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 Padova

TESI

IL MUSEO DI GEOGRAFIA COME SOSTEGNO ALLA DIDATTICA

Relatore
Prof.ssa Lorena Rocca

Laureanda
Francesca Gomiero

Matricola: 1144079

Anno accademico: 2021/2022

INDICE

INTRODUZIONE 1

1 CAPITOLO 1: QUADRO TEORICO 3

1.1 Didattica per una geografia attiva 3

1.1.1 Il bambino al centro 4

1.1.2 Competenze geografiche di base 6

1.1.3 Geografia per “risolvere problemi” 11

1.1.4 Geografia e Cittadinanza Attiva 14

1.1.5 La natura interdisciplinare della geografia 17

1.1.6 La geografia e le nuove tecnologie 18

1.2 La geografia umanistica 21

1.2.1 Il contesto di partenza 21

1.2.2 Le sue fondamenta 22

1.2.3 Le radici nella fenomenologia 23

1.2.4 I concetti di spazio e di luogo nella geografia umanistica 24

1.2.5 Il ruolo dell’arte e della letteratura 25

1.2.6 Le cinque chiavi di lettura 25

1.3 Scuola e museo in relazione 28

1.3.1 La scuola come sistema aperto 28

1.3.2 Un breve excursus sulla storia del museo 33

1.3.3 Il museo e la sua funzione educativa 35

1.3.4 Il rapporto tra scuola e museo 40

1.3.5 Il laboratorio 45

2 CAPITOLO 2: QUADRO METODOLOGICO DELLA RICERCA 49

2.1 Il percorso di ricerca: domanda di ricerca e le ipotesi 49

2.2 Tipologia di ricerca: lo studio di caso 51
2.3 Gli strumenti utilizzati 52
2.3.1 L'intervista 52
2.3.2 L'osservazione 54
2.3.3 L'analisi dei documenti 55
3 CAPITOLO 3: IL CONTESTO DELLO STUDIO DI CASO: IL MUSEO DI GEOGRAFIA DI PADOVA 57
3.1 La storia del Museo di Geografia 57
3.2 Gli obiettivi del Museo di Geografia 59
3.3 Il Logo del Museo di Geografia 60
3.4 Il Payoff del Museo di Geografia 61
3.5 L'offerta formativa del Museo di Geografia 64
4 CAPITOLO 4: ANALISI E INTERPRETAZIONE DEI DATI 67
4.1 Dati raccolti tramite l'intervista a Giovanni Donadelli 67
4.2 Dati raccolti tramite l'analisi dell'offerta formativa 71
4.3 Dati raccolti tramite le interviste agli insegnanti 76
5 CAPITOLO 5: CONCLUSIONI 85
5.1 Verifica delle ipotesi di ricerca 85
5.2 Riflessioni conclusive 88
BIBLIOGRAFIA 91
SITOGRAFIA 97
NORMATIVA 99
ALLEGATI 101
Allegato n. 1 101
Allegato n. 2 104

Allegato n. 3 108

Allegato n. 4 112

Allegato n. 5 116

Allegato n. 6 120

INTRODUZIONE

La presente ricerca è nata dal desiderio di approfondire e conoscere più da vicino quel modo di fare geografia che è stato mostrato durante il corso di Fondamenti e Didattica della Geografia. Una modalità di insegnare e, quindi, di apprendere che si distanzia da metodi tradizionali e che si sviluppa attraverso metodologie didattiche attive, dove al centro troviamo il bambino "in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici..." (Miur, 2012, p. 5). In risposta a questo desiderio, si è presentata l'opportunità di sviluppare la presente ricerca all'interno del Museo di Geografia di Padova e di entrare, quindi, in relazione con questa nuova realtà, in particolare con le proposte didattiche dei laboratori rivolte alla scuola primaria e alla scuola dell'infanzia. A questo proposito, l'obiettivo principale di tale lavoro è stato quello di scoprire se il Museo di Geografia, attraverso le proprie attività laboratoriali, è un sostegno per la progettazione didattica della scuola.

Tale elaborato prende avvio, nel primo capitolo, con il quadro teorico che sta alla base della ricerca. Nello specifico, in primo luogo, vengono trattati alcuni punti fondamentali per lo sviluppo e la progettazione di una didattica attiva della geografia e, in seguito, viene presentata la corrente della geografia umanistica, la quale, a differenza di altre, è strettamente legata ad alcuni di questi aspetti fondamentali. In secondo luogo, viene approfondita la relazione tra scuola e museo, anche attraverso alcuni riferimenti storici e normativi che segnano la nascita di questo legame e l'apertura di entrambe le istituzioni al territorio esterno.

Nel secondo capitolo, invece, viene esposto il quadro metodologico, il quale è servito a guidare l'intero percorso di ricerca. All'interno di questo, quindi, sono state precisate la domanda e le ipotesi di ricerca, la metodologia utilizzata e gli strumenti scelti per raccogliere i dati.

A tal punto, nel terzo capitolo viene presentato il contesto nel quale la ricerca è stata svolta: il Museo di Geografia di Padova. In particolar modo, il Museo è stato illustrato a partire dalle sue origini e dalla sua storia, dai suoi obiettivi, da alcuni elementi

chiave identificativi, come il logo e il *payoff*, e, infine, è stata introdotta l'offerta formativa da questo proposta.

Successivamente, nel quarto capitolo vengono riportati i dati raccolti, i quali sono stati analizzati a partire dalle ipotesi identificate.

Infine, nel quinto ed ultimo capitolo, dopo aver verificato tutte le ipotesi, si è risposto alla domanda di ricerca e si sono tratte delle riflessioni conclusive sul lavoro svolto.

1 CAPITOLO 1: QUADRO TEORICO

1.1 Didattica per una geografia attiva

La disciplina della geografia ancora oggi porta con sé alcuni retaggi del passato. Da sempre, infatti, la geografia è stata messa in relazione alle scoperte dell'uomo, ad essa veniva attribuito il compito di raccogliere, registrare, classificare, cartografare, confrontare ed esaminare tutte le nuove conoscenze. Inoltre, l'attenzione alla formazione degli insegnanti, in questo specifico ambito, è stata, per molto tempo, pressoché assente. Questo, ha portato i docenti a diventare autodidatti e spesso a diffondere un tipo di apprendimento che loro stessi da alunni avevano acquisito. Di conseguenza, la geografia ha rivestito per un lungo periodo i panni di una disciplina "noiosa", incentrata su uno studio principalmente mnemonico e nozionistico, con uno scopo strettamente descrittivo. Nonostante questa idea di geografia sia stata già superata, in particolar modo in altri Paesi, in Italia rimane ancora oggi impressa tra i banchi di scuola (De Vecchis & Staluppi, 1997).

Nell'articolo "Geografia? Sì, grazie!" (Rocca, 2010), riprendendo un'indagine fatta nel 2008-2009 ad insegnanti della scuola primaria in Veneto, Rocca afferma che "i dati più significativi rilevano uno stile d'insegnamento della Geografia ancora fermo all'indagine degli eventi fissi, ancorato alle immagini, alle rappresentazioni, alla ricognizione degli elementi prevalentemente ambientali, a una pratica didattica che poco si radica al territorio e alle dinamiche insite in esso e che scarsamente ha a che fare con la preservazione, la tutela e lo sviluppo dei luoghi." (p. 19).

La sfida che viene posta agli insegnanti e ai futuri insegnanti è quella di tentare di prendere le distanze da un'idea di geografia passata e promuovere una disciplina che a tutti gli effetti abbia valore educativo. Sostiene, infatti, De Vecchis (2016) che "l'insegnamento della geografia, in un mondo che sta cambiando profondamente e nel quale i rapporti società-natura diventano sempre più complessi e gli equilibri più fragili, dovrebbe svolgere una funzione educativa di grande rilevanza, garantendo una presenza qualitativa e di alto profilo educativo nella scuola viva, dalla scuola primaria fino all'università" (p. 16-17). Una scuola che per essere "viva" dovrebbe sentirsi parte di una

comunità educante, “aperta anche alla più larga comunità umana e civile, capace di includere le prospettive locale, nazionale, europea e mondiale”, dove “la centralità della persona trova il suo pieno significato” (Miur, 2012, p. 15).

1.1.1 Il bambino al centro

Per poter mettere in atto una geografia attiva, è necessario porre al centro dell’azione educativa lo studente, come dicono le Indicazioni nazionali, “in tutti i suoi aspetti: cognitivi, affettivi, relazionali, corporei, estetici, etici, spirituali, religiosi.” (Miur, 2012, p. 5). Considerare il bambino nella sua integrità porta con sé il fatto che il docente dovrà progettare la sua azione in modo tale da coinvolgere tutti questi aspetti. È importante in questo caso ricordare gli studi di Gardner sulle intelligenze multiple, secondo i quali possono esserci molteplici approcci alla conoscenza, come ad esempio l’intelligenza emotiva o quella cinestetica, che si sviluppano in maniera differente da individuo a individuo (Zago, 2013). Di conseguenza, fondamentale è garantire un’ampia varietà di linguaggi in tutte le esperienze che vengono svolte. Uno dei primi linguaggi che un bambino sviluppa è quello del corpo, “sin dalla nascita, ciascuno di noi ha iniziato ad apprendere attraverso il corpo della mamma, assegnando un nome alle cose mentre vedeva, sentiva, toccava, annusava” (Nigris, 2005, p. 148). Un corpo che entra in contatto con il mondo che lo circonda attraverso la percezione, i sensi. Ecco che questi vanno a rivestire un ruolo centrale nell’apprendimento e in maniera particolare nella disciplina geografica. Infatti, essa, in quanto “studio della Terra e dei suoi ambienti naturali e umani” (Carta Internazionale sull’Educazione Geografica, 2016, p. 2) non può esulare dal tenere in considerazione tale aspetto.

A questo punto, se l’alunno ricopre una posizione centrale nell’azione educativa anche il suo ruolo cambia, “da spettatore passivo diviene elemento attivo, attore, anzi attore protagonista” (De Vecchis & Staluppi, 1997, p. 39). Infatti, a differenza della didattica tradizionale dove il sapere viene calato dall’alto, qui il bambino diventa costruttore della sua conoscenza, a partire da tutte le sue conoscenze personali pregresse. Questa costruzione avrà l’obiettivo di diventare man mano un processo autonomo e per arrivare a ciò è necessario il supporto dell’insegnante. Infatti, “il ruolo

dell'adulto è quello di guidare questi processi di costruzione del pensiero strutturando esperienze seguendo il principio della gradualità e della progressione e fornendo gli strumenti - cognitivi, sociali e materiali - strettamente necessari perché il soggetto proceda il più autonomamente possibile." (Nigris, 2005, p. 96). Di conseguenza, l'insegnante ha il compito di creare un ambiente di apprendimento favorevole, il quale possa fungere da impalcatura, scaffolding, per un potenziale sviluppo del bambino. Quest'attenzione nella didattica deve essere presente in tutti i docenti e in particolar modo nel docente di geografia, il quale si trova a far fronte ad una sfida ancor più grande, come dice De Vecchis (2016), "quella di far comprendere ai propri allievi 'a che serve studiare la geografia'" (p. 57). Una sfida che non può essere portata a termine se le modalità di insegnamento sono di tipo tradizionale, perché si rischia di tornare a trasmettere conoscenze poco significative per il soggetto e distanti dalla sua esperienza personale.

Ritornando all'idea dell'alunno come attore protagonista del suo apprendimento, è interessante la riflessione di Malatesta il quale afferma che "i bambini e le bambine 'sono', e non solo 'diventano', costruttori attivi delle proprie geografie del quotidiano: come percepiscono lo spazio, come vi agiscono e come lo trasformano; ma soprattutto come, all'interno dei luoghi nei quali vivono, esercitano la funzione di attori sociali legittimati appunto ad agire, muoversi, nominare o significare" (Malatesta, 2015, p. 42). I bambini scoprono la geografia anche e soprattutto al di fuori del contesto scolastico, in contesti formali e informali, a partire in primo luogo dagli spazi a loro familiari, infatti, sottolinea Pioletti (2020), "la scoperta parte dal vicino, dal giardino di casa che, se osservato con attenzione, può fornire ottimi spunti di osservazione e riflessione." (p. 17).

Ogni alunno, quindi, arriva a scuola con delle esperienze geografiche differenti e sta all'insegnante trasformare questa situazione di partenza in opportunità. Esperienze personali che non saranno solamente la base per l'apprendimento, ma che saranno in stretta collaborazione con questo, in modo tale da sviluppare "un sapere geografico in dialogo permanente con la vita quotidiana" (Zanolin, Gilardi, & De Lucia, 2017, p. 43). Inoltre, secondo la Carta Internazionale sull'Educazione Geografica (2016) "imparare la

geografia, a partire dalle proprie esperienze personali, aiuta le persone a formulare domande, a sviluppare le proprie abilità intellettuali e ad affrontare le questioni che incontrano nel corso delle proprie vite." (p. 3).

Tutto questo riporta alla mente la geografia umanistica, secondo la quale l'esperienza umana, in particolar modo quella di artisti e scrittori, diventa fondamentale per comprendere come le persone percepiscono la realtà e come ad essa danno significato.

1.1.2 Competenze geografiche di base

A partire dagli anni Novanta del Novecento in Europa si è diffuso un certo interesse verso le competenze che ha coinvolto diversi ambiti dell'educazione, dell'istruzione e della formazione. Ad oggi il termine "competenza" è molto utilizzato nella società europea, ma non sempre ne è chiaro il significato. Infatti, è un concetto molto ampio e complesso al quale sono state attribuite diverse definizioni e per questo conviene fare riferimento ad alcuni documenti dell'Unione Europea che trattano tali tematiche. Uno di questi è il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) del 2008, il quale definisce la competenza come la "comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale." (p.12). Un secondo documento, il quale è stato rivisto più volte negli anni, è la Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente e l'ultima versione è del 22 maggio 2018. In questo, "le competenze sono definite come una combinazione di conoscenze, abilità e atteggiamenti" (p.7). Sono due definizioni per alcuni aspetti molto simili, sebbene la prima sia più precisa e la seconda rimanga più generale. Entrambe comunque sono situate all'interno di documenti che parlano di "apprendimento permanente" e infatti si legano al Pilastro europeo dei diritti sociali (2017), in particolare al primo principio secondo il quale "ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro." (p.11). Risulta

chiaro quindi che l'acquisire competenze assume un ruolo centrale nella vita personale e sociale di ogni uomo e per questo motiva si rivela l'obiettivo fondamentale di ogni realtà formativa, tra cui senza dubbio le istituzioni scolastiche.

Infatti, nel Piano per la formazione dei docenti 2016-2019, viene sottolineato che "questa evoluzione concettuale rende evidente il legame che si intende oggi realizzare tra le aule scolastiche e la vita che si svolge al di fuori di esse" (p.29). Sostiene Castoldi (2013) che "in modo sempre più cogente si avverte l'esigenza di identificare e declinare in termini operativi i traguardi formativi che il sistema scolastico deve assicurare per consentire al soggetto in formazione un inserimento autonomo e responsabile nel contesto sociale, culturale e professionale in cui vive." (p. 50). Tutto ciò si è tradotto per la scuola italiana come una grande sfida che per essere superata necessita ancora di molti cambiamenti, principalmente nelle modalità di insegnamento.

A livello di ordinamenti, le Indicazioni nazionali del 2012 hanno cercato di tradurre per la realtà italiana i riferimenti dati a livello europeo. Nello specifico, queste affermano che "il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea" (p.9). Di conseguenza, basandosi su queste competenze-chiave, le Indicazioni nazionali presentano al loro interno il "Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione" (p.10), il quale va a delineare tutte quelle competenze che ogni studente dovrebbe acquisire durante il primo ciclo di scuola. Tuttavia, oltre a questo, sono presenti i "traguardi per lo sviluppo delle competenze", cioè delle competenze da raggiungere al termine di ogni ordine e grado di scuola e strettamente legate, per la scuola dell'infanzia, ai campi di esperienza e, per la scuola primaria, alle singole discipline.

Per quanto concerne la geografia, all'interno del Profilo delle competenze, si può ricondurre ad una competenza in particolare: "Si orienta nello spazio e nel tempo dando espressione a curiosità e ricerca di senso; osserva ed interpreta ambienti, fatti, fenomeni e produzioni artistiche." (Indicazioni Nazionali, 2012, p.10). Si tratta di una descrizione molto ampia che chiaramente non considera solo l'ambito geografico, ma ne fa riferimento mettendolo in relaziona ad altri.

Passando ai traguardi per lo sviluppo delle competenze, a differenza della scuola primaria, per la scuola dell'infanzia le competenze vengono proposte in modo trasversale. Queste, infatti, non fanno riferimento ad una disciplina specifica, ma in qualche modo possono avere ad essa dei richiami. Nell'ambito della geografia, all'interno delle indicazioni per la scuola dell'infanzia, possono essere selezionate le seguenti competenze.

Campi di esperienza	**Traguardi per lo sviluppo delle competenze**
Il sé e l'altro	Si orienta nelle prime generalizzazioni di passato, presente, futuro e si muove con crescente sicurezza e autonomia negli spazi che gli sono familiari, modulando progressivamente voce e movimento anche in rapporto con gli altri e con le regole condivise.
	Riconosce i più importanti segni della sua cultura e del territorio, le istituzioni, i servizi pubblici, il funzionamento delle piccole comunità e della città.
Immagini, suoni, colori	Scopre il paesaggio sonoro attraverso attività di percezione e produzione musicale utilizzando voce, corpo e oggetti.
I discorsi e le parole	Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia.
La conoscenza del mondo	Il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità; utilizza simboli per registrarle; esegue misurazioni usando strumenti alla sua portata.
	Riferisce correttamente eventi del passato recente; sa dire cosa potrà succedere in un futuro immediato e prossimo.
	Osserva con attenzione il suo corpo, gli organismi viventi e i loro ambienti, i fenomeni naturali, accorgendosi dei loro cambiamenti.

	Individua le posizioni di oggetti e persone nello spazio, usando termini come avanti/dietro, sopra/sotto, destra/sinistra, ecc; segue correttamente un percorso sulla base di indicazioni verbali.

Tabella 1: Scuola dell'infanzia: traguardi per lo sviluppo delle competenze (Miur, 2012, pp. 19-23)

Diversamente, per la scuola primaria, le competenze indicate da raggiungere al suo termine si riferiscono direttamente alla disciplina della geografia e sono le seguenti.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze
L'alunno si orienta nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topologici e punti cardinali.
Utilizza il linguaggio della geo-graficità per interpretare carte geografiche e globo terrestre, realizzare semplici schizzi cartografici e carte tematiche, progettare percorsi e itinerari di viaggio.
Ricava informazioni geografiche da una pluralità di fonti (cartografiche e satellitari, tecnologie digitali fotografiche, artistico-letterarie).
Riconosce e denomina i principali "oggetti" geografici fisici (fiumi, monti, pianure, coste, colline, laghi, mari, oceani, ecc.)
Individua i caratteri che connotano i paesaggi (di montagna, collina, pianura, vulcanici, ecc.) con particolare attenzione a quelli italiani, e individua analogie e differenze con i principali paesaggi europei e di altri continenti.
Coglie nei paesaggi mondiali della storia le progressive trasformazioni operate dall'uomo sul paesaggio naturale.
Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza.

Tabella 2: Scuola primaria: Geografia: traguardi per lo sviluppo delle competenze (Miur, 2012, pp. 46-47)

Leggendo tali definizioni diventa evidente quanto sia complesso circoscrivere delle competenze in concetti definiti e delineati, differenziandole, allo stesso tempo da abilità e conoscenze. Nonostante ciò, alcuni autori hanno cercato di tratteggiarne alcune, poiché viste come competenze basi dell'educazione geografica.

Sia dai Traguardi per la scuola dell'infanzia che da quelli della scuola primaria emerge l'importanza di sviluppare una competenza spaziale che permetta, a livelli differenti a seconda delle età, di comprendere il mondo e di abitarlo. Secondo Zanolin (2019) questa competenza è fondamento dell'apprendimento geografico e a sua volta si basa su una più specifica che lui chiama "localizzativa". L'autore definisce questa competenza "come la capacità di attribuire un significato spaziale a oggetti e processi che si svolgono sulla superficie terrestre attraverso l'appropriazione soggettiva o sociale dei significati da essi espressi" (p. 142). In altre parole, è la capacità di riflettere su dove si trova un oggetto, dove avviene un fenomeno e che relazioni ha con lo spazio in cui è inserito. Anche Giorda (2014) parla di questa competenza basilare, che chiama "localizzazione", affermando che essa va considerata "non come abilità a sé stante (non sarebbe ancora una competenza) ma nella sua applicazione a contesti reali, per fornire spiegazioni e interpretare, ad esempio, le potenzialità e i limiti di un territorio rispetto alla sua posizione geografica" (p. 128).

È una competenza, quindi, che va oltre alle conoscenze e alle abilità necessarie per identificare un luogo e che, allo stesso tempo, coinvolge e considera il soggetto come personaggio attivo caratterizzato di pensieri, emozioni e relazioni. Tutto questo, però, non è qualcosa che va costruito da zero, anzi secondo Zanolin (2019) tale competenza è presente in modo innato "negli individui, che istintivamente cercano, fin dalla prima infanzia, nello spazio (dapprima vicino e poi sempre più lontano) i riferimenti a cui ancorare le informazioni che l'esperienza quotidiana di relazione con il mondo, con gli altri individui e con se stessi porta all'attenzione di ciascuno." (p. 144). Fin da bambini è una capacità che può accrescere sempre più, per questo motivo la scuola e la disciplina geografica nello specifico sono chiamate a predisporre occasioni di apprendimento a partire ad esempio da attività di tipo esplorativo.

Come sostiene Giorda (2014) "ogni competenza è potenzialmente legate alle altre" (p. 129) e, infatti, tale competenza "localizzativa" richiama direttamente quella che Puttili (2019) considera una delle competenze geografiche fondanti, cioè "la capacità di pensare la spazialità in termini multi- e trans-scalari." (p. 26). Questa, è sicuramente una competenza che cambia con la crescita dello stesso individuo, con la

scoperta e la conoscenza degli spazi e di conseguenza è qualcosa che fa parte dei bambini sin dalla prima infanzia. Ancor più, poiché, al giorno d'oggi si vive in un mondo interconnesso, globalizzato che coinvolge ogni individuo su piani e scale differenti. Infatti, secondo Giorda (2017) "la capacità di pensare il proprio agire spaziale a diverse scale geografiche è quindi oggi una competenza strategica […] per comprendere e per affrontare i problemi della vita individuale e delle società, dalla scala della propria vita a quella del destino della specie umana e del suo pianeta." (p. 53). Questa affermazione ci consegna molteplici motivi per comprendere la necessità di stimolare in ogni individuo lo sviluppo di tale competenza. Anche in questo caso la disciplina della geografia ha un ruolo fondamentale, in quanto, come dichiarato nella Carta Internazionale sull'Educazione Geografica (2016), essa stessa "studia ciò che accade alla scala locale come a quella globale e le interconnessioni fra queste scale e l'esperienza umana." (p. 5).

1.1.3 Geografia per "risolvere problemi"

Le Indicazioni nazionali (2012) sottolineano che "la presenza della geografia nel curriculo contribuisce a fornire gli strumenti per formare persone autonome e critiche, che siano in grado di assumere decisioni responsabili nella gestione del territorio e nella tutela dell'ambiente, con consapevole sguardo al futuro." (p. 46). Questo significa che alla geografia viene affidato il compito, al quale non deve concorrere da sola, di creare dei percorsi di apprendimento che permettano agli studenti di stimolare un pensiero critico e risolutivo. "Ci si è accorti", affermano De Vecchis e Staluppi (1997), "che è inutile e noioso sprecare parte del tempo più prezioso nella vita di un ragazzo a insegnare nomi e cifre e, oltre tutto, ciò sarebbe anche avvilente per la dignità del docente: è invece molto più proficuo, oltre che più intelligente, insegnare all'allievo a ragionare, a porsi dei perché, a saper riflettere in modo da imparare a risolvere i problemi territoriali, a saper osservare per individuare, prima, e spiegare, poi, i rapporti fra uomo e territorio" (p. 33). Da questa affermazione, emerge chiaramente l'idea di una scuola che ha l'obiettivo di formare persone competenti e attive, persone che prima di agire mettano in atto processi di pensiero e che siano in grado poi di fare scelte consapevoli. Per

perseguire tale obiettivo risulta necessario andare oltre alla didattica tradizionale, con la quale il bambino non avrebbe uno spazio sufficiente per sviluppare il proprio pensiero, poiché troppo influenzato da quello dell'adulto. Per fare ciò, c'è bisogno di continuare a pensare al bambino come protagonista del processo didattico e come costruttore attivo delle proprie competenze, abilità e conoscenze.

