionamento.

CONCLUSIONE

Ho iniziato il percorso con un periodo di osservazione a cui è seguita un'attenta analisi delle note di campo acquisite. Durante le ore svolte in classe, ho raccolto note riguardo ad alcuni comportamenti dei bambini che mi hanno portato alla conclusione che la classe avesse un bisogno di tipo relazionale.

In una seguente intervista con le maestre, queste hanno mostrato interesse per una progettazione che non si basasse sulla lezione frontale ma che rimanesse in ogni caso centrata sul bisogno sopra citato, il loro interesse per il movimento e il gioco di gruppo, che i bambini praticano durante le lezioni di educazione fisica e nelle ricreazioni, mi ha suggerito che il percorso avrebbe potuto svilupparsi intorno ad elementi a carattere ludico.

Il percorso si è strutturato su una serie di incontri con attività che presentavano un livello di difficoltà e di complessità crescente e come sfondo integratore il racconto de "il Viaggio del Veliero" che fa parte delle "cronache di Narnia" di C.S.Lewis; i giochi presentati sono stati collegati a episodi e/o personaggi particolarmente significativi nella storia e il percorso si è concluso con un gioco finale in cui i bambini hanno messo in pratica sia le proprie competenze di lingua italiana (la materia che era stata più interessata dalle mie osservazioni) sia, soprattutto, le proprie competenze relazionali e di cooperazione.

Nello svolgere il percorso ho affrontato numerose difficoltà tecniche, a causa di attrezzature informatiche obsolete e usurate, incomprensioni e cause di forza maggiore, aggiunte a quelle che sono sorte a causa della pandemia da COVID19.

Tuttavia, anche con queste difficoltà il percorso è stato completato in concomitanza con la parte di raccolta delle informazioni e dei dati sul campo della ricerca descritta in questa tesi.

Il percorso di ricerca ha fatto emergere nelle osservazioni che, come diceva Huizinga, "il gioco come tale oltrepassa i limiti dell'attività puramente biologica: è una funzione che contiene un senso" (1938, pag. 3) infatti per i bambini il momento del gioco significava anche relazione con i pari e collaborazione verso un obiettivo comune.

Con questo progetto ho cercato di dare al gioco anche una caratteristica di crescita e formazione personale, ho cercato di dimostrare ai bambini che si può apprendere tramite i giochi e che questi possono essere un valido strumento didattico, nonostante le limitazioni che mi sono state imposte che hanno impedito di sfruttare le componenti più innovative e accattivanti della metodologia della Didattica Ludica.

Ad esempio sarebbe stato interessante vedere come i bambini avrebbero potuto costruire insieme il gioco finale, non solo materialmente, anche dal punto di vista di regole e meccaniche e magari sottoporlo ad altre classi per studiare insieme con loro delle modifiche e delle alternative, ampliando di fatto la mia tesi di ricerca, avvicinandoli non solo alle potenzialità educative dei giochi ma anche formandoli ad essere “educati” a conoscere e riconoscere le meccaniche e il funzionamento dei giochi stessi per farne dei “giocatori istruiti”.

Anche dopo aver terminato il progetto ho continuato a pensare ad attività che avrei voluto proporre, giochi che si potevano fare per far sperimentare ai bambini la geografia che stavano studiando con la maestra o l'italiano.

I bambini volevano giocare e continuare a fare partite dei giochi che gli erano piaciuti di più, dimostrando che l'approccio della Didattica Ludica riesce ad avere un punto di contatto molto forte con le emozioni dei bambini, stimolandone l'interesse e tenendolo vivo, anche dopo mesi si ricordavano dei giochi e li rievocavano in classe, così come riportato dalle maestre nell'intervista svolta al termine dell'anno scolastico.

Una delle cose che tutti gli insegnanti cercano di ottenere è la permanenza delle esperienze educative, con questa metodologia è possibile creare una memoria forte dell'esperienza che può essere rievocata per discutere con i bambini di nozioni e competenze, inoltre la componente emotiva dà la possibilità di ricordare l'episodio senza temere di scatenare sentimenti negativi e quindi di creare un impedimento al percorso educativo. Questo progetto quindi si ritrova anche nelle indicazioni del sistema SEL che prevede di creare una situazione in cui l'alunno si trovi stimolato positivamente dal punto di vista emotivo - relazionale e che in questo modo apprenda agevolmente e con più piacere.

In conclusione ritengo che il progetto che ho seguito e ideato si faccia forte di una originalità, ad oggi le iniziative che si ispirano alla metodologia della Didattica Ludica nella scuola italiana sono ancora in un numero esiguo.

Purtroppo, la sua originalità e novità sono anche un punto a sfavore poiché spesso ha causato un comportamento di avversione e rigidità presso i pratici che talvolta ritengono che non sia possibile basare l'apprendimento solo su un gioco, inoltre le idee si scontrano con la realtà e quindi qualsiasi pianificazione deve tenere conto di imprevisti e di un necessario bilanciamento dei giochi che si propongono.

Altre difficoltà si presentano quando si cerca di costruire un gioco che abbia certe componenti didattiche senza che queste componenti emergano con troppa preminenza; bisogna sempre tenere presente che dobbiamo proporre un gioco con cui si possa imparare e non una lezione mascherata, l'obiettivo non è che gli alunni ripetano la lezione ma che divertendosi e che ricordandosi di un'esperienza emotivamente significativa, possano apprendere, rievocando e ripetendo l'esperienza stessa

Sicuramente dal mio punto di vista ho cercato di essere collaborativo con le maestre, aperto a consigli e suggerimenti, ma la mia attenzione è andata ai bambini: ai loro bisogni e interessi, per loro ho creato questo percorso e quindi a loro è stato rivolto il mio pensiero durante la creazione e lo svolgimento delle attività che ho proposto. Volendo fare una riflessione critica del mio percorso sono certo che se dovessi ricominciare in un'altra classe con lo stesso progetto cambierei il mio modo di agire, presterei una maggiore attenzione all'organizzazione dei materiali e alla progettazione delle tempistiche, aspetti che, vista l'inesperienza in ambito di insegnamento, possono essere ancora necessari di miglioramento nonostante i numerosi anni passati a studiarli dal punto di vista teorico.

La possibilità di trovarmi in una struttura a me nota con del personale scolastico che mi conosceva è stato estremamente utile, e quindi è stato più facile avvicinarsi nella quotidianità ai bambini.

La struttura e le maestre sono state molto accoglienti sia nei miei confronti sia nei confronti delle mie idee, anche se con qualche modifica dettata anche dai vari *lockdown*.

Dovendo basare il progetto sulla partecipazione ad attività in gruppo non è stato possibile far progredire il percorso, mentre i bambini erano a casa e la condizione di assenza dagli ambienti scolastici è stata un ostacolo non indifferente, i bambini sono tornati a scuola presentando le medesime difficoltà a stare insieme e a giocare assieme e il fenomeno dei “gruppi”, che normalmente si sviluppa nelle classi e porta i pari a costituire appunto dei gruppi amicali ristretti e a volte chiusi, si era accentuato ancora di più creando delle situazioni in cui i bambini venivano isolati e talvolta respinti dai compagni.

Le difficoltà sono divenute ancora più accentuate dalla mancanza di disponibilità di una connessione stabile per accedere ad internet, da parte della scuola e dei bambini; l'impossibilità di accedere a strumenti informatici a scuola e la mancanza di spazi sono stati altri fattori che hanno influito negativamente sulla situazione e quindi anche sullo svolgimento del progetto.

Nonostante questo, dall'esperienza di *Service Learning* ho acquisito numerose competenze e mi sono sentito stimolato a ricercare nozioni, idee e metodologie per me ancora poco conosciute; ho avuto la possibilità di mettere in pratica e testare le mie capacità come insegnante e la mia abilità nel collaborare con altri pratici; l'intero percorso di SL è stato quindi prezioso per mettermi in contatto con persone la cui esperienza ha contribuito a formare la mia competenza come futuro insegnante.

Ritengo che un'esperienza del genere richieda un ingente impegno e forza di volontà per essere portata a termine; è necessario affrontare e superare situazioni e richieste difficili che possono presentarsi.

In alcuni momenti possiamo sentirci sopraffatti dalla mole di lavoro che ci sembra insormontabile ed eccessiva per una sola persona e sicuramente ci ritroveremo a mettere in dubbio le nostre scelte e le nostre decisioni. In quei momenti non dobbiamo dimenticarci che non siamo soli in questo percorso e che altri come noi lo hanno affrontato prima; possiamo sempre contare sul supporto dei nostri pari che ci daranno consigli e aiuto concreto, affiancandoci in correzioni, trascrizioni delle note acquisite tramite le osservazioni o progettazione delle attività.

Infine credo che quest'esperienza sia stata utile per capire quanto effettivamente sia necessario organizzarsi e capire come intrecciare il progetto progettato con i bisogni dei bambini o se questo si rivelerà poi inevitabilmente "inutilizzabile" o inopportuno e soggetto a riprogrammazione. Lavorare in un ambiente educativo prevede una certa incertezza dettata dal particolare ambiente e dai soggetti che vi sono ospitati.

Sta a noi sfruttare questa mutevolezza per trasformare una situazione negativa in una maggiormente favorevole e in linea con quanto pensato. Sono dell'idea che un percorso come quello che ho appena terminato sia stato particolarmente utile proprio per la diversità degli scenari educativi che di volta in volta si presentavano.

La professione insegnante è per sua natura collegata all'essenza stessa del gioco, come nella frase di Giulio Cesare "*alea jacta est*" noi lanciamo riflessioni e proposte educative con un preciso intento e cerchiamo di guidare i bambini verso l'acquisizione di competenze e lo sviluppo di un proprio pensiero personale, ma non abbiamo la certezza che questo avvenga.

Noi siamo adulti che si affiancano assieme agli insegnanti e alla famiglie alla costruzione della crescita del bambino, e abbiamo la possibilità di guidarlo solo per un lasso di tempo relativamente breve, benché significativo, non sapendo se i nostri "semi" porteranno il frutto che noi avevamo auspicato; se riusciamo ad essere sufficientemente significativi daremo la possibilità al bambino di costruirsi come individuo e di creare un terreno fertile alla propria crescita. La mia proposta voleva essere significativa al fine di fornire occasioni di costruzione di nuovi strumenti per acquisire conoscenze e sviluppare competenze nei bambini, così che noi futuri insegnanti si possa assolvere alla nostra vocazione di accompagnatori dei bambini nel loro percorso di crescita verso l'essere persone migliori.

Bibliografia e sitografia

Bibliografia

MIUR “ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, INDICAZIONI NAZIONALI PER IL CURRICOLO”
2012

ONU “CONVENZIONE ONU DEI DIRITTI DELL’INFANZIA E DELL’ADOLESCENZA” 1989

R. Masini, S. Masini “LE GUERRE DI CARTA 2.0: GIOCARE CON LA STORIA NEL TERZO MILLENNIO”, collana InGIOCO, Edizioni Unicopli, 2018, Milano

J. P. Gee “COME UN VIDEOGIOCO: INSEGNARE E APPRENDERE NELLA SCUOLA DIGITALE”, Raffaello Cortina Editore, 2013, Milano

G. Bonaiuti “LE STRATEGIE DIDATTICHE”, Carocci Faber, 2014

A. Bobbio “PEDAGOGIA DEL GIOCO E TEORIE DELLA FORMAZIONE”, Editrice La Scuola, 2014, Milano

A. Angiolino “COSTRUIRE I LIBRI GIOCO: COME SCRIVERLI E UTILIZZARLI PER LA DIDATTICA, LA SCRITTURA COLLETTIVA E IL TEATRO INTERATTIVO”, collana Manuali Educativi, Edizioni Sonda, 2004, Milano

C. Pesce, R. Marchetti, A. Motta e M. Bellucci “JOY OF MOVING” Calzetti Mariucci editori, 2015, Milano

G.P.Quaglino “FARE FORMAZIONE”, Raffaello Cortina, 2005, Milano

P.Dusi “LA PARTECIPAZIONE COME LUOGO DELLA FORMAZIONE”, in La Formazione, a cura di A.Agosti, Franco Angeli, 2006, Milano

M.Pellerey “COMPETENZE, CONOSCENZE, ABILITÀ, ATTEGGIAMENTI”, Tecnodid Editrice, 2010, Napoli

G.P.Quaglino “LA SCUOLA DELLA VITA. MANIFESTO DELLA TERZA FORMAZIONE”, Raffaello Cortina Editore, 2011, Milano

D.Maccario "A SCUOLA DI COMPETENZE. VERSO UN NUOVO MODELLO DIDATTICO", SEI frontiere, 2012, Torino

G. Meneghello, C. Girelli "SILLABE GLOBALI PER LEGGERE E SCRIVERE", Editrice La scuola, 2016, Milano

E. Sciarra, L'autore di giochi, Edizioni Unicopoli, 2018, Milano

W. Nuccio, La progettazione dei giochi da tavolo, Mursia, 2018, Milano

J. Huizinga, Homo ludens, Piccola Biblioteca Einaudi, 2002 (originale 1939), Torino

M. Castoldi, Valutare a scuola, Carocci editore, 2016, Roma

S. Triberti e L. Argenton, Psicologia dei videogiochi, Apogeo – Feltrinelli, 2013, Milano

A. Ligabue, Didattica Ludica, Erickson, 2020, Trento

R. Sartori e M. Gatti, Game-Based Learning, Edizioni universitarie LED, 2013, Milano

L. Mortari e L. Ghirotto, Metodi per la ricerca educativa, Carocci, 2019 Roma

L. Mortari, la pratica dell'aver cura, Bruno Mondadori, Milano, 2006

Denzin N.K., Lincoln Y.S. Collecting and interpreting qualitative materials, SAGE, 1998, Londra

J. Dewey Il mio credo pedagogico, Kellogg, 1897 New York (ed. Italiana L'educazione di oggi, la nuova italia, 1950, Firenze)

A. Hoyuelos, il soggetto bambino, junior edizioni, 2014, Parma

P. Boscolo, la fatica e il piacere di imparare, UTET, 2012, Torino

S. BlezzaPicherle, Formare lettori, promuovere la lettura, FrancoAngeli, Milano 2015

M. Livolsi, Almeno un libro. Gli italiani che (non) leggono, La Nuova Italia, Firenze 1986

N.K. Denzin e Y.S. Lincoln, Handbook of qualitative research, Thousand Oaks, Sage (CA) 2000

F. Lucidi, F. Alivernini e A. Pedon, Metodologia della ricerca qualitativa, il Mulino, Bologna 2008

L. Mortari, Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista, (2009). Roma: Carocci.

Mortari, L. (2011). La ricerca... al lavoro. In G. Tacconi (ed.), La didattica al lavoro. Analisi delle pratiche educative nell'istruzione e formazione professionale. Milano: Franco Angeli.

Sigmon R.L. (1994). Linking service with learning. Washington, DC: Council of Independent Colleges.

European Commission, EACEA, Eurydice (2013). Key data on teachers and school leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg, LU: Publications Office of the European Union.

Taber, K.S. (2007). Classroom-based research and evidence-based practice: a guide for teachers. Los Angeles, CA: Sage Publications.