Una metodologia didattica utile in questo caso e molto vicina all'insegnamento della geografia, è l'apprendimento per problemi, o problem-based learning, nata negli anni 60' in Canada. Tale metodologia consiste nel proporre agli alunni delle situazioni reali, concrete, caratterizzate da un problema, il quale diventa proprio il punto di partenza del processo di apprendimento. È una metodologia che si lega perfettamente al contesto didattico attuale di insegnamento per competenze perché, proprio partendo da situazioni significative, permette di sviluppare determinate competenze, attraverso l'attivazione di conoscenze ed abilità utili alla risoluzione del problema.

Grazie all'utilizzo di questa metodologia, l'apprendimento non solo diviene attivo, in quanto l'alunno diventa costruttore delle proprie competenze, ma ha anche il potenziale di divenire un apprendimento partecipato. Infatti, questo tipo di attività viene solitamente svolta in gruppi, in modo tale da stimolare collaborazione e garantire occasioni di discussione. Proprio quest'ultima, la discussione, diventa una situazione favorevole "in cui si lavora e si costruisce la soluzione di un problema attraverso il ragionare insieme, attraverso un pensiero-discorso che ciascuno degli interventi manifesta e insieme raccoglie dagli altri." (Pontercorvo, Ajello, & Zucchermaglio, 1991, p. 185). A questo proposito, sostiene De Vecchis (2016), l'apprendimento per problemi "accredita un attivismo di tipo cognitivo, volto a mettere in gioco tutte le proprie risorse e strategie per risolvere un problema di conoscenza, non distaccato dalla realtà circostante, ma con essa interagente." (p. 53). In aggiunta, secondo Cappola (2013), "proprio attraverso la discussione e il confronto, il PBL permette allo studente di sviluppare le abilità di lavorare in gruppo e, attraverso il ragionamento critico, promuove simultaneamente capacità di problem solving e competenze disciplinari, integrando le conoscenze di base e generando così nuovi bisogni di apprendimento." (p. 101).

Essendo la situazione problema l'oggetto centrale di questa modalità di apprendimento, è strettamente necessario che esso risulti chiaro ai ragazzi. Di conseguenza, per prima cosa, il docente ha il compito di creare o scegliere accuratamente i problemi da proporre, per poi, rivestire i panni di facilitatore, con il fine di definire e presentare al meglio il problema agli allievi, dando loro l'opportunità di avviare la ricerca. A questo punto, gli studenti, lavorando a fasi, dovranno definire il problema, formulare delle ipotesi a partire dalle proprie conoscenze, selezionare le modalità di soluzione più adatte e presentare il tutto alla classe. In questo processo, ogni fase ha la sua importanza e merita la giusta attenzione. Anche l'ultimo passaggio, della presentazione del lavoro finale alla classe, può assumere un valore differente in base a come viene concretizzato. Secondo Giorda (2006), infatti, "ciò che è importante non è richiedere un elaborato finale di tipo tradizionale, come una relazione, è cercare invece modalità nuove per esporre i risultati." (p. 141). Questo permetterà a sua volta di originare dei prodotti maggiormente adattabili e in sintonia con la situazione affrontata, tanto da poter rendere il tutto ancora più reale.

Con questa metodologia i ragazzi non saranno soggetti, come per la didattica tradizionale, ad un'imposizione da parte dell'adulto di uno specifico modello di ricerca, in questo caso, afferma Giorda (2006), "l'attenzione è invece posta sullo sviluppo di strategie autonome, creative personali: il metodo è acquisito lavorando attivamente sul problema." (p. 141). Tutto questo fa capire il maggior valore che vuole essere dato al processo piuttosto che al risultato finale. Di conseguenza, la ricerca di soluzioni idonee non avverrà attraverso azioni e compiti meccanici, ma grazie allo sviluppo di relazioni cooperative, di discussioni, di ragionamenti e di prese di decisione. Un processo complesso che può essere definito a tutti gli effetti un compito autentico, soprattutto per le radici che dovrebbe porre nella realtà.

In conclusione, l'apprendimento per problemi permette di mettere in pratica una didattica attiva, attraverso cui si possono sviluppare alcune competenze trasversali alle diverse discipline. In più, sostiene De Vecchis (2016), "un tale metodo è di straordinaria efficacia anche in geografia, in quanto àncora la ricerca a un contesto reale, a problemi

di costruzione e di salvaguardia del territorio e del paesaggio, esercitando il pensiero critico." (p. 53).

1.1.4 Geografia e Cittadinanza Attiva

Negli ultimi anni, nell'ambito dell'educazione, si è sviluppata sempre di più l'idea che uno degli obiettivi principali e fondamentali nella crescita e formazione delle persone dovesse essere l'educazione alla cittadinanza. Quest'idea è stata ben definita nella Raccomandazione del Consiglio (2018), dove è diventata una vera e propria competenza chiave, chiamata "competenza in materia di cittadinanza". Questa "si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità." (p. 10). Da questa definizione la si percepisce come una competenza molto amplia e trasversale che va a comprendere e coinvolgere diversi ambiti del sapere.

All'interno dell'istituzione scolastica italiana, già con le Indicazioni nazionali del 2012 si respira qualche cambiamento, in particolare nel primo capitolo dove si parla di "una nuova cittadinanza" e "un nuovo umanesimo" (Miur, p. 6-7) e poi, in riferimento alla scuola primaria, nel paragrafo "Cittadinanza e Costituzione" si afferma che "è compito peculiare di questo ciclo scolastico porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva" (Miur, p. 25). Successivamente però, per poter avere dei riferimenti più specifici relativi a questo ambito complesso, è stato necessario aspettare la pubblicazione delle "Indicazioni nazionali e Nuovi scenari" (2017). Questo documento "pone al centro il tema della cittadinanza, vero sfondo integratore e punto di riferimento di tutte le discipline che concorrono a definire il curricolo. La cittadinanza riguarda tutte le grandi aree del sapere, sia per il contributo offerto dai singoli ambiti disciplinari sia, e ancora di più, per le molteplici connessioni che le discipline hanno tra di loro." (Miur, p. 18). Infatti, anche attraverso il richiamo alle Indicazioni del 2012, si riflette prima di tutto su quegli strumenti propri delle diverse discipline che possono supportare lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze in ottica di cittadinanza. Allo stesso tempo, quello che emerge è che per poter rendere più completa la formazione e l'educazione in questo

ambito è necessario unire le forze di tutte le discipline poiché, come viene sottolineato alla fine del documento, “non si tratta di ‘aggiungere’ nuovi insegnamenti, semmai di ricalibrare quelli esistenti.” (Miur, p. 18). È necessario quindi ripartire dai singoli insegnamenti e dalla costruzione di reti tra questi per poter sviluppare una proposta valida e completa di educazione alla cittadinanza.

Per quanto concerne la geografia, è evidente che, ancor più se l’obiettivo è la formazione di cittadini responsabili, sia necessario mettere in pratica un modo di fare geografia diverso da quello tradizionale, per poter garantire una maggior vicinanza con la realtà nella quale si vive. Questo cambiamento non deve avvenire solo nella didattica, ma deve partire dall’idea che si possiede di geografia e dallo scopo che le viene attribuito. Interessante è l’osservazione che Dematteis (2011) fa, aiutando il lettore a spostare l’attenzione nel corso del tempo: “se in passato dovevamo conoscere il mondo per conquistarlo e trasformarlo, oggi lo dobbiamo sentire nostro per prendercene cura, per sentirci parte di esso e di quegli altri sette miliardi di esseri umani che lo abitano assieme a noi.” (Giorda & Puttilli, p. 26). In questa affermazione l’autore fa emergere, in primo luogo, il cambio di prospettiva nella relazione uomo-mondo con il passare del tempo e di conseguenza, in quanto “la geografia studia i rapporti delle società umane tra loro e con il pianeta che le ospita” (Miur, 2012, p. 46), va ad indicare quali possono essere alcuni degli obietti fondamentali oggi giorno, a cui la geografia può fare riferimento. Di conseguenza, per poter far nascere, attraverso questa disciplina, sentimenti di cura e di appartenenza verso il pianeta e chi lo abita è necessario spostare lo sguardo da ieri a oggi. Le Indicazioni nazionali, infatti, lo ricordano, sottolineando che “la geografia è attenta al presente” e che un’“apertura al mondo attuale è necessaria anche per sviluppare competenze relative alla cittadinanza attiva, come la consapevolezza di far parte di una comunità territoriale organizzata.” (Miur, 2012, p. 46).

Nella Carta Internazionale sull’Educazione Geografica (2016) sono moltissime le affermazioni relative all’importanza della geografia nell’educare alla cittadinanza. In questo documento, si afferma che la geografia offre delle prospettive che “aiutano a una comprensione approfondita di molte sfide attuali, come il cambiamento climatico,

la sicurezza alimentare, le scelte energetiche, il sovrasfruttamento delle risorse naturali e l'urbanizzazione.". Allo stesso tempo, tale disciplina "consente di affrontare le domande relative a cosa significhi vivere in maniera sostenibile in questo mondo" e risulta fondamentale perché fornisce "alle nuove generazioni le conoscenze, le competenze, gli atteggiamenti e le abilità pratiche per valutare le situazioni e prendersi cura del pianeta attraverso decisioni ragionate." (p. 3).

L'educazione alla cittadinanza sembra trovare un luogo sicuro nella disciplina geografica, una base dalla quale poter partire per affrontare tutti quei temi che riguardano le relazioni tra Terra ed esseri umani, in particolare tutti quelli che sono fondamentali per il presente e per il futuro. Nella Raccomandazione del consiglio (2018) si parla di competenze chiave per un apprendimento permanente, di conseguenza bisogna tener conto che per educare ad una cittadinanza attiva non basta un progetto isolato all'interno dei cinque anni di scuola primaria, che viene visto come un evento straordinario, è piuttosto necessario garantire una continuità. Si partirà dalla conoscenza o meglio ancora dal fare esperienza di un determinato fenomeno, per poi poterlo comprendere a fondo, ragionando, discutendo, facendone continuamente esperienza e solo alla fine si potrà giungere ad una maggiore sensibilità nei confronti di questo. I bambini devono poter osservare, toccare e quindi avere a che fare concretamente con ciò di cui si parla, ancor più se l'obiettivo finale è quello di sensibilizzare e responsabilizzare. I bambini devono poter entrare in contatto con determinate situazioni per sentirle vicine a loro e perciò importanti. Infatti, De Vecchis (2016) dice che "i ragazzi dovrebbero prendere coscienza della realtà nella quale vivono, per assumere di conseguenza un atteggiamento corretto e responsabile. Il contatto immediato con la natura, l'osservazione diretta possono aiutare gradualmente, sia facilitando la conoscenza dell'ambiente nella molteplicità dei suoi aspetti, sia promuovendo l'assunzione di valori ambientali." (p. 159).

In conclusione, dalla relazione tra la "competenza in materia di cittadinanza" e la disciplina della geografia sembrano emergere due finalità educative principali, che si intersecano vicendevolmente. Da una parte, sorge la necessità che bambini allenino una certa sensibilità nei confronti di ciò che li circonda, del mondo che li ospita e di chi lo

abita con loro, per poter giungere ad una maggiore consapevolezza di quello che accade a livello locale, ma anche di ciò che avviene a livello globale. D'altra parte, risulta fondamentale che essi sviluppino abilità e competenze che permettano loro di vivere e di comportarsi responsabilmente. Tutto questo è possibile facendo conoscere, osservare e fare esperienza, aiutandoli a creare un legame di attaccamento nei confronti del Pianeta, in modo tale da stimolare la loro motivazione e renderli consapevoli di quanto i loro comportamenti e le loro azioni possano fare la differenza per il presente ma anche per il futuro.

1.1.5 La natura interdisciplinare della geografia

Le Indicazioni Nazionali ci ricordano che le discipline "sono state storicamente separate l'una dall'altra da confini convenzionali che non hanno alcun riscontro con l'unitarietà tipica dei processi di apprendimento. Ogni persona, a scuola come nella vita, impara infatti attingendo liberamente dalla sua esperienza, dalle conoscenze o dalle discipline, elaborandole con un'attività continua e autonoma." (Miur, 2012, p. 12).

Di conseguenza, visto che "la finalità generale della scuola è lo sviluppo armonico e integrale della persona" (Indicazioni Nazionali, 2012, p.9), allora una rigida divisione disciplinare dei contenuti diventerebbe, come sostiene Giorda (2006), "più un ostacolo che è un aiuto." (p. 70).

Allo stesso tempo, il modo di guardare alle discipline come contenitori di conoscenze con limiti ben definiti è stato messo da parte ancor più con l'avvento della didattica per competenze. Infatti, afferma Castoldi (2013): "il punto fondamentale che l'irrompere delle competenze pone al mondo scolastico richiede di ricondurre i saperi disciplinari al loro ruolo di strumenti per la formazione del soggetto, piuttosto che di fini in sé." (p. 51).

Tale cambiamento nelle finalità dell'apprendimento va a sollecitare un rinnovamento nella didattica, nelle metodologie e nelle tecniche. A questo proposito, Giorda (2006) afferma che "se mettiamo al centro dello studio non l'organizzazione disciplinare delle conoscenze, ma un problema di attualità, ci accorgiamo che molte discipline possono arricchire le prospettive con cui analizzarlo e che attraverso più

approcci noi possiamo arrivare a un livello di conoscenza più complesso e completo." (p. 71). Allo stesso tempo, secondo De Vecchis (1994), "una forte integrazione può raggiungersi solo perseguendo una impostazione didattica imperniata su valori forti, con una educazione saldamente agganciata ai problemi reali." (p. 156).

A questo punto, in tale contesto, dove l'interdisciplinarietà è considerata un valore aggiunto per la didattica, la geografia riesce finalmente a trovare il suo spazio. Infatti, come sottolinea De Vecchis (2016), tale disciplina "per le sue caratteristiche e per la sua eterogeneità negli oggetti studiati presenta un'estrema ricchezza nelle relazioni con le altre discipline." (p. 109, 110). La geografia, quindi, proprio per sua natura è strettamente legata a molteplici ambiti, anche perché "senza geografia, senza spazializzazione, ogni conoscenza resterebbe astratta, al contrario è fondamentale da parte della scuola insegnare che la cultura è localizzata, ha a che fare con la vita dei popoli e delle nazioni, con il futuro dei territori e con i processi che trasformano i sistemi ambientali e antropici" (Giorda, 2014, p. 143).

È una disciplina che ha bisogno delle altre per essere maggiormente completa e allo stesso tempo ricopre un ruolo fondamentale in quanto "collega le scienze naturali alle scienze sociali e incoraggia un approccio olistico allo studio." (Carta Internazionale sull'Educazione Geografica, 2016, p. 5). Infatti, le Indicazioni Nazionali aprono il paragrafo sulla geografia nominandola "disciplina "di cerniera" per eccellenza poiché consente di mettere in relazione temi economici, giuridici, antropologici, scientifici e ambientali di rilevante importanza per ciascuno di noi." (Miur, 2012, p. 46).

1.1.6 La geografia e le nuove tecnologie

Già nella Raccomandazione Europea del 2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, era presente tra queste la "competenza digitale". In tale documento, veniva definita come la capacità di "saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione." (p. 6). Successivamente, con la nuova Raccomandazione del 2018, rimane presente tra le otto competenze chiave quella digitale, ma viene delineata con qualche differenza. "La competenza digitale presuppone l'interesse per le

tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società." (p. 9). Ne deriva una definizione più ampia e completa, che considera fondamentale l'uso delle tecnologie in tutte le fasi di vita di un individuo, sottolineando anche il loro utilizzo nell'apprendimento.

In relazione a ciò, per la scuola italiana, nelle Indicazioni nazionali si parla di competenza digitale in particolare nel "Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione" quando si dice che lo studente "ha buone competenze digitali, usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo." (Miur, 2012, p. 10). È un obiettivo sicuramente trasversale e, infatti, lo si trova in molti traguardi per lo sviluppo delle competenze, sia per la scuola dell'infanzia e sia alla scuola primaria, a prescindere dai campi di esperienza e dalle discipline.

Tali risorse tecnologiche digitali possono essere introdotte nell'apprendimento in due modalità differenti, entrambe necessarie a renderlo maggiormente significativo. Da una parte, troviamo il docente che con le sue personali competenze dovrebbe poter garantire per i suoi alunni delle lezioni accompagnante dall'utilizzo di supporti tecnologici. Dall'altra parte, l'importanza di far fare esperienza in prima persona agli studenti di quegli strumenti digitali utili per ricercare, documentare e tanto altro, sempre tenendo presente la necessità di educarli ad un uso critico e responsabile. A sostegno di ciò, dichiara Giorda (2006), "un insegnamento che non faccia uso di questi strumenti (confrontandosi criticamente con essi) rischia di apparire allo studente non solo poco accattivante, ma anche obsoleto nelle rappresentazioni e nei contenuti, e dunque poco utile alla comprensione del mondo contemporaneo." (p. 95).

Così, con il cambiamento tecnologico degli ultimi anni anche la geografia si è trovata a rinnovarsi e ciò ha portato sicuramente a dei risvolti positivi. A questo proposito, Rocca e Donadelli (2012) affermano che "la geografia è una disciplina viva, dinamica e rivolta al futuro ma costretta nell'immaginario come noiosa e mnemonica, non riesce ad esprimere tutto il suo fascino e il suo valore. Con l'avvento di Internet e il diffondersi dei servizi geografici online la disciplina ha la possibilità di recuperare

l'ampiezza e l'attualità della propria proposta." (p. 6). Emerge, quindi, che le nuove tecnologie si rivelano una preziosa opportunità per avvicinare la disciplina alla realtà, alla vita quotidiana degli alunni e viceversa, di avvicinare loro alla geografia. Questo avviene anche perché i ragazzi di oggi sono tutti nativi digitali, che quotidianamente entrano in relazione con il mondo attraverso strumenti informatici. E la geografia, in quanto "studia i rapporti delle società umane tra loro e con il pianeta che le ospita" (Miur, 2012, p.46) non può non tenere in considerazione tutto ciò. Di conseguenza, "il 'racconto del mondo' della geografia deve ora includere questi supporti sia come oggetti di studio, per come trasformano l'organizzazione dei territori, sia come strumenti per la costruzione e condivisione del sapere geografico" (Giorda & Zanolin, 2019, p. 8). Quindi, l'utilizzo delle tecnologie nei percorsi didattici si rivela "essenziale in quanto porta lo studente ad apprendere in modo interattivo e la geografia si presta perfettamente a questo tipo di approccio in cui le opportunità offerte dal web possono essere rivalutate in chiave strategica per la didattica." (2013, Giglio, p. 126).

È ormai chiaro che la tecnologia è diventata qualcosa di fondamentale per la geografia di oggi e che questo importante ruolo è derivato dall'emergere di strumenti digitali molto precisi e allo stesso tempo semplici da usare nell'ambito geografico (Donadelli, 2015). Di questi strumenti si parla anche nelle Indicazioni nazionali e vengono considerati utili alla trattazione di specifici argomenti. Per esempio, si dice che "il raffronto della propria realtà (spazio vissuto) con quella globale, e viceversa, è agevolato dalla continua comparazione di rappresentazioni spaziali … servendosi anche di carte geografiche, di fotografie e immagini da satellite, del globo terrestre, di materiali prodotti dalle nuove tecnologie legate ai Sistemi Informativi Geografici (GIS)." (Miur, 2012, p. 46). Questi strumenti hanno sicuramente influito su molti ambiti della geografia, ma quello che è stato direttamente e velocemente coinvolto risulta quello della cartografia. Infatti, sostengono Donadelli e Rocca, "attraverso le tecnologie si sono infatti moltiplicate le potenzialità di lettura e di esecuzione della carta, ma non solo: l'intuizione di realizzare un globo terrestre digitale … ha eliminato i problemi dell'approssimazione e i limiti dei contenuti visualizzabili della rappresentazione

rendendo la cartografia digitale uno strumento estremamente potente, preciso e versatile." (Donadelli & Rocca, 2012, p. 2).

Un ruolo fondamentale nella cartografia digitale ce l'hanno i GIS, acronimo che sta per Geographic Information System, cioè Sistema informativo geografico. Infatti, scrive Giorda (2014), "i GIS rappresentano la nuova frontiera della cartografia e rispetto alle carte geografiche presentano molte opportunità, in particolare la possibilità di interagire con i dati e di personalizzare la rappresentazione" (p. 169). Questo tipo di software informatico non è qualcosa di così distante dalla realtà degli alunni. Ne esistono diversi tra cui alcuni per visualizzare delle carte digitali e altri di tipo partecipativo, che assomigliano in qualche mondo a dei social network. Per quest'ultimo, basta pensare a Google Maps, che ormai è di uso comune a chiunque utilizzi uno smartphone, il quale permette ad ogni utente sia di visualizzare delle carte che di partecipare ad esse aggiungendo informazioni di vario tipo, ad esempio fotografie (Giorda, 2014). Tutti strumenti che diventano potenziale per rendere l'apprendimento di geografia significativo, stimolante e più vicino alla quotidianità degli studenti.

In conclusione, la Carta Internazionale sull'Educazione Geografica afferma che "le conoscenze e le competenze geografiche, specialmente quando sono mediate attraverso le tecnologie geospaziali, offrono opportunità uniche per dare un senso al mondo contemporaneo. Insieme, formano una competenza inestimabile per il 21° secolo di oggi e domani." (2016, p. 5).

1.2 La geografia umanistica

1.2.1 Il contesto di partenza

Negli anni Sessanta, si era diffusa tra geografi di diverse nazionalità un tipo di geografia chiamata quantitativa, basata sull'uso di metodologie matematico statistiche, le quali all'epoca erano state protagoniste di un notevole sviluppo, tanto che si giunse a parlare di una vera e propria rivoluzione quantitativa.

Lo scopo di questa geografia era quello di interpretare le relazioni spaziali tra i vari fenomeni, a partire da una misurazione quantitativa fino ad arrivare a circoscrivere,

grazie a questa, ogni fatto geografico. (De Vecchis, 1994). Il metodo di ricerca che veniva adottato era "quello scientifico, nomotetico ovvero il sapere e la ragione è in funzione della previsione, della ricerca di leggi generali con elevati gradi di determinazione." (Rocca, 2007, p. 37).

In opposizione a tale corrente, ispirata a principi neopositivisti, iniziarono a porsi alcuni studiosi dando avvio, attorno agli anni Settanta, a delle nuove geografie. Le critiche che vennero mosse riguardarono principalmente l'utilizzo delle leggi e teorie matematiche e fisiche, le quali "non sempre possono essere trasportate nello spazio degli esseri umani, ovvero nello spazio sociale." (De Vecchis, 2016, p. 8). Infatti, si riteneva che questo tipo di approccio da una parte portasse "a restringere notevolmente il campo delle ricerche geografiche" e dall'altra non riuscisse a "tener più conto della ricchezza esistenziale della vita degli uomini sulla terra." (Copeta, 1986, p. 64).

In un secondo tempo, Lando sosterrà che "la geografia teoretico-quantitativa non riuscendo ... ad interpretare e risolvere i problemi legati alla valutazione dell'intenzionalità umana doveva essere accantonata e sostituita da una nuova geografia focalizzata sulla soggettività dell'azione culturale umana." (Lando, 2012, p. 260). È proprio questo cambio di prospettiva che sarà al centro di una delle nuove geografie sviluppatesi negli anni Settanta, la cosiddetta geografia umanistica.

1.2.2 Le sue fondamenta

L'origine della geografia umanistica viene fatta coincidere con la data dell'articolo di Lowenthal "Geography, experience and imagination: towards a geographical epistemology" pubblicato nel 1961 (Lando, 2012). Lando riporta che in tale articolo Lowenthal "auspicava che i geografi considerassero con grande cura 'le relazioni tra il mondo esterno e le sue immagini contenute entro le nostre teste', aggiungendo che la conoscenza geografica del singolo e della società si è sempre fondata su geografie personali fatte di esperienze diverse, ricordi, circostanze presenti e progetti futuri." (p. 263). Proprio per questo Lowenthal arriva ad affermare che "colui che guarda con attenzione il mondo attorno a sé è in qualche modo un geografo" (citato in Lando, 1993,

p.1), andando definitivamente oltre all'idea che l'osservatore fosse passivo e neutrale nei confronti di ciò che lo circonda.

Per i geografi umanisti è quindi fondamentale considerare l'uomo, in tutti i suoi aspetti, come protagonista attivo che si relaziona con il mondo fisico, agendo e riflettendo su di esso anche la propria interiorità.

Di conseguenza, per poter andare a studiare quei legami che si vengono a creare è necessario immergersi nell'esperienza, che viene definita da Yi Fu Tuan come "la totalità di mezzi attraverso cui noi giungiamo a conoscere il mondo attraverso sensazioni, percezioni e concetti" (citato in Copeta, 1986). In quest'ottica, Lando indica un cambio nella metodologia, secondo il quale "lo studioso deve calarsi completamente nel vissuto che analizza, deve essere partecipe di questo perché è soltanto attraverso l'empatia dell'insider, l'identità del partecipante, che si arriva alla comprensione del mondo della vita" (2012, p. 268).

1.2.3 Le radici nella fenomenologia

Da questo cambio della metodologia emerge il forte legame della geografia umanistica con la corrente filosofica della fenomenologia, in particolare quella husserliana. Tale corrente si "basa sull'indagine e sulla descrizione del mondo così come lo sperimentiamo originariamente, direttamente e immediatamente, lasciando a parte pregiudizi e presupposizioni." (Lando, 2012, p. 270). La fenomenologia, quindi, ha contribuito ad una nuova metodologia per i geografi umanisti, che si è posta in contrapposizione ai metodi scientifici tipici della geografia positivistica. Lo scopo non è più quello di trovare una spiegazione a ciò che si osserva ma, piuttosto, comprenderne il significato, attraverso la sua descrizione ed interpretazione. Un significato che spesso è soggettivo perché deriva da esperienze e situazioni vissute (Copeta, 1986).

La visione fenomenologica, oltre a fornire i punti di partenza per una nuova metodologia, portò ad un rinnovamento dei concetti di spazio e di luogo, considerati fondamentali per la geografia. "Secondo la prospettiva positivista la geografia è l'analisi dell'organizzazione spaziale. Secondo la prospettiva umanistica, lo spazio ed il luogo assumono caratteristiche piuttosto differenti." (Vagaggini, 1978, p. 129).

1.2.4 I concetti di spazio e di luogo nella geografia umanistica

Lo spazio, che precedentemente veniva considerato in modo oggettivo e indipendente dalla presenza dell'uomo, ora risulta essere strettamente legato ad esso. "Si sostiene che il nostro corpo sia il centro di significato dello spazio che ci circonda" scrive Vagaggini (1982, p. 171). Allo stesso modo, Tuan è arrivato alla conclusione che "lo spazio originario possiede struttura e orientamento grazie alla presenza del corpo umano. Il corpo implica lo spazio; lo spazio coesiste con il corpo sensibile." (Vagaggini, 1978, p. 94,95). Tuan è giunto ad affermare ciò, in quanto anche quello che lui chiama "spazio geometrico", caratterizzato da oggettività, deriva da una costruzione umana. Di conseguenza, per lui lo spazio si può definire come un contatto del corpo umano con il mondo, antecedente a qualsiasi forma di pensiero.

Il luogo, invece, viene considerato come "quell'oggetto geografico prodotto dalla strutturazione soggettiva dello spazio, che definisce il territorio del quotidiano, o meglio ancora uno spazio vissuto" (Lando, 1993, p. 1). Inoltre, "confrontato con lo spazio, il luogo è […] un centro di valori affermati, uno spazio umanizzato" (Vagaggini, 1982, p. 178). Di conseguenza, quando l'uomo entra in relazione con lo spazio e su di esso proietta emozioni, pensieri e significati, allora non si parlerà più di spazio ma di luogo. Un luogo, nato da esperienze diverse e soggettive, va al di là di quello che è lo spazio fisico e racchiude in sé una ricchezza inquantificabile. Bachelard (1957), nel suo libro "La poetica dello spazio", ci racconta di "spazi felici" i quali, oltre ad essere pervasi da valori affettivi, diventano carichi di valori immaginati. Luoghi, quindi, che acquisiscono significato grazie anche all'immaginazione. Infatti, secondo Relph, un luogo diventa tale quando viene ad instaurarsi un rapporto di interiorità, che può essere di molteplici tipologie. Una tra queste viene da lui definita "interiorità vicaria", la quale si presenta nella situazione in cui non si è stati fisicamente in quel luogo ma, allo stesso tempo attraverso altri mezzi, l'uomo può provare un'esperienza di profondo coinvolgimento (citato in Vagaggini, 1982, p.180).

In conclusione, se per la geografia positivistica lo scopo era quello di analizzare lo spazio, la geografia umanistica cerca di comprendere e descrivere il rapporto che l'uomo instaura con esso.

1.2.5 Il ruolo dell'arte e della letteratura

Per giungere alla comprensione del rapporto tra uomo e spazio, afferma Lowenthal, "non è sufficiente usare soltanto metodi scientifici. I sentimenti e la capacità d'osservazione, che trascendono quelli normali della vita quotidiana, infondono e arricchiscono costantemente la nostra consapevolezza del mondo intorno a noi. I ruoli della passione e dell'umore sono forse stati meglio esplorati dalla letteratura e dalle arti" (citato in Lando, 1993, p. 263). Infatti, l'arte e la letteratura sono divenuti degli strumenti fondamentali per i geografi umanisti. Questo perché grazie alle opere d'arte e letterarie si può entrare in relazione con i luoghi, passando mediante il punto di vista dell'artista, la sua soggettività e la sua esperienza.

L'attenzione maggiore viene rivolta alla letteratura, che per il geografo umanista "assume un valore particolare in quanto riesce ad attirare la sua attenzione su quei fatti e su quelle relazioni del mondo umano che egli potrebbe ignorare." (Rocca, 2007, p. 295). Alla letteratura, quindi, viene riconosciuta la capacità di ordinare il modo in cui l'uomo percepisce la realtà, incidendo tra le righe delle sue opere le esperienze geografiche vissute dall'autore, le quali potrebbero essere riconducibili ad altre persone, permettendo così al geografo di raccogliere informazioni utili che siano manifestazione dei sentimenti e delle percezioni individuali e sociali (Lando, 1993). Per comprendere maggiormente il rapporto tra geografia e letteratura, Fabio Lando (1993, 2005) ha individuato cinque chiavi di lettura.

1.2.6 Le cinque chiavi di lettura

La prima chiave corrisponde al "fatto geografico nelle opere letterarie". Secondo questa, la letteratura può essere strumento di trasmissione dei fatti geografici, cioè può fornire al geografo, attraverso accurate descrizioni, utili informazioni a proposito di un paesaggio, di un territorio o di un evento fisico. Informazioni che vanno ben oltre la descrizione di dati e che portano con sé personalità ed individualità di una determinata realtà territoriale.

Ad un livello successivo, si trova la seconda chiave di lettura, “il senso del luogo”. Con questa espressione si fa riferimento a quei legami emotivi e psicologici che uniscono l’uomo con il luogo. Il senso del luogo è perciò qualcosa che va a racchiudere in sé tutti quei valori simbolici, emozionali e culturali propri di un individuo o di una comunità. Anche in questo caso, le opere letterarie diventano strumenti indispensabili per osservare tutto ciò, perché, attraverso di esse, gli autori riescono sia a cogliere e definire esperienze vissute su un particolare territorio, sia a condizionare il lettore, trasmettendo ad esso valori soggettivi non vissuti da lui in prima persona.

La terza chiave di lettura è relativa ad alcuni legami stretti che si vengono a creare tra società e territorio, tra uomo e luogo, in particolare si fa riferimento a “radici culturali e radicamento”. Questi legami che si vengono ad instaurare possono essere ritrovati all’interno delle opere letterarie, dove “l’immaginazione dell’artista, la sua sensibilità di fronte a certe attitudini, valori e percezioni umane, la sua capacità di filtrare l’essenza dei nostri rapporti con la natura, di catturare la nostra esperienza territoriale rappresentano un aiuto prezioso, a volte irrinunciabile, per capire la nostra interazione con il luogo (territorio, paesaggio), i suoi valori culturali, il nostro profondo radicamento in esso” (Lando & Voltolina, 2005, p. 25). È certo che un’artista sia in grado di cogliere al meglio questi legami ma, allo stesso tempo, vi è anche “una vera esigenza, da parte dello scrittore, di ancorare la vita dei personaggi ad una realtà, che non può essere puramente immaginaria ma deve avere profondi e radicati agganci ad ambienti specifici.” (Lando, 1993, p. 187).

Queste prime tre chiavi di lettura, le quali aiutano a descrivere ed interpretare il rapporto tra uomo e ambiente, vengono considerate le più evidenti ed immediate per cogliere tale rapporto. In questi approcci, la letteratura fa emergere dei messaggi, utili alla geografia, che riguardano principalmente il punto di vista territoriale. Di conseguenza, attraverso le opere letterarie si può raggiungere una verosimiglianza, grazie alla comprensione della realtà oggettiva e delle esperienze soggettive, individuali e comunitarie, che si legano ad essa. Limitare, però, il ruolo della letteratura all’espressione di questa verosimiglianza è altamente riduttivo.

Ecco qui, che si fa spazio la quarta chiave di lettura, ossia “i paesaggi della mente”. Com’è già stato detto, i testi letterari non solo offrono descrizioni, immagini e simboli ma portano alla luce il mondo complesso e a volte nascosto dell’esperienza umana. In questo modo, i luoghi trattati nelle opere letterarie diventano altamente significativi, perché, carichi di soggettività, aiutano a ricordare e ad evocare esperienze territoriali proprie del lettore. L’artista assume così la capacità di rendere chiare le immagini, le idee e le esperienze che sarebbero rimaste difficilmente fruibili dal lettore stesso. Infatti, “ogni autore, attraverso un proprio filtro personale e culturale, produce immagini e attribuisce valori a luoghi, paesaggi e regioni: queste percezioni personali vengono poi, attraverso le opere letterarie, passate ai lettori. In seguito ... cominciano ad influenzare le reazioni e ancor di più le valutazioni nei riguardi di quei paesaggi che da elementi reali assumono connotati di elementi pensati, di ‘paesaggi della mente’.” (Lando, 1993, p. 247).

Secondo Lando, questi paesaggi della mente possono essere riassunti in quattro tipologie di base. La prima, è espressione del senso di “topofilia e appartenenza”, ossia il sentirsi sentimentalmente legati ad un luogo, tanto da percepirlo come sicuro. Al contrario, come secondo paesaggio della mente, si trova “la topofobia e il desiderio di fuga”. Questo sentire emerge quando il soggetto si percepisce estraneo da un luogo, tanto da avvertirsi intrappolato in esso. La terza tipologia corrisponde a “libertà e desiderio di viaggio”. È propria di quelle persone che creano radici in luoghi sempre nuovi, diversi e lontani da quello di origine. L’ultima tipologia, “sradicamento e alienazione”, è caratterizzante di chi vive lontano da casa, intesa come luogo di appartenenza, e non riesce ad instaurare un legame con il territorio in cui si trova.

Infine, per riconoscere la relazione tra geografia e letteratura, si fa riferimento alla quinta ed ultima chiave di lettura, “la cultura e la coscienza etico-territoriale”. Questo aspetto si presenta nelle opere letterarie come strettamente legato all’esperienza di vita dell’autore. Infatti, ogni persona che abita un luogo, un territorio si trova immersa in una società e conseguentemente a ciò si trova permeata da una determinata ideologia. Attraverso i testi letterari, quindi, insieme ad esempio alle descrizioni di luoghi o

particolari situazioni emergeranno valori, idee e atteggiamenti tipici della cultura dello stesso autore.

1.3 Scuola e museo in relazione

1.3.1 La scuola come sistema aperto

La scuola, secondo Dewey, "è un'istituzione sociale, che ha valore in quanto processo di vita, in continuità e contiguità con la vita sociale e con i contesti di esistenza dell'alunno" (Zago, 2013, p. 188). La scuola è tale perché entra in relazione con l'esterno, con la società, prima di tutto attraverso la presenza stessa degli studenti, che con la loro identità e la loro esperienza di vita entrano ed abitano la scuola. In passato l'istituzione scolastica è stata molto autoreferenziale, ma, in seguito, ha anche vissuto e ancora oggi lo sta facendo, un periodo in cui il sistema formativo è diventato policentrico in conseguenza alla crescita dei bisogni soggettivi. Sosteneva infatti Frabboni (1991), "è una società del 'cambiamento' che presenta … un'inarrestabile moltiplicazione dei luoghi dell'educare, con relativo vistoso ridimensionamento della scuola" (p. 36). La scuola quindi, dall'essere la principale fonte di educazione si è ritrovata in pochi anni immersa in un contesto carico di proposte educative di tipo extrascolastico. "Molteplici agenzie ormai irrinunciabili, che tuttavia dialogano con difficoltà e assai di rado riescono ad elaborare progetti comuni e a coordinare interventi, sulla base di un quadro sufficientemente condiviso di valori e stili educativi." (Toffano Martini, 2007, p. 89). Si parla dunque di un contesto educativo diversificato e complesso che appare alquanto disgregato.

Questi presupposti hanno reso evidente la necessità di dare una risposta adeguata al cambiamento in atto. "Le trasformazioni del modo di lavorare, di produrre e di vivere introdotte dalla rivoluzione informatica e dalla globalizzazione impongono l'apertura della scuola al territorio" (Gentili, 2002, p. 20). Due elementi questi, scuola e territorio che "rivestono un ruolo complementare nel funzionamento del sistema educativo, così come nella sua auspicata trasformazione. Seppure in misura diversa, in funzione delle proprie peculiarità, ciascuna entità è coinvolta in un'azione di corresponsabilità

educativa nei confronti degli studenti, secondo un'ottica sinergica che ha come obiettivo superare la frammentazione e il policentrismo degli interventi formativi." (Anichini et al., 2015).

Da questa relazione, ne deriva una scuola non più autoreferenziale che si riconosce come unico e centrale ente formativo, ma una scuola che si apre ed entra in contatto con la realtà circostante. Ciò può avvenire, dopo che si riconosce che quello che sta al centro non è tanto la conoscenza, il sapere, ma piuttosto la crescita dei singoli studenti, che non è fatta solamente di istruzione, ma soprattutto dell'intrecciarsi di molteplici esperienze e realtà. Viene sostenuto, infatti, nelle Indicazioni nazionali che "la centralità della persona trova il suo pieno significato nella scuola intesa come comunità educativa, aperta anche alla più larga comunità umana e civile, capace di includere le prospettive locale, nazionale, europea e mondiale." (Miur, 2012, p. 15).

Una comunità educativa più ampia che, secondo Frabboni (1991, 2004), fonda le sue radici sul cosiddetto quadrilatero formativo, composto dalle quattro agenzie educative ritenute più rilevanti, cioè la famiglia, la scuola, l'ente locale e l'associazionismo. Quattro pilastri, questi, senza dubbio fondamentali in ambito educativo, sui quali è necessario contare per formare una comunità. A questo proposito, la risposta non sta nel considerare le quattro agenzie singolarmente, ma piuttosto pensarle in relazione, come appunto l'immagine del "quadrilatero" suggerisce. Quindi, una soluzione possibile, secondo l'autore, per superare questa dispersione delle proposte educative, sta nell'elaborazione del "sistema formativo integrato". Un'idea questa che si basa sulla capacità di tutti i soggetti di stringere un'alleanza, un patto pedagogico tra il sistema formale e quello informale, che abbia la finalità di creare integrazione. Per fare ciò, ognuno di questi è chiamato a ridefinire il proprio modello pedagogico, educativo e culturale, al fine di integrarsi, avendo ciascuno una propria peculiarità formativa. In sintesi, "il raggiungimento della reale integrazione richiede … che si percorrano al contempo due direzioni opposte:

- l'una, in qualche modo divergente, tesa al rafforzamento da parte di ogni istituzione delle proprie specificità e autonomia, alla sempre più chiara definizione e costruzione della propria identità;

- l'altra, convergente, volta a potenziare dialogo e collaborazione, a sottolineare tratti e aspirazioni comuni, a promuovere esperienze di condivisione." (Toffano Martini, 2007, p. 90).

Un progetto questo di Frabboni che viene considerato per certi aspetti utopico, ma che in qualche modo ha aperto la strada ad una consapevolezza maggiore nei riguardi di un sistema via via più complesso (Trebisacce, 2010).

In tutto questo contesto, la scuola ha sempre ricoperto un ruolo da protagonista e di conseguenza si è ritrovata a doversi adattare ai cambiamenti in atto nella società. Ha dovuto trovare il modo di creare maggiore continuità sia al suo interno che in relazione all'esterno, puntando così verso un'ottica sistemica. Infatti, la scuola come qualsiasi altra istituzione e organizzazione per poter affrontare la complessità e la confusione del mondo contemporaneo ha la necessità di essere basata, prima, e di operare poi, secondo una logica di tipo sistemico. Tenendo conto che per sistema "si intende una modalità organizzativa - di carattere naturale o sociale, umano o tecnologico - di componenti più o meno eterogenee … che le porta ad agire in maniera coordinata, secondo regole condivise, attraverso momenti non occasionali d'inte(g)razione, per il raggiungimento di finalità almeno in parte comuni (o comunque confluenti) e soltanto attraverso l'inte(g)razione, appunto sistemica, delle componenti medesime raggiungibili." (Beccastrini et al., 2005, p. 45). E proprio come sottolinea questa definizione, un sistema non è tale se non interagisce con l'esterno e se all'interno di esso non c'è interazione tra i vari elementi che lo compongono. Tant'è che Anichini, Chipa e Orlandini (2015), sostengono la scuola come sistema aperto, ma allo stesso tempo sostengono che, quando essa entra in relazione con altre istituzioni venga a formarsi un "sistema duale". Tale sistema, sottolineano gli autori, è "costituito dal "dentro", ossia da tutto ciò che attiene alla scuola vera e propria ed è generato all'interno degli edifici scolastici, così come dal "fuori", rappresentato dalle iniziative promosse dalle istituzioni, dalle associazioni, dalle aziende e da tutte quelle entità, più o meno formali, che con la scuola possono interagire e collaborare.".

In quest'ottica, si può puntare, come dice Frabboni, ad una scuola che non sia un "corpo separato dalla maglia delle istituzioni formative e delle strutture sociali del

territorio. Ma una scuola che stipula una relazione di scambio e di comunione dei reciproci beni culturali, secondo la felice immagine di una scuola che esce quotidianamente nell'ambiente per elevare i patrimoni-risorse di questo ad aule didattiche decentrate." (Frabboni, 2004, p. 16).

Inoltre, nelle Indicazioni nazionali è dichiarato che "la scuola persegue una doppia linea formativa: verticale e orizzontale. La linea verticale esprime l'esigenza di impostare una formazione che possa poi continuare lungo l'intero arco della vita; quella orizzontale indica la necessità di un'attenta collaborazione fra la scuola e gli attori extrascolastici con funzioni a vario titolo educative" (Miur, 2012, p. 6). Quanto scritto è la prova della consapevolezza, a livello teorico, che per il ruolo ricoperto dalla scuola e per le sue finalità formative, essa debba tenere in considerazione le sue relazioni interne e quelle esterne.

A questo proposito, alla fine degli anni 90', ci furono due principali svolte di tipo normativo. La prima corrisponde alla legge n. 59, del 15 marzo 1997, avente come oggetto la "Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa". Nello specifico di questa legge, ciò che interessò direttamente la scuola fu l'art. 21, nel quale vennero attribuite alle istituzioni scolastiche due tipi di autonomia, intese comunque all'interno di limiti stabiliti a livello nazionale. In primo luogo, con il comma 8, si parla di autonomia organizzativa "finalizzata alla realizzazione della flessibilità, della diversificazione, dell'efficienza e dell'efficacia del servizio scolastico, alla integrazione e al miglior utilizzo delle risorse e delle strutture, all'introduzione di tecnologie innovative e al coordinamento con il contesto territoriale". In secondo luogo, con il comma 9, viene conferita alla scuola l'autonomia didattica "finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto ad apprendere".

Castoldi (2013) sottolinea che, attraverso questa legge, le istituzioni scolastiche diventate autonome acquisiscono una propria identità formativa proprio all'interno di un rapporto dialettico con altri due soggetti, da una parte, il sistema nazionale di

istruzione e, dall'altra, il territorio locale. Il dialogo che viene a crearsi tra questi tre soggetti porta a definire tre punti chiave, che emergono dal testo di questa legge, per lo sviluppo dell'autonomia scolastica. Primo tra questi, viene identificato il principio di flessibilità, poi il principio di integrazione e infine quello di responsabilità. Il secondo di questi riguarda direttamente le relazioni che la scuola punta a mettere in atto per creare continuità di formazione a livello orizzontale. Infatti, l'autore lo definisce come la "capacità di situare l'offerta formativa della scuola all'interno di un sistema formativo policentrico, rispetto al quale la scuola diviene il nodo di una rete di soggetti istituzionali e non che domandano, alimentano, ed erogano formazione" (p. 23).

Sulle fondamenta di questa legge, l'8 marzo 1999 è stato pubblicato con il D.P.R. n. 275 il "Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche". Con questo decreto viene riaffermata l'autonomia di tipo amministrativo, didattico e organizzativo delle istituzioni scolastiche e, soprattutto, viene regolata l'autonomia scolastica attraverso la definizione delle sue diverse modalità di attuazione. In particolare, all'interno dell'art. 9 nel comma 1 si fa chiaro riferimento alla possibilità che viene data al singolo istituto di ampliare la propria offerta formativa entrando in contatto con il territorio circostante. Infatti, viene dichiarato che "le istituzioni scolastiche … realizzano ampliamenti dell'offerta formativa che tengano conto delle esigenze del contesto culturale, sociale ed economico delle realtà locali. I predetti ampliamenti consistono in ogni iniziativa coerente con le proprie finalità, in favore dei propri alunni e, coordinandosi con eventuali iniziative promosse dagli enti locali, in favore della popolazione giovanile e degli adulti.".

Questa e la precedente normativa sono state una svolta per l'istituzione scolastica, soprattutto per quanto riguarda la sua apertura verso l'esterno. A proposito di ciò, è interessante notare come nelle Indicazioni nazionali del 2012 si parli dell'autonomia scolastica. Si afferma infatti che "la scuola si apre alle famiglie e al territorio circostante, facendo perno sugli strumenti forniti dall'autonomia scolastica, che prima di essere un insieme di norme è un modo di concepire il rapporto delle scuole con le comunità di appartenenza, locali e nazionali." (Miur, 2012, p. 6). A questo proposito, sostiene Mascheroni (2009), che "la 'scuola dell'autonomia' è sollecitata a radicarsi fortemente

al proprio territorio valorizzandone in modo appropriato ogni specifico culturale in termini di risorsa, può quindi avvalersi di relazioni dirette con le istituzioni culturali e diventare partner attivo nella formazione e nella promozione culturale nell'ambito dell'extrascuola, operando congiuntamente alle istituzioni culturali relativamente a finalità, obiettivi, strategie, strumenti" (p. 96).

In conclusione, quindi, grazie all'istituzione dell'autonomia da una parte ogni scuola acquisisce la possibilità di relazionarsi ad altre istituzioni, organizzazioni e associazioni per creare delle reti con lo scopo di migliorare la formazione di ogni studente, dall'altra parte, il territorio stesso e le realtà ad esso appartenenti hanno maggiori possibilità di essere riconosciute e valorizzate.

1.3.2 Un breve excursus sulla storia del museo

Il termine "museo" ha origine dal greco mouséion e significa "luogo sacro alle Muse" (Museo: Definizioni, etimologia e citazioni nel Vocabolario Treccani, s.d.). Le muse erano nove, figlie di Zeus e venivano considerate le protettrici delle arti, ad ognuna delle quali era affidata una particolare disciplina.

Il primo luogo ad essere chiamato museo fu quello costruito ad Alessandria, alla fine del IV secolo a.C., dal faraone Tolomeo Filadelfo. Un edificio ancora lontano dall'idea attuale di museo, era piuttosto uno spazio per la ricerca e lo studio, caratterizzato da una biblioteca e un osservatorio astronomico (La storia dei musei, 2018).

Successivamente durante il Medioevo, grazie soprattutto alle Crociate, nei palazzi dei signori, nelle cattedrali e nei monasteri venivano raccolti molti bottini di guerra, che consistevano in opere d'arte e reliquie (Museo nell'Enciclopedia Treccani, s.d.).

Procedendo con il corso della storia, il primo museo al mondo a poter essere ritenuto tale fu costruito durante la Roma dei Papi, probabilmente nel 1471. Sisto IV aveva donato al popolo romano una collezione di statue di bronzo che vennero posizionate in quelli che oggi conosciamo come Musei Capitolini. Successivamente, con altri Papi, la collezione si arricchì notevolmente, fino a che Papa Clemente XII nel 1734 aprì il museo alle visite pubbliche (Benedetti, 2013).

In generale, fino al XVIII secolo il patrimonio artistico era principalmente in mano ai nobili, i quali commissionavano le opere d'arte e le collezionavano come simbolo di prestigio della propria famiglia. Di conseguenza, la fruizione di questi patrimoni era rivolta a pochi eletti. Solo in seguito poi, con l'Illuminismo alcuni nobili iniziarono ad aprire le proprie gallerie d'arte ad un pubblico più ampio, selezionato però sulla classe di appartenenza.

Un momento che rappresentò una svolta per la storia dei musei fu esattamente il 19 settembre 1792, fondazione del Musée Central des Arts, odierno Museo del Louvre. In questa data, il ministro francese Roland stabilì che le collezioni d'arte della corona di Francia diventassero patrimonio della nazione francese, in qualche modo, quindi, non più solo aperte al pubblico, ma anche proprie dello stesso pubblico. Successivamente, con Napoleone Bonaparte, l'allora Museo del Louvre acquisì molte opere provenienti non solo dalla Francia ma che, grazie alle conquiste del suo esercito, erano state prese da altri territori, tra i quali quello italiano fu uno dei più colpiti. Alcune di queste opere furono restituite e tornarono in Italia dopo il Congresso di Vienna.