L. Mortari, Cultura della ricerca pedagogica, prospettive epistemologiche, Carocci Editore, 2016,

C. K. Riessman, Narrative methods for the human sciences, SAGE, Thousand Oaks, 2008

L.Mortari, La ricerca per I bambini, Mondadori, Milano, 2009

J. Dewey, Esperienza e Educazione, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2014

E. De Bono, il Pensiero laterale, Rizzoli, Milano, 2000

Articoli scientifici

“COMMUNITY SERVICE LEARNING- AN ETHICAL PROPOSAL FOR TEACHER EDUCATION”

2017 special issue for INTE

L. Mortari

M. Ubbiali

“SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING”

Joseph E. Zins University of Cincinnati, Cincinnati, OH

Maurice J. Elias Rutgers University, New Brunswick, NJ

“ASPECTS OF GAME- BASED LEARNING”

Maja PivecFH JOANNEUM, Information Design, Austria

Olga DziabenkoFH JOANNEUM, Centre for Multimedia and Learning, Austria

IrmgardSchinnerlFH JOANNEUM, Centre for Multimedia and Learning, Austria

“LEARNING IN IMMERSIVE WORLDS: A REVIEW OF GAME-BASED LEARNING”

Prepared for the JISC e-Learning Programme

Sara de Freitas

“GAME-BASED LEARNING: LATEST EVIDENCE AND FUTURE DIRECTIONS”

Published in April 2013. National Foundation for Educational Research,

Carlo Perrotta

Gill Featherstone

Helen Aston

Emily Houghton

“EDUCATIONAL GAMIFICATION VS. GAME BASED LEARNING: COMPARATIVE STUDY”
International Journal of Innovation, Management and Technology, Vol. 7, No. 4, August
2016

Rula Al-Azawi

Fatma Al-Faliti

Mazin Al-Blushi

Gulf College Oman

“CODIFYING GAME-BASED LEARNING: DEVELOPMENT AND APPLICATION OF LEAGUÊ
FRAMEWORK FOR LEARNING GAMES” The Electronic Journal of e-Learning, 18(1), pp. 69-
87, 2019

Rabail Tahir

Alf Inge Wang

Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway

“LONG-TERMEFFECTS OF SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING ON RECEIPT OF SPECIAL
EDUCATION AND GRADE RETENTION: EVIDENCE FROM A RANDOMIZED TRIAL OF
INSIGHTS”

AERA Open July-September 2019, Vol. 5, No. 3, pp. 1-21

Meghan P. McCormick

MDRC

Robin Neuhaus

E. Parham Horn

Erin E. O'Connor

New York University

Hope S. White

SUNY Buffalo

Samantha Harding

Elise Cappella

SandeeMcClowry

New York University

Sitografia

Sito ufficiale CASEL <https://casel.org/> (ultimo accesso 30/04/20)

<https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>
(ultimo accesso 09/06/20)

<https://www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza.htm> (ultimo
accesso 09/06/20)

gazzetta ufficiale UE , 30/12/2006 [https://eur-lex.europa.eu/legal-
content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN) (ultimo accesso 19/09/2021)

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, "A Framework for Qualifications of
the European Higher Education Area", 2005
[http://www.ecahe.eu/w/images/7/76/A Framework for Qualifications for the Europea
n Higher Education Area.pdf](http://www.ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf) (ultimo accesso 19/09/21)

Sito ufficiale enciclopedia Treccani

https://www.treccani.it/enciclopedia/pensiero-laterale_%28altro%29/

(ultimo accesso 31/10/21)

<https://www.francadare.it/wp/modelli-di-curricoli-generaliper-competenze-chiave-basatisulle-indicazioni-2012/> (ultimo accesso 19/01/22)

<https://maddmaths.simai.eu/news-2/minecraft-e-matematica/> (ultimo accesso 30/12/21)

European Commission (2014). Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues.

http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expertgroups/documents/initial-teacher-education_en.pdf (ver. 15.12.2015).



UNIVERSITA' DEGLI
STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia,
Sociologia, Pedagogia e
Psicologia applicata

UNIVERSITA' DEGLI
STUDI DI VERONA
Dipartimento di
Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Verona

Relazione finale di Tirocinio

“Il Viaggio del Veliero”

Percorso per l'acquisizione delle competenze relazionali con il supporto della
didattica ludica.

Tutor coordinatore: Armillotta Cristina

Tutor organizzatore: Micheletti Marzia

Tutor mentori: Bertozzi Gisella, Laudani Gabriella

Studente: Mantovani Valentino
Matricola: 1154253

Anno accademico: 2020/2021

INTRODUZIONE	3
1 CONTESTO E BISOGNO	4
1.1 CONTESTO CLASSE	4
1.1.1 CONTESTO CLASSE PRE-INTERVENTO DI AIUTO	4
1.1.1.1 GLI ALUNNI E LE INSEGNANTI	4
1.1.1.2 GLI SPAZI DELLA CLASSE	5
1.1.2 EVOLUZIONE DEL CONTESTO A CAUSA DELLA PANDEMIA	5
1.2 PERCORSO SVOLTO PER INDIVIDUARE IL BISOGNO	7
2 PERCORSO DI AIUTO	14
2.1 ANALISI DELLA LETTERATURA SCIENTIFICA	14
2.1 IDEA DI BASE	17
2.2 FASE DI RICERCA	18
2.3 ANALISI DEI DATI RACCOLTI	21
2.4 CONCLUSIONI IN SEGUITO ALL'ANALISI	22
2.2 FASE DI PROGETTAZIONE	22
2.2.1 MACRO PROGETTAZIONE	23
2.2.2 MICRO PROGETTAZIONE	23
2.2.2.1 DESCRIZIONE GENERALE	24
2.2.2.2 SFONDO INTEGRATORE	24
2.3 FASE DI VALUTAZIONE	31
2.3.1 RUBRICA VALUTATIVA	32
2.3.2 VALUTAZIONE DEL COMPITO AUTENTICO	33
3 RIFLESSIONE IN OTTICA PROFESSIONALIZZANTE	36
BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA	41
ALLEGATI	46

INTRODUZIONE

Il gioco è onnipresente nella vita dei bambini fino al loro arrivo alla scuola primaria, ma sembra quasi che con l'ingresso nella scuola primaria i bambini perdano il diritto al gioco sancito nel 1989 dalla "Convenzione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza" dall'ONU. Il contrasto tra l'ambiente fortemente ludico della scuola dell'infanzia e quello del primo anno della primaria è particolarmente netto, basta osservare i giardini scolastici per notare la differenza: mentre nelle scuole dell'infanzia sono presenti costruzioni e giochi, nei cortili delle scuole primarie questi non sono presenti. La logica che si può ipotizzare per questa scelta è probabilmente quella che vede la scuola primaria come l'inizio del percorso di formazione verso l'età adulta, che può essere condivisa ma che non tiene conto delle esigenze dei bambini.

Confrontandomi con numerosi genitori ho riscontrato che le vite dei bambini vengono riempite di impegni: catechismo, sport, ripetizioni, lezioni di strumenti musicali, sono solo le più frequenti e se ci aggiungiamo anche i compiti assegnati a scuola da fare per casa, ai bambini rimane davvero poco tempo da poter dedicare al gioco.

Nel mio confronto con i genitori è anche emersa una nuova preoccupazione che ha portato molti bambini a non poter incontrare i propri amici e compagni di classe, il timore del contagio; in seguito all'emergenza della pandemia (che ha avuto inizio in Italia a Febbraio 2020), molti genitori sono divenuti estremamente protettivi nei confronti dell'esposizione del proprio figlio ad un possibile contatto con il virus, gradualmente la situazione sta tornando allo status quo pre-pandemia ma in molte famiglie sono ancora restie a far incontrare i bambini in spazi chiusi o in luoghi pubblici.

Durante il percorso di tirocinio ho avuto la fortuna di entrare in una classe con dei bambini che ancora amano giocare, con delle insegnanti estremamente abili che hanno capito che non si può trattare un bambino come un piccolo adulto e hanno inserito nel loro percorso educativo molti momenti dedicati ad un approccio ludico. Condividendo le mie osservazioni con la mentore abbiamo identificato che nella classe fosse presente una certa divisione tra i gruppi di amicizia che si erano venuti a creare, questa portava a situazioni in cui alcuni bambini venivano esclusi dal gioco dai compagni; abbiamo quindi deciso di affrontare la situazione di bisogno con un approccio diverso da quelli che aveva impiegato la maestra fino a quel momento.

Nel gruppo classe sono presenti dei bambini che hanno difficoltà a gestire le proprie relazioni sociali, specialmente dal punto di vista emotivo, per esempio, discutendo a causa di un intervento o di una risposta data con eccessiva aggressività o arroganza. Ho deciso di mettere alla prova le teorie in merito alle strategie di didattica ludica e sull'importanza formativa dei giochi da tavolo e di ruolo, che ho

approfondito da quando ho cominciato il percorso universitario; I dati e le fonti erano inizialmente esigue (specialmente in Italia) e, raccogliendo ulteriore materiale dallo scenario internazionale, abbiamo potuto stabilire con la mentore una base teorica da cui partire per ipotizzare un percorso di intervento; confrontandomi con il gruppo di ricerca universitario LeCoSe, ho ricevuto il consiglio di approfondire la ricerca riguardo il sistema SEL (Social Emotional Learning), un sistema che puntava allo sviluppo delle abilità sociali impiegando metodologie originali particolarmente in uso negli Stati Uniti, trovandolo idoneo alla risposta del bisogno educativo emerso.

Nelle prossime pagine viene narrato il percorso di osservazione e di intervento che ho intrapreso nell'arco delle ultime due annualità del mio iter universitario, ed è stato così suddiviso: nel primo capitolo vengono introdotti il contesto ed il bisogno, con una descrizione della scuola e della classe in cui ho svolto il mio intervento di aiuto sia dal punto di vista degli spazi che da quello della relazionalità, viene inoltre narrato il percorso di osservazione che ha portato all'individuazione del bisogno della classe; nel secondo capitolo viene affrontata la ricerca che è stata svolta attraverso i testi raccolti sull'argomento della Didattica Ludica, sia su quelli che sono stati alla base dei corsi di studio e anche della ricerca e analisi degli articoli scientifici in merito al tema dello sviluppo delle abilità sociali per mezzo di strategie didattiche a forte componente ludica; nello stesso capitolo sono anche approfondite le fasi della progettazione con una descrizione dello sfondo integratore utilizzato, in questo caso il racconto "il viaggio del veliero" tratto dal libro "le cronache di Narnia" di C.S.Lewis, inoltre nella stessa parte sono narrate le attività che sono state proposte durante il percorso e i processi che ne costituivano il cuore. Il secondo capitolo termina con una descrizione del processo valutativo messo in atto in questo processo, in cui è stato fatto riferimento al "Modello Trifocale" di Castoldi (Carrocci, 2012), alla spiegazione viene affiancato un grafico che mostra in che modo si sono differenziati i bambini rispetto alla valutazione, dividendoli in base al voto ricevuto al termine di tutto il percorso e unificando le valutazioni soggettive (che i bambini si sono attribuiti durante le attività), oggettive (provenienti dal "compito autentico") (Castoldi, 2012) e intersoggettive (che invece provengono dalle interviste con la mentore); il terzo e ultimo capitolo raccoglie le osservazioni rivolte al percorso intrapreso e come questo percorso mi abbia fatto maturare alcune competenze o come abbia evidenziato gli aspetti da migliorare sul piano personale e le competenze da integrare sul piano professionale.

1 – CONTESTO E BISOGNO

1.1 - CONTESTO CLASSE

1.1.1 - CONTESTO ORIGINARIO

1.1.1.1 – GLI ALUNNI E LE INSEGNANTI

Il contesto in cui è avvenuta l'osservazione è la classe prima, poi divenuta classe seconda della scuola primaria M. Vilio del quartiere Basson, uno dei plessi che costituiscono l'IC 06 Chievo – Basson – Borgo Nuovo.

A seguito dell'incontro con le mentori è stato deciso che avrei svolto il percorso di tirocinio nell'orario delle due maestre: quella di italiano, la maestra Gisella Bertozzi, e quella di matematica, la maestra Gabriella Laudani. In questo modo si è voluto darmi la possibilità di poter avere più occasioni per poter osservare il contesto classe per meglio identificare quale fosse il bisogno su cui intervenire con la relazione di aiuto

La classe in cui ha preso avvio l'osservazione era una prima composta da 14 bambini, di questi la metà ha frequentato la scuola dell'infanzia nella vicina struttura delle G. Rodari facente parte dell'IC06 e proviene dal quartiere del Basson, gli altri provengono invece da scuole dell'infanzia diverse; un solo bambino si è trasferito da un'altra regione con la propria famiglia. La provenienza eterogenea dei bambini ha portato alla creazione di situazioni di non inclusione; durante i giochi il bambino proveniente da altra regione veniva lasciato fuori dai gruppi o scelto per ultimo durante la ricreazione. Queste difficoltà sono state poi risolte dai bambini stessi, grazie alla personalità aperta e solare del bambino, alla disponibilità di altri a condividere i giochi o in generale il momento della ricreazione ad alcune iniziative delle maestre con i genitori, che hanno proposto l'invito degli amici a casa per giocare assieme. Attraverso situazioni ludiche e di socializzazione, esterne al contesto prettamente scolastico, i legami relazionali tra i bambini sono migliorati, specialmente per quanto riguarda la parte maschile della classe.

1.1.1.2 – GLI SPAZI DELLA CLASSE

Per quanto riguarda gli spazi, la l'aula occupata inizialmente era costituita da un ambiente grande e ben illuminato da grandi finestre rivolte a sud-est, non aveva termosifoni ed era dotata di un riscaldamento a pavimento; I muri erano decorati con cartelloni che facevano riferimento al metodo SIGLO (che parte avvicinando i bambini alla lettura e scrittura facendoli prima entrare in confidenza con il suono delle parole per poi suddividere il suono in componenti sempre più piccole e arrivare alle lettere) (C. Girelli, G. Meneghello, 2016) con cui la maestra di italiano ha dato inizio allo sviluppo della competenza linguistica dei bambini, l'anno seguente ha usato la base ottenuta con il metodo sopra citato per poter facilitare i bambini nello sviluppo della lettura e della scrittura, specialmente in corsivo. Nella classe erano presenti dei fogli su cui erano scritte le vocali sopra la lavagna, che per facilitare gli alunni negli esercizi di lettura. In fondo all'aula si trovavano degli armadi di metallo contenenti il materiale di cancelleria e didattico (libri non usati, eserciziari, quaderni) e alcuni tavoli su cui erano tenuti a disposizione dei bambini alcuni giochi (scatole di tessere in legno componibili, una pista per le macchinine, corde per saltare e una scatola di mattoncini LEGO). I banchi e la cattedra erano disposti vicino alla porta dell'aula e questo concedeva di avere spazio sufficiente in fondo alla stanza per svolgere i momenti di circle time con cui le maestre iniziavano normalmente la giornata.

La scuola ha a disposizione un'aula LIM e una sala computer, benché quest'ultima non è mai stata allestita, mentre nelle classi sono presenti lavagne in ardesia e i bambini hanno a disposizione banchi e sedie regolabili in altezza. All'esterno della scuola c'è un ampio cortile con tanti alberi.

1.1.2 - EVOLUZIONE DEL CONTESTO CLASSE

Durante gli ultimi mesi del 2019 il mondo ha assistito alla comparsa della grande pandemia del XXI° secolo, la pandemia da Covid-19, che ha influenzato pesantemente il nostro modo di vivere; anche la realtà scolastica in cui svolgevo le osservazioni è stata pesantemente influenzata dalla chiusura delle scuole, dal lockdown imposto dal governo e dal conseguente uso massivo della Didattica a Distanza.

Parlando con le maestre è emerso che in tale periodo i bambini hanno incontrato numerose difficoltà a causa della nuova modalità di didattica a distanza: queste sono principalmente dovute alla difficoltà nella gestione dei dispositivi elettronici e alla lontananza dal gruppo sociale a cui appartengono e quindi dai propri amici.

Dopo le vacanze estive e con il nuovo anno scolastico la possibilità di tornare a scuola è stata molto positiva per i bambini che quindi hanno ritrovato una sorta di normalità. Da allora le lezioni sono state tenute in presenza, ma nel rispetto delle regole dettate dai protocolli di sicurezza, come ad esempio l'uso continuativo delle mascherine e i banchi distanziati e fissati in posizioni predefinite. Durante le attività didattiche i bambini rimangono separati e quando arriva l'intervallo vengono invitati a disinfettarsi le mani, come ogni volta che si spostano o che toccano qualcosa non di loro proprietà. Il contatto fisico viene evitato ogni volta che è possibile, specialmente quando i bambini giocano all'esterno. Il cortile è poi stato diviso in zone per garantire la separazione tra le classi, per lo stesso motivo le stesse devono rispettare un preciso schedario di orari di ingresso, ricreazione, pranzo e uscita diversi per ogni classe.

Quest'anno, inoltre, la classe si trova in un luogo diverso e gode della vista sul cortile frontale della scuola. Al suo interno si osservano altri cambiamenti strutturali: sono stati spostati i cartelloni e il materiale prodotto dai bambini l'anno precedente. La maestra usa quasi sempre la lavagna a gessi ma ha a disposizione anche una LIM che ogni tanto viene usata per video lezioni o video musicali in inglese.

Poco prima di rientrare a scuola, ha avuto luogo un primo contatto con le mentori mediante videochiamata. Le maestre mi hanno raccontato di aver ritrovato una classe in difficoltà poiché i bambini faticavano a concentrarsi durante le lezioni in Didattica a Distanza e soffrivano dovendo stare per periodi prolungati di fronte al computer; in generale la permanenza in casa senza la possibilità di uscire a giocare con i propri amici ha influito negativamente sulle capacità motorie dei bambini (e a poco è servita la poca ginnastica che riuscivano a fare a casa, secondo le maestre), soprattutto è stato riscontrato un peggioramento nelle competenze interazionali e un conseguente deterioramento delle relazioni tra i vari gruppi che si erano stabiliti. Mi hanno inoltre parlato delle difficoltà che

alcuni bambini stanno affrontando nelle proprie vite e di come queste si ripercuotano, anche se in maniera marginale, sulla loro vita scolastica, specialmente rendendoli insicuri e inficiando la loro capacità di gestione delle relazioni con i pari.

1.2 - PERCORSO PER INDIVIDUARE IL BISOGNO

Il mio percorso è iniziato con un periodo di osservazione sistematica partecipante di tipo qualitativo: è stata fatta un'attenta analisi delle note di campo acquisite e da essa sono emerse delle etichette, poi raggruppate in categorie, le più importanti e con maggior significato in riferimento al percorso sono riportate a seguire.

All'interno del percorso di osservazione ho potuto mettere la mia opera al servizio delle maestre durante le fasi del lavoro, rispettivamente della maestra di Italiano e della maestra di matematica, fornendo supporto durante le attività in classe e un aiuto durante i momenti di ricreazione o quando le maestre venivano chiamate fuori dalla classe.

Durante queste ore ho raccolto note riguardo ad alcune situazioni che mi hanno portato alla conclusione che la classe potesse avere un bisogno riguardo le interazioni di tipo relazionale (specialmente dal punto di vista emotivo). I bambini, infatti, hanno più volte dimostrato di avere difficoltà a collaborare e a cooperare sia nei momenti di gioco libero, sia nei momenti di apprendimento. Questo si manifesta con un gioco in solitaria, una occasionale esclusione o, ancora più spesso, con mancanza di rispetto di vario genere: interrompere i discorsi degli altri, intervenire in modo non costruttivo, commentare o in rari casi arrivare ad offendere i compagni per loro mancanze e i loro errori.

A tutto ciò si affiancano numerose difficoltà sia organizzative sia di tipo esecutivo che non facilitano la situazione: una delle maestre è coordinatrice di plesso e quindi le sue ore di lezione sono spesso interrotte da telefonate e altri impedimenti.

Tuttavia, anche dall'intervista alle mentori, un altro strumento che ho utilizzato per acquisire informazioni riguardo il contesto, sono emerse le difficoltà relazionali, comprovando in tale aspetto educativo il bisogno su cui si sarebbe potuto strutturare un progetto di ricerca e dandomi la possibilità di poter avere un campo operativo molto vasto,

soprattutto interdisciplinare e, quindi, di poter affrontare una tematica sentita dalla comunità dei pratici con un approccio innovativo e originale.

In particolare, dalle parole delle maestre è emerso l'interesse per una progettazione che differisca dalla lezione frontale, centrata sul bisogno di cui sopra, e che accolga la passione degli alunni per il gioco, specialmente con le costruzioni, quali mattoncini LEGO, insieme al loro interesse per il movimento e il gioco fisico, che praticano durante le lezioni di educazione fisica e nelle ricreazioni in compagnia dei bambini di classe quinta che hanno l'aula a fianco.

Dopo aver analizzato il bisogno di servizio ed effettuato una prima ricerca tra la letteratura scientifica disponibile in ambito internazionale (più dettagliata in seguito) è avvenuto un confronto con il team accademico del Laboratorio LeCoSe da cui ho avuto il suggerimento di informarmi riguardo all'approccio SEL (social emotional-learning): un approccio che si adatta perfettamente con la mia idea di intervenire sul bisogno con dei supporti ludici e soprattutto ideale per intervenire sul bisogno riscontrato. Infatti il SEL fa leva sull'inserire i bambini in situazioni ad alto carattere emotivo e quindi che li coinvolgano (fornendo l'engagement, come viene nominato in ambito statunitense) (Gee, 2019); collegando l'apprendimento alla componente emozionale si cerca di consolidare lo stesso e creare una base per i successivi, il collegamento emotivo faciliterà le pratiche educative solo nel caso in cui le emozioni vissute dai bambini siano positive.

Prima di poter sottoporre la bozza della progettazione alle maestre, però, è scoppiata la pandemia da COVID e questo ha comportato un ritardo nella stesura dell'idea progettuale, altresì un impedimento nella strutturazione del percorso di intervento di servizio, data anche l'incertezza del momento riguardo le dinamiche di un ipotetico rientro nelle scuole, oltre all'incognita sui livelli di competenza persi dai bambini a causa della mancanza di relazioni sociali e della natura stessa della Didattica a Distanza.

Prima che iniziassero le vacanze estive e che terminasse il periodo di quarantena abbiamo discusso con entrambe le maestre per fare in modo di ideare una bozza di percorso che potesse essere sufficientemente completa da garantire una certa sicurezza ma anche flessibile per consentire le modifiche che sicuramente sarebbero state necessarie al rientro

a scuola; così abbiamo identificato i temi principali che avremmo potuto seguire e li abbiamo usati come base per ipotizzare delle attività che poi avremmo modificato in base alle necessità una volta acquisite nuove informazioni riguardo la situazione nella classe dopo l'estate. Inoltre, è stato concordato come possibile sfondo integratore il racconto "il viaggio del veliero" delle Cronache di Narnia di C.S. Lewis, proposto dalla maestra Gisella e confermato dalla maestra Gabriella.

Di seguito si può leggere il coding emerso dall'analisi dei diari di campo raccolti durante il periodo di osservazione e dalla sbobinatura dell'intervista fatta alle mentori, vengono evidenziate in verde le aree tematiche che sono state ritenute di maggior interesse per poter realizzare una relazione di aiuto con le mentori e che sono state poi alla base della progettazione del percorso di intervento.

CATEGORIE	ETICHETTE
Atteggiamenti problematici	Comportamenti problematici
	Situazioni problematiche
Difficoltà in itinere	Difficoltà di comunicazione
	Difficoltà di esecuzione
	Difficoltà organizzative
Metodologie didattiche ed educative	Metodologie didattiche
	Metodologie educative
Interazioni pro sociali	Interazioni tra pari
	Interazioni tra insegnante e bambini
	Interazioni tra tirocinante e bambini
	Interazioni di classe

Al ritorno dalle vacanze estive e, dopo il periodo di quarantena da COVID, ho ricontattato le mentori con una chiamata, a cui sono seguiti altri colloqui. Ne è emerso che il bisogno era rimasto lo stesso. Con le mentori è stato concordato di focalizzare l'intervento prettamente sugli aspetti relazionali del bisogno di servizio, mantenendo le attività, strettamente legate agli argomenti che erano stati affrontati nelle ore di italiano; per questo abbiamo elaborato la progettazione partendo dallo sfondo integratore del libro da lei scelto, sviluppando una serie di attività che mettessero i bambini in condizione di ricostruire e mettere alla prova le proprie capacità relazionali e interazionali. Inoltre, anche

per motivi dovuti all'aumento di impegni scolastici aggiuntivi assunti dalla maestra Gabriella (che svolge le funzioni di coordinatrice e vicaria della dirigente nella struttura), è stato concordato che avrei svolto le mie ore di intervento solamente con la maestra Gisella Bertozzi e che il confronto con la maestra Gabriella, sarebbe avvenuto solamente durante i momenti di discussione e di progettazione o alla fine di tutto il percorso per avere la sua opinione in merito all'efficacia e a quanto il percorso fosse rimasto nella memoria dei bambini.

In seguito, ho svolto 26 ore di osservazione, che hanno riconfermato il bisogno che era stato identificato comprovando le osservazioni e secondo quanto riferitomi dalle maestre al termine del periodo di quarantena.

Infatti, durante queste ore ho visto come i bambini abbiano delle difficoltà a relazionarsi con i compagni, non direttamente escludendoli ma creando dei gruppi chiusi.

“Noto che durante l'intervallo Diego sta giocando da solo, cammina per il giardino attorno agli alberi, parlando da solo e immaginando di giocare a Minecraft. Michele, Emanuele e Fabio stanno rompendo dei sassi e creando della polvere, più volte la maestra interviene per farli allontanare ed evitare che le schegge volino loro negli occhi. Il gruppo delle bambine sta giocando a rincorrersi”

Diario del 25/02/21

Per quanto riguarda la componente di ascolto i bambini dimostrano un comportamento discontinuo: in alcuni casi ascoltano con molta attenzione e riescono a ripetere o a rielaborare gli elementi ascoltati, in altri casi l'ascolto e l'attenzione a quanto viene detto sono scarsi e i bambini sono più concentrati su quello che devono dire che non su quello che viene detto dalla maestra.

“Andrea, Emanuele e Alice hanno le mani alzate e si sbracciano per rispondere alla maestra, che intanto sta parlando e spiegando [meglio la domanda appena fatta e a cui ha risposto Alessia con una parte della risposta attesa]. La maestra dà la parola ad Alice che ripete [la risposta di Alessia], la maestra accetta la risposta ma con meno entusiasmo, Luisa interviene senza alzare la mano e ripete ancora [la risposta di Alessia], viene richiamata per non aver alzato la mano e le

viene chiesto di ampliare la risposta ma la bambina non sa cosa rispondere. Viene chiamato Emanuele che aggiunge [un pezzo alla risposta] la maestra si complimenta con il bambino e scrive l'intera risposta alla lavagna, poi dà la parola ad Andrea che aveva ancora la mano alzata ma il bambino resta in silenzio per un po' e poi commenta – niente, è già stato detto... - in quel momento interviene Emanuele senza alzare la mano e anche se il suo intervento è corretto e coerente viene ripreso per non aver rispettato la regola”.

Diario del 18/12/20

In questo senso i bambini a volte non sono al segno o perdono parti di spiegazioni o anche si trovano a ripetere pensieri e osservazioni già fatte da altri compagni, senza effettivamente portare un arricchimento nei contenuti e scatenando un fenomeno di eco in cui altri bambini ripetono l'osservazione visto che la maestra l'ha approvata e quindi anche loro vogliono sentirsi protagonisti e oggetto di rinforzo sociale. Altrettanto spesso capita che i bambini prendano la parola senza prima alzare la mano, anche se in questo caso la maestra ha già da tempo cominciato a lavorare verso un maggior rispetto delle possibilità di tutti di esprimere la propria opinione.

Come si vede anche nella normativa (le indicazioni nazionali, in questo caso) sono presenti riferimenti al rispetto reciproco attraverso l'ascolto e la rielaborazione di opinioni e osservazioni proprie e altrui, “[...] sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile. [...] costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e che implicano l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita [...]” (Indicazioni Nazionali, MIUR, 2012, pag 33). E anche tra gli obiettivi di competenza della lingua italiana al termine della classe terza del primo ciclo troviamo riferimenti allo sviluppo di una competenza comunicativa in un'ottica di rispetto reciproco e di comune arricchimento: *“Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola. Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe. [...]”*

Raccontare storie personali o fantastiche rispettando l'ordine cronologico ed esplicitando le informazioni necessarie perché il racconto sia chiaro per chi ascolta" (pag. 40).

Per questo, con la mentore abbiamo identificato gli aspetti della collaborazione e del dialogo come vie per far fronte alle difficoltà relazionali sviluppate dai bambini a causa dell'isolamento per la quarantena.

Poche settimane dopo che l'intervento di aiuto era iniziato, la regione Veneto è stata dichiarata zona rossa e quindi le scuole sono state chiuse e le insegnanti sono state costrette a trasferire le proprie attività didattiche a distanza (DAD). Per questo anche il percorso iniziato è stato adattato per garantire la continuità anche in questo contesto di lockdown, principalmente rimuovendo le attività che richiedevano la presenza dei bambini e digitalizzando le attività dove possibile.

Contestualmente è stata elaborata la seguente domanda educativa:

"Quali implicazioni emergono in ambito educativo quando, in una classe seconda della scuola primaria, viene proposto un progetto di didattica ludica per sviluppare le capacità sociali?"

Sulla base di questo quesito è stato elaborato il percorso educativo-didattico che verrà narrato nel capitolo a seguire.

2 – CORSO DI AIUTO

2.1 - ANALISI DELLA LETTERATURA

L'idea di base del percorso progettato e delle attività svolte nella classe, narrate in seguito, proviene da un evento avvenuto all'interno di un piccolo "torneo" di Craps, che ha avuto luogo durante una ricreazione, nel periodo di osservazione precedente la pandemia. Ho potuto riflettere su come tale gioco desse la possibilità di far emergere certi aspetti della personalità dei bambini, sia dal punto di vista didattico che emotivo e relazionale, che normalmente non mi era capitato di osservare.