Quest'esperienza delle spoliazioni napoleoniche fu una delle spinte maggiori per la creazione di musei in Italia, con il fine di preservare le opere d'arte da altre confische. Oltre a ciò, un altro fenomeno che portò alla conseguente costituzione dei musei, fu la soppressione, in tre diverse e successive ondate, di ordini religiosi e di confraternite minori che non avevano alcun tipo di ruolo educativo o di assistenza sociale. La chiusura di monasteri e conventi corrispose al ritrovo di moltissime opere artistiche, le quali vennero in seguito distribuite tra le chiese o raccolte nelle collezioni delle Accademie delle Belle Arti. È così che nacque, ad esempio, l'Accademia di Brera a Milano.

L'Italia, come stato appena fondato, si ritrovò in poco tempo a controllare moltissime opere d'arte e in questo tempo vennero fondati i primi musei civici, che avevano il fine principale di mantenere vivo il rapporto delle opere con il territorio. (Russo, 2010).

Nel corso del tempo, però, per museo non si considerò più solamente quello contenente collezioni artistiche, si vide un ampliarsi dello stesso concetto tanto da diventare più difficilmente definibile (Benedetti, 2013).

1.3.3 Il museo e la sua funzione educativa

I musei sono delle "istituzioni nate e sviluppatesi innanzi tutto come strutture dedicate alla conservazione del sapere e che, nonostante le obiettive carenze gestionali e le inadeguatezze sul piano architettonico-espositivo, hanno conservato una capacità culturale tale da confermarne il valore e da ampliarne la funzione nel tempo" (Dozza, 1991, p. 131). Infatti, in Italia, fin dopo la Seconda Guerra Mondiale, le istituzioni museali svolgevano come unica funzione quella conservativa ed erano ancora lontani dall'immaginarsi di poter svolgere una funzione educativa. Questa condizione rendeva limitante, per la maggior parte della popolazione, l'accesso al museo perché, appartenendo ad un ceto popolare, spesso non avevano gli strumenti adatti per comprendere ciò che andavano ad osservare e visitare.

Oltre a ciò, in Italia, la mancanza della funzione educativa dei musei è stata colmata diverso tempo dopo rispetto ad altri Paesi. A proposito di questo, De Socio e Piva hanno sottolineato che, "il ritardo con cui l'Italia, con un incredibile discrasia rispetto al patrimonio culturale in suo possesso, rispondeva a questo importante bisogno formativo, rientra nell'abitudine di considerare la formazione culturale e l'impegno didattico in senso lato un aspetto 'secondario' della vita del paese, abitudine che sembra difficile da sradicare dalla coscienza comune" (De Socio & Piva, 2005, p. 74). Tali aspetti culturali, in aggiunta a molti altri, hanno sicuramente influito a rallentare lo sviluppo delle istituzioni museali e delle proprie funzioni.

Nonostante questo ritardo, a partire dal secondo dopo guerra e in particolare durante gli anni Settanta del Novecento, hanno iniziato a vedersi alcuni importanti cambiamenti soprattutto per quanto riguarda la sfera educativa propria del museo e le relazioni con le istituzioni scolastiche.

Proprio a partire da queste ultime, nel 1945 ci fu un primo avvicinamento con i musei a livello normativo grazie alla pubblicazione dei programmi per la scuola elementare, nei quali per la prima volta veniva fatto un esplicito riferimento al patrimonio museale italiano. Questa novità, si rivelò uno stimolo per l'istituzione museale, in quanto rappresentò l'inizio di una riflessione riguardo al proprio ruolo educativo (Targhetta, 2017).

Una figura importante per l'origine della didattica museale in Italia va ricercata nello storico dell'arte Lionello Venturi. Dopo un'esperienza negli Stati Uniti, tornato in Italia, dal 1945 in poi si impegnò a sensibilizzare a proposito dell'educazione in ambito museale e, inoltre, creò delle collaborazioni con alcuni musei italiani con lo scopo di progettare e promuovere dei percorsi didattici. Oltre a ciò, Venturi desiderava diffondere in Italia l'idea di "museo-scuola", un modello educativo pensato da Dewey che consisteva nella predisposizione di luoghi di istruzione diversi e innovativi (Lollobrigida, n.d.).

L'anno successivo, il 1946, rappresentò un anno particolarmente significativo a livello internazionale, in quanto durante la I Conferenza generale dell'UNESCO svoltasi a Parigi, venne fondato l'International Council of Museum (ICOM). Su questa scia, sei mesi dopo, nel 1947 venne istituito anche il Comitato Nazionale italiano di ICOM (La nostra storia - ICOM Italia, s.d.). Fin dalla sua fondazione, ICOM aveva proposto una definizione di museo, che aveva tra i principali scopi quello di guidare verso una visione comune del ruolo di museo. Questa definizione negli anni venni modificata più volte, ma quella pubblicata nel 1951 divenne un riferimento verso cui tendere e, infatti, fino al 2007 rimase per lo più invariata (Definizione di museo: il processo di aggiornamento! - ICOM Italia, s.d.). Tale definizione dichiarava "Il Museo è un'istituzione permanente, senza scopo di lucro, al servizio della società e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che ha come obiettivo l'acquisizione, la conservazione, la ricerca, la comunicazione e l'esposizione, per scopi di studio, di educazione e di diletto, delle testimonianze materiali dell'umanità e dell'ambiente." (citato in Targhetta, 2017, p. 90). A livello internazionale, questa definizione dimostrava già la diversa sensibilità che si era sviluppata riguardo al ruolo del museo. Un luogo che si poneva al servizio della società, avendo tra i vari obiettivi quello di educare e addirittura quello del diletto. Allo stesso tempo però, a livello nazionale questa definizione rappresentava per molti aspetti un obiettivo ancora lontano.

A questo punto, un passo importante per la realtà italiana, riguardo all'apertura del museo alla didattica, coincise con il "Convegno di Museologia" organizzato a Perugia nel 1955. In quest'occasione, l'argomento centrale della discussione, basatasi sul

confronto tra la realtà italiana e quella statunitense che all'epoca era maggiormente sviluppata, si focalizzò sulla necessità di sviluppare dei progetti di didattica museale, di intessere relazioni strette tra scuola e museo e, infine, di riflettere sulla nuova tipologia di pubblico che si affacciava ai musei.

In questi anni, dove il boom economico aveva portato a conseguenze a livello sociale e culturale, era emersa la necessità di aprire il museo ad un pubblico più largo e per cominciare, si pensò di rivolgersi alla realtà scolastica. Le motivazioni che spinsero a questa mossa sostiene Targhetta (2017), non riguardavano l'idea di coinvolgere un pubblico giovane per sviluppare sensibilità e consapevolezza nei confronti del museo ma, piuttosto, era stato un fatto dettato da quel preciso momento storico. In quegli anni, infatti, era presente una grande insoddisfazione nei confronti sia della scuola che del museo, in quanto, entrambi, non venivano considerati in grado di adattarsi ai cambiamenti che la società stava attraversando. Così, queste due istituzioni, prese entrambe dalla necessità di rinnovarsi e di aprirsi alla società e ad altre agenzie educative, cercarono vicendevolmente di entrare in dialogo.

Nel 1962, l'allora ministro dell'istruzione Luigi Gui emanò due circolari con lo scopo di regolamentare le visite e i viaggia di istruzione per le scuole. Da queste, oltre ad accorgimenti tecnici sulle gite stesse, emergeva il desiderio di rendere le scuole aperte a realtà esterne come musei, gallerie ma anche ad aziende e luoghi lavorativi di vario genere.

L'anno successivo, venne organizzato un Convegno nazionale a Gardone Riviera durante il quale si discusse a proposito della didattica dei musei e dei monumenti. A conclusione di questo evento vennero pubblicati dei documenti che racchiusero gli importanti passi fatti. Uno fra questi ricalcava sulla necessità di avviare un rapporto tra scuola e museo stabile basato su linee comuni. Inoltre, venivano date alcune indicazioni specifiche ad entrambe. Al museo veniva chiesto, da una parte, di rendere la fruizione dei materiali esposti funzionale per la didattica, dall'altra, di organizzare maggiori proposte di tipo educativo e, infine, di formare le figure professionali del museo anche da un punto di viste pedagogico. Da questo momento, il problema riguardante la formazione degli operatori iniziò ad acquisire molta più rilevanza.

Durante gli anni Sessanta, la svolta principale venne data dall'interesse e dalla partecipazione del ministero della pubblica istruzione e del parlamento al rinnovamento delle istituzioni museali (Targhetta, 2017).

Un'altra data importante coincide con il 1970, quando con la pubblicazione della Circolare 128 venivano invitati tutti i musei ad inserire una sezione didattica. Questo, che da una parte fu un grande passo in avanti, d'altra parte, nel concreto, finì per bloccarsi immediatamente a causa degli scarsi finanziamenti e della conseguente mancanza di personale, il quale avrebbe dovuto realizzare nella pratica questa nuova esperienza nei musei (Desantis, 2003).

Nonostante ciò, questi anni rappresentarono un terreno fertile per la didattica di alcuni grandi musei italiani. Infatti, ad esempio all'interno della Galleria Nazionale di Arte Moderna di Roma, della Pinacoteca di Brera e in molti altri, iniziarono a svilupparsi le prime attività didattiche. Rispetto alla realtà complessa di quel periodo nella gestione dei musei, queste prime esperienze rappresentarono delle novità che sarebbero diventate per un futuro dei modelli di riferimento (Dozza, 1991).

L'anno successivo, il 1971, vide svolgersi un altro evento fondamentale per la didattica dei musei in Italia. Questo venne organizzato a Roma e venne intitolato "Il museo come esperienza sociale". Fu un convegno nel quale si riunirono molteplici esperti legati ad ambiti e ruoli differenti, per dialogare sulla crisi che stava colpendo i musei e sul problema del loro ruolo educativo. Lo scopo principale di questo evento fu quindi quello di riflettere sulla presenza del museo nella società moderna, sulle sue caratteristiche, le sue funzioni e i suoi obiettivi. I risultati di questo convegno si rivelarono molteplici. Prima di tutto, vennero riviste le finalità della tutela del patrimonio, non solo artistico, ma anche storico e naturale, le quali non consistevano più esclusivamente nella sua cura e protezione, ma che andavano a comprendere un suo utilizzo di tipo socioculturale e educativo. Un altro argomento fondamentale di cui si discusse, riguardava l'educazione permanente ed in particolare la necessità emersa dalle nuove generazioni di considerarla tra gli obiettivi principali dei musei. Infine, un risultato piuttosto concreto riguardò la formazione e l'istituzione di una specifica Commissione per la didattica dei musei, guidata da Pietro Romanelli (Lollobrigida, n.d.).

Dal punto di vista normativo, dopo questo momento di svolta degli anni Sessanta e Settanta, ci fu un certo periodo di stasi fino alla fine degli anni Novanta.

Infatti, nel marzo del 1998 venne emanato un Accordo Quadro tra il Ministero per i Beni Culturali e Ambientali e il Ministero della Pubblica istruzione. Questa collaborazione aveva lo scopo di avviare un Sistema nazionale di educazione al patrimonio culturale. A questo fine, il Ministero per i Beni Culturali e Ambientali proponeva il proprio impegno nel potenziamento delle sezioni didattiche, attraverso l'istituzione di servizi educativi del museo e del territorio. Dall'altra parte, il Ministero della Pubblica Istruzione avrebbe spinto le istituzioni scolastiche ad elaborare dei progetti sul patrimonio culturale (Desantis, 2003).

Successivamente a questo Accordo, nello stesso anno, vennero pubblicate due Circolari Ministeriali importanti, aventi lo scopo di rendere concreti gli strumenti operativi precedentemente proposti.

La prima Circolare, affermava che l'istituzione di questi servizi educativi, avanzati con l'Accordo quadro, aveva lo scopo di privilegiare "il rapporto con le Istituzioni scolastiche, le quali, in attuazione di quanto previsto dal D.M. n. 251 del 29 maggio 1998 sulla sperimentazione della autonomia didattica ed organizzativa" avrebbero elaborato "congiuntamente progetti annuali o pluriennali sperimentali finalizzati alla conoscenza ed all'uso responsabile del patrimonio culturale" (Accordo quadro sull'educazione al patrimonio culturale, 1998, n. 312). Da questa Circolare Ministeriale con oggetto tale Accordo quadro, emerge chiaramente quanto l'autonomia scolastica, anche se presente in quel momento solo a livello sperimentale, venisse considerata un elemento chiave al fine di congiungere il museo all'istituzione scolastica.

Nella seconda Circolare, invece viene sancita l'"Istituzione del Centro per i Servizi educativi del Museo e del Territorio" e l'"Attivazione o potenziamento dei Servizi educativi per i Beni Culturali" (citato in Desantis, 2003, p. 113).

Nel 1999, con il Decreto legislativo n. 490, venne riformato il Ministero per i Beni Culturali e Ambientali, a partire dal nome stesso che diventò Ministero per i Beni e le Attività Culturali. Un'ulteriore svolta di questo atto riguardò il fatto che per la prima

volta veniva inserito in una legge un articolo rivolto alla fruizione scolastica dei beni culturali. In particolare, questo si sviluppava in due commi:

"1. Il Ministero, le regioni e gli altri enti territoriali favoriscono la fruizione del patrimonio culturale e scientifico da parte degli studenti, stipulando con le scuole di ogni ordine e grado apposite convenzioni nelle quali sono fissate, tra l'altro, le modalità per la predisposizione di materiali, sussidi e percorsi didattici.

2. Gli oneri derivanti dalle convenzioni sono ripartiti tra la scuola richiedente ed il Ministero o l'ente interessato." (Testo unico delle disposizioni legislative in materia di beni culturali e ambientali, a norma dell'articolo 1 della legge 8 ottobre, n. 352, 1999, 111).

In conclusione, a partire dagli anni seguenti alla Seconda Guerra mondiale e fino alla fine degli anni Novanta l'istituzione museale è stata soggetta a delle trasformazioni interne ed esterne. In primo luogo, questo periodo di tempo è stato rappresentativo di un'evoluzione riguardante l'accessibilità al museo, non più rivolta esclusivamente ad un ceto ristretto, ma un'accessibilità possibile all'intera popolazione. In secondo luogo, il museo ha vissuto un cambiamento, o meglio incrementato delle sue funzioni, con il coinvolgimento particolare di quella educativa. Questa nuova funzione ha avuto come prima possibilità quella di tradursi in maniera concreta nella relazione tra museo e ambiente scolastico. Solo successivamente, seguendo alcune nuove idee come quella di educazione permanente, la funzione educativa del museo è stata rivolta a tutte le età. Inoltre, questo cambiamento ha a sua volta richiamato la necessità di creare, prima, all'interno dei musei delle sezioni didattiche e, poi, dei veri e propri servizi educativi. Allo stesso tempo, tutto ciò ha portato i musei a stringere sempre più forti rapporti con le istituzioni scolastiche, rinnovate anch'esse negli ultimi anni Novanta attraverso l'autonomia scolastica.

1.3.4 Il rapporto tra scuola e museo

Con il passare del tempo il museo è stato soggetto a molteplici trasformazioni e in questi ultimi anni, afferma Calcagnini "stiamo assistendo a una vera e propria democratizzazione del museo che riflette un cambiamento significativo del ruolo di

questa istituzione. Quello che è sempre stato un evocativo deposito di emozioni sta mutando; se un tempo le emozioni che il museo rappresentava erano il desiderio di possesso dei collezionisti o il prestigio sociale dei sovrani, oggi le emozioni rappresentate sono quelle non solo dei curatori ma soprattutto dei visitatori, dai ragazzi fino agli adulti, all'insegna dell'idea di formazione permanente ovvero lifelong learning." (Calcagnini, 2004, p. 1).

Nonostante questa positiva diversificazione del pubblico del museo, il "destinatario privilegiato … rimane il 'cittadino in formazione' – e la scuola quale istituzione di riferimento – per abilitarlo alla conoscenza e all'uso consapevole del patrimonio culturale" (Mascheroni, 2009, p. 93). Infatti, la tipologia di utenza che ancora oggi rimane la più presente al museo è sicuramente quella proveniente dalle scuole. Naturalmente, tale fatto conduce i servizi educativi dei musei a porre maggiore attenzione alle proposte per le scolaresche (Xanthoudaki, 2003).

Quello tra istituzione scolastica e museale è un rapporto che negli anni ha cercato di divenire sempre più solido e stabile e questo è stato il risultato di cambiamenti sociali, ma anche di una reciproca presa di coscienza, da parte di entrambe le istituzioni, dell'importanza e del valore di questa loro relazione.

A proposito di ciò, sono stati rilevati diversi effetti positivi per tutte e due le istituzioni. Dozza (1991), da una parte, individua per la scuola il potenziale che l'interazione con il museo ha, sia per gli studenti che per gli insegnanti, identificandolo con la loro crescita culturale. Dall'altra parte, secondo l'autrice, la scuola per il museo rappresenta un'importante occasione di apertura verso il sociale e, inoltre, può lasciare delle tracce tangibili del lavoro compiuto insieme.

Allo stesso tempo, secondo Dominici (2021), il museo può migliorare l'apprendimento in classe, stimolando l'interesse degli alunni grazie ad un tipo di didattica fondata sull'esperienza e sul contatto diretto con gli oggetti. Invece, la scuola può completare il lavoro fatto dal museo, operando una strutturazione di tutti quei contenuti che durante la visita non sono stati approfonditi, a causa dei tempi limitati e della struttura stessa dell'istituzione museale. Nel primo caso, quindi "l'oggetto museale rappresenta un mezzo educativo privilegiato e il museo diviene un ambiente di

apprendimento nel quale poter condurre i bambini durante il percorso didattico iniziato e sviluppato in classe" (Sapia & Frontera, 2019, p. 47).

Anche Weber (2003) sostiene questo argomento, sottolineando che spesso le scuole non hanno a disposizione particolari materiali che i musei possiedono. Inoltre, aggiunge che questi ultimi "con le loro collezioni, possono rappresentare veri e propri tesori per le scuole, offrendo loro non solo tali materiali, ma anche un tipo di apprendimento caratterizzato dal ricorso all'esperienza e dalla pratica della ricerca." (p. 35).

L'ambiente museale, quindi, ha delle ottime potenzialità per favorire un apprendimento significativo nei discenti. Allo stesso modo, però questo non dipende solo dall'esperienza vissuta al museo, anzi, si può dire che questa stessa esperienza sia influenzata, a sua volta, da come viene gestita e progettata dalla scuola e dai docenti. Diventa, di conseguenza, fondamentale non considerare l'attività al museo, come un evento unico e straordinario, perché si rischia di eliminare tutti i benefici che potrebbe portare all'apprendimento. Sotto questo aspetto, Weber (2003) individua tre modalità con cui è possibile collegare la singola attività svolta al museo ad un'esperienza più ampia che vada a coinvolgere le lezioni in classe. La cosa che accomuna queste tre modalità è l'idea che l'esperienza al museo, in base allo scopo che le si vuole dare, venga inserita in un momento preciso di un percorso didattico. Se l'attività al museo viene fatta all'inizio, vuol dire che questa fungerà da introduzione per un nuovo argomento, con l'obiettivo di attivare la curiosità degli studenti e di stimolarli nel porsi domande alle quali cercheranno di rispondere poi in classe. La visita al museo, quindi, rappresenterà il punto di partenze per il successivo lavoro svolto a scuola. Il secondo caso corrisponde alla situazione in cui la visita al museo avvenga durante la fase di svolgimento dell'argomento e, infatti, avrebbe la finalità di confrontare quanto imparato in classe con quanto fosse possibile osservare e sperimentare al museo. Nell'ultima modalità, l'esperienza coincide con il momento finale dello svolgimento di un argomento ed avrebbe lo scopo di far rivivere ai ragazzi quello che hanno affrontato e appreso precedentemente in classe. Queste tre diverse modalità certamente richiedono alle insegnanti maggior impegno, rispetto alla sola organizzazione di un'uscita didattica

slegata dal contesto di apprendimento di tutti i giorni, ma, d'altra parte, hanno lo scopo di rendere maggiormente positiva l'esperienza sia per gli studenti che per gli educatori museali, i quali si ritroverebbero ad agire in un contesto più fertile, preparato e pronto ad apprendere.

Poiché, si possano mettere in pratica al meglio queste modalità e si arrivino ad avere degli effetti positivi di queste esperienze per entrambe le istituzioni, è necessario "favorire un maggiore interscambio di informazioni tra insegnanti ed esperti del museo. Tale collaborazione è strumento idoneo a favorire il superamento di una didattica tradizionale basata sulla trasmissione/recezione dei contenuti, che risultano il più delle volte frammentari e superficiali - a volte obsoleti - a vantaggio della creazione di un ambiente di apprendimento stimolante e motivante per allievi e docenti." (Sapia & Frontera, 2019, p. 48). Da questa affermazione, si deduce che il museo può portare maggiori vantaggi alla scuola e viceversa soprattutto se tra i due soggetti si viene a creare un rapporto collaborativo.

A riguardo di ciò, Xanthoudaki (2003a, 2003b) sostiene che la collaborazione tra queste due istituzioni dovrebbe consistere nell'operare assieme sulla base di un progetto educativo. Tale progetto, secondo l'autrice, corrisponde ad un piano dentro al quale l'esperienza di apprendimento vada a collegare le attività fatte in classe e i bisogni sia degli alunni che degli insegnanti, con la proposta didattica del museo e le conoscenze, competenze che verranno acquisite. Per sviluppare questo progetto è necessario considerare tutti quei fattori che influenzano l'apprendimento degli allievi al museo, quali secondo l'autrice sono principalmente quattro. Il primo fattore fondamentale di cui tenere conto riguarda le preconoscenze, cioè tutte quelle conoscenze già in possesso degli studenti. È necessario che l'insegnante e l'educatore museale siano informati su queste al fine di garantire un efficace processo di apprendimento, poiché le vecchie conoscenze o la mancanza di alcune di esse può influenzare come quelle nuove verranno costruite. Il secondo fattore comprende in sé più aspetti, come il vissuto personale, la motivazione, gli interessi e le emozioni del ragazzo. Questi, sono aspetti che si legano alla sfera emotiva e come tali sono importantissimi da considerare nell'apprendimento. Il terzo di questi fattori concerne le interazioni che si vengono a creare e di conseguenza

il modo in cui avvengono questi scambi, non solo con l'oggetto museale, ma soprattutto tra compagni di classe, tra alunni e insegnante, tra alunni e educatore museale e, infine, tra insegnante e educatore. In conclusione, il quarto ed ultimo fattore equivale allo spazio fisico in cui si sviluppa l'attività museale e tutto ciò che lo caratterizza, come la disposizione degli ambienti, il loro allestimento, l'illuminazione e molto altro. Tutti questi fattori hanno bisogno di particolare attenzione nella fase di progettazione del percorso didattico fatto sia a scuola che al museo, sono infatti considerazioni che vanno tenute in considerazione per la costruzione e la scelta delle attività.

Secondo Xanthoudaki (2003a), dal punto di vista pratico, il progetto educativo dovrebbe essere strutturato in tre parti. Di queste, la prima parte corrisponde con un lavoro svolto a scuola che abbia l'obiettivo di preparare gli alunni al momento successivo. La seconda parte si identifica con l'esperienza al museo e, infine, la terza riguarda un momento di riflessione e di elaborazione in conclusione a tutto il percorso. Per l'autrice, il valore che questo progetto educativo può conferire a tutta l'esperienza, non riguarda soltanto la possibilità di organizzarsi praticamente per l'attività al museo, ma piuttosto corrisponde con l'interazione che si viene a creare tra professionisti. Infatti, l'intento è che tra insegnanti e operatori museali si venga a creare un'interazione costruttiva fatta di scambi di competenze e conoscenze, che sia finalizzata a rendere l'intera esperienza, comprensiva di attività a scuola e al museo, il più completa possibile e adatta agli alunni-visitatori, cioè alle loro preconoscenze e ai loro bisogni.

Calcagnini (2004), in accordo con l'idea del progetto educativo, sostiene che questo "oltre a stimolare la collaborazione tra i due soggetti, si conferisce a tale rapporto una durata di lungo termine, evitando l'utilizzo del museo, da parte delle scuole, come luogo di sporadiche gite scolastiche, facendolo invece diventare un importante strumento per l'insegnamento e l'apprendimento" (p. 2).