Prima di quel momento mi ero imbattuto in metodologie che implicano l'uso dei giochi a scopo didattico, nello specifico durante il corso di "Metodologie didattiche e tecnologie per la didattica" tenuto dalle professoresse Lamberti e Silva. Durante il corso ho scoperto le metodologie del Cooperative Learning e grazie alla professoressa Lamberti, alla professoressa

CRAPS

Si distingue in due versioni, "street Craps" è la più semplice visto che include due giocatori che scommettono sulla vittoria o sconfitta e sulla possibilità che il tiro successivo abbia come risultato 7; la versione da casinò è molto più elaborata e complessa con molte più possibilità per scommesse su più risultati e viene soprannominata "Casinò Craps" o "TableCraps".

Silva sono entrato in contatto con le metodologie della Gamification e del Game Based Learning (specialmente nella sua componente Digitale).

Negli approfondimenti del materiale di studio sono rimasto particolarmente colpito dal testo di G.Bonaiuti (Carocci Faber, 2014), in special modo dal capitolo in cui sono approfondite le strategie che implicano una simulazione denominate "architettura simulativa" (pag 61).

L'autore nel suo studio raccoglie alcune delle principali strategie didattiche che fanno della simulazione lo strumento principale, tra cui il Role Play (gioco di ruolo in italiano, anche se questo termine viene spesso associato a situazioni che coinvolgono adulti e non bambini) e il Game Based Learning (approfondendone l'aspetto di Digital Game Based Learning).

Entrambe le strategie sono state esplorate da alcuni studiosi in ambito anglosassone, ma con ininfluenti studi di casistiche, e pochi di questi hanno raggiunto la pubblicazione con dei dati che fossero rilevanti.

Tuttavia, uno tra gli studiosi ha esplorato come molte delle strategie didattiche, in uso nel sistema scolastico americano, possano risultare dannose dal punto di vista educativo John Hattie, professore Neozelandese, ha elaborato un sistema per identificare l'efficacia delle pratiche in uso in ambito formativo l'influenza dei vari fattori socioculturali che influiscono sullo sviluppo degli esseri umani e ha definito con un indice di "Effect Size". L'ultimo aggiornamento della lista stilata da Hattie risale a dicembre 2017 e comprende oltre 250 elementi che influenzano in vario modo la capacità di riuscita degli studenti: alcuni di questi elementi sono neutri (prendere appunti o la possibilità per gli studenti di valutare gli insegnanti), altri facilitano il processo di apprendimento (come il micro-teaching o l'analisi cognitiva delle attività) ma alcuni sono estremamente dannosi (come noia o problematiche familiari) (sito ufficiale Visible Learning) (ultimo accesso 09/06/20).

Approfondendo le strategie trattate da Bonaiuti ho trovato che in ambito internazionale erano quasi del tutto assenti studi riguardo l'impiego di giochi che non utilizzassero il medium digitale, In ambito italiano la mia ricerca ha portato a esiti poco rilevanti. Nel nostro paese questo tipo di didattica è ancora in uno stato embrionale e, se il gioco da tavolo viene normalmente tollerato (solo nelle forme conosciute tipo Monopoly, Cluedo, Scacchi e raramente Risiko), il videogioco è visto, secondo insegnanti e genitori con cui mi sono confrontato, come estremamente dannoso per i più piccoli.

Le campagne giornalistiche contro il medium videoludico sono frequenti nel nostro paese, tanto che ad oggi non esiste un settore industriale di questo tipo sufficientemente consolidato (non considerando la Molleindustria che realizza videogiochi a sfondo di denuncia politica e le altre piccole case indipendenti), diversamente da altri stati europei come la Germania, la Svezia, la Francia e la Polonia.

In sostanza il medium videoludico in Italia non viene considerato come un potenziale strumento didattico; tuttavia ci sono stati rari casi in cui è stato introdotto l'uso di giochi come Minecraft (un gioco basato sulla costruzione di strutture in un mondo fatto di cubi)

per alcune esercitazioni di matematica e per alcuni lavori in gruppo che fanno pensare che l'opinione comune stia lentamente mutando.

Dopo aver raggruppato un primo insieme di documenti, ho cominciato a cercare informazioni nel campo dei produttori di giochi da tavolo, qui ho scoperto numerosi testi pubblicati da autori italiani su come progettare e realizzare questi giochi. Prendendo in esame questi testi si riscontrava che gli autori facevano delle analisi di come strutturare il gioco nelle sue meccaniche ma non sempre scendevano nel dettaglio di come queste agissero a livello psicologico o sociale sui giocatori.

Così mi sono avvalso dell'esperienza e delle conoscenze acquisite grazie al corso di lezioni della professoressa Fontecedro (Psicologia dello sviluppo, 2017) e ho analizzato i testi considerando le situazioni in base a quali dinamiche potessero attivarsi, sono riuscito ad identificare un testo utile alla mia ricerca: "Psicologia dei Videogiochi". In Psicologia dei Videogiochi (Triberti, S., Argenton, L., 2013), gli autori, descrivono le dinamiche che attivano mentre un giocatore o giocatrice impiega il proprio tempo con i videogames; usando i manuali che descrivono le meccaniche dei giochi da tavolo (come "la progettazione dei giochi da tavolo" di W. Nuccio) (2018), ho associato la meccanica del videogioco con quella corrispondente del gioco da tavolo.

Il punto di partenza per questa progettazione si può individuare in una conversazione con i bambini, quando ho proposto loro un gioco solo per passare il tempo e semplicemente dare loro un modo alternativo per divertirsi ma che si è trasformato in un episodio utile per osservare le loro capacità.

L'attività che ho proposto loro aveva regole semplici e richiedeva l'uso di due dadi a sei facce, il gioco si fondava su una meccanica: lanciando a turno una coppia di dadi, si sarebbe ottenuto un punto se si fosse raggiunto un risultato totale di sette.

Ogni bambino del gruppo tirava i dadi, sette equivaleva ad un punto, chi faceva più volte sette vinceva, ed ognuno contava i propri risultati. Usando dei dadi senza il numero, ma solo con le quantità (i classici puntini), l'operazione è stata estremamente facile, il bambino o bambina doveva solo contare i puntini che vedeva, se erano sette otteneva un punto, se

erano meno o più nessun punto e in ogni caso dopo il proprio tiro i dadi passavano al compagno successivo. Il vedere il coinvolgimento emotivo dei bambini che si divertivano svolgendo delle somme mi ha stimolato a riflettere di come si sarebbe potuto impiegare questo tipo di emozioni e se esisteva qualcuno che avesse già affrontato il problema.

2.1.2 – FASE DI RICERCA

Da tempo mi ero interessato alle potenzialità didattiche dell'uso dei giochi da tavolo per questo possedevo una conoscenza pregressa sufficiente ad iniziare una ricerca tra la letteratura scientifica; sono partito leggendo e analizzando libri che ho raccolto negli ultimi due anni, alcuni più recenti e maggiormente collegati con l'argomento dell'uso didattico di supporti ludici come gli scritti dell'americano J.P.Gee (2019) alcuni più datati e collegati con l'importanza del gioco rispetto al processo di crescita per esempio "Homo Ludens" dell'olandese Huizinga risalente al 1939 (edizione italiana 1946).

Mi sono avvalso dello strumento di Google Scholar per cercare degli articoli scientifici che si collegassero alla tematica dell'uso di giochi da tavolo in ambito didattico; cercando solo tra articoli recenti gli articoli più vecchi datano il 2013 mentre i più recenti sono degli ultimi 3 anni.

Ho identificato una scarsa letteratura riferita ad esperienze e progetti, mentre sono più numerosi gli articoli che espongono le teorie che riguardano la Didattica Ludica, che raccolgono punti di vista e teorie psicologiche riferite all'effetto emotivo e relazionale del gioco da tavolo (Tabletop Games), specialmente dei Giochi di Ruolo (GdR). Dopo un incontro di confronto con il gruppo di ricerca LeCoSe, mi è stato consigliato di informarmi riguardo le possibilità del Social Emotional Learning, consigliandomi di consultare il sito ufficiale dell'associazione che si occupa di fare formazione e di incentivare l'uso di questo sistema: il CASEL.

Con Google Scholar ho trovato numerosi articoli, circa 3000 risultati; tra questi ho preso in considerazione solo quelli in lingua inglese e pubblicati dopo il 2015, restringendo così sufficientemente il campo di ricerca a qualche centinaio di articoli.

In seguito ad una attenta lettura degli abstract di circa 200 articoli ne ho selezionati 20 e poi ho proseguito con una lettura approfondita: di questi solo 8 sono stati identificati come effettivamente utili all'indagine che stavo svolgendo. Gli articoli sono stati in seguito

analizzati seguendo il sistema e le tabelle forniteci dalla professoressa Silva e quindi ho estrapolato le informazioni che ritenevo più utili. Una volta terminata la fase di ricerca delle informazioni sia sui testi che tra gli articoli scientifici sono passato ad un'analisi teorica più approfondita delle risorse raccolte.

2.1.3 – ESPOSIZIONE DEI DATI RACCOLTI

Esaminando attentamente le teorie del SEL ho trovato dei punti di contatto con le osservazioni da me effettuate infatti un percorso che si collegasse alla sfera emotiva e relazionale avrebbe avuto un legame profondo con i bambini, creando un'esperienza che per loro avrebbe avuto una importanza molteplice: dal punto di vista formativo, da quello relazionale e da quello emotivo, creando così un ambiente di apprendimento favorevole ad una strategia didattica di tipo ludico.

I punti fondamentali del sistema SEL sono sostanzialmente cinque:

- self – awareness (autoconsapevolezza). Il SEL lo identifica come la capacità di riconoscere con precisione le proprie emozioni e i propri pensieri e la loro influenza sul comportamento; questo include anche considerare con precisione i propri punti di forza e limitazioni oltre a possedere una grande confidenza e ottimismo.
- Self – management (autoregolazione). Sul sito ufficiale del CASEL viene descritto come l'abilità di gestire e regolare efficacemente le proprie emozioni, pensieri e comportamenti in base alla situazione in cui ci si trova. Questo include la gestione dello stress, il controllo degli impulsi e del senso di auto motivazione nello stabilirsi degli obiettivi lavorativi e accademici.
- Social awareness (consapevolezza sociale). Questo aspetto viene identificato nel sistema SEL come l'abilità di mettersi "nei panni dell'altro" e di empatizzare, anche con persone con background (culturale, sociale, ecc) diversi dal proprio per comprendere le norme di comportamento etiche e sociali e per riconoscere le famiglie, le scuole e le risorse della comunità.
- Relationship skills (abilità relazionali). Secondo il SEL raccoglie le capacità di stabilire e mantenere delle sane e stimolanti relazioni con altri individui o gruppi. Questa include anche il comunicare chiaramente, l'ascoltare attivamente, il cooperare, il resistere

all'impulso di creare inutile pressione sociale, il negoziare i conflitti in modo costruttivo ed infine viene collegato alla capacità di chiedere e fornire aiuto quando necessario.

- Responsible decision – making (capacità decisionale responsabile). Uno degli aspetti del sistema SEL che viene collegato all'abilità di prendere decisioni costruttive e responsabili riguardo al comportamento personale e interpersonale considerando standard etici, norme sociali e la valutazione realistica delle conseguenze delle proprie azioni riguardo il benessere proprio e altrui.

Gli aspetti sopra elencati si possono normalmente riscontrare quando ci si dedica ad un gioco, ritengo che un percorso che segua il sistema SEL, sfruttando lo strumento ludico, possa essere estremamente efficace.

All'interno delle mie ricerche ho trovato che in molti, nel passato, hanno approfondito gli aspetti positivi del gioco sulla formazione: Schiller e Froebel (A. Bobbio, 2014, pag 87 -88) pensavano che il gioco fosse l'unico modo degli uomini per essere davvero liberi, lontani sia dalle catene della natura sia da quelle della ragione; grazie a Maria Montessori il gioco diventa "un'attività sì spontanea ma da orientare e da dirigere attraverso un'esatta guida scientifica" (pag. 90). Nell'Olanda del 1939, viene pubblicato in lingua tedesca il risultato delle ricerche di uno studio che aveva svolto Johan Huizinga, considerato tra i primi sociologi della storia, riguardo alla presenza e importanza del gioco nel corso della crescita degli esseri umani e nel corso di tutta la storia umana in generale. Huizinga comincia il suo studio, che intitola Homo Ludens, analizzando i comportamenti dei cuccioli degli animali, nello specifico quelli di mammiferi di dimensioni e comportamenti simili a quelli umani; da qui comincia a prendere in analisi i fattori che costituiscono l'origine del momento del gioco. Secondo Huizinga "le grandi attività della società umana sono tutte già intessute di gioco" (1946, pag 7) e per questo il gioco è estremamente importante per lo sviluppo umano, poiché attraverso di esso i bambini imparano i ruoli della società in cui si troveranno a vivere una volta divenuti adulti, ma non solo: imparano anche come relazionarsi con gli altri, e da questo imparano anche come comunicare (a volte per volontà ma più spesso per la necessità di proseguire il gioco). Con le relazioni che si creano nel gioco i bambini sperimentano nuove emozioni e imparano anche, attraverso il gioco

stesso, che non sempre ci si trova d'accordo con gli altri scoprendo così il conflitto ma anche la necessità del compromesso: le regole di un gioco sono spesso condivise tra i suoi partecipanti e quindi tutti effettuano un compromesso tra la propria volontà di vittoria e la possibilità di ottenerla di tutti. Poiché il "Gioco non è la vita ordinaria o vera. È un allontanarsi da quella per entrare in una sfera temporanea [...] con finalità tutta propria" (pag 11) allora non riesce difficile immaginare le potenzialità del gioco: una dimensione "realistica" ma protetta in cui i bambini possono sperimentare la realtà "per finta" e quindi fare una sorta di "allenamento" alla vita reale. Nel corso del suo studio Huizinga analizza come gli esseri umani colleghino al momento del gioco molte sensazioni e significati: da quelli religiosi, associando la sacralità del momento di culto a quello della sacralità di alcuni aspetti del gioco (come per esempio il rispetto delle regole), fino a quelli bellici e venatori in cui la componente ludica è associata con la tendenza umana a dominare sulle altre forme di vita con la forza (così come avviene normalmente nel gioco, specialmente tra maschi, in cui una delle parti deve sopraffare l'altra). Nel gioco si trovano anche gli aspetti del diritto la cui presenza principe sono le regole e il rapporto dei "giocatori" con esse, chi contravviene alle regole viene escluso dal gruppo sociale e spesso perde la possibilità di unirsi nuovamente ai giocatori (per quanto riguarda i bambini almeno, difficilmente ciò accade con gli adulti, che a volte arrivano a lodare chi sia riuscito ad aggirare le regole per vincere o ottenere un beneficio); allo stesso modo si incontrano aspetti scientifici, specialmente quando si cerca di sperimentare nuovi giochi, e quindi nuove situazioni e nuove simulazioni della realtà.

Nel corso degli anni gli studi riguardo il gioco sono stati molto esigui e limitati al periodo storico più recente. Una cosa curiosa che si può riscontrare è come i giochi di società, le gamification e in generale la formazione ludica siano stati presenti in larga parte nei test attitudinali e nelle formazioni per i concorsi delle posizioni lavorative più elevate; quindi è facile trovare all'interno dei corsi di formazione per CEO (Amministratori Delegati) o dirigenti di banca: giochi di ruolo, simulazioni, gamification e (nell'ultimo periodo) anche l'uso di videogiochi creati per testare le capacità gestionali della persona.

La tendenza ad usare le tecniche di formazione ludiche nel campo dell'economia e dell'alta finanza è entrata in uso anche in Italia da tempo, ma queste strategie non hanno ancora

trovato una diffusione in campo scolastico. I primi testi italiani in cui mi sono imbattuto trattano la formazione lavorativa per gli adulti, nuovi dipendenti (R. Sartori, M. Gatti, 2013) oppure per introdurre una componente ludica in campo di marketing e promozione commerciale (A. Maestri, P. Polsinelli, J. Sassoon, 2015).

La ricerca di una connessione tra i giochi (che non comprendessero il movimento ma che fossero più focalizzati sull'utilizzo delle abilità cognitive e sociali) è stata molto frustrante, ogni volta che pensavo di aver trovato qualcosa mi dovevo ricredere perché non riuscivo ad identificare delle proposte valide o soddisfacenti per il percorso che intendevo progettare.

2.1.4 – RIFLESSIONI AL TERMINE DELLA FASE DI RICERCA

Le ricerche, i libri e gli articoli che ho letto e analizzato mi hanno aiutato a progettare un percorso che porti a far emergere aspetti della personalità dei bambini e sulle loro capacità relazionali; il gioco infatti non si fa da soli ma con gli altri e quindi è relazione. Nel momento del gioco si prendono decisioni che influenzano la “partita” non solo se stessi ma anche per gli altri membri della propria squadra; il gioco è competizione e quindi una corsa costante a migliorare se stessi per riuscire ad ottenere la vittoria.

Molti insegnanti e studiosi si uniscono nel pensiero che identifica nei giochi un lato educativo profondamente radicato rispetto al percorso dello sviluppo umano, quindi ritengo che un percorso formativo e didattico che si fondi sullo strumento ludico possa essere efficace e rispettoso dei bambini e del loro “diritto al gioco” (ONU, 1989).

Infine, poiché la letteratura scientifica che affronta questo argomento è scarsa o non focalizzata, ritengo che possa essere un percorso interessante dal punto di vista didattico.

2.2 – PROGETTAZIONE

2.2.1 – MACRO PROGETTAZIONE

Il modello utilizzato nella macroprogettazione deriva da una scelta concordata durante gli incontri di tirocinio indiretto che aveva portato ad un iniziale scelta del modello Da Re. Il modello si è rivelato poco flessibile e poco adatto alla situazione per questo, dopo averne parlato con le tutor universitarie e le mentori, ho deciso di sostituire il modello di progettazione con quello realizzato e proposto da D. Maccario (2012).

Quest'ultimo infatti risulta essere più leggibile e adatto e, con la sola aggiunta di una citazione agli "accorgimenti inclusivi" che non sono presenti nel modello originario, diventa ancora più utile data la presenza di bambini non italofoni in classe e della probabile presenza di bambini con DSA.

In questo modello viene conferita molta importanza agli apprendimenti e alla continuità: partendo dagli apprendimenti pregressi, si specificano gli apprendimenti-risorsa da sviluppare e il profilo formativo dell'alunno (cioè quali competenze si vorrebbe che venissero incentivate e poi sviluppate) e, infine, vengono descritte le modalità di valutazione.

2.2.2 – MICRO PROGETTAZIONE

2.2.2.1 – DESCRIZIONE GENERALE

Dopo aver dialogato con le mentori è stato deciso di lavorare su alcuni ambiti disciplinari in particolare poiché, secondo le insegnanti, dopo le vicende che sono intercorse a causa della pandemia da SARS COVID 19, i bambini hanno avuto delle difficoltà derivate dalle limitazioni della Didattica A Distanza (DAD) infatti si è notato come i bambini avessero delle difficoltà maggiori nei giochi di movimento (affaticandosi più rapidamente o con un peggioramento della coordinazione dello schema motorio) e di come avessero ancora degli impedimenti nelle relazioni e nel giocare in gruppo (con un isolamento di alcuni bambini dai gruppi consolidati o il rifiuto di partecipare tutti insieme alla stessa attività ludica).

Per i motivi sopra citati la progettazione è stata modificata da una bozza iniziale, che la vedeva focalizzata sugli aspetti più cognitivi della didattica ludica, si è trasformata in un percorso che integrasse sia delle attività in classe per lavorare maggiormente sugli aspetti disciplinari e altre che potessero essere svolte in palestra e nel cortile della scuola per incentivare nei bambini lo sviluppo della spazialità e gli aspetti relazionali.

Il percorso si è svolto in dieci incontri (senza considerare gli incontri di osservazione che hanno separato gli interventi con le attività previste) a partire dall'ultima settimana di Ottobre 2020; si è deciso di aspettare affinché le maestre potessero verificare lo stato delle competenze dei bambini dopo il periodo estivo e il precedente periodo di quarantena; con questa espressione si intende un controllo di tipo qualitativo per verificare quali apprendimenti i bambini avessero trattenuto dal percorso intrapreso fino a quel momento e quali fossero le lacune maggiori dal punto di vista dello sviluppo di abilità e conoscenze.

In seguito al periodo di osservazione è iniziato il percorso degli incontri strutturati; questi, originariamente intesi a cadenza settimanale (alternati da sedute di osservazione e affiancamento alle mentori), si sono svolti con una cadenza bisettimanale e si sono tenuti considerando gli impegni della classe rispetto il percorso formativo previsto dalla maestra Gisella e in base al periodo di quarantena che è intercorso nel mese di Marzo. Gli Interventi sono stati contestualizzati da uno sfondo integratore che è stato discusso in precedenza con le insegnanti: il tema Fantasy è stato deciso in primo luogo per una preferenza dimostrata dai bambini durante alcune letture in classe e in secondo luogo per la possibilità di inserire la componente "magica" che coinvolge sia i maschi che le femmine e riduce la possibilità che si vengano a creare delle situazioni non inclusive. La scelta del tema è stata discussa con le maestre ed è stato scartato il tema Fantascientifico a causa target principale (che è quello maschile e meno quello femminile) oltre che all'eccessiva preparazione scientifica richiesta per comprendere ambientazioni ed eventi.

2.2.2.2 – SFONDO INTEGRATORE

Come sfondo integratore è stato scelto, di comune accordo con le insegnanti mentori, di usufruire del mondo fantasy creato da C. S. Lewis nella saga delle "Cronache di Narnia".

Questo è stato introdotto tramite la lettura di racconti presi da questa vicenda letteraria e motivando le attività con degli eventi presenti nella storia per incentivare la partecipazione da parte dei bambini che avevano già mostrato, secondo la maestra di italiano, una certa curiosità verso la serie e il tema in generale.

2.2.2.3 – NARRAZIONE DELLE ATTIVITA'

Gli incontri sono stati narrati secondo un ordine cronologico rispettando la progettazione e sono stati qui integrati dagli incontri e le modifiche che sono sopraggiunte in seguito alla quarantena e al protrarsi della pandemia COVID19. Gli incontri si sono svolti attorno a sette principali attività: "Il Drago triste" in cui i bambini si sono messi alla prova sfruttando le proprie capacità per poter consolare qualcun altro; "Le serie degli Innettopodi" dove i bambini hanno dovuto operare in gruppo per trovare l'ordine corretto di vari gruppi di parole secondo le indicazioni date; "Il Capo ha ragione... o no?" un'attività che ha subito molte modifiche e che infine ha posto i bambini di fronte a dei quesiti in cui fra tre risposte avrebbero dovuto scegliere quella che fosse stata più assennata, collaborando in grandi gruppi; "Persi nel buio" in questa attività gli alunni divisi per coppie dovevano guidarsi attraverso un percorso mentre uno dei due era bendato; "la fine del mondo" un'attività che non ha avuto luogo ma che avrebbe richiesto ai bambini di immaginare come sarebbe stato il limite del mondo di Narnia, questo sarebbe stato poi disegnato dall'insegnante per dare una dimostrazione di cosa volesse dire prestare attenzione; infine le ultime due attività sono collegate poiché sono la "costruzione dei materiali" e "il viaggio del Veliero" nella prima sono stati realizzati dai bambini gli oggetti necessari per lo svolgimento del gioco finale ovvero la seconda attività che ha portato i bambini a giocare ad una versione modificate del "gioco dell'oca" in cui due squadre si sono affrontate per arrivare alla fine del percorso rispondendo a domande e svolgendo incarichi pescati casualmente da una lista di possibili alternative.

Attività: IL DRAGO TRISTE

Nella prima attività ho interpretato il ruolo del Drago che fa parte della storia sfondo integratore; la classe ha avuto la possibilità di impiegare le proprie capacità per consolare il

drago intristito dalla propria condizione. Infatti, nella storia, uno dei protagonisti si è trasformato nel drago per aver dimostrato una grande avarizia, dopo aver compreso l'errore si è rattristato e per questo un altro personaggio (che fino a quel momento lo aveva osteggiato) ha cominciato a consolarlo. Per l'occasione ho realizzato una marionetta a forma di testa di drago di una dimensione sufficiente perché i bambini si trovassero a loro agio nell'interazione. I bambini conoscevano nel dettaglio la storia poiché questa era stata letta loro dalla maestra in classe prima e hanno compreso il significato della marionetta stessa. I bambini hanno molto apprezzato la marionetta e si sono esibiti in balletti e parodie di animali per cercare di consolare il drago facendolo ridere, in altri casi hanno cercato di conversare con il drago o di risollevarne il morale con discorsi motivazionali (come avvenuto nella storia). L'intento dell'attività era quello di fare in modo che i bambini avessero la possibilità di esprimere le proprie capacità in un modo alternativo alla didattica con cui normalmente si approcciano. Mentre alcuni gruppi di bambini hanno reagito in modo coerente con le aspettative, proponendo esibizioni o creazioni originali e propositive, altri invece sono stati messi in difficoltà da timidezza o dalla difficoltà a collaborare, risultando poco efficaci o non riuscendo proprio a esprimersi. Questa attività è stata poi ripetuta per rassicurare i bambini rispetto alla dinamica che richiedeva loro di mettere in pratica le proprie abilità e per abituare gli alunni alla presenza di una forte connotazione ludica nelle attività che sarebbero state proposte in seguito, ma anche per dare la possibilità a chi aveva incontrato delle difficoltà di riprovare a mettersi in gioco con un rinnovato spirito.

Attività prevista: LE SERIE DEGLI INETTOPODI

Durante questa attività, i bambini sono stati divisi in gruppi e sono stati impegnati a ordinare correttamente una serie di elementi, nel minor tempo possibile. In base al proprio successo, il gruppo avrebbe ottenuto un punto per la risposta più veloce e un punto per ogni parola posta nell'ordine corretto. Le serie di parole sono partite con associazioni molto semplici, per esempio, la lunghezza della parola o la grandezza dell'oggetto nominato, e hanno proseguito con associazioni sempre più complesse per esempio disponendole secondo un ordine cronologico o logico (sbucciare/bollire/condire/servire)

per tre/quattro livelli di difficoltà crescente. I bambini sono partiti dal livello più basso in cui l'ordine era dato da: la lunghezza delle parole, la dimensione degli oggetti nominati, l'ordine cronologico, la successione logica e infine l'ordine alfabetico (voluta dalla maestra, per rinforzare la competenza linguistica dei bambini). Durante questa attività ho incontrato numerose difficoltà organizzative: una confusione tra le schede da dare dovuta alla perdita dell'elastico che le teneva unite nel mio zaino ha fatto sì che ai bambini venissero date le schede in un ordine non corrispondente a quello per cui erano state create, portando poi ad avere delle parole che erano interscambiabili e quindi ad avere più di una soluzione per una singola serie di parole; l'attività si è comunque svolta per tre round in cui gli alunni hanno riordinato correttamente le parole benché avessero incontrato delle difficoltà dovute all'incidente sopra citato.

Sono riuscito, seguendo la volontà della maestra, a ripetere l'attività per correggere e migliorare le modalità di somministrazione del materiale. L'aspetto didattico legato alla componente linguistica di questo intervento è già stata descritta nell'incontro precedente, mentre per quanto riguarda gli apprendimenti trasversali l'intento è stato di dare ai bambini la possibilità di cooperare in piccolo gruppo per raggiungere un obiettivo. In questa attività era presente una dinamica di attribuzione di punteggi, questo ha portato i bambini verso un atteggiamento di competitività per rispondere a una specifica richiesta dell'adulto, diversamente dal primo intervento in cui la richiesta era meno precisa e lasciava una maggiore libertà di interpretazione ai bambini.

Attività: IL CAPO HA RAGIONE... O NO?

Questa attività non ha avuto luogo a causa dell'arrivo della seconda "ondata" della pandemia COVID che ha costretto le scuole alla chiusura. Pertanto, negli incontri al rientro dal periodo di quarantena sono stato impegnato ad osservare gli effetti che la chiusura ha avuto sui bambini e quindi a riprogettare le attività per andare incontro ai bisogni della classe. È stato necessario inserire alcune attività che potremmo definire "estemporanee" poiché sono state organizzate in poco tempo (di solito pochi minuti dopo il mio arrivo); queste attività sono state volute dalla mentore per fare in modo di mantenere la

continuità del percorso ludico, benché questo abbia impedito di avere tempo sufficiente per realizzare le attività previste non ha influito sugli interventi chiave che sono stati comunque portati a compimento.

Ricalcando il gioco di “strega comanda colore” sarebbero stati scelti due bambini con il compito di dare degli ordini al resto della classe, uno sarebbe stato il Capo, un personaggio del racconto che guidava un gruppo di esseri chiamati Innettopodi i quali non erano particolarmente intelligenti e quindi seguivano ogni parola del Capo, che a sua volta apparteneva a questa specie di creature e quindi proponeva occasionalmente ragionamenti assurdi (il bambino avrebbe dunque assegnato degli ordini assurdi, per esempio “saltella sul naso”); mentre l’altro avrebbe interpretato Lucy, una dei protagonisti del racconto che ad un certo punto della storia si contrappone al Capo e comincia a venire seguita dagli Innettopodi che la rispettano poiché è una persona più intelligente di loro, anche se solo per breve tempo (il giocatore avrebbe quindi dato degli ordini effettivamente realizzabili “batti le mani tre volte di fila”). In base a chi avrebbe dato l’ordine i bambini avrebbero dovuto seguirlo o meno. Nella seconda parte i bambini scelti come Capo e Lucy avrebbero pescato casualmente gli ordini da un gruppo di bigliettini sui quali sarebbe potuta comparire un’indicazione seria, o assurda e poi sarebbe stata la classe a dover capire cosa fare e ogni bambino avrebbe deciso il proprio comportamento individualmente secondo quello che considerava come assurdo o no.

Nonostante gli impedimenti, questa attività è stata modificata e proposta in modo differente, ispirato all’attività delle “serie degli innettopodi” precedentemente narrata; ai bambini è stata posta una domanda o un caso a cui è possibile rispondere scegliendo tra alcune alternative che includevano un’alternativa corretta, e altre più o meno assurde con lo scopo di far discutere i bambini tra di loro su quale fosse la soluzione più corretta e per quale motivo.