Inoltre, dall'idea di tale progetto, emerge chiara la volontà, attraverso di esso, di risolvere alcune situazioni che si vengono a creare e che rendono l'esperienza di apprendimento al museo non propriamente significativa per gli studenti. Questo avviene quando da parte della scuola viene a mancare un'organizzazione efficace o non viene progettata un'adeguata preparazione in classe. Dall'altra parte, queste situazioni

si vengono a creare quando il museo non si è informato adeguatamente sulle caratteristiche della classe, sull'età o sui loro bisogni. A proposito di questo, Bolmont e Colson (2003) sottolineano che "è importante definire i ruoli di entrambe le parti in gioco: quella dell'insegnante, che non dovrebbe essere un semplice accompagnatore, e quella dell'educatore museale, che dovrebbe essere in grado di adattare le proprie conoscenze e le proprie metodologie educative al pubblico al quale si rivolge" (p. 80).

Allo stesso tempo, dice Calcagnini (2004) per poter creare una forte collaborazione tra scuola e museo è necessario che si crei tra i due "assoluta parità …, superando la vecchia logica del museo quale fornitore di servizi che soddisfa le esigenze della scuola, relegata al ruolo di mero fruitore. Infatti, i due soggetti contribuiscono insieme e alla pari a strutturare le metodologie adottate e le attività svolte. Lo snodo cruciale di questa collaborazione avviene attraverso una reale e talvolta estenuante contrattazione tra gli insegnanti e gli educatori museali." (p. 3).

A questo punto, emerge in maniera chiara quanto sia importante, soprattutto per un migliore apprendimento degli alunni ma non solo, la formazione di un rapporto prima di tutto di fiducia e poi di collaborazione, che porti ad uno reciproco scambio di conoscenze ed informazioni tra museo e scuola e quindi tra docenti e educatori museali.

1.3.5 Il laboratorio

Nel corso degli anni, il museo, oltre ad aver acquisito pian piano una funzione educativa, ha attraversato anche una trasformazione della propria offerta formativa e questo soprattutto grazie al cambiamento del ruolo del visitatore. Quest'ultimo, infatti, non è più uno spettatore che in modo passivo riceve delle informazioni, ma diventa un soggetto che partecipa attivamente, diventando così costruttore delle proprie conoscenze e competenze (Calcagnini, 2004). In seguito a questi cambiamenti, all'interno dell'offerta formativa dei musei sono emerse delle proposte di tipo laboratoriale.

Sostiene Baldacci (2008), che il termine laboratorio è di natura complessa e polisemica e in ambito didattico ha due accezioni particolari. Nel primo caso, si fa riferimento ad uno spazio fisico, che nello specifico della scuola è diverso dall'aula di

classe. Come tale, è solitamente dedicato ad un oggetto in particolare e per questo solitamente presenta delle attrezzature specifiche. In più, il laboratorio è un luogo in cui si mette in atto una metodologia didattica di tipo attivo, dove predomina il learning by doing, lontana quindi dal tipico format della lezione frontale. Infine, è uno spazio che permette una maggiore socializzazione da parte dell'intero gruppo.

Nel secondo caso, per laboratorio si intende un qualsiasi contesto didattico caratterizzato da un apprendimento di tipo attivo, dove si parte dal fare per imparare. A partire da questo presupposto, si può avviare un laboratorio indipendentemente dallo spazio fisico nel quale viene svolto, perché esso viene definito tale sulla base delle attività messe in atto e delle modalità utilizzate per farlo. In questo caso, quindi, più che allestire un ambiente fisico, si tratta di creare una situazione didattica adatta.

L'autore sostiene, però, che queste due definizioni possano esser conciliate, anzi lo ritiene necessario, in quanto secondo lui, non può esistere uno spazio fisico senza un atteggiamento mentale e, allo stesso tempo, quest'ultimo non può resistere senza le condizioni materiali adatte. Infatti, sostengono Angelino, Carasso e Cazzador facendo riferimento in particolare all'ambiente scolastico, con il termine laboratorio "si intende principalmente un modo di fare scuola, non solo entro uno spazio fisico, ma come integrazione di due spazi, quello fisico e quello mentale." (n.d, p. 2).

Da una parte, quindi, il termine stesso laboratorio rappresenta un'unione di due aspetti apparentemente opposti. Allo stesso tempo, il laboratorio in sé diventa un contesto di apprendimento dove, come sostiene Giorda (2006), "teoria e pratica non sono separate" (p. 146). Diventa, così, uno spazio e un tempo in cui si possono sviluppare conoscenze, abilità e competenze attraverso l'esperienza. Infatti, "la didattica laboratoriale enfatizza una strategia di insegnamento che si basa costantemente sul fare degli allievi più che sull'ascoltare da parte degli stessi le informazioni dei docenti. Tuttavia, privilegiare una didattica di questo tipo non significa escludere quella di tipo trasmissivo" (Betti & Fratini, 2017, p. 142). La differenza principale dalle altre modalità didattiche più tradizionali sta nel fatto che al centro del processo di apprendimento e di insegnamento ci stiano gli alunni, come protagonisti attivi, costruttori della propria conoscenza.

Sandrone Boscarino (2004), è d'accordo con quest'ultima affermazione, ovvero che il laboratorio si basa sul "fare degli allievi", ma preferisce andare più in profondità, sottolineando che si tratta di un "fare riflessivo". Con questa espressione, infatti, vuole evidenziare che lo studente non solo apprende in maniera attiva, ma anche in modo consapevole, poiché nell'agire, nell'osservare e nell'ascoltare, mette in atto molti processi di tipo cognitivo. Inoltre, aggiunge l'autrice, "il 'fare' che genera apprendimento non è mai separato dal sapere e le due intelligenze, quella della mano e quella della mente, si muovono integrandosi, interagendo e potenziandosi a vicenda" (p. 4).

Nelle Indicazioni nazionali del 2012, nel paragrafo "L'ambiente di apprendimento", viene fatto esplicito riferimento alla didattica laboratoriale ed in particolare al fatto che questa è da stimolo all'operatività, al dialogo e alla riflessione di ciò che si fa. Un elemento non ancora emerso dalle altre osservazioni è quello del dialogo, il quale per poter essere favorito necessita la presenza di un gruppo che interagisce. Infatti, il laboratorio viene considerato anche come quella "situazione nella quale poter fare esperienze insieme agli altri per la costruzione cooperativa, collaborativa e condivisa dell'appreso, che si proietta nella dimensione sociale" (Angelino, Carasso & Cazzador, n.d., p. 2).

Frabboni (2004), parlando dell'esperienza laboratoriale, aggiunge degli aspetti diversi da quelli precedentemente affrontati. Infatti, sostiene che "fare ricerca e fare creatività negli spazi scolastici deputati a laboratori significa mettere le ruote e fare scorrere per i sentieri dell'educazione il gusto e il piacere dell'imparare" (p. 97). Secondo tale affermazione, i laboratori non rappresentano solamente un modo attraverso il quale fare ricerca, ma grazie ad essi, sostiene l'autore, si può "fare creatività". In questa logica quindi, il laboratorio diventa uno spazio e un tempo per sperimentare liberamente, permettendo ai soggetti coinvolti di utilizzare nell'apprendimento anche quei lati più creativi che solitamente con altre tipologie di format non vengono presi in considerazione. Inoltre, emerge che per Frabboni il laboratorio assume un ruolo potenziale al fine di modificare il modo di insegnare e apprendere a scuola e, di conseguenza, diventa un'opportunità per far vivere l'apprendimento con "gusto" e "piacere".

In conclusione, la didattica laboratoriale, in particolar modo nell'ambito scolastico, viene considerata una modalità significativa per proporre un processo di apprendimento attivo. Grazie a questa, i soggetti coinvolti hanno la possibilità di sperimentare conoscenze e di sviluppare abilità e competenze trasversali, oltre a quelle principalmente disciplinari. In più, sostengono le Indicazioni nazionali (2012), "Il laboratorio, se ben organizzato, è la modalità di lavoro che meglio incoraggia la ricerca e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare, realizzare, valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e può essere attivata sia nei diversi spazi e occasioni interni alla scuola sia valorizzando il territorio come risorsa per l'apprendimento." (MIUR, 2012, p. 27). A proposito di ciò Dozza afferma che è importante "considerare la città ed il paesaggio rurale e naturale come il più stimolante e poliedrico dei laboratori. Un tessuto culturale da percorrere, scavare, indagare, scoprire … Un tessuto, il cui spessore è determinato anche da quei particolari luoghi di apprendimento lento e continuato … che sono i Musei e le Pinacoteche" (1991, p. 131). Inoltre, Sandrone Boscarino dichiara che "il laboratorio esige per la progettualità stessa che lo contraddistingue di portare le attività educative all'esterno della scuola, di servirsi di "esperti" e di risorse esterne" (Sandrone Boscarino, 2004, p. 8).

2 CAPITOLO 2: QUADRO METODOLOGICO DELLA RICERCA

Nel presente capitolo viene descritta la struttura della ricerca e, a questo fine, vengono presentate la domanda e le ipotesi di ricerca, la metodologia e gli strumenti che sono stati utilizzati per portarla a termine.

2.1 Il percorso di ricerca: domanda di ricerca e le ipotesi

La motivazione che ha dato avvio a questo percorso di ricerca, è nata dalla volontà di vedere ancora più da vicino quel modo di fare geografia che ancora oggi sembra distante dalla realtà scolastica italiana, ma che, allo stesso tempo, ha a che fare con l'esperienza e con la vita stessa degli alunni e degli insegnanti. Per fare ciò, si è presentata l'opportunità di sviluppare questa ricerca all'interno del Museo di Geografia di Padova, conoscendo così meglio questa nuova realtà ed in particolare la proposta didattica dei laboratori rivolta alle scuole. Quindi, riconoscendo la difficoltà, presente nel passato ma in alcuni casi ancora attuale, relativa alla promozione di una didattica attiva della geografia a scuola, e, dall'altra parte, riscoprendo gli obiettivi e la proposta formativa del Museo di Geografia, ha avuto origine l'idea di analizzare se le attività didattiche laboratoriali offerte dal Museo potessero essere ritenute un supporto per la progettazione didattica da parte della scuola.

Come indicato da Trinchero (2002), per delineare il processo di ricerca, è stato necessario individuare, prima, una domanda di ricerca e, poi, formulare delle ipotesi che potessero guidare l'intero processo. A questo proposito, l'interrogativo che è stato identificato come domanda di ricerca è il seguente:

"*il Museo di Geografia è un sostegno per la progettazione didattica in chiave sistemica per lo sviluppo delle competenze geografiche di base*?".

Sulla base di tale domanda, prima di tutto è stato costruito il quadro teorico, nel quale sono stati fatti emergere gli elementi chiave a supporto della ricerca. Il primo approfondimento, infatti, ha riguardato alcuni dei punti fondamentali per lo sviluppo e la progettazione di una didattica attiva della geografia e la presentazione di una corrente geografica, promotrice di questa metodologia. Invece, l'ultima parte del quadro teorico,

si è focalizzata sullo scoprire e sul ripercorrere le dinamiche che hanno permesso un'apertura tra i due sistemi, quali l'istituzione scolastica e quella museale.

A questo punto, dopo aver delineato la domanda di ricerca sono state esplicitate le ipotesi, cioè le aspettative che vengono prospettate sulla realtà che si va ad analizzare e che permettono di raccogliere informazioni al fine di rispondere alla domanda di ricerca. Le ipotesi emerse sono:

1) Il Museo di Geografia, attraverso l'offerta formativa dei laboratori, funge da sostegno per le scuole;
2) L'offerta formativa dei laboratori è finalizzata a sviluppare negli alunni competenze geografiche di base;
3) Le istituzioni scolastiche ritengono importante entrare in relazione con enti esterni come il Museo di Geografia.

Una volta delineate le ipotesi, come viene indicato da Trinchero (2002), diventa fondamentale applicare un processo di "operazionalizzazione", che consiste nel trasformare le ipotesi in indicatori, con lo scopo di passare da concetti astratti ad elementi che possano essere rilevati in maniera empirica. In questo modo, da ciascuna delle tre ipotesi sono stati tradotti degli indicatori. Per la prima, sono stati individuati i seguenti:

a) comprendere le componenti relative alla progettazione delle proposte laboratoriali;
b) individuare la relazione che si viene a creare tra il Museo e la scuola, attraverso l'esperienza dei laboratori;

Invece, per la seconda ipotesi sono stati definiti questi indicatori:

a) verificare come l'offerta formativa dei laboratori si accorda con le Indicazioni nazionali.

Infine, per la terza ipotesi sono stati sviluppati questi indicatori:

a) individuare le motivazioni degli insegnanti nel coinvolgimento di un ente o soggetto esterno nelle attività didattiche;

b) verificare se l'insegnante propone l'esperienza laboratoriale del Museo inserendola nella progettazione didattica;
c) individuare il punto di vista degli insegnanti a proposito della proposta laboratoriale.

2.2 Tipologia di ricerca: lo studio di caso

Al fine di rispondere alla domanda di ricerca precedentemente esposta, si è deciso di adottare come metodologia quella dello studio di caso. Tale metodologia, viene ritenuta una tipologia di ricerca qualitativa ed è stata scelta poiché ha come finalità quella di comprendere la realtà indagata e andare a fondo nelle sue specificità, prediligendo un approccio olistico. Inoltre, attraverso questa, possono essere studiati molteplici soggetti o anche un solo caso (Coggi & Ricchiardi, 2012). A proposito di questo, Trinchero (2004) sottolinea che "i casi sono unità autonome dotate di una struttura propria, delimitate in termini di spazi e di attori …, con caratteristiche di unitarietà e specificità che ne rendono sensato il loro studio come unità autonome". Infatti, questa metodologia ha due varianti a seconda di ciò che si studia, può essere uno studio di caso singolo, come nel caso di questa ricerca, o uno studio di caso multiplo. Secondo Trinchero (2002), lo "scopo dello studio di caso singolo è descrivere e comprendere la struttura complessa di relazioni che individuano e caratterizzano il caso in sé, nella sua unica e irripetibile specificità, e solo in secondo luogo utilizzare l'evidenza empirica raccolta per gettare luce su temi più generali" (p. 83). Nello specifico di questa ricerca è stato preso come unico oggetto di studio il Museo di Geografia di Padova, in particolare le relazioni intessute con la scuola, strette grazie all'offerta formativa dei laboratori. Oltre a questa prima caratteristica, corrispondente alla quantità di oggetti di studio, la metodologia dello studio di caso può differenziarsi anche in base al fine della ricerca, che può essere di tipo esplorativo, descrittivo o esplicativo. Il presente studio rientra nella seconda tipologia che "ha per obiettivo la descrizione di una realtà" (Felisatti & Mazzucco, 2013, p. 203).

2.3 Gli strumenti utilizzati

Gli strumenti utilizzati per sviluppare questa ricerca sono stati scelti in riferimento alla tipologia di ricerca. Nello studio di caso, nello specifico, la raccolta dei dati avviene con diverse tecniche, le quali possono essere sia di tipo quantitativo sia qualitativo. In generale, quelle che vengono maggiormente impiegate sono le qualitative. Per quanto riguarda questa ricerca, si è fatto ricorso principalmente alla tecnica dell'intervista semi-strutturata, all'osservazione e all'analisi di documenti.

2.3.1 L'intervista

In questa ricerca, l'intervista ha rappresentato lo strumento principalmente utilizzato per la raccolta di informazioni riguardanti l'oggetto di studio. Tale strumento, si presenta come un'interazione sociale partecipata, dove intervistato e intervistatore entrano in relazione influenzandosi e, allo stesso tempo, adattandosi reciprocamente l'uno all'altro a partire dal modo di presentarsi, di porsi e di comunicare. L'intervista, differentemente dal questionario che è una tecnica quantitativa, permette, attraverso uno scambio verbale, di entrare nell'oggetto di studio con maggior profondità e ciò avviene perché si entra in contatto con l'esperienza personale del soggetto coinvolto (Trinchero, 2002). Nel corso di questa ricerca sono state costruite due interviste con caratteristiche comuni, le quali sono state rivolte a soggetti differenti. Queste interviste, infatti, sono state svolte nella modalità "uno a uno" (Trinchero, 2002, p. 217), cioè attraverso uno scambio tra un solo intervistatore e un solo intervistato e, inoltre, entrambe vengono comprese nella tipologia delle semi-strutturate. Quest'ultima denominazione si riferisce a tutte quelle interviste che vengono costruite attraverso una traccia sulle tematiche da affrontare, senza l'obbligo di seguire una precisa scaletta e con la possibilità di adattare le domande in base alla persona che viene intervistata, alle sue modalità di linguaggio e di comunicazione (Felisatti & Mazzucco, 2013).

Per questa ricerca, il primo modello intervista è stato costruito per essere rivolto ad alcuni insegnanti che hanno deciso di partecipare, con la propria sezione o classe, ad uno dei laboratori proposti dal Museo di Geografia. Queste interviste sono state lo strumento principale per approfondire alcune tematiche legate alla prima ipotesi (Il

Museo di Geografia, attraverso l'offerta formativa dei laboratori, funge da sostegno per le scuole) e agli indicatori corrispondenti. Trattandosi di un'intervista semi-strutturata, le domande che erano state stese per iscritto antecedentemente all'intervista, sono state modificate nel momento stesso in cui sono state sottoposte all'intervistato, questo soprattutto per quanto riguarda la forma e le modalità con cui sono state rivolte. Tale flessibilità è stata fondamentale per creare un buon clima in cui l'intervistato si è sentito libero di esprimere le proprie opinioni e pensieri. L'intervista realizzata si è svolta attraverso i seguenti quesiti:

- Come siete venuti a conoscenza della proposta laboratoriale del Museo di Geografia?
- Come mai avete pensato di far fare a loro questa esperienza?
- Avete pensato di inserire questo laboratorio all'interno di una progettazione di più ampia? Se sì, in breve me la può descrivere?
- Il laboratorio è stato uno stimolo per voi insegnanti? Se sì, in che modo?
- Ritiene importante da parte della scuola coinvolgere nella didattica soggetti/enti? Perché?
- Quanto spesso questo avviene a scuola vostra? Ci sono delle difficoltà che si incontrano?
- Per concludere, può dirmi quali sono stati i punti di forza e di debolezza che sono emersi da questa proposta? Per questi ultimi ha un suggerimento su come possano essere migliorati?

Come anticipato in precedenza, durante la ricerca è stata effettuata un'altra intervista, anch'essa nella modalità "uno a uno" e di tipo semi-strutturato, con l'unica differenza che è stata rivolta ad un "testimone qualificato" (Felisatti & Mazzucco, 2013, p. 171). Nello specifico, è stata somministrata al referente per le attività laboratoriali del Museo di Geografia, Dott. Giovanni Donadelli. Anche in questo caso, è stata strutturata una lista di domande che, tuttavia, ha rispettato l'ordine, ma ha lasciato molto spazio a racconti e riflessioni dell'intervistato. Lo scopo principale di questa intervista è stato quello di

comprendere e raccogliere informazioni riguardanti la terza ipotesi (Le istituzioni scolastiche ritengono importante entrare in relazione con enti esterni come il Museo di Geografia) e i corrispettivi indicatori. Le domande che sono state proposte sono le seguenti:

- Qual è il suo ruolo all'interno del Museo di Geografia e da quanto tempo lo ricopre?
- Come ha avuto origine la proposta didattica dei laboratori?
- Come siete arrivati all'attuale offerta formativa dei laboratori?
- Che relazione hanno i singoli laboratori con il Museo di Geografia?
- Ha mai progettato un laboratorio? Se sì, come avviene, quali sono le caratteristiche essenziali di cui è necessario tenere conto?
- Che ruolo hanno i tutor dei laboratori?
- Che tipo di relazione si crea tra museo-tutor e scuola-insegnanti? Nella pratica in cosa consiste?
- Che ruolo ha, secondo lei, il Museo per le scuole?
- In che modo è un supporto per la didattica? A questo fine, quali sono i punti di forza e di debolezza dei laboratori?

2.3.2 L'osservazione

Le osservazioni, affermano Felisatti e Mazzucco (2013), sono fondamentali soprattutto in ambito educativo ed hanno come finalità principale la conoscenza. Queste, inoltre, quando sono situate in una fase inziale, permettono al ricercatore di aggiustare e ricalibrare le proprie azioni. Le osservazioni che hanno accompagnato la ricerca hanno avuto come oggetto di studio alcuni dei laboratori didattici proposti dal Museo di Geografia. Queste sono state indispensabili perché hanno permesso di conoscere di volta in volta l'esperienza vissuta dalle diverse classi e sezioni e, di conseguenza, di strutturare e comprendere le interviste rivolte successivamente agli insegnanti. Hanno quindi rappresentato un passaggio preliminare alla somministrazione delle interviste e ciò ha consentito all'intervistatore, da una parte, di essere maggiormente preparato a adattare le proprie domande e, dall'altra parte, di

comprendere più a fondo ciò che l'insegnante comunicava. Per queste finalità, le osservazioni non sono state strutturate e si è utilizzato come strumento osservativo il diario di bordo, in cui poter annotare i fatti osservati e alcune considerazioni personali. Inoltre, l'osservazione è stata di tipo non partecipante: il ricercatore è rimasto esterno alla situazione osservata.

Infine, l'osservazione di alcune proposte laboratoriali ha permesso al ricercatore di consolidare l'analisi fatta sul documento dell'offerta formativa del Museo.

2.3.3 L'analisi dei documenti

Prima di procedere con osservazioni e interviste, tuttavia si è svolta un'analisi del documento del Museo di Geografia di Padova riguardante la propria offerta formativa e ciò è avvenuto con particolare attenzione alla parte dedicata ai laboratori. Questa operazione è stata messa in atto in maniera "non strutturata", mediante un primo momento di lettura e comprensione e un successivo momento di analisi testuale. Attraverso il confronto con le Indicazioni nazionali del 2012, si è cercato di far emergere per ogni laboratorio quali fossero le competenze geografiche che sarebbero state sviluppate. Quest'analisi è stata utile, in primo luogo, per entrare in contatto con la realtà dei laboratori e, in seguito, per riflettere a proposito della seconda ipotesi (L'offerta formativa dei laboratori è finalizzata a sviluppare negli alunni competenze geografiche di base).

3 CAPITOLO 3: IL CONTESTO DELLO STUDIO DI CASO: IL MUSEO DI GEOGRAFIA DI PADOVA

3.1 La storia del Museo di Geografia

Il museo di Geografia dell'Università di Padova è stato inaugurato il 3 dicembre del 2019, ma il suo concepimento è avvenuto ben prima.

La disciplina geografica ha origine a Padova nel 1867 e trova posto inizialmente come corso autonomo all'interno della Facoltà filosofica. In seguito, nel 1872 con la Legge Casati, venne istituita per la geografia una cattedra specifica, facente parte della Facoltà di Lettere e affidata a Giuseppe Dalla Vedova. Questa data ha rappresentato un primo importante passo verso la nascita del Museo di geografia, in quanto, a partire da questo momento iniziò a costituirsi quel patrimonio museale di cui ancora oggi si può fruire.

In quegli anni, la geografia era costituita da due poli principali, quello umano e quello fisico. Il primo trovò all'Università di Padova una collocazione chiara sin dagli inizi, mentre il secondo prese parte in modo ufficiale nel 1903, quando venne istituita la cattedra di geografia Fisica. Nonostante ciò, grazie all'attenzione e alla passione di molti docenti, fin dai primi anni, questi due poli rimasero sempre in dialogo tra di loro, "arricchendosi vicendevolmente per oltre un secolo di vita" (Gallanti, Donadelli, Rocca, & Varotto, 2019, p. 92). Questo legame tra i due istituti venne rafforzato nel 1972, grazie alla costituzione di una nuova sede adatta ad ospitare la geografia nella sua totalità. L'edificio che permise questa prima unificazione a livello di spazi e che oggi ospita il Museo di Geografia fu il Palazzo Wollemborg. Questo evento fu in qualche modo premonitore di quanto avvenne in seguito. Infatti, nel 1984, le due istituzioni vennero fatte convergere sotto allo stesso Dipartimento di Geografia, intitolato "Giuseppe Morandini". Questo dell'Università di Padova fu il primo dipartimento ad essere aperto in tutta Italia e l'ultimo ad essere chiuso. Con la pubblicazione della Legge 240/2010, la cosiddetta "Legge Gelmini", il 31 dicembre 2011 il Dipartimento venne sciolto e suddiviso in altri tre, tra i quali quello di Geoscienze, quello di Scienze Storiche, Geografiche e dell'Antichità. Tale scissione fu certamente un momento di crisi, ma fu

proprio da tale momento che scaturì l'idea di progettare un Museo di Geografia. Nello specifico la proposta venne avanzata durante l'ultimo consiglio generale del Dipartimento nel 2011, prima che questo venisse sciolto (Donadelli, Gallanti, Rocca, & Varotto, 2018).

In seguito a questa divisione, ci sarebbe stato il rischio di disperdere il patrimonio ereditato in circa 150 anni di vita della Geografia. Perciò, l'idea del Museo fu di primo impatto spinta dalla volontà di garantire quell'unità che fin dagli inizi ha tanto caratterizzato la realtà padovana. A proposito di ciò, Mauro Varotto scrive "era infatti chiaro a tutti il valore (e al tempo stesso il rischio di smembramento) di un patrimonio che risaliva ad una delle prime cattedre di Geografia in Italia …, patrimonio fortunatamente conservato, come in poche altre sedi accademiche italiane, grazie ad un percorso di ricerca ininterrotto e ad una stabilità di sede che ne ha indubbiamente favorito la conservazione" (Varotto, 2019, p. 257).