“Caso 4: costruisco una casa di colore azzurro”

- Dipingo i mattoni di azzurro e poi li uso per costruire la casa

- Prima la costruisco e poi la dipingo del colore che voglio
- Vado ad acquistare dei mattoni azzurri

Questo caso è quello che, nel gruppo che stavo osservando, ha portato alla discussione più complessa e articolata. Infatti i bambini dovevano decidere una risposta tutti insieme: mentre quasi tutti i bambini erano convinti che la risposta corretta fosse la seconda, uno solo era contrario (essendo convinto che la risposta corretta fosse la prima) e tanto convinto della propria idea da arrivare a portare dalla propria parte anche altri compagni. Raggiunto lo stallo un bambino normalmente silenzioso ha preso la parola e ha incitato i compagni a prendere una decisione definitiva; questo intervento è stato seguito da quello di un bambino che ha fatto notare come l'edificio stesso della scuola fosse composto di mattoni che poi erano stati dipinti (indicando le parti del muro esterno che si erano scrostate col tempo), accortosi dell'errore il bambino originariamente contrario si è messo a ridere e ha spiegato il perché dell'equivoco: quest'ultimo ragionava sulla base della propria esperienza con i mattoncini da costruzione. Questo episodio dimostra come lo scopo dell'attività (il discutere in modo da raggiungere una decisione in gruppo grazie all'apporto di tutti) sia stato efficacemente raggiunto; infatti, i bambini sono riusciti a dirimere una disputa senza che vi fosse l'imposizione di qualcuno sui compagni e senza che io o l'insegnante intervenissimo per suggerire il percorso da intraprendere.

Attività: PERSI NEL BUIO

L'attività consiste in una variante del gioco le "navi nella nebbia", in cui un bambino bendato viene guidato da un compagno attraverso una stanza; con la mentore è stato deciso di svolgerla in coppie anziché con tutta la classe (come sarebbe invece per il gioco sopra citato) e di usufruire dello spazio nel cortile (approfittando del maggiore spazio e dell'ambiente all'aperto). Ai bambini l'attività è piaciuta molto poiché, tra quelle proposte è stata quella più simile ai giochi che normalmente svolgevano in cortile. Il gioco è stato utile per osservare un episodio interessante; un bambino in particolare ha dimostrato delle capacità di pensiero laterale (Treccani, neologismi, 2018, ultimo accesso 31/10/21) nel

momento in cui si è trovato a dare le istruzioni necessarie al compagno per affrontare il percorso. Il bambino in questione ha risposto alla richiesta dell'attività dando indicazioni al compagno perché si muovesse evitando l'intero campo di ostacoli che aveva di fronte passandovi accanto e seguendo il perimetro dell'area di gioco. L'intento dell'attività era di natura fortemente didattica, voluto dalla mentore (che aveva richiesto un gioco da svolgere all'aperto e che potesse far muovere i bambini, in risposta ai periodi di quarantena affrontati) e aveva come obiettivo quello di stimolare i bambini a mettere in pratica le proprie competenze spaziali e motorie. Siamo stati quindi positivamente sorpresi poiché abbiamo osservato come una didattica ludica abbia portato il bambino a sfruttare delle competenze di problem solving e pensiero laterale che durante il consueto svolgersi delle lezioni non si erano mai presentate.

Attività: LA FINE DEL MONDO

Questa attività non ha avuto luogo poiché si è ritenuto più importante, dopo aver discusso con le mentori, ripetere alcune attività precedenti così da consolidare gli apprendimenti affrontati dai bambini. In questa attività si sarebbe cercato di immaginare la fine del mondo di Narnia e il mondo di Aslan e con le idee dei bambini sarebbe stato realizzato un "quadro" con l'obiettivo di fornire loro un esempio di buon ascolto, infatti l'insegnante sarebbe stato poi valutato dai bambini che osservando il "quadro" avrebbero verificato la presenza di quanto avevano immaginato e comunicato.

Attività: PREPARAZIONE DEI MATERIALI

In questa attività i bambini hanno costruito i materiali che avrebbero utilizzato durante il gioco finale: due grandi dadi e due pedine di colori diversi. I bambini sono stati messi alla prova poiché questa attività era parte del compito autentico, dovendo utilizzare le proprie competenze di matematica e geometria per costruire i materiali che utilizzeranno nel corso dell'ultima attività.

Attività: IL VIAGGIO DEL VELIERO

Si è trattato di un gioco dell'oca tematizzato in linea con lo sfondo integratore utilizzato per riproporre le altre attività svolte. In questo intervento i bambini hanno usato i materiali da loro creati per giocare e svolgere gli incarichi che avrebbero incontrato sulle caselle numerate e collegate a delle carte apposite (per facilitare la disposizione del gioco sul "tabellone"). Il tabellone è stato da me preparato su un cartellone da poter stendere in classe o in palestra. In questo caso l'attività è stata anticipata nel momento della creazione dei materiali e con un continuo stimolo da parte mia e della mentore, anche per questo i bambini hanno molto apprezzato il gioco, anche se nella sua prima iterazione presentava alcune difficoltà e problematiche tecniche e di bilanciamento (Nuccio, 2016), che sono state poi corrette velocemente quando l'attività è stata poi riproposta il giorno seguente.

Queste ultime due attività sono collegate in quanto costituiscono insieme il compito autentico che si trova alla base dell'approccio trifocale alla valutazione secondo il modello di Castoldi (CIT) che viene descritto in seguito. Per questo gli ultimi due incontri del percorso, che sono stati sopra descritti, sono mossi dal medesimo processo anche se applicato con modalità differenti; l'intento è infatti di dare ai bambini un obiettivo da raggiungere cooperando e affrontando le eventuali difficoltà con il contributo di ognuno in base alle proprie capacità e conoscenze. Nella prima delle attività questo intento è rappresentato con la costruzione degli oggetti richiesti (le pedine e i dadi): i bambini hanno soddisfatto le aspettative collaborando in piccoli gruppi. Mentre nella seconda è stato loro chiesto di giocare alcune partite ad un gioco che era stato già presentato e a cui hanno contribuito (con le costruzioni dell'attività precedente), mettendo in pratica le proprie abilità sociali e relazionali tanto quanto le proprie conoscenze. Riuscendo a collaborare in entrambe le situazioni, sia nella creazione dei materiali che nel gioco finale, abbiamo osservato come questo percorso sia riuscito nell'intento di proporre delle attività didattiche con un approccio completamente diverso da quello normalmente in uso durante le lezioni, che potessero portare i bambini a sviluppare le proprie competenze relazionali.

2.3 – LA VALUTAZIONE

Nel mio intervento didattico è stato deciso di focalizzare la progettazione su uno degli aspetti del sistema SEL, le Abilità Relazionali. Di questo aspetto sono stati scelti tre punti che potessero essere importanti dal punto di vista disciplinare e per quanto riguarda le competenze interdisciplinari; specialmente quelle relazionali.

La valutazione ha seguito il modello trifocale di Castoldi (2016, pag 176 - 179), in cui tre dimensioni svolgono un ruolo fondamentale per il processo valutativo; la dimensione soggettiva ricopre i significati che il soggetto della valutazione attribuisce all'esperienza educativa. Questa è rappresentata dall'autovalutazione che lungo il percorso è avvenuta chiedendo ai bambini, in seguito alle varie attività, la propria opinione in merito alla propria prestazione e ascoltando le loro impressioni su eventuali criticità riscontrate; le parole dei bambini sono state raccolte nei diari di campo ed esaminate insieme con le maestre.

La dimensione oggettiva è quella che riguarda le “evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e [...] alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede” (pag. 177). Questa parte della valutazione si basa sul compito autentico che in questo percorso è stato diviso in due parti. Una prima parte rappresentata dall'attività che ha visto la costruzione dei materiali da parte dei bambini e una seconda parte nell'attività finale in cui gli alunni hanno usato il materiale costruito e hanno potuto giocare mettendo in pratica le competenze sviluppate durante il proprio percorso scolastico. La valutazione in questo caso è avvenuta tramite l'osservazione dei comportamenti dei bambini e la raccolta di note che poi sono state analizzate per compilare una valutazione comprensiva.

La terza dimensione è definita intersoggettiva e raccoglie le aspettative del contesto rispetto al soggetto della valutazione, sia nella forma del pensiero degli insegnanti, delle norme sociali attese sia sulla base del pensiero dei genitori e dei compagni stessi. Non volendo creare situazioni di attrito tra i bambini, con le maestre abbiamo preferito evitare di inserire una valutazione tra pari per cui questa dimensione è stata integrata con due interviste alle maestre (la mentore e la coordinatrice del plesso) che hanno raccolto le

osservazioni dei bambini in modo più discreto, le opinioni dei genitori e, non meno importanti, le proprie considerazioni sul comportamento e sulle prestazioni dei bambini.

Le valutazioni relative alle dimensioni sopra descritte sono poi state raccolte secondo una rubrica che guidasse l'osservazione alcuni comportamenti, così da avere una valutazione mirata rispetto alle competenze relazionali; infine, il percorso valutativo si è concluso con la creazione di un grafico che mostra come la classe si sia distribuita tra i vari livelli di competenza dimostrati dai bambini.

2.3.1 – RUBRICA VALUTATIVA

La rubrica si costruisce individuando prima una “Dimensione” che rappresenti la competenza che si intende sviluppare, da questa si estrapolano i “criteri” che danno la possibilità di identificare un gruppo di comportamenti; gli “indicatori” descrivono una serie di azioni osservabili; l'osservazione viene poi confrontata con i “livelli” che indicano quale sia il grado di acquisizione della competenza specifica che sto osservando (Castoldi, 2012).

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	LIVELLI			
			IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
Dimensione dell'Ascolto	Ascolto dei compagni di classe	Intervenire in modo propositivo	Il bambino interviene ripetendo le risposte dei compagni	Il bambino interviene ripetendo solo parte delle risposte dei compagni	Il bambino interviene ripetendo solo alcune parole delle risposte dei compagni	Il bambino interviene con risposte completamente originali e personalizzate
	Ascolto dell'Insegnante	Capacità di comprendere e seguire consegne	Il bambino ha un'attenzione limitata per l'insegnante e svolge il compito assegnato solo se affiancato dall'insegnante	il bambino ha una parziale attenzione per l'insegnante e svolge il compito assegnato solo con un aiuto dell'insegnante o dei pari	il bambino ha una parziale attenzione per l'insegnante e svolge il compito assegnato con un occasionale aiuto dell'insegnante o dei pari	Il bambino ha una parziale o buona attenzione per l'insegnante e svolge il compito assegnato con un aiuto minimo o senza aiuti da parte di insegnante o dei pari
	Coerenza espressiva	Coerenza della risposta	il bambino da una risposta	Il bambino da una risposta	Il bambino da una risposta	Il bambino da una risposta

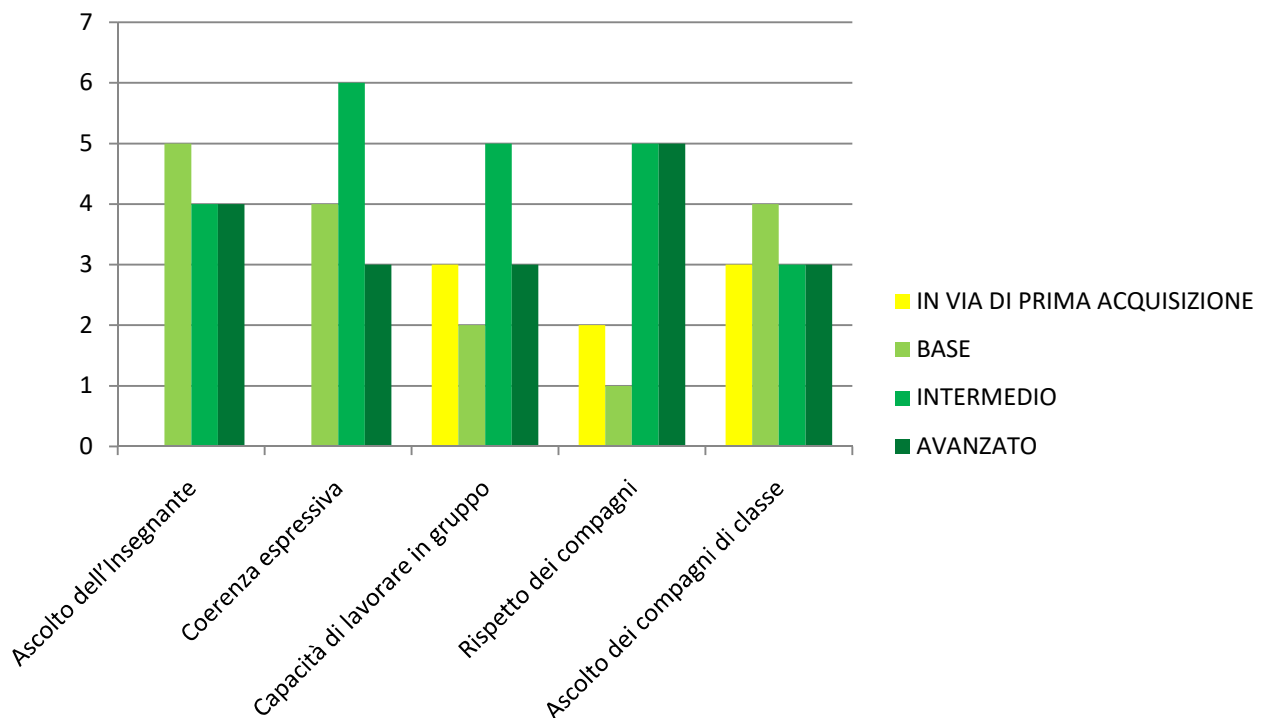
			solo in parte coerente con la domanda posta	prevalentemente coerente con la domanda posta	coerente con la domanda posta	coerente con la domanda posta e aggiunge informazioni o commenti personali
	Capacità di lavorare in gruppo	Capacità di cooperare alla realizzazione di un prodotto	Il bambino fatica a cooperare con i compagni nello svolgimento di un compito	Il bambino riesce a cooperare con i compagni nello svolgimento di un compito solo se spinto dall'insegnante	Il bambino riesce a cooperare con i compagni nello svolgimento di un compito con una minima spinta dell'insegnante	Il bambino riesce a cooperare con i compagni nello svolgimento di un compito senza alcuna spinta dall'insegnante
Dimensione della Socialità	Rispetto dei compagni	Rispetto delle idee degli altri e delle loro tempistiche	Il bambino interviene senza alzare la mano, commenta le risposte dei compagni in modo oppositivo provocatorio	Il bambino interviene alzando la mano ma parlando prima di ricevere il permesso, commenta le risposte dei compagni in modo poco cortese	Il bambino interviene alzando la mano ma parlando prima di ricevere il permesso, commenta le risposte dei compagni in modo non offensivo	Il bambino alza la mano e attende il permesso, commenta le risposte dei compagni in modo non offensivo

2.3.2 – VALUTAZIONE DEL COMPITO AUTENTICO

I bambini che hanno partecipato al percorso hanno affrontato il compito autentico in due occasioni. Durante la prima attività i bambini hanno dovuto mettere in pratica le proprie conoscenze di matematica e geometria per prendere le misure corrette e costruire le pedine e i dadi che poi avrebbero usato nell'attività finale; dovendo anche lavorare in gruppo e coordinare i propri compagni in modo da poter realizzare il prodotto in base alla richiesta finale hanno messo in campo le proprie abilità socio-relazionali.

Per quanto riguarda la seconda attività svolta, il gioco finale, rispondendo alle domande i bambini hanno messo in pratica le conoscenze di italiano, riguardo la comprensione del testo ascoltato in classe, ma anche le proprie conoscenze di lingua inglese; nello stesso tempo hanno anche dovuto cooperare per raggiungere un obiettivo avendo a che fare con

la componente aleatoria del lancio dei dadi e con la variabilità delle domande a cui avrebbero dovuto rispondere.



Come si vede dal grafico la classe si è attestata per la maggior parte nelle fasce base, intermedia e avanzata; nella fascia avanzata si sono posizionati spesso gli stessi bambini, mentre nelle fasce sottostanti si può vedere molta più variazione. La classe ha mostrato in questo modo una capacità di ascolto dell'insegnante medio-alta (infatti la fascia intermedia e quella avanzata sono quasi doppie rispetto a quella base) e una capacità espressiva con una coerenza intermedia; rimarchevole è il dato che riguarda la capacità di lavorare in gruppo e il rispetto dei compagni. Osservando insieme questi due dati possiamo notare come, anche se ci sono pochi casi di bambini che si dimostrano ancora ad un livello iniziale nello sviluppo di questa abilità sociale, questi trovano delle difficoltà nel lavoro in gruppo: le maestre hanno motivato questa situazione dicendo che "la presenza di numerosi caratteri forti, rende difficile una collaborazione duratura nei gruppi". Infatti, quando i gruppi sono stati caratterizzati da un numero minore di componenti (nelle attività precedenti il compito autentico) i bambini non avevano problemi a collaborare, purché non vi fossero dubbi su chi era il caposquadra. L'ultimo dato del grafico ci racconta una realtà diversa perché se i bambini incontrano qualche difficoltà nel collaborare per raggiungere uno scopo, ne incontrano sicuramente di meno quando si tratta di fare

riflessioni e prendere una decisione in gruppi anche molto grandi (per il contesto in cui si trovano). Quindi la classe dimostra un'acquisizione molto buona delle abilità sociali alla fine del percorso e, considerando che questi alunni si trovano ora solo in classe seconda, ci sono delle basi ottime per sviluppare le competenze di collaborazione e cooperazione (in funzione del raggiungimento di un obiettivo), che sicuramente saranno oggetto di interesse per le progettazioni degli anni seguenti.

3 – RIFLESSIONE IN OTTICA PROFESSIONALIZZANTE

Ripensando all'esperienza di tirocinio che si è articolata all'interno del mio percorso formativo provo a fare delle considerazioni tenendo conto della parte esperienziale, pratica e del percorso di studio.

L'applicazione di competenze che per me erano puramente teoriche, è sicuramente uno degli aspetti più rilevanti della mia esperienza, tenendo conto che questi nuovi apprendimenti si sono situati in un contesto specifico e in relazione con adulti competenti e bambini. Questo percorso mi ha portato, attraverso un pensiero riflessivo, a comprendere che in fondo ciò che ho appreso e maturato è formazione continua che porta il soggetto a trasformarsi in una crescita individuale dentro ad una collettività di relazioni e apprendimenti condivisi. "Il termine formazione può meglio riassumere sia l'istanza del soggetto di intravedere un esito come risultato della sua esperienza quotidiana, sia quella di cercare di scoprire (e, se il caso di intervenire) [...] come l'uomo prende via via forma nella sua storia personale. [...] La formazione (crescita, sviluppo, apprendimento) contiene in sé trasformazione e mutamento" (G.P.Quaglino, 2005, pag 178) e questa espressione è in linea con i cosiddetti "descrittori di Dublino" (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005) in quanto tra questi si parla di conoscenza e capacità di comprensione (knowledge and understanding) come una delle caratteristiche fondamentali del percorso formativo, insieme alla capacità di apprendere (learning skills) e all'autonomia di giudizio (making judgements). Tutte queste sono parte integrante del percorso di crescita dell'individuo.

"Niente di più del termine formazione può spingerci a cercare altri e più nuovi contenuti: dare forma rappresenta [...] un concetto ricco di conseguenze, e in cui le competenze di un soggetto devono entrare in relazione, adattarsi, modellarsi, modificare e modificarsi in un processo in cui intenzionalità ed azione sono intimamente legate" (Quaglino, 2005, pag 176). Riprendendo la citazione di Gian Piero Quaglino, posso affermare che il mio percorso di tirocinio è andato in questa direzione: le mie competenze iniziali sono andate arricchendosi e si sono di volta in volta rimodellate e modificate in quanto i pensieri progettuali si sono poi intrecciati con il contesto classe mutevole e diverso a seconda del

passare del tempo e degli eventi che, positivi o meno positivi, in questi anni hanno caratterizzato il mondo della scuola, il mio contesto.

Adulti e bambini in relazione hanno creato di volta in volta scenari nuovi inaspettati e mi sono ritrovato spesso a riprogettare e rivedere a volte anche radicalmente quello che era il mio percorso. La co-partecipazione a questi cambiamenti significativi mi hanno permesso comunque di poter portare a compimento un ricco progetto di tirocinio. Paola Dusi parla a tal proposito di “creare occasioni d’incontro e di confronto, [...] tessere connessioni dense di significato mentre si va alla ricerca di significati condivisi che avvicinano alla verità, al bene che per definizione è bene comune” (Dusi, 2006, pag 106). In questo senso ritengo di aver messo alla prova la mia flessibilità come atteggiamento mentale di apertura in una relazione di cooperazione volta a realizzare un progetto innovativo e originale.

La ricerca di significato ha accompagnato il mio percorso di studente in formazione, che si è potuto porre quesiti e domande per proseguire un percorso che, come ho detto, è stato non lineare, ma a volte complesso, imprevedibile, e in continuo mutamento. Rispetto ai “descrittori di Dublino” direi che sono riuscito ad acquisire una buona padronanza del metodo di ricerca anche se ritengo che questa competenza sia in continuo divenire e maturazione e non possa mai definirsi completamente padroneggiata.

Le osservazioni che ho potuto appuntarmi e i diari di campo narrano di come ci sia stato un dialogo con le insegnanti mentori e come il mio percorso di studente si sia messo a disposizione del contesto e delle competenze delle maestre che mi hanno accompagnato e indirizzato nello svolgimento dei singoli incontri dell’intervento di aiuto, promuovendo di fatto contesti professionali in ricerca rispetto all’ambito sociale e culturale di riferimento.

Oltre agli adulti una parte predominante l’hanno svolta i bambini. Posso affermare che da loro ho ottenuto conferme, risposte, feedback e, spesso, ho potuto ritrovare la giusta modalità di riprogettazione o conferma della progettazione stessa.

“La scuola è un luogo dove adulti e bambini apprendono insieme, e insieme-culturalmente-insegnano l’un l’altro. Non esiste l’idea di prevalenza dell’adulto sul bambino. Quindi il problema tra insegnamento-apprendimento è una questione di ascolti reciproci, di

suggerimenti complementari e di aiuti mutui” (Hoyuelos, 2004, pag 63). La capacità di ascolto reciproco che ho evidenziato nel rapporto scolastico come momento importante della mia ricerca è stata una competenza che ho appreso gradualmente, così come il saper comunicare in modo chiaro e comprensibile rapportato alla comunità scolastica di riferimento.

Ho tenuto conto di un approccio laboratoriale che potesse coinvolgere gli alunni nell’ottica di un’inclusione tra i bambini di origini ed etnie diverse, “l’ambiente nel quale si svolgono le lezioni dovrebbe assumere sempre più le caratteristiche di un laboratorio nel quale si opera individualmente o in gruppo al fine di acquisire e controllare la qualità delle conoscenze e abilità progressivamente affrontate” (Pellerey, 2010, pag 131).

Tale approccio mi ha permesso di trovare una padronanza nel metodo di ricerca in linea con il percorso di studi e quindi con la teoria. La mia ricerca di tirocinio mi ha portato ad indagare come e se il gioco, inserito in un contesto scolastico, potesse essere veicolo di apprendimenti delle abilità sociali da parte dei bambini. Qui cito il pensiero di Loris Malaguzzi che sottolinea come “l’obiettivo dell’educazione è presentare al bambino situazioni in cui egli è attivo e può apprendere da solo. L’obiettivo dell’educazione è l’accrescere le possibilità del bambino di inventare e di scoprire [...] Tanto più quanto circolarmente sapranno muoversi e imparare ad imparare”(Hoyuelos, 2004, pag 64).

Si legge nel documento dell’Unione Europea che “Imparare ad imparare è l’abilità di perseverare nell’apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia livello individuale che in gruppo: [...] Il fatto di imparare ad imparare fa sì che i discenti prendano le mosse da quanto hanno appreso in precedenza” (gazzetta ufficiale UE , 30/12/2006, pag 16).

Così come ancora una volta evidenziato nei “descrittori di Dublino” ho potuto ampliare le conoscenze tramite quell’approccio diretto e l’ascolto attivo che ritroviamo anche nell’approccio di Service Learning. Il percorso di tirocinio che ho affrontato mi ha dato l’opportunità di imparare ad imparare, gestire il tempo per apprendere autonomamente. Ho inoltre avuto la possibilità di confronto con altri studenti e studentesse che come me hanno affrontato esperienze analoghe, e come ho già accennato anche il confronto con

docenti. Imparare ad imparare così come indicato nel Documento dell'Unione Europea comprende anche "Un'attitudine ad affrontare i problemi per risolverli " (ibidem), così come dimostrato dai bambini nell'attività che li ha visti affrontare un percorso da bendati e guidati solo dalla voce di uno dei propri compagni. In quel caso ho potuto vedere con i miei occhi come un bambino che normalmente faticava a seguire le lezioni e che spesso si distraeva, ha invece mostrato il proprio pensiero laterale evitando completamente il percorso. Ciò che ho appreso riguarda la "comprensione e organizzazione dei concetti", "abilità che è necessario saper mettere in atto correttamente e quando utile e necessario" (ibidem).

La terza competenza è di natura "motivazionale e affettiva e coinvolge convinzioni, atteggiamenti, motivazioni ed emozioni che permettono non solo di dare senso e valore personale all'attività da svolgere, ma anche di sostenere la volontà di svolgerla." (Pellerey, 2010, pag 124). Oltre alle competenze riassumibili nell'imparare ad imparare riprendo un'altra definizione dal documento europeo e mi ritrovo nel "senso di iniziativa e di imprenditorialità":

"Il senso di iniziativa e imprenditorialità concernono la capacità di una persona di tradurre le idee in azione. In ciò rientrano la creatività, l'innovazione e l'assunzione di rischi, come anche la capacità di pianificare e di gestire progetti per raggiungere obiettivi." (gazzetta ufficiale UE , 30/12/2006, pag 17)

E' una competenza che aiuta gli individui nella loro vita quotidiana, nella sfera domestica e nella società, nel posto di lavoro. Così si legge nel documento europeo: "il cammino che conduce all'apprendere che ci forma e ci trasforma inizia là dove lasciamo alle spalle il mondo degli eventi per entrare in quello dei pensieri. Chiamiamo questo il mondo della riflessione. E lo indichiamo come il luogo insostituibile, il territorio esclusivo, deputato a costruire una conoscenza che ci riguarda, l'unica capace di parlare di noi, a noi e per noi, la sola capace di istituire, di dare fondamento, alla scuola della vita" (Quaglino, 2011, pag 33).

Ritengo di avere assunto numerosi rischi, alcuni più calcolati di altri, per intraprendere un percorso a cui avevo pensato da tempo. Il mio desiderio di intraprendere un percorso originale e che potesse essere più accattivante per i bambini rispetto alle lezioni frontali

tipicamente usate a scuola, mi ha mosso verso una metodologia ancora giovane ma che si prestava a creare un nuovo tipo di approccio scolastico; in questo modo ho mostrato ai bambini come le cose che imparano a scuola siano effettivamente applicabili in quella realtà che permea la loro vita di tutti i giorni: il gioco.

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

MIUR (2012) *“ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, INDICAZIONI NAZIONALI PER IL CURRICOLO”*

ONU (1989) *“CONVENZIONE ONU DEI DIRITTI DELL’INFANZIA E DELL’ADOLESCENZA”*

S. Triberti , L. Argenton (2013) *“PSICOLOGIA DEI VIDEOGIOCHI: COME I MONDI VIRTUALI INFLUENZANO MENTE E COMPORTAMENTO”* , Apogeo

W. Nuccio (2016) *“ LA PROGETTAZIONE DEI GIOCHI DA TAVOLO: STRUMENTI, TECNICHE E DESIGN PATTERN”*, Mursia

E. Sciarra (2018) *“L’AUTORE DI GIOCHI”*, collana InGIOCO, Edizioni Unicopli

R. Masini, S. Masini (2018) *“LE GUERRE DI CARTA 2.0: GIOCARE CON LA STORIA NEL TERZO MILLENNIO”*, collana InGIOCO, Edizioni Unicopli

J. P. Gee (2013) *“COME UN VIDEOGIOCO: INSEGNARE E APPRENDERE NELLA SCUOLA DIGITALE”*, Raffaello Cortina Editore

G. Bonaiuti (2014) *“LE STRATEGIE DIDATTICHE”*, Carocci Faber

M. Castoldi (2012) *“VALUTARE A SCUOLA, DAGLI APPRENDIMENTI ALLA VALUTAZIONE DI SISTEMA”*, Carocci

J. Huizinga (1946) *“HOMO LUDENS”*, Piccola Biblioteca Einaudi

A. Bobbio (2014) *“PEDAGOGIA DEL GIOCO E TEORIE DELLA FORMAZIONE”*, Editrice La Scuola

A. Angiolino (2004) *“COSTRUIRE I LIBRI GIOCO: COME SCRIVERLI E UTILIZZARLI PER LA DIDATTICA, LA SCRITTURA COLLETTIVA E IL TEATRO INTERATTIVO”*, collana Manuali Educativi, Edizioni Sonda

J. Belsky (2009) *“PSICOLOGIA DELLO SVILUPPO”* Zanichelli

C. Pesce, R. Marchetti, A. Motta e M. Bellucci (2015) *“JOY OF MOVING”* Calzetti Mariucci editori

G.P.Quaglini (2005) *“FARE FORMAZIONE”*, Raffaello Cortina, Milano

P.Dusi (2006) *“LA PARTECIPAZIONE COME LUOGO DELLA FORMAZIONE”*, in La Formazione, a cura di A.Agosti, Franco Angeli, Milano

A.Hoyuelos (2004) *“IL SOGGETTO BAMBINO”*, Edizioni Junior, Milano

M.Pellerey (2010) *“COMPETENZE, CONOSCENZE, ABILITÀ, ATTEGGIAMENTI”*, Tecnodid Editrice, Napoli