Successivamente, per poter avviare la progettazione del museo, è stata nominata una Commissione appartenente al Dipartimento di Scienze Storiche Geografiche e dell'Antichità che ha poi dato inizio ad un lavoro di ricognizione e catalogazione di tutto il patrimonio. Queste operazioni hanno permesso di trovare la "giusta distanza" (Varotto, Donadelli, Gallanti, & Canadelli, 2020, p. 49) tra passato e presente, con lo scopo di guardare tutti gli oggetti, strumenti e materiali di questo grande patrimonio da una diversa prospettiva, allontanandosi dalle loro funzioni originarie e trovando per loro nuove funzionalità. Un anno importante per il patrimonio geografico è stato il 2013, poiché, in tale data, questo è stato riconosciuto da parte del Centro di Ateneo per i Musei dell'Università come "collezione d'interesse museale" (Varotto, 2019, p. 260).

Nei cinque anni successivi, oltre alle attività attinenti al patrimonio, si sono sviluppati altri due ambiti di intervento fondamentali per la nascita del Museo. In primo luogo, è emersa la necessità di progettare ed organizzare sia gli ambienti che lo avrebbero accolto e sia gli spazi per la conservazione e l'esposizione di carte, atlanti, globi e molti altri oggetti. Così, vennero restaurati e ristrutturati diversi spazi propri del Palazzo Wollemborg, fornendo, alla fine dei lavori, di una nuova cartoteca e di una sala appositamente pensata per le attività laboratoriali. Inoltre, anche la progettazione

dell'allestimento, avvenuta in collaborazione con lo Studio AMUSE, ha costituito un passaggio essenziale per la realizzazione del Museo. L'allestimento è stato ideato a partire dagli obiettivi propri del museo e dal suo specifico concept.

In secondo luogo, durante questi anni di preparazione, un altro campo di attività che ha iniziato a costituirsi riguarda la didattica. Inizialmente, l'idea di fornire alle scuole l'opportunità di aderire a dei laboratori didattici si è sviluppata nel 2002, con la partecipazione ad un bando promosso dal Comune di Padova. Successivamente, a partire dal 2015-2016, i laboratori sono stati promossi direttamente dal Museo di Geografia, con un successivo aumento delle proposte, nel 2017-2018, dato dall'assunzione di un tecnico destinato alla didattica museale.

Da quell'idea nata nel 2011, attraverso molteplici operazioni e lavori, passo dopo passo si è giunti alla realizzazione del Museo di Geografia. Per prima cosa, nel 2017 il Centro di Ateneo per i Musei dell'Università ha accettato il Museo di Geografia tra i musei universitari, come dodicesimo. Poi, nel 2018 è stato completamente concluso l'allestimento interno del Museo, finché, il 3 dicembre 2019 è avvenuta l'inaugurazione ufficiale del primo Museo di Geografia in Italia.

Figura 1: foto del logo del Museo

3.2 Gli obiettivi del Museo di Geografia

Alla base di questo progetto museale sono certamente state fatte molte scelte che hanno portato alla definizione di obiettivi precisi. Un museo voluto innanzitutto come

garante dell'identità di un patrimonio di oggetti, che più di tutto rappresentava l'identità di 150 anni di Geografia all'Università di Padova. È stato necessario però, trovare la "giusta distanza" tra questi oggetti del passato e l'oggi, per riuscire a valorizzarli e a renderli strumenti di partenza per riflettere, attraverso la geografia, su temi attuali. Un obiettivo, questo, che ha dato avvio alla nascita di un'idea, ma che non sarebbe bastato per dar vita a quello che oggi è il Museo. Infatti, Mauro Varotto durante l'inaugurazione lo definisce "un museo non concepito semplicemente come luogo della memoria, né semplice collezione ed esposizione di oggetti del passato, ma fulcro di un rinnovamento del ruolo pubblico di una disciplina che intende parlare al presente e chiaramente anche al futuro" (Università di Padova, 2019, min. 27:24). In questa definizione vengono fatti emergere due degli obiettivi che il Museo si propone. Primo tra i quali, si fa riferimento alla capacità e alla responsabilità propria del Museo di diventare un efficacie biglietto da visita per la Geografia, tale da sensibilizzare i visitatori e aiutarli a scardinare tutti quegli stereotipi costruiti, spesso, sulla base di esperienze scolastiche personali. Il Museo quindi, si rivela essere occasione di riscoperta della disciplina geografica.

Inoltre, un secondo obiettivo che emerge, si lega alla necessità di parlare del presente e del futuro con i mezzi e gli strumenti della Geografia. A questo proposito, Elena Canadelli parla del museo "come una sorta di ponte tra passato e il presente, tra un oggetto che parla di un mondo lontano nello spazio e nel tempo e noi, con il nostro modo di guardarlo, interpretarlo, 'usarlo' nella nostra contemporaneità, in un processo fluido in continua evoluzione" (Varotto et al., 2020, p. 108). Di conseguenza, un museo che si propone di parlare al presente non può considerare solamente come destinatari una fascia ristretta della popolazione, formata da esperti e specialisti, ma ha la necessità di rivolgersi ad un pubblico ampio, spinto a visitare il museo da diverse motivazioni.

3.3 Il Logo del Museo di Geografia

Il logo del Museo è rappresentato da due cerchi che, intersecandosi fra loro, vanno a formare un'immagine unica. Questa forma deriva dallo schema tipico dei mappamondi presenti negli atlanti settecenteschi, in particolare si tratta di un mappamondo in due emisferi o "planiglobo". A partire da questa figura, possono essere elaborati diversi

significati e altrettanti ancora se ne possono immaginare. Uno dei principali significati che emerge da questi due cerchi uniti, richiama una caratteristica propria della realtà Padovana nel corso di 150 anni di storia, cioè fa riferimento al rapporto di stretto dialogo tra la geografia fisica e la geografia umana.

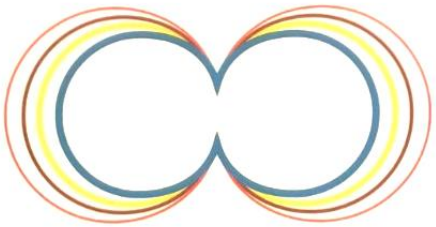


Figura 2: foto del logo del Museo di Geografia

Inoltre, da questi due cerchi principali si sviluppano altri cerchi concentrici, ai quali anche vengono rimandati diversi significati. Da una parte, possono ricordare le scale della dimensione geografica, dall'altra, riportano alla mente l'immagine prodotta su uno specchio d'acqua dopo il lancio di un sasso, metafora, questa, che si collega alle molteplici attività in cui il Museo di Geografia è coinvolto.

Infine, questo logo rappresenta l'immagine stilizzata di un binocolo, utilizzato nell'osservazione e nell'esplorazione, uno strumento che vuole invitare ogni visitatore ad avvicinarsi a ciò che è lontano, ad osservare ciò che è vicino con maggiore attenzione e andare con curiosità verso il cuore profondo delle cose, dei fenomeni e del mondo circostante.

3.4 Il Payoff del Museo di Geografia

Figura 3: Il Payoff del Museo di Geografia (Università di Padova, n.d.)

Il Museo di Geografia, oltre ad essere rappresentato da un logo, riassume la sua identità in tre parole "Esplora Misura Racconta". Si tratta del payoff, cioè una frase che in modo sintetico fornisce delle informazioni e attira l'attenzione sul soggetto. In questo

caso, è formato da tre verbi coniugati all'imperativo, i quali, di primo impatto, si presentano al visitatore come invito ad entrare al museo indossando i panni del geografo, ma allo stesso tempo, dopo averlo accompagnato per tutto il percorso di visita, è come se consegnassero una massima, o meglio un modo di agire da portare con sé nel viaggio al di fuori del museo, nella vita di tutti i giorni.

D'altra parte, questi termini richiamano tre diversi aspetti della geografia. Il primo, "esplora", si collega alla geografia ottocentesca, periodo in cui la realtà padovana è nata. Le ultime due parole, apparentemente in opposizione, fanno riferimento a due poli opposti della geografia e, allo stesso tempo, complementari, che sono la geografia nomotetica e quella idiografica. La prima è legata all'oggettività dei fenomeni fisici e di conseguenza alla possibilità di definirli attraverso delle leggi generali. La geografia idiografica, invece, più vicina alla sfera della soggettività, cerca l'unicità attraverso narrazioni e racconti.

"Esplora Misura Racconta" però riassumono anche l'esperienza che si vive all'interno del museo, in quanto, ognuna di queste parole fa riferimento ad una delle tre sale principali del Museo. Allo stesso tempo, le sale fanno ciascuna riferimento a tre geografi importanti per la storia patavina. A Giuseppe Morandini è dedicata la Sala delle Esplorazioni, perché è colui che più di altri si è contraddistinto per l'attività esplorativa e la partecipazione a spedizioni scientifiche. La seconda, chiamata Sala Clima, si focalizza sul tema della misurazione ed è dedicata a Luigi De Marchi, primo professore di Geografia Fisica all'Università di Padova che si interessò particolarmente nelle cause delle ere glaciali. A partire da questi suoi studi, nella Sala Clima, si cerca di stimolare una riflessione sugli attuali fenomeni climatici e la loro misurazione. Infine, la terza sala, associata a Giuseppe Dalla Vedova, sviluppa il tema del racconto ed è stata denominata la Sala delle Metafore. È una sala in cui si vive un'esperienza museale unica, poiché il visitatore si ritrova immerso all'interno di un racconto, nel quale viene guidato da diversi stimoli sensoriali, attraverso suoni, immagini proiettate e una voce narrante. Oltre a queste tre sale, sono presenti altri spazi, considerati come delle espansioni del Museo stesso.

“Il Museo è un’istituzione permanente, senza scopo di lucro, accessibile, che opera in un sistema di relazioni al servizio della società e del suo sviluppo sostenibile…”, così afferma la proposta per la nuova definizione di museo, avanzata da ICOM Italia nel 2019 (Definizione di museo: il processo di aggiornamento! - ICOM Italia). Secondo questa affermazione, un museo per essere definito tale non può consistere in un’istituzione isolata, ma dovrebbe riuscire a diventare punto di incontro di molteplici realtà.

A proposito di questo, il Museo di Geografia ne è esempio fin dal suo concepimento, poiché, la sua nascita è avvenuta grazie alla volontà di mantenere strette delle relazioni, sulle quali la Geografia patavina posava da molto tempo le sue radici. Nasce da 150 anni di relazioni e poi nel 2017 inizia a tutti gli effetti ad esser nodo di una rete più ampia, diventando il dodicesimo museo dell’Università di Padova. Appartenendo a questa realtà istituzionale, prima di divenire punto di incontro con l’esterno, il museo diventa luogo dove convergono molteplici attività per gli studenti universitari, attività che concorrono alle due principali missioni dell’Università, la ricerca e la didattica. Oltre a ciò, il Museo si trova a ricoprire un ruolo fondamentale all’interno della terza missione, in quanto, attraverso le sue “iniziative dal valore socio-culturale ed educativo”, diventa per l’Università un’“apertura verso il contesto socio-economico” (Progetti e attività di terza missione Unipd, s.d.).

Una prima apertura è incentivata dalla posizione favorevole dell’edificio storico in cui il Museo di Geografia ha sede. Situato nel centro storico di Padova, il Palazzo Wollemborg si inserisce in una rete ricca di luoghi di interesse turistico, come ad esempio la Basilica del Santo e l’Orto Botanico. Di conseguenza, questa “felice localizzazione” fa riconoscere al Museo l’importanza di intessere relazioni con le diverse realtà territoriali (Gallanti, Donadelli, Rocca, & Varotto, 2019).

Considerando un’area territoriale più ampia del centro di Padova, il Museo ha la possibilità di entrare in contatto, grazie principalmente alle sue proposte didattiche, con molte scuole della provincia e delle province limitrofe. Allo stesso tempo, a livello regionale è attivo attraverso collaborazioni con altri musei e la particolare proposta didattica delle escursioni. In modi differenti, il Museo intesse relazioni anche sulla scala nazionale, in primo luogo attraverso la collaborazione con l’AIIG, cioè l’Associazione

Italiana Insegnanti di Geografia, la quale ha sostenuto il progetto museale fin dagli inizi. In secondo luogo, il Museo fa parte del Gruppo di lavoro AGEI che si occupa dei patrimoni geografici universitari e, infine, collabora anche con l'ANMS, cioè l'Associazione Nazionale dei Musei Scientifici. A livello internazionale si relaziona con la rete europea dei musei universitari e con la Royal Geographical Society (Varotto, 2019).

"L'essere 'in contatto', dunque, è per il Museo di Geografia una modalità di lavoro consapevole e quotidiana, multiscalare e interdisciplinare, che permette al Museo di posizionarsi all'interno delle reti formali, non formali e informali che lo legittimano, gli danno senso, lo arricchiscono costantemente" (Gallanti, Donadelli, Rocca, & Varotto, 2019, p. 96).

3.5 L'offerta formativa del Museo di Geografia

Una delle relazioni più strette che il Museo ha intessuto, già da prima della sua inaugurazione, è quella con la scuola. In un tempo in cui i nuovi insegnanti cominciavano ad uscire da una formazione universitaria, iniziava a crescere una maggiore sensibilità nei confronti della didattica in generale e anche per l'insegnamento della geografia. Disciplina, questa, che rimaneva ancorata ad una tradizione legata allo studio mnemonico e nozionistico, dove l'oggetto preso in esame era spesso distante dal tempo e dallo spazio degli alunni. Tale modalità di affrontare la geografia ha portato ad una percezione complessivamente negativa della disciplina, tanto da essere ritenuta dalla maggior parte degli studenti come una disciplina inutile e noiosa. A partire da questa situazione, il Museo di Geografia si è posto come obiettivo quello di proporre e di farsi testimone di una didattica della geografia diversa ed innovativa, legata anche alle più recenti teorie pedagogiche.

Nello specifico, l'offerta formativa del Museo dispone di tre generi di proposte: visite guidate, laboratori e avventure didattiche.

Le visite guidate sono rivolte principalmente alle scuole secondarie di secondo grado e consistono nella visita del palazzo Wollemborg e delle collezioni museali. Sono comunque visite flessibili, in quanto su richiesta degli insegnanti possono essere adattate e personalizzate a seconda dei temi di maggiore interesse.

I laboratori didattici proposti sono ad oggi 19 e sono differenziati a seconda del grado della scuola e della classe di appartenenza, riuscendo a coinvolgere in generale studenti a partire dalla scuola dell'infanzia fino a quella secondaria di secondo grado. Le esperienze proposte mirano a far conoscere il patrimonio museale e a trattare temi geografici considerati maggiormente complessi da insegnare e apprendere. La maggior parte di queste viene svolta negli ambienti del museo, mentre altre possono essere attuate a scuola ed altre ancora per via telematica.

Strettamente legata a queste due proposte, cioè alle visite guidate e ai laboratori, e ideata principalmente per l'impossibilità del Museo di accogliere al suo interno più classi in contemporanea, c'è la possibilità di svolgere gratuitamente delle "Missioni possibili". Sono attività libere e a gestione autonoma della classe, che potrà decidere i tempi e scegliere quali missioni portare a termine. Sono esperienze pensate per far sperimentare l'indagine di campo agli studenti in alcuni dei luoghi principali di Padova, raggiungibili facilmente a piedi.

In conclusione, troviamo le avventure didattiche che rappresentano la proposta più completa di educazione geografica. Il focus di queste avventure, che si ricollega perfettamente al payoff del Museo, consiste nello stimolare i partecipanti all'osservazione, alla riflessione e alla rielaborazione. Sono attività che si svolgono esclusivamente all'aperto, in luoghi differenti a seconda dell'esperienza scelta, possono essere svolte a Padova, sull'Altipiano di Asiago, sul Montello o alla Laguna di Venezia. Tutte le attività tendono comunque a valorizzare il lavoro di squadra, il gioco e l'applicazione delle competenze geografiche (Varotto, Donadelli, Gallanti, & Canadelli, 2020).

Il Museo però non si occupa di formazione solo attraverso le esperienze dedicate direttamente agli studenti e quindi all'apprendimento, ma tiene a cuore anche la formazione stessa degli insegnanti. Infatti, offre occasioni sia rivolte ai futuri insegnanti, presenti ancora all'interno dell'Università, e sia a quegli insegnanti che desiderano aggiornarsi. Nell'adempiere a queste finalità il Museo ha spesso trovato sostegno nell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia. Infatti, proprio a Padova sono stati spesso organizzati dall'AIIG molti convegni, seminari e workshop (Varotto, Donadelli,

Gallanti, & Canadelli, 2020). Quest'attenzione nella formazione degli insegnanti dimostra proprio la volontà del Museo di mettersi "al servizio della società" (Definizione di Museo di ICOM - ICOM Italia, s.d.) e ancor più al servizio della scuola.

4 CAPITOLO 4: ANALISI E INTERPRETAZIONE DEI DATI

Nel secondo capitolo, attinente al quadro metodologico della ricerca, è stata presentata la domanda che ha guidato questo studio di caso, "*il Museo di Geografia è un sostegno per la progettazione didattica in chiave sistemica per lo sviluppo delle competenze geografiche di base*?". A partire tale interrogativo, successivamente, sono state sviluppate tre ipotesi che, grazie anche alla stesura dei corrispettivi indicatori, hanno permesso di identificare gli strumenti necessari per la raccolta dei dati.

In questo capitolo, si sono analizzati i dati ottenuti, cercando in questo modo di rispondere alle ipotesi di ricerca.

4.1 Dati raccolti tramite l'intervista a Giovanni Donadelli

L'intervista rivolta a Giovanni Donadelli, il referente per le attività laboratoriali, è stata pensata per rispondere alla prima ipotesi "Il Museo di Geografia, attraverso l'offerta formativa dei laboratori, funge da sostegno per le scuole".

Un primo dato interessante che emerge sulle proposte laboratoriali riguarda la loro origine. Differentemente da quanto approfondito nel quadro teorico riguardo alla lenta evoluzione dei musei in campo educativo, nel caso del Museo di Geografia le prime proposte didattiche sono state sviluppate ancora prima della nascita del museo stesso. Infatti, racconta Donadelli "Le prime proposte sono state delle sperimentazioni didattiche collegate alle tesi di laurea e ai temi di ricerca guidati da Lorena Rocca, che è stata un po' l'ideatrice di tutte le attività di laboratorio che si sono svolte, inizialmente all'interno del corso, successivamente, a nome del dipartimento" (Allegato 6, domanda 2). Di conseguenza, ne deriva che il Museo, inaugurato a dicembre del 2019, era nato già con una certa sensibilità verso la didattica e verso la promozione di una didattica attiva della geografia. Le prime proposte che sono state ideate erano inizialmente pensate per la scuola primaria e poco più tardi anche per la scuola dell'infanzia. Questi furono i primi gradi di scuola ad essere coinvolti e ciò fu determinato del legame che si era creato con il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e dalle competenze personali di Giovanni Donadelli. Successivamente, dopo che le prime esperienze con la primaria e l'infanzia riscontrarono molto interesse, si pensò di iniziare a progettare

qualcosa anche per la scuola secondaria di primo e di secondo grado (Allegato 6, domanda 4).

Dalla nascita del museo, però, le proposte laboratoriali hanno assunto un'identità, un volto preciso, cioè quello stesso del Museo. Per questo motivo è stato chiesto al responsabile delle attività laboratoriali di raccontare che relazione hanno queste ultime con il museo. Dalla sua risposta è emerso che i laboratori sono legati a questo attraverso due tipologie di relazioni differenti. In primo luogo, per alcuni laboratori è presente un rapporto diretto con gli oggetti che vengono conservati al museo, i quali vengono utilizzati in alcune attività. In secondo luogo, l'altro tipo di relazione che si trova tra laboratori e museo è data da una "sintonia con gli obiettivi" (Allegato 6, domanda 5). Infatti, l'obiettivo comune è la promozione e la valorizzazione dell'educazione geografica e questo viene fatto anche grazie a quei laboratori che non vedono coinvolto il patrimonio museale.

Per andare maggiormente a fondo nella prima ipotesi, si è cercato di comprendere che finalità hanno i laboratori, come vengono progettati e strutturati. La finalità principale, come già emerso, è senz'altro quella di far fare esperienza, agli studenti e allo stesso tempo agli insegnanti, di una geografia "che stimoli, attraverso attività e giochi, … a ricredersi o quanto meno a sperimentare geografie coinvolgenti e piacevoli" (Allegato 6, domanda 5). Per quanto riguarda la progettazione di un laboratorio la prima cosa che Donadelli (Allegato 6, domanda 6) sottolinea corrisponde alla necessità di "intercettare un'esigenza" e quindi di fare una sorta di analisi d'ambiente per comprendere quali sono gli ambiti, gli argomenti che hanno bisogno di maggior supporto. In aggiunta a questo, per lo stesso fine, viene dichiarato che le Indicazioni nazionali rappresentano un valido aiuto, poiché, afferma Donadelli, "tanto più noi aderiamo alle indicazioni, tanto più è possibile secondo me favorire la partecipazione e quindi andare a rispondere ad un'esigenza, un bisogno delle scuole". Una volta identificato l'ambito di interesse, viene avviata una fase di ricerca che punta sia ad approfondire i contenuti correlati, necessari per capire cosa e come proporlo, sia a individuare quale materiale del museo potrebbe essere utilizzato. A questo punto, viene sviluppata una fase di ideazione, più creativa, dove si pensa a come poter coinvolgere

gli studenti grazie anche a strategie e tecniche didattiche adatte. Inoltre, Donadelli sottolinea l'importanza della "consapevolezza dei vincoli" dei quali bisogna tenere conto nel processo di progettazione. Secondo lui i limiti principali che si incontrano per la creazione di un laboratorio al Museo di Geografia sono due. Il primo vincolo è relativo agli spazi e, infatti, emerge la consapevolezza riguardo alle dimensioni degli ambienti che ci sono a disposizione. Sulla base anche di questi vengono pianificate le attività e si identifica il limite numerico di partecipazione. Per esempio, per la scuola dell'infanzia, sia per la questione degli spazi sia per la gestione del laboratorio, viene suggerita una suddivisione della sezione in due gruppi. Il secondo vincolo si riferisce ai tempi, nello specifico un laboratorio ha a disposizione un'ora e mezza, che secondo Donadelli è un tempo abbastanza stretto. In conclusione, per la progettazione di un laboratorio bisogna, prima, tenere in considerazione quali siano le esigenze, dalle quali, poi, verranno identificati gli obiettivi da raggiungere e con questi i contenuti da affrontare, i materiali da utilizzare e le strategie da introdurre, tutto questo facendo attenzione ai limiti presenti.

Un'altra caratteristica dei laboratori svolti al Museo di Geografia, riguarda il personale che se ne occupa. Giovanni Donadelli ne è il responsabile, gestisce tutto quello che concerne l'organizzazione delle proposte laboratoriali e, di tanto in tanto, svolge anche delle attività. D'altra parte, però, la maggior parte dei laboratori viene tenuta da altri professionisti. Inizialmente, le attività venivano svolte dagli stessi dottorandi o insegnanti in formazione che le avevano progettate, successivamente, però, con l'aumento delle richieste è emersa la necessità di un supporto esterno. Così, oltre a queste figure, si sono aggiunte, con un contratto di collaborazione, altre persone con profili professionali differenti. Secondo Donadelli, questa caratteristica nel contesto geografico funziona bene e, per esempio, "anche la guida ambientale-naturale, piuttosto che l'architetto o l'esperto di lettere o di storia, possono guidare delle attività di carattere geografico, attraverso una debita formazione" (Allegato 6, domanda 8). Le guide, quindi, seguono principalmente la parte di attuazione dei laboratori, dopo una formazione, e oltre a questo sono di supporto al responsabile anche nella fase di progettazione o di riprogettazione di un'attività.

Un altro aspetto che si è andato ad indagare riguarda la relazione che si instaura tra scuola e museo, soprattutto collegata alla realtà dei laboratori. Donadelli ha raccontato che quest'anno è avvenuto un cambio nelle modalità di prenotazione dei laboratori e di conseguenza anche nella relazione con gli insegnanti. Fino all'anno scorso era lui a ricevere le prenotazioni delle scuole e quindi anche relazionarsi con i docenti. Dall'anno corrente, invece, i laboratori vengono prenotati tramite un canale diverso e, per questo motivo, è diminuito lo scambio diretto che prima veniva a crearsi. Attualmente, comunque c'è possibilità di interazione ma, sottolinea Donadelli, questo "avviene solo nel momento in cui l'insegnante lo cerca. Se un insegnante legge la descrizione di un laboratorio, gli piace ed è deciso non chiama me per avere un confronto. Però vedo che è una cosa molto apprezzata avere una persona con cui confrontarsi nella scelta" (Allegato 6, domanda 10). Oltre a questo scambio iniziale, riguardante la scelta del laboratorio, ci può essere, a posteriori, anche uno scambio per la consegna di materiali agli insegnanti o la ricerca di un loro riscontro. La relazione che si viene a creare in questo modo, si intesse tra responsabile e insegnanti, mentre tra questi ultimi e le guide l'interazione è circoscritta all'interno dei tempi del laboratorio.