G.P.Quaglino (2011) *“LA SCUOLA DELLA VITA. MANIFESTO DELLA TERZA FORMAZIONE”*, Raffaello Cortina Editore, Milano

D.Maccario (2012) *“A SCUOLA DI COMPETENZE. VERSO UN NUOVO MODELLO DIDATTICO”*, SEI frontiere, Torino

G. Meneghello, C. Girelli (2016) *“SILLABE GLOBALI PER LEGGERE E SCRIVERE”*, Editrice La scuola, Milano

ARTICOLI SCIENTIFICI

“SOCIAL AND EMOTIONAL LEARNING”

Joseph E. Zins University of Cincinnati, Cincinnati, OH

Maurice J. Elias Rutgers University, New Brunswick, NJ

“ASPECTS OF GAME- BASED LEARNING”

Maja PivecFH JOANNEUM, Information Design, Austria

Olga DziabenkoFH JOANNEUM, Centre for Multimedia and Learning, Austria

IrmgardSchinnerlFH JOANNEUM, Centre for Multimedia and Learning, Austria

“LEARNING IN IMMERSIVE WORLDS: A REVIEW OF GAME-BASED LEARNING” Prepared for the JISC e-Learning Programme

Sara de Freitas

“GAME-BASED LEARNING: LATEST EVIDENCE AND FUTURE DIRECTIONS” Published in April 2013. National Foundation for Educational Research,

Carlo Perrotta

Gill Featherstone

Helen Aston

Emily Houghton

“EDUCATIONAL GAMIFICATION VS. GAME BASED LEARNING: COMPARATIVE STUDY”

International Journal of Innovation, Management and Technology, Vol. 7, No. 4, August 2016

Rula Al-Azawi

Fatma Al-Faliti

Mazin Al-Blushi

Gulf College Oman

“CODIFYING GAME-BASED LEARNING: DEVELOPMENT AND APPLICATION OF LEAGUE FRAMEWORK FOR LEARNING GAMES” The Electronic Journal of e-Learning, 18(1), pp. 69-

87, 2019

Rabail Tahir

Alf Inge Wang

Norwegian University of Science and Technology, Trondheim, Norway

“LONG-TERM EFFECTS OF SOCIAL–EMOTIONAL LEARNING ON RECEIPT OF SPECIAL EDUCATION AND GRADE RETENTION: EVIDENCE FROM A RANDOMIZED TRIAL OF INSIGHTS” AERA Open July-September 2019, Vol. 5, No. 3, pp. 1–21

Meghan P. McCormick

MDRC

Robin Neuhaus

E. Parham Horn

Erin E. O’Connor

New York University

Hope S. White

SUNY Buffalo

Samantha Harding

Elise Cappella

SandeeMcClowry

New York University

SITOGRAFIA

Sito ufficiale CASEL <https://casel.org/> (ultimo accesso 30/04/20)

<https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>

(ultimo accesso 09/06/20)

<https://www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza.htm> (ultimo accesso 09/06/20)

gazzetta ufficiale UE , 30/12/2006 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> (ultimo accesso 19/09/2021)

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, "A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area",
2005 http://www.ecahe.eu/w/images/7/76/A_Framework_for_Qualifications_for_the_European_Higher_Education_Area.pdf (ultimo accesso 19/09/21)

Sito ufficiale enciclopedia Treccani

https://www.treccani.it/enciclopedia/pensiero-laterale_%28altro%29/

(ultimo accesso 31/10/21)

MATERIALE GRIGIO

Corsi di:

Biino V. (2018) Fondamenti e Didattica dell'Educazione Fisica

Fontecedro L. (2017) Psicologia dello Sviluppo

Silva R. Lamberti S. (2018) Corso di Metodologie didattiche e tecnologie per la didattica

Agosti A. (2017). Laboratorio sulla documentazione. Corso di Metodologie didattiche e tecnologie per la didattica

ALLEGATI

Macroprogettazione

DESTINATARI	I bambini della classe 2 ^a della scuola primaria M. Vilio il gruppo è formato da 13 bambini che provengono da una classe 1 ^a svolta nel periodo della pandemia da Covid19.	
PROFILO FORMATIVO	(lo studente) Ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco.	
AMBITO DI COMPETENZA	L'ambito di riferimento è quello della competenza sociale e relazionale, quindi la capacità di mettersi in relazione con i pari rispettando le opinioni altrui.	
COMPETENZA ATTESA	L'allievo partecipa a scambi comunicativi (conversazione, discussione di classe o di gruppo) con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti, in un registro il più possibile adeguato alla situazione.	
SITUAZIONE PROBLEMA	Prima del fenomeno della pandemia da Covid19 si è osservato come i bambini necessitassero di un percorso focalizzato sul potenziamento delle competenze sociali, in seguito all'isolamento forzato per la quarantena le maestre hanno espresso una forte volontà a lavorare sulle competenze sociali, scarsamente esercitate durante il periodo di isolamento e di avvalersi il più possibile di forme di didattica di movimento.	
APPRENDIMENTI PREGRESSI	ABILITA' <ul style="list-style-type: none"> • Usare la lingua parlata per comunicare con i pari • Sapersi muovere coerentemente ad un'indicazione data 	CONOSCENZE <ul style="list-style-type: none"> • Comunicazione con i pari • Schema corporeo di base
APPRENDIMENTI-RISORSA DA SVILUPPARE	ABILITA' <ul style="list-style-type: none"> • Prendere la parola negli scambi comunicativi (dialogo, conversazione, discussione) rispettando i turni di parola. • Comprendere l'argomento e le informazioni principali di discorsi affrontati in classe. • Comprendere e dare semplici 	CONOSCENZE <ul style="list-style-type: none"> • Rispetto dei turni di parola negli scambi comunicativi. • Comprensione degli elementi essenziali di discorsi in classe e di istruzioni. • Leggere a mente e a voce alta.

	<p>istruzioni su un gioco o un'attività conosciuta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Padroneggiare la lettura strumentale (di decifrazione) sia nella modalità ad alta voce, curandone l'espressione, sia in quella silenziosa. 	
<p>TEMATICHE E DISCIPLINE CONIVOLTI</p>	<p>ARGOMENTI</p> <p>Ascolto e rispetto reciproco</p>	<p>DISCIPLINE</p> <p>Italiano</p>
<p>METODOLOGIA</p>	<p>Didattica Ludica</p> <p>Gamification</p> <p>Lavoro a gruppi (nel rispetto delle norme e del distanziamento sociale)</p>	
<p>TEMPI</p>	<p>Da febbraio ad aprile 2021</p>	
<p>ACCORGIMENTI INCLUSIVI</p>	<p>Come accorgimento inclusivo si prevedono delle spiegazioni supplementari, le consegne in chiaro e l'uso anche di video lezioni in caso di assenza per cause imputabili alla pandemia ancora in atto.</p>	
<p>VALUTAZIONE</p>	<p>La valutazione seguirà il modello trifocale di Castoldi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oggettiva – con un compito autentico dato dalle attività finali; • Soggettiva – chiedendo ai bambini di auto valutarsi dopo le attività e raccogliendo le loro impressioni; • Intersoggettiva – con l'analisi di un'intervista alla mentore. 	

IL DRAGO TRISTE	
Attività	
<p>Una persona ricopre il ruolo del Drago e la classe ha 4 possibili alternative per farlo smettere di essere triste: farlo ridere (con qualsiasi mezzo tranne il solletico), ballare per lui, consolarlo (parlandogli e motivandolo) o fargli un regalo. Queste opzioni si possono fare in gruppo o da soli, il drago piangerà più forte se non verrà consolato e invece si metterà a ridere o a saltare se si sente bene.</p>	
<p style="text-align: center;">Organizzazione alunni</p> <p style="text-align: center;">Attività svolta in classe a gruppi.</p>	<p style="text-align: center;">Tempi</p> <p style="text-align: center;">Circa 1h.</p>
<p style="text-align: center;">Materiali</p> <p style="text-align: center;">Fogli di carta, colori,</p>	<p style="text-align: center;">Strategie operative</p> <p style="text-align: center;">Didattica ludica</p>
LE SERIE DEGLI INETTOPODI	
Attività	
<p>I bambini vengono divisi in gruppi e devono ordinare delle serie di elementi nell'ordine corretto nel minor tempo possibile e poi annunciarlo alzando le mani tutti insieme, il gruppo prende un punto per il più veloce, e un punto per ogni parola nell'ordine corretto. Le serie di parole partono con associazioni molto semplici per proseguire con associazioni sempre più complesse per tre/quattro livelli di difficoltà crescente. Questi partono dal livello più basso in cui l'ordine è la lunghezza delle parole, la dimensione degli oggetti nominati, un ordine cronologico, la successione logica, l'ordine alfabetico e infine la costruzione di frasi con pezzi di queste (frasi e non frasi).</p>	
<p style="text-align: center;">Organizzazione alunni</p> <p style="text-align: center;">Attività svolta in classe.</p>	<p style="text-align: center;">Tempi</p> <p style="text-align: center;">Circa 1.5h.</p>
<p style="text-align: center;">Materiali</p> <p style="text-align: center;">Cartelli con le serie di parole</p>	<p style="text-align: center;">Strategie operative</p> <p style="text-align: center;">Didattica ludica</p>
IL CAPO HA RAGIONE... O NO?	

Attività	
<p>Ricalcando il gioco di “strega comanda colore” vengono scelti due bambini che hanno il compito di dare degli ordini al resto della classe, uno sarà il Capo (ordini assurdi) e l’altro sarà Lucy (ordini sensati), e in base a chi dà l’ordine bisogna seguirlo o meno.</p> <p>Nella seconda parte i bambini scelti come Capo e Lucy pescheranno gli ordini da un gruppo di bigliettini sui quali può comparire un indicazione seria, o assurda e poi sta alla classe di capire cosa seguire in base alla propria considerazione.</p>	
Organizzazione alunni	Tempi
Attività svolta in classe o in palestra	Circa 1 h
Materiali	Strategie operative
Bigliettini, un contenitore per far pescare ai bambini	Didattica ludica
PERSI NEL BUIO	
Attività	
<p>L’attività consiste in una variante del gioco le “navi nella nebbia”, in cui un bambino bendato viene guidato da un compagno attraverso una stanza, con la mentore è stato deciso di farlo in coppie anziché con tutta la classe, tuttavia le coppie riceveranno punti in base alla prestazione per determinare il loro livello di ascolto.</p>	
Organizzazione alunni	Tempi
A coppie uno bendato e uno che da le indicazioni al compagno	Circa 1.5 h
Materiali	Strategie operative
Una benda per coppia in gioco	Didattica ludica, Gamification
LA FINE DEL MONDO	
Attività	
<p>In questa attività si cerca di immaginare come sia la fine del mondo di Narnia e di come sia il mondo di Aslan secondo i bambini, con le loro idee si andrà a realizzare un “quadro” che sia rappresentativo delle idee dei bambini, con l’obiettivo di fornire loro un esempio di ascolto, e</p>	

<p>poi si andrà a verificare con i bambini quanto i maestri hanno ascoltato e cosa è stato inserito (magari inserendo di proposito elementi in più), e starà ai bambini “valutare” l’ascolto dell’insegnante.</p>	
<p>Organizzazione alunni</p> <p>Attività svolta in classe.</p>	<p>Tempi</p> <p>Circa 1h</p>
<p>Materiali</p> <p>Materiale per prendere appunti</p>	<p>Strategie operative</p> <p>Didattica ludica, Gamification</p>
<p>costruzione dei materiali</p>	
<p>Attività</p> <p>In cui i bambini costruiscono i materiali che andranno ad utilizzare durante il gioco finale, due grandi dadi e due pedine di colori diversi.</p>	
<p>Organizzazione alunni</p> <p>Attività svolta in classe.</p>	<p>Tempi</p> <p>Circa 2 h</p>
<p>Materiali</p> <p>Scatole di cartone, nastro da pacchi, vernice acrilica,</p>	<p>Strategie operative</p> <p>Attività manipolative</p>
<p>IL VIAGGIO DEL VELIERO</p>	
<p>Attività</p> <p>Un gioco dell’oca tematizzato in linea con lo sfondo integratore utilizzato per proporre le altre attività. In questo i bambini usano i materiali da loro creati per giocare e svolgere gli incarichi che incontrano sulle caselle numerate e collegate a delle carte apposite (per facilitare la disposizione del gioco sul “tabellone”). Il tabellone sarà preparato su un cartellone da poter stendere in classe o in palestra.</p>	
<p>Organizzazione alunni</p> <p>Attività svolta in palestra divisi in due squadre.</p>	<p>Tempi</p> <p>Circa 2 h</p>
<p>Materiali</p>	<p>Strategie operative</p>

Nastro di segnalazione, materiali realizzati dai bambini in attività precedenti, carte attività	Didattica ludica, Gamification
---	--------------------------------

Rubrica valutativa

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	LIVELLI			
			IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
Dimensione dell'Ascolto	Ascolto dei compagni di classe	Intervenire in modo propositivo	Il bambino interviene ripetendo le risposte dei compagni	Il bambino interviene ripetendo solo parte delle risposte dei compagni	Il bambino interviene ripetendo solo alcune parole delle risposte dei compagni	Il bambino interviene con risposte completamente originali e personalizzate
	Ascolto dell'Insegnante	Capacità di comprendere e seguire consegne	Il bambino ha un'attenzione limitata per l'insegnante e svolge il compito assegnato solo se affiancato dall'insegnante	il bambino ha una parziale attenzione per l'insegnante e svolge il compito assegnato solo con un aiuto dell'insegnante o dei pari	il bambino ha una parziale attenzione per l'insegnante e svolge il compito assegnato con un occasionale aiuto dell'insegnante o dei pari	Il bambino ha una parziale o buona attenzione per l'insegnante e svolge il compito assegnato con un aiuto minimo o senza aiuti da parte di insegnante o dei pari
	Coerenza espressiva	Coerenza della risposta	il bambino da una risposta solo in parte coerente con la domanda posta	Il bambino da una risposta prevalentemente coerente con la domanda posta	Il bambino da una risposta coerente con la domanda posta	Il bambino da una risposta coerente con la domanda posta e aggiunge informazioni o commenti personali
Dimensione della Socialità	Capacità di lavorare in gruppo	Capacità di cooperare alla realizzazione di un	Il bambino fatica a cooperare con i compagni nello	Il bambino riesce a cooperare con i compagni nello svolgimento di	Il bambino riesce a cooperare con i compagni nello	Il bambino riesce a cooperare con i compagni nello

		prodotto	svolgimento di un compito	un compito solo se spinto dall'insegnante	svolgimento di un compito con una minima spinta dell'insegnante	svolgimento di un compito senza alcuna spinta dall'insegnante
	Rispetto dei compagni	Rispetto delle idee degli altri e delle loro tempistiche	Il bambino interviene senza alzare la mano, commenta le risposte dei compagni in modo oppositivo provocatorio	Il bambino interviene alzando la mano ma parlando prima di ricevere il permesso, commenta le risposte dei compagni in modo poco cortese	Il bambino interviene alzando la mano ma parlando prima di ricevere il permesso, commenta le risposte dei compagni in modo non offensivo	Il bambino alza la mano e attende il permesso, commenta le risposte dei compagni in modo non offensivo