Per concludere, a Donadelli è stato chiesto, prima, di evidenziare quale ruolo assume secondo lui il Museo di Geografia per la scuola e, poi, quali sono le motivazioni per cui le proposte laboratoriali possono essere un sostegno per la didattica. Dalla sua risposta è emerso che il museo è un'opportunità per le scuole, per due ragioni principali. Da una parte, viene considerato un luogo in cui si può fare esperienza di una geografia diversa, attraverso delle proposte didattiche che a scuola non vengono fatte. Dall'altra parte, si ha la possibilità di rapportarsi con il materiale autentico, cioè con gli oggetti conservati al museo. Nel contesto specifico dei laboratori, questi rappresentano un supporto per la scuola principalmente sotto tre aspetti. Il primo riguarda il luogo dove vengono svolti, cioè il Museo, il quale permette di entrare in contatto con la geografia. Il secondo riguarda tutto quello che sta alla base della progettazione di un laboratorio, quindi ricerca, riflessioni e sperimentazioni che contribuiscono a rendere una proposta valida e ben pensata. Il terzo e ultimo aspetto è relativo al fatto che il laboratorio "va oltre a contenuti classici" e questo va a favore sia degli studenti sia degli insegnanti che

grazie a questo vengono stimolati “ad intraprendere vie di sperimentazione o di approfondimento” (Allegato 6, domanda 12).

4.2 Dati raccolti tramite l’analisi dell’offerta formativa

Per sviluppare la seconda ipotesi, “L’offerta formativa dei laboratori è finalizzata a sviluppare negli alunni competenze geografiche di base”, è stato individuato un indicatore: “Verificare come l’offerta formativa dei laboratori si accorda con le Indicazioni nazionali”. Per osservare questo, si è pensato di confrontare i laboratori, grazie alle loro presentazioni e alle osservazioni fatte, ai traguardi per lo sviluppo delle competenze delineati nelle Indicazioni Nazionali del 2012, sia per la scuola dell’infanzia che per la primaria. Si è deciso di utilizzare questo documento ministeriale perché, come visto nel quadro teorico, delineare in maniera chiara delle competenze risulta particolarmente complesso e per questo le Indicazioni nazionali possono rappresentare un buon punto di partenza. A questo proposito, sono state create due tabelle, una per la scuola dell’infanzia e una per la primaria, dove, da una parte, vengono riportati i traguardi per lo sviluppo delle competenze e, dall’altra, vengono collegati i laboratori proposti dal Museo che stimolano lo sviluppo di quelle specifiche competenze.

Come già affrontato nel primo capitolo, per la scuola dell’infanzia le competenze sono trasversali alle discipline e, infatti, fanno riferimento ai campi di esperienza. Così, sulla base di quelle identificate già nel quadro teorico, si è cercato di identificarle nei due laboratori destinati a questa fascia d’età: “Gaia e il gioco della geografia” (L 01) e “Il piccolo principe e la volpe smarrita” (L 02).

SCUOLA DELL’INFANZIA		
Campi di esperienza	**Traguardi per lo sviluppo della competenza**	**Laboratori**
Il sé e l’altro	Si orienta nelle prime generalizzazioni di passato, presente, futuro e si muove con crescente sicurezza e autonomia negli spazi che gli sono familiari, modulando progressivamente voce e movimento anche in rapporto con gli altri e con le regole condivise.	L 01, L 02

I discorsi e le parole	Ragiona sulla lingua, scopre la presenza di lingue diverse, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia.	L 01, L 02
La conoscenza del mondo	Il bambino raggruppa e ordina oggetti e materiali secondo criteri diversi, ne identifica alcune proprietà, confronta e valuta quantità; utilizza simboli per registrarle; esegue misurazioni usando strumenti alla sua portata.	L 01, L 02
	Individua le posizioni di oggetti e persone nello spazio, usando termini come avanti/dietro, sopra/sotto, destra/sinistra, ecc; segue correttamente un percorso sulla base di indicazioni verbali.	L 01, L 02

Tabella 3: Analisi dei laboratori per la scuola dell'infanzia attraverso le competenze presenti nelle Indicazioni nazionali (Miur, 2012)

Come si può vedere dalla tabella, i due laboratori rivolti alla scuola dell'infanzia, sono stati entrambi collegati a queste quattro competenze. La prima, in particolare quando si riferisce agli spazi, viene sviluppata, anche se in maniera differente, attraverso i giochi proposti. Per esempio, nel primo caso, i bambini in alcuni momenti sono invitati a muoversi all'interno di un grande mappamondo e devono posizionarsi su di esso seguendo le indicazioni. In tale situazione, infatti, gli alunni prendono confidenza con quello specifico spazio e si spostano al suo interno tenendo in considerazione la presenza degli altri e delle regole che vengono date. Nel caso del secondo laboratorio, invece, gli alunni vengono stimolati a muoversi all'interno degli spazi del Museo alla ricerca della volpe smarrita del Piccolo Principe. Nella presentazione del laboratorio, infatti, viene raccontato che vengono fatti: "Giochi di osservazione (orme– animali) ed orientamento negli spazi del museo" e "Gioco per localizzare elementi naturali e antropici su immagine satellitare" (Università di Padova, n.d., p. 2).

Per quanto riguarda la seconda competenza, si ritiene che in entrambi i laboratori si sperimenti una pluralità di linguaggi, proprio perché i bambini entrano in contatto con mappe, immagini satellitari, globi e mappamondi.

Per la terza competenza, nel primo laboratorio, per esempio, viene chiesto ai bambini di posizionarsi sugli Stati di uno stesso colore, o sulle acque o su quegli Stati che sono bagnati dalle acque. Tramite questa modalità, si chiede ai bambini di raggruppare

degli oggetti in base a determinate caratteristiche e di identificarne alcune proprietà. Nel secondo laboratorio, questa competenza viene stimolata sia attraverso il gioco della caccia alla volpe, cercando e riconoscendo le tracce, e sia con la costruzione del diario di viaggio, dove utilizza dei simboli per rappresentare l'attività svolta.

La quarta ed ultima competenza che è stata identificata per la scuola dell'infanzia, è strettamente collegata alla prima, infatti, attraverso attività e giochi di movimento, gli alunni hanno la possibilità di stimolarne lo sviluppo.

Per la scuola primaria vengono proposti 12 laboratori e sono i seguenti: "Il piccolo principe e la volpe smarrita" (L 02), "Educare alla spazialità: nel bosco con Hansel e Gretel" (L 03), "N.E.S.O. e la scoperta dei punti cardinali" (L 04), "Orientamento? Un gioco da ragazzi. La geo-battaglia può cominciare!" (L 05), "La scuola a portata di mano: piccolo laboratorio di cartografia tattile" (L 06), "Dalla carta alla realtà e viceversa Diamo vita ai paesaggi" (L 07), "Quilombo. Il racconto di un elefante venuto da lontano" (L 08), "dal meteo ai cambiamenti climatici" (L 09), "le geografie del veneto tra acque, rocce, persone e storie" (L 10), "GRAND TOUR D'ITALIA: la grande sfida" (L 11), "alex alla scoperta della geografia" (L 12), "Orientarsi con le stelle" (L 13).

Come per i laboratori della scuola dell'infanzia è stato fatto lo stesso anche per i laboratori rivolti alla scuola primaria. Infatti, è stata creata una tabella di confronto tra i traguardi per lo sviluppo delle competenze specificati nella disciplina della geografia e i laboratori del Museo.

SCUOLA PRIMARIA: GEOGRAFIA	
Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria	**Laboratori**
L'alunno si orienta nello spazio circostante e sulle carte geografiche, utilizzando riferimenti topologici e punti cardinali.	L 02, L 03, L 04, L05, L 13.
Utilizza il linguaggio della geo-graficità per interpretare carte geografiche e globo terrestre, realizzare semplici schizzi cartografici e carte tematiche, progettare percorsi e itinerari di viaggio.	L 02, L 03, L 06, L 07, L 08, L 10, L 13.

Ricava informazioni geografiche da una pluralità di fonti (cartografiche e satellitari, tecnologie digitali, fotografiche, artistico-letterarie).	L 03, L 07, L 09, L 10, L 012, L 13.
Riconosce e denomina i principali "oggetti" geografici fisici (fiumi, monti, pianure, coste, colline, laghi, mari, oceani, ecc.)	L 02, L 03, L 07, L 10, L 11.
Individua i caratteri che connotano i paesaggi (di montagna, collina, pianura, vulcanici, ecc.) con particolare attenzione a quelli italiani, e individua analogie e differenze con i principali paesaggi europei e di altri continenti.	L 07, L 10, L 11.
Coglie nei paesaggi mondiali della storia le progressive trasformazioni operate dall'uomo sul paesaggio naturale.	L 09.
Si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o di interdipendenza.	L 07, L 10.

Tabella 4: Analisi dei laboratori per la scuola primaria attraverso le competenze presenti nelle Indicazioni nazionali (Miur, 2012)

Il laboratorio 2, destinato alle prime classi della scuola primaria oltre che alla scuola dell'infanzia, è stato riconosciuto da stimolo per tre competenze, la prima, la seconda e la quarta. Infatti, nella presentazione di questo c'è scritto che vengono svolti dei "Giochi di osservazione (orme– animali) ed orientamento negli spazi del museo" e un "Gioco per localizzare elementi naturali e antropici su immagine satellitare" (Università di Padova, n.d., p. 2).

Il laboratorio 3, fa riferimento alla corrente della geografia umanistica e, attraverso la storia di Hansel e Gretel e i giochi correlati, va a stimolare le prime quattro competenze. Questo si deduce dalla descrizione, nella quale viene affermato che "Il laboratorio si propone contestualmente di favorire lo sviluppo delle prime competenze geografiche relative all'orientamento anche mediante l'utilizzo di carte, globi, plastici e strumenti della collezione di geografia dell'Università di Padova." (Università di Padova, n.d., p. 3).

Il quarto e il quinto laboratorio coincidono entrambi con la prima competenza. Il quarto, attraverso la storia di quattro gnomi e il bosco di Cardinal "propone un primo approccio all'orientamento spaziale attraverso la scoperta della bussola e dei punti cardinali." (Università di Padova, n.d., p. 4). Invece, il quinto, viene dichiarato che

“intende stimolare l’affinamento delle personali capacità di orientamento - rispetto ad elementi relativi (indicatori topologici) e assoluti (punti cardinali) - attraverso narrazioni multimediali ed esercizi collettivi che coinvolgono tanto la fisicità quanto l’astrazione.” (Università di Padova, n.d., p. 5).

Il sesto laboratorio si focalizza sullo sviluppo della seconda competenza, poiché attraverso la creazione di una mappa tattile, i bambini conoscono e sperimentano il linguaggio della geo-graficità attinente alla cartografia tattile.

Il laboratorio 7 sembra stimolare molteplici competenze. Tra queste, la seconda riguarda direttamente l’obiettivo principale che il laboratorio si pone, cioè di sviluppare il linguaggio geografico, in particolare quello legato alla simbologia. Attraverso le attività proposte sulla simbologia, i ragazzi sono chiamati a riconoscere ed individuare gli elementi fisici e antropici presenti nei diversi paesaggi e proprio per questo il laboratorio influenza anche lo sviluppo della quarta, della quinta e della settima competenza.

Il laboratorio “Quilombo. Il racconto di un elefante venuto da lontano” (L 08), è stato collegato due competenze, ma ha come obiettivo principale quello di “di favorire nei bambini e le bambine un pensiero critico e indipendente rispetto” al tema delle migrazioni. Tra le attività proposte durante il laboratorio viene svolta la tracciatura delle rotte su delle carte geografiche e per questo motivo è stato collegato alla prima e alla seconda competenza.

Il nono laboratorio è stato riconosciuto da stimolo per la terza e la sesta competenza. Infatti, nella descrizione di questo viene detto: “Grazie alle attività di questo laboratorio gli studenti e le studentesse potranno ‘misurarsi’ con degli strumenti di misurazione originali e meglio comprendere così la differenza tra fattori ed elementi del clima. Questo contribuirà a far maturare la consapevolezza dell’importanza della misurazione dei fenomeni atmosferici nell’ottica di poter comprendere – attraverso la lettura dei dati raccolti– i grandi cambiamenti che interessano il nostro pianeta.” (Università di Padova, n.d., p. 9).

Il laboratorio 10 fa riferimento alla seconda, alla terza, alla quarta, alla quinta competenza e alla settima competenza. Da una parte gli alunni sono stimolati ad utilizzare un linguaggio geografico adatto ad interpretare una molteplicità di fonti, dalle

quali dovranno ricavare informazioni geografiche. Dall'altra, a partire da queste informazioni dovranno riconoscere e denominare gli oggetti fisici e antropici propri della regione Veneto. Inoltre, viene dichiarato nella descrizione che "Le attività promuoveranno uno sguardo multiscalare alla regione, mirato a tenere in considerazione sia la scala locale, che quella regionale, nazionale e globale." (Università di Padova, n.d., p. 10) e questi si riferisce alla settima ed ultima competenza.

Il laboratorio 11, attraverso una grande sfida tra classi sulla geografia italiana, diventa da stimolo per sviluppare la quarta e la quinta delle competenze presenti nella tabella.

Il dodicesimo laboratorio ha come fine principale quello di far conoscere e piacere la geografia. Lo fa grazie ad una storia ambientata proprio al Museo di Geografia e a delle attività di scoperta ed esplorazione dei suoi spazi e degli strumenti custoditi in esso.

L'ultimo laboratorio rivolto alla scuola primaria è il numero tredici, "Orientarsi con le stelle". Attraverso tale proposta, possono esser sviluppate le prime tre competenze. Infatti, nella sua descrizione viene comunicato che "A seconda dell'età il laboratorio coinvolgerà gli studenti con attività volte a far comprendere il mondo celeste attraverso l'uso della cartografia e avvalendosi di un potente planetario virtuale." (p. 13)

4.3 Dati raccolti tramite le interviste agli insegnanti

Le interviste rivolte agli insegnanti sono state fatte per tentare di rispondere alla terza ipotesi, "le istituzioni scolastiche ritengono importante entrare in relazione con enti esterni come il Museo di Geografia", orientandosi grazie agli indicatori precedentemente individuati.

A proposito del primo indicatore, "individuare le motivazioni degli insegnanti nel coinvolgimento di un ente o soggetto esterno nelle attività didattiche", è stata fatta una domanda agli insegnanti: "Ritiene importante coinvolgere nella didattica dei soggetti o enti esterni, come in questo caso il Museo? Perché?". Da tutte le risposte è stata confermata l'importanza di entrare in relazione con un ente esterno, le motivazioni sono state varie e ogni insegnante ha fatto emergere delle sfumature differenti.

La motivazione che è stata individuata più di frequente, si focalizza sui vantaggi di entrare in relazione con delle figure esperti. A questo proposito, infatti, un'insegnante ha sottolineato che "la collaborazione con l'ente esterno è fondamentale perché si ha quel sapere tecnico, che va a complemento di ciò che fa il docente" (Allegato 4, domanda 5). Da questa parte, quindi, viene evidenziato che il soggetto esperto conferisce la possibilità di entrare in contatto diretto con un sapere più tecnico, che difficilmente è presente a scuola. Questa consapevolezza si è delineata anche in un'altra risposta, dove la docente ha esordito dicendo: "è chiaro che queste attività esterne sono sempre attività coinvolgenti, formative, ancora di più se si pensa alla specializzazione che hanno gli esperti che porta sempre quel qualcosa in più, al di là della nostra formazione, perché sì noi abbiamo una formazione di base, ma non sempre riusciamo a scendere, in maniera così specialistica e precisa." (Allegato 3, domanda 5). Allo stesso tempo, da un'altra risposta è emersa la stessa motivazione, ma evidenziando anche altri aspetti, come per esempio, la novità per i ragazzi di avere a che fare con persone nuove, che hanno uno stile diverso dagli stessi insegnanti. In particolare, l'intervistato ha così affermato: "Avere … la possibilità di vedere una figura diversa, che magari ha anche un modo diverso di spiegare, che ti propone anche una cosa diversa, è qualcosa che ti resta, a prescindere da che cosa si fa, è una persona esperta che ti dà una visione diversa di quell'argomento che stai facendo, gli dai dell'importanza in più, anche perché la terminologia, il modo di fare, di proportela è diverso." (Allegato 2, domanda 6).

Un'altra motivazione emersa è relativa all'opportunità, per gli studenti, di conoscere meglio il proprio territorio, i luoghi e le realtà che lo compongono. Infatti, sottolinea un'insegnante, "è giusto sapere cosa c'è nella realtà, nel territorio, è giusto che sappiano visto che sono di Padova. Serve per una conoscenza loro personale e anche per favorire un pochino che cosa faranno da grandi. Per esempio, ho dei bambini che sono molto interessati sia alla storia che alla geografia e se volessero continuare, sarebbe giusto che sappiano dove poterlo fare questo approfondimento." (Allegato 5, domanda 5). Da questa risposta non è emersa solo la motivazione relativa alla conoscenza del proprio territorio, ma anche un'altra legata alla conoscenza di questi

luoghi al fine che possano diventare un punto di riferimento per quei bambini che ad essi sentono affini le loro passioni o il loro orientamento professionale.

Un ultimo aspetto, per cui è ritenuta un'opportunità quella di relazionarsi con enti esterni, riguarda l'importanza per gli studenti di fare un'esperienza concreta, sotto diversi punti di vista. Tale motivazione, è stata avanzata da un'insegnante ed è stata così spiegata: "queste esperienze per i bambini di muoversi, di vedere cose che magari non sono abituati, è comunque una cosa che ha tanta importanza al di là poi di quello che imparano il giorno stesso, ma è già un'esperienza che loro vivono in prima persona e non sono dietro ad un banco. Quindi l'esperienza diretta è molto importante secondo me, più se vai in esterno piuttosto che vengano gli esterni a scuola, perché la scuola è sempre lo stesso ambiente, anche se cambi persona." (Allegato 2, domanda 6).

Oltre alle motivazioni, si è cercato di raccogliere anche quali sono gli ostacoli che limitano questo rapporto tra scuola ed enti esterni. Tra i vari ostacoli è emerso quello che ha maggiormente influito in questi ultimi tre anni, cioè la pandemia. Allo stesso tempo però, un'insegnante ha evidenziato che anche in questo tempo difficile loro hanno sempre mantenuto i contatti con l'esterno, anche in pieno lockdown, sfruttando il potenziale che le risorse tecnologiche offrivano (Allegato 3, domanda 6). Allo stesso tempo, la stessa intervistata ha dichiarato che per lei le difficoltà maggiori si incentrano negli aspetti burocratici, infatti dice: "Ci sono una serie di sovraccarichi burocratici che veramente rendono tutto molto faticoso, al di là della responsabilità che comunque fa parte del nostro lavoro …, per esempio, ora dalla dirigente ci viene chiesto di fare una relazione specifica rispetto a tutta l'organizzazione. È un carico che toglie tante energie ad un aspetto didattico che andrebbe curato di più." (Allegato 3, domanda 7).

Secondo un'altra insegnante, il limite più grande sta nel costo delle esperienze che diventa un carico per le famiglie, anche perché, aggiunge, la scuola non ha la possibilità di sostenere in questo quelle meno abbienti, non ha a disposizione un fondo per fare questo. Così, per far partecipare quei bambini che non avrebbero potuto esserci, gli altri genitori hanno pagato anche per loro (Allegato 4, domanda 6).

Quello che è emerso da queste risposte, oltre alla consapevolezza di alcuni limiti, è la volontà di questi insegnanti di fare il possibile per permettere ai loro alunni di vivere

questo genere di esperienze. È stato infatti evidenziato che, se si stratta per esempio di un'uscita didattica, l'importanza dell'esperienza non sta solamente nell'attività proposta dal museo, ma anche in tutto quello che fa da cornice, come il viaggio e la camminata per il centro città.

Il secondo indicatore della terza ipotesi, "verificare se l'insegnante propone l'esperienza laboratoriale del Museo inserendola nella progettazione didattica", è stato ritenuto fondamentale per capire quanto la scuola, o meglio le insegnanti considerano importante relazionarsi con un ente esterno al fine di arricchire, migliorare o supportare la propria progettazione didattica.

Il gruppo di bambini della scuola dell'infanzia che ha partecipato al laboratorio a febbraio, è stato portato a fare quest'esperienza perché la progettazione annuale aveva come tema il giro del mondo e la scoperta di nuovi Paesi. Così le insegnanti cercando su internet hanno trovato il Museo di Geografia di Padova e scelto il laboratorio "Gaia e il gioco della geografia" che sembrava fare proprio al caso loro (Allegato 1, domande 2-3). In questo caso quindi, l'attività è stata inserita a metà percorso all'interno di un progetto che coinvolge tutto l'anno.

Un'altra insegnante ha raccontato che la motivazione principale che li ha spinti a partecipare a quest'esperienza non è stata guidata, come nel primo caso dal desiderio di arricchire la propria progettazione con un'uscita didattica collegata, ma piuttosto da un'esigenza emersa. Infatti, ha detto: "Abbiamo deciso di fare qualcosa sulla geografia, in base ai risultati del monitoraggio, dei rendimenti delle varie discipline, perché la geografia rimane sempre una disciplina ancella rispetto alla storia, tanto è vero che nel nostro curricolo abbiamo un'ora di geografia alla settimana, mentre di storia sono due. Quindi era un lavoro che si voleva fare sulla valorizzazione della geografia." (Allegato 4, domanda 2). Detto questo, poi, per la classe è stato scelto un laboratorio collegato ad un percorso svolto l'anno precedente ed è stata definito dall'insegnante un coronamento di quanto fatto (Allegato 4, domanda 3).

Le due classi terze che hanno partecipato al laboratorio "Orientamento? Un Gioco da ragazzi. La Geo-Battaglia può cominciare!" hanno intrapreso questa uscita didattica per due motivi. Hanno unito in una giornata la conclusione di un argomento e l'avvio di

quello successivo. Infatti, i contenuti che avevano affrontato nel periodo precedente, riguardavano i vari tipi di paesaggi e per questo andare a Padova è stata l'opportunità per approfondire la città. Invece, il laboratorio è servito come lancio per l'argomento seguente, cioè l'orientamento (Allegato 2, domande 2-4).

In un altro caso, la proposta di partecipare ad un laboratorio del Museo di Geografia è stata mossa da una tirocinante di Scienze della Formazione Primaria. Infatti, è stata lei, con il supporto delle insegnanti, a decidere di inserire nel proprio progetto di tirocinio quest'attività. Inoltre, ha aggiunto la docente, che il laboratorio è stato scelto anche perché combaciava perfettamente con la programmazione di geografia per le classi terze.

Infine, una sola insegnante ha detto che il laboratorio "è capitato" e che non è stato inserito all'interno di una progettazione, però in qualche modo si è comunque inserito bene all'interno degli argomenti affrontati in quel periodo in scienze (Allegato 5, domanda 2).

A questo punto, per indagare sul terzo ed ultimo indicatore, "individuare il punto di vista degli insegnanti a proposito della proposta laboratoriale", sono state poste agli intervistati due domande. Il primo quesito è stato: "Il laboratorio di geografia è stato uno stimolo per voi insegnanti, vi ha consegnato qualche strumento per fare geografia a scuola?". Le risposte a questa domanda sono state per la maggior parte affermative, ma abbastanza vaghe. C'è stata solo una risposta esplicitamente negativa, dove quest'insegnante ha puntualizzato che le attività svolte al Museo erano tutte esperienze che avevano già proposto in classe e quindi non hanno dato a loro insegnanti nessuno strumento nuovo (Allegato 4, domanda 4). Tra le altre risposte, è emerso che il laboratorio "Orientamento? Un Gioco da ragazzi. La Geo-Battaglia può cominciare!", è stato valido nelle modalità, per questo può essere riconosciuto come uno stimolo per quei docenti che non conoscono le potenzialità della LIM, tra le quali il fatto che con essa si possa giocare, come in questo caso, sull'orientamento (Allegato 2, domanda 5).

Con la seconda domanda, posta agli insegnanti per indagare sull'ultimo indicatore, si è cercato di raccogliere le loro opinioni riguardanti i singoli laboratori a cui hanno partecipato. Partendo dal laboratorio per la scuola dell'infanzia, "Gaia e il gioco della

geografia", è stata molto apprezzata la modalità ludica utilizzata per svolgere le attività, perché ritenuta adatta alla fascia d'età interessata. Infatti, dai racconti dei bambini hanno capito che le cose che sono rimaste loro più impresse sono stati proprio i giochi fatti. Poi, a causa di problemi logistici della scuola, il laboratorio è stato fatto con il doppio dei bambini previsti e questo non ha di certo agevolato le attività. Secondo l'insegnante, nonostante la loro situazione, potrebbe aiutare, visto gli spazi ritenuti limitati, liberare meglio la stanza lasciando solamente il necessario per l'attività. Inoltre, secondo lei sarebbe stato meglio avere due tutor del museo a gestire il laboratorio (Allegato 1, domande 4-6).

L'insegnante che ha partecipato con la sua classe terza al laboratorio "Orientamento? Un Gioco da ragazzi. La Geo-Battaglia può cominciare!" ha evidenziato due punti di forza e due di debolezza. Infatti, per quanto riguarda i primi due ha detto: "Punto di forza proprio il fatto di essere contestualizzato in un ambiente, … di essere a fare scuola in un ambiente che non è la scuola …. Del laboratorio in sé, il fatto che attraverso i giochi che sono stati fatti si fa vedere una geografia diversa." (Allegato 2, domanda 9). Per quanto riguarda i punti di debolezza, invece, è emerso da una parte che è dispiaciuto molto ai bambini andare al Museo di Geografia e non poterlo vedere. Da un lato più pratico, l'insegnante come già citato ha apprezzato l'utilizzo della LIM, allo stesso tempo, lo avrebbe accompagnato con un gioco fisico, anche individuale, ma più di movimento, perché ha detto "il corpo è il nostro primo strumento per imparare, ci fa capire meglio... Pensando anche in classe, se stiamo troppo fissi su una cosa, finiamo per perderne tanti e quindi dobbiamo trovare delle cose diverse per richiamare l'attenzione." (Allegato 2, domanda 10).

Un'altra insegnante che ha portato la sua classe quarta a svolgere il laboratorio "Dal Meteo ai cambiamenti climatici" è stata veramente molto soddisfatta dell'esperienza, perché è venuta incontro ad una necessità propria del contesto scolastico nel quale sono immersi. Infatti, quest'insegnante ha raccontato: "A noi a scuola manca la parte di strumentazione … Purtroppo, siamo abbandonati alle nostre singole risorse, ma proprio personali di noi insegnanti. A scuola non abbiamo nessuno strumento, neppure un termometro. Di conseguenza, è stato bello il fatto di poter

vedere degli strumenti così specifici, che sono stati spiegati, che hanno potuto osservarli e anche dedurre. Questo è stato l'aspetto che più mi ha colpito, cioè che i bambini hanno proprio fatto una scoperta ed esplorazione, sono pochi i laboratori di questo tipo." (Allegato 3, domanda 4). L'insegnante ha dichiarato che ci sono stati molti punti di forza, mentre come punti di debolezza ha voluto sottolineare un accorgimento: "ripenso all'ultima parte dove sono usciti i concetti di latitudine e longitudine, ecco, sono concetti più complicati, anche di quinta. Quindi da questo punto di vista non l'ho trovato perfettamente calibrato alla classe; credo che sia importante sapere che classe è e quali sono i contenuti più specifici di ogni classe, anche se non esistono dei programmi." (Allegato 3, domanda 8). Per il resto, ha aggiunto che anche gli spazi, nonostante fossero piccoli, sono stati gestiti molto bene e quindi non sono risultati un punto di debolezza e, inoltre, anche i tempi sono stati perfetti, con mezz'ora di spiegazione, un'ora di attività e alla fine il giro al museo, il quale è piaciuto molto agli alunni.

Riguardo al laboratorio "La scuola a portata di mano: piccolo laboratorio di cartografia tattile", al quale ha partecipato una classe quarta, l'insegnante ha evidenziato per lo più punti di debolezza. Prima di tutto, ha sottolineato alcuni aspetti più logistici, per esempio, ha detto che la struttura dovrebbe essere più adatta ad accogliere dei bambini, in particolare ha raccontato che è stato complicato l'utilizzo di un unico bagno. Il secondo problema emerso si collega all'organizzazione di un'uscita didattica che coinvolge due classi della stessa scuola, poiché, dal suo punto di vista, dovrebbe esserci la possibilità di svolgere due laboratori contemporaneamente, per agevolare, ad esempio, il numero degli insegnanti. Relativamente ai tempi, è stata sottolineata la necessità di rispettare maggiormente gli orari prestabiliti, perché un po' di ritardo ha compromesso la loro organizzazione con i trasporti. Mentre, la durata prevista del laboratorio, di un'ora e mezza, è stata considerata giusta tenendo conto però che i bambini hanno fatto difficoltà ad organizzarsi con gli spazi e i materiali. Per questo motivo, l'insegnante ha suggerito di gestire meglio questo aspetto, per esempio, predisponendo già i materiali da utilizzare divisi per gruppo. Un altro aspetto emerso, riguarda la classe a cui viene consigliato, infatti l'insegnante ha sostenuto: "secondo me il laboratorio non è stato adeguatamente calibrato per l'età. Per esempio, o è per una

classe proprio scarica dell'argomento o è per una classe seconda, perché la mappa così la si fa in seconda. … Infatti, ho consigliato alle insegnanti dell'Istituto che l'anno prossimo avranno le seconde di portare i bambini a fare quest'esperienza. Quindi, non è negativo ma non è adatto ad una classe quarta." (Allegato 4, domanda 7). Come ultimo punto debole del laboratorio, ha parlato della dimensione dell'inclusività, motivo principale per il quale avevano scelto questo laboratorio. Nello specifico, l'insegnante ha detto: "manca tutta la parte di comunicazione aumentativa, cioè un laboratorio di geografia che non ha la parte di sostegno del linguaggio visivo, mi ha fatto stranissimo. Diciamo, molto vecchio come impostazione sull'aspetto inclusivo." (Allegato 4, domanda 7). Poi, un'aspettativa che non è stata confermata riguarda la visita al Museo, perché pensavano che compresa nel laboratorio ci sarebbe stato anche un breve giro per le sale del Museo. Infine, ha raccontato che il laboratorio, nonostante tutto ciò, ha avuto un risvolto positivo negli alunni. Infatti, durante il viaggio di ritorno i bambini hanno fatto molta più attenzione a ciò che li circondava "si sono accorti di molti punti della città dove, per esempio, sono segnati gli attraversamenti pedonali con il braille, o piuttosto che con i percorsi a terra o in stazione. Quindi, arrivare a casa ha avuto un sapore diverso." (Allegato 4, domanda 7).

L'ultima docente intervistata ha ritenuto positivo l'approccio ludico che è stato messo in atto durante il laboratorio ed ha apprezzato anche l'introduzione storica iniziale in cui è stato spiegato il luogo nel quale si trovavano. L'unico punto di debolezza emerso riguarda la difficoltà di giocare e di svolgere un lavoro di gruppo in silenzio, il quale era stato richiesto dal tutor con la motivazione che vicino a loro si trovavano degli studenti a studiare (Allegato 5, domande 4, 7).

5 CAPITOLO 5: CONCLUSIONI

5.1 Verifica delle ipotesi di ricerca

Come già affrontato nel capitolo 2, a partire dalla domanda di ricerca sono state delineate tre diverse ipotesi, che verranno verificate in questo capitolo. Inoltre, essendo questa ricerca uno studio di caso, non c'è l'obiettivo di generalizzare i risultati ottenuti (Trinchero, 2002), quanto piuttosto di comprendere il Museo di Geografia di Padova in relazione alla realtà scolastica, attraverso le proposte didattiche dei laboratori.

La prima ipotesi, "Il Museo di Geografia, attraverso l'offerta formativa dei laboratori, funge da sostegno per le scuole", è stata approfondita attraverso l'intervista fatta al responsabile delle attività laboratoriali, Giovanni Donadelli. Per verificare tale ipotesi si è cercato, da una parte, di comprendere come avviene la progettazione di un laboratorio e, dall'altra, di individuare che tipo di rapporto si crea tra Museo e scuola, grazie a queste proposte didattiche. Da questa intervista, è emerso che la progettazione di un laboratorio avviene a partire da un'analisi d'ambiente, cioè da una rilevazione di quelle che possono essere le esigenze riguardanti l'apprendimento della geografia. Per fare questo, afferma Donadelli, le Indicazioni nazionali rappresentano un valido aiuto per identificare, prima, e rispondere, poi, a dei bisogni delle scuole. Entrambi questi aspetti indicano una certa attenzione da parte del Museo nel proporre dei laboratori che siano a sostegno dell'insegnamento e apprendimento della geografia.

Passando alla relazione tra Museo e scuola, come è stato affrontato nel quadro teorico, affinché possano concretizzarsi degli effetti positivi per entrambe le istituzioni è necessario che si instauri tra queste un rapporto di collaborazione (Sapia & Frontera, 2019). Nel caso del Museo di geografia, la relazione con la scuola e, in particolar modo, con gli insegnanti si presenta per certi aspetti complessa. In primo luogo, dall'intervista, si evince che lo scambio di informazioni tra Museo e docenti, precedente al laboratorio, avviene solo nel caso in cui sia il docente a richiederlo e solitamente questo accade quando c'è indecisione sull'esperienza da svolgere. In secondo luogo, qualora il confronto si realizzi, questo avviene tra l'insegnante e il referente delle attività laboratoriali, il quale non corrisponde, nella maggior parte dei casi, con il professionista

che svolgerà il laboratorio. Quest'ultimo, infatti, entra in relazione con gli insegnanti solo nell'ora e mezza di attività. Si auspica, quindi, che venga messo in atto un ulteriore scambio tra le due figure professionali del Museo, il referente e il tutor, volto alla condivisione di informazioni, richieste e bisogni del gruppo di alunni. A conclusione della proposta didattica, in alcuni casi avviene un'ulteriore interazione, sempre con il referente, in cui vi può essere la consegna di materiali o la richiesta di feedback da parte del Museo, senza però che questa si delinei come una prassi consolidata. A partire dall'idea di relazione tra museo e scuola, già esplicitata nel quadro teorico, si considera quindi essenziale che il Museo ricerchi una più forte collaborazione con gli insegnanti, al fine di poter presentare un'offerta formativa che possa essere maggiormente un sostegno per l'insegnamento e l'apprendimento. Ad esempio, sarebbe importante inserire un'occasione di confronto preliminare al laboratorio nella quale l'insegnante possa presentare la sua classe, consentendo così al Museo di adattare nel modo migliore la propria proposta.

Dopo aver approfondito questi due aspetti, attraverso l'intervista a Giovanni Donadelli, si può affermare che la prima ipotesi sia verificata solo in parte. Infatti, dalle modalità di progettazione di un laboratorio, si è rilevata una certa consapevolezza da parte del Museo riguardo al suo essere da sostegno nei confronti della didattica della geografia. Allo stesso tempo, però, è emerso che tale ruolo del Museo potrebbe essere potenziato grazie ad una maggior dedizione nelle relazioni con gli insegnanti.

Per la seconda ipotesi, "L'offerta formativa dei laboratori è finalizzata a sviluppare negli alunni competenze geografiche di base", è stato realizzato un confronto tra le proposte laboratoriali, sia per la scuola dell'infanzia che per la primaria, e i traguardi per lo sviluppo delle competenze individuati nelle Indicazioni nazionali del 2012. Quest'analisi ha permesso di verificare l'ipotesi, in quanto tutti e 13 i laboratori si sono rivelati coerenti ad alcune delle competenze geografiche di base.

Per quanto riguarda la terza ipotesi, "le istituzioni scolastiche ritengono importante entrare in relazione con enti esterni come il Museo di Geografia", sono stati sviluppati tre indicatori, serviti per costruire le interviste rivolte successivamente agli insegnanti. Con questo strumento, sono state raccolte le opinioni dei docenti riguardo

al coinvolgimento del Museo di Geografia all'interno della propria attività didattica. Tutte e cinque le intervistate hanno fatto considerazioni positive a proposito di questo tipo di esperienze, sostenendole con molteplici motivazioni. In primis, è stata riconosciuta l'importanza, sia per gli insegnanti che per gli studenti, di entrare in relazione con degli esperti. In particolar modo, è stato sottolineato che la figura dell'esperto, da una parte, va a sostenere e a completare il lavoro degli insegnanti, grazie al sapere tecnico e alla formazione specialistica da lui posseduta. Dall'altra parte, l'esperto può motivare l'apprendimento attraverso l'utilizzo di modalità e strategie differenti da quelle a cui gli studenti sono abituati tutti i giorni. In aggiunta, tra le altre motivazioni è emerso che, grazie a queste esperienze, in particolare quelle che prevedono una vera e propria uscita didattica, i bambini, oltre a scoprire nuove realtà e nuovi luoghi, hanno la possibilità di conoscere il territorio in cui abitano.

Allo stesso tempo, per approfondire ulteriormente la terza ipotesi, si è cercato di rilevare se gli insegnanti hanno proposto l'esperienza laboratoriale del Museo, inserendola all'interno di un percorso didattico. Questo dato è stato pensato per capire se il coinvolgimento dell'ente esterno viene ritenuto importante al tal punto da utilizzarlo come supporto e come arricchimento alla personale azione didattica. Quattro insegnanti su cinque, hanno dichiarato di aver scelto e partecipato a questi laboratori proprio sulla base di un progetto didattico attuato a scuola, inserendo l'attività in momenti diversi a seconda dell'obiettivo preposto.

Inoltre, riguardo a quest'ultima ipotesi si è cercato di raccogliere le opinioni dei docenti a proposito dei laboratori a cui hanno partecipato al Museo di geografia. In tal caso sono emersi molti punti di forza, ma anche alcuni punti di debolezza. Tra questi ultimi, ne sono emersi tre di interessanti, strettamente legati anche con la prima ipotesi. Il primo è relativo alla mancata aspettativa di vedere il Museo, che ha determinato dispiacere in alunni e insegnanti. Il secondo e il terzo sono emersi dalla stessa insegnante. Il secondo fa riferimento al fatto che il laboratorio non è stato ritenuto calibrato in maniera adeguata all'età consigliata dal Museo mentre il terzo riguarda le attività svolte in quel laboratorio, le quali erano già state attuate in modo simile a scuola. Queste tre considerazioni molto probabilmente avrebbero potuto essere risolte grazie

ad un confronto inziale tra insegnanti ed esperti del museo. Questo, avrebbe permesso, da una parte, di comprendere meglio la proposta e, dall'altra, di condividere informazioni fondamentali sia per una scelta maggiormente adeguata sia per un possibile adattamento delle attività sulla base di preconoscenze e di esperienze già affrontate dalla classe.

Infine, da questi diversi aspetti evidenziati con le interviste rivolte agli insegnanti viene confermata la terza ipotesi, sia a livello ideale, in quanto i docenti ritengono significativo includere un ente esterno nelle proprie azioni didattiche, che a livello pratico, poiché valorizzano queste esperienze inserendole in una progettazione più ampia.

In conclusione, la prima ipotesi è stata verificata solo in parte, mentre le altre due lo sono state pienamente. In questo modo, le informazioni raccolte hanno permesso di poter rispondere alla domanda di ricerca: "il Museo di Geografia è un sostegno per la progettazione didattica in chiave sistemica per lo sviluppo delle competenze geografiche di base?". Infatti, si sostiene che tale istituzione, in particolar modo in riferimento alle proposte laboratoriali, sia un sostegno per la progettazione didattica e per lo sviluppo delle competenze geografiche di base. Tuttavia, questo avviene valorizzando poco quell'aspetto sistemico, di relazioni, di cui sia l'istituzione museale che quella scolastica sono caratterizzati.

5.2 Riflessioni conclusive

A partire dalle conclusioni di questa ricerca, dove si afferma che il Museo di Geografia è un sostegno per la progettazione didattica, si sostiene che la sua proposta laboratoriale possa essere migliorata grazie ad un potenziamento nelle relazioni tra i soggetti coinvolti. Si pensa, infatti, che sia utile istituire due momenti di scambio tra l'esperto del Museo e l'insegnante che desidera partecipare con una sezione o classe ad una specifica proposta didattica. Un primo momento dovrebbe avvenire dopo la prenotazione del laboratorio con lo scopo di confermare la scelta fatta o di rivalutarla. Per arrivare a tale conferma, il docente dovrebbe condividere con l'esperto quali sono le motivazioni della scelta, quali le aspettative, quali i bisogni dei singoli e del gruppo di

alunni e, infine, quali gli obiettivi che grazie all'esperienza si vogliono raggiungere. In relazione a ciò, diventa fondamentale comprendere in che modo il laboratorio viene inserito nella progettazione didattica, anche per capire quali argomenti possano essere trattati e quali altri debbano essere evitati, per esempio a causa di mancate preconoscenze. In questo modo, quindi, l'educatore museale potrà calibrare al meglio la proposta laboratoriale, personalizzandola, per quanto possibile, sulla base del contesto di cui è venuto a conoscenza. Il secondo momento di interazione, successivo all'esperienza laboratoriale, dovrebbe consistere in un confronto, durante il quale sia l'insegnante che l'esperto possano esprimere le proprie opinioni, critiche e suggerimenti riguardanti l'esperienza fatta. Uno scambio sincero, quindi, che può avvenire soprattutto grazie alla costruzione di un rapporto di fiducia, il quale dipenderà anche dalla buona riuscita del momento di scambio iniziale.

BIBLIOGRAFIA

Angelino, L., Carasso, F., & Cazzador, N. (n.d.). *La formatività della didattica laboratoriale*. Venezia: CISRE.

Bachelard, G. (1957). *La poétique de l'espace.* (E. Catalano, Trad.) Universitaires de France.

Baldacci, M. (2008). *Il laboratorio come strategia didattica*. Torino: Settore servizi per l'infanzia. https://www.ipsiasar.it/files/Baldacci_Laboratorio.pdf

Beccastrini, S., Borgarello, G., Lewanski, R., & Mayer, M. (2005). *Imparare a vedersi. Una proposta di indicatori di qualità per i sistemi regionali di educazione ambientale.* Firenze: ARPAT.

Betti, S., & Fratini, F. (2017). Geografia laboratoriale per la "formazione primaria". *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, pp. 141–150.

Bolmont, E., & Colson, F. (2003). *Musei hands-on*. In Xanthoudaki M. (cur.), *Un luogo per scoprire: Insegnare scienza e tecnologia con i musei*. (pp. 33-44). Milano: SMEC.

Calcagnini, S. (2004). Il progetto SMEC: Una dimensione europea per il rapporto tra museo e scuola. *Journal of Science Communication*, *3*(3), 1–6. https://jcom.sissa.it/sites/default/files/documents/jcom0303(2004)L01_it.pdf

Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti.* Roma: Carocci editore.

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2012). Progettare la ricerca empirica in educazione. Roma: Carocci.

Copeta, C. (1986). *Esistere ed abitare: prospettive umanistiche nella geografia francofona.* Milano: Franco Angeli.

Coppola, P. (2013*). Problem Based Learning Science&Philosophy* Vol. 1.

De Vecchis, G. (1994). *Riflessioni per una didattica della geografia.* Roma: Edizioni Kappa.

De Vecchis, G. (2016). *Insegnare geografia. Teoria, metodi e pratiche.* Novara: UTET Università.

De Vecchis, G., & Staluppi, A. G. (1997). *Fondamenti di didattica della geografia.* Torino: UTET.

Desantis, P. (2003). *La scuola come interlocutore: Educazione al patrimonio nei musei statali*. In Sani, M., & Trombini, A. (cur.), *La qualità nella pratica educativa al museo* (pp. 108-110). Bologna: Editrice Compositori.

De Socio, P., & Piva, C. (2005). *Il museo come scuola. Didattica e patrimonio culturale*. Roma: Carocci Faber.

Donadelli, G. (2015). *I territori della tecnologia*. In Alaimo, A., Aru, S., Donadelli, G., & Nebbia, F. (cur.), *Geografie di oggi. Metodi e strategie tra ricerca e didattica* (pp. 21-27). Milano: Franco Angeli.

Donadelli, G., Gallanti, C., Rocca, L., & Varotto, M. (2018). Il primo museo geografico universitario si presenta: nasce a Padova il Museo di Geografia. *Ambiente Società Territorio*, 2, pp. 14-19.

Donadelli, G., & Rocca, L. (2012). *La cartografia digitale nella scuola. Il riscatto della geografia*. In Roselli, T., Andronico, A., Berni, F., Di Bitonto, P., & Rossano V. (cur.), *Atti Didamatica 2012 Informatica per la didattica* (pp. 1-7). Milano: AICA.

Dominici, T. (2021). Museo e scuola: coprotagonisti in un progetto educativo. *Nuova Museologia*, *44*, 36–44. https://www.nuovamuseologia.it/2021/07/16/museo-e-scuola-coprotagonisti-in-un-progetto-educativo/

Dozza, L. (1991). *Musei e Pinacoteche come laboratori di ricerca*. In Frabboni, F. & Guerra, L., *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato* (pp. 131-138). Bologna: Cappelli Editore.

Frabboni, F. (2004). *Il laboratorio*. Roma-Bari: GLF Editori Laterza.

Frabboni, F. & Guerra, L. (A cura di). (1991). *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*. Bologna: Cappelli Editore.

Gallanti, C., Donadelli, G., Rocca, L., & Varotto, M. (2019). Il Museo di Geografia di Padova con e per il territorio: da collezione di oggetti a fascio di relazioni. *Museologia Scientifica. Memorie - Atti del XXVII Congresso ANMS Il Museo e i suoi contatti*, 19, 92-96. https://www.musei.unipd.it/sites/musei.unipd.it/files/2019a%20-

%20Gallanti%20et%20al.%20-%20Il%20Museo%20di%20Geografia%20con%20e%20per%20il%20territorio.pdf

Gentili, C. (2002). *Scuola ed extrascuola. Come apprendere con le risorse del territorio.* Brescia: Editrice La Scuola.

Giglio, A. (2013). *Tecnologie open source e didattica: proposte di metodologie innovative per uno studio interattivo della geografia*. In Donadelli G., & Di Somma, A. (cur.), *Le nuove geografie. Sguardi e prospettive per descrivere il cambiamento* (pp. 123-130) Roma: VALMAR.

Giorda, C. (2006). *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica.* Roma: Carocci.

Giorda, C. (2014). *Il mio spazio nel mondo. Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria.* Roma: Carocci editore.

Giorda, C. (2017). *Il ruolo dell'educazione geografica nella riduzione delle disuguaglianze economiche e sociali*. In Pasquinelli d'Allegra, D., Pavia, D. & Pesaresi C. (cur.), *Geografia per l'inclusione. Partecipazione attiva contro le disuguaglianze* (pp. 46-54). Milano: FrancoAngeli.

Giorda, C., & Zanolin, G. (cur.). (2019). *Idee geografiche per educare al mondo*. Milano: FrancoAngeli.

Lando, F. (1993). *Fatto e Finzione. Geografia e letteratura.* Milano: ETAS.

Lando, F. (2012). La geografia umanista: un'interpretazione. *Rivista Geografica Italiana*, 119, 259-289.

Lando, F., & Voltolina, A. (2005). *Atlante dei luoghi. Ipotesi per una didattica della geografia.* Venezia: Cafoscarina.

Lollobrigida C. (n.d.). *Il Museo scuola di Lionello Venturi: le origini della didattica museale italiana*. http://www.academia.edu

Malatesta, S. (2015). *Georgrafia dei bambini. Luoghi, pratiche e rappresentazioni.* Milano: Guerini scientifica.

Mascheroni, S. (2009). La funzione educativa del museo e la relazione con la scuola. *Insula Fulcheria*, *A*, Articolo

XXXIX. https://www.comunecrema.it/sites/default/files/insula_fulcheria_2009_mascheroni_0.pdf

Nigris, E. (2005). *Didattica generale.* Milano: Guerini scientifica.

Pasquinelli d'Allegra, D., Pavia, D. & Pesaresi C. (cur.). (2017). *Geografia per l'inclusione. Partecipazione attiva contro le disuguaglianze*. Milano: FrancoAngeli.

Pioletti, A. M. (2020). *Gli strumenti per leggere il mondo. La geografia dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado.* Milano: Franco Angeli.

Pontercorvo, C., Ajello, A. M., & Zucchermaglio, C. (1991). *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola.* Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Puttili, M. (2019). *Dall'idea al progetto. Una metodologia in quattro passaggi*. In Giorda, C., & Zanolin, G. (cur.), *Idee geografiche per educare al mondo* (pp. 24-31). Milano: FrancoAngeli.

Rocca, L. (2007). *Geo-scoprire il mondo. Una nuova didattica dei processi territoriali.* Lecce: Edizioni La Biblioteca Pensa MultiMedia.

Rocca, L. (2010). Geografia? Sì, grazie! *La Vita Scolastica*, pp. 19-21.

Sandrone Boscarino, G. (2004). La didattica laboratoriale. *Scuola e Didattica*, Articolo 9.

Sapia, S., & Frontera, G. (2019). Scuola e Museo: progettare e valutare itinerari didattici per la valorizzazione del patrimonio culturale. *Vita Pensata*, *IX*, Articolo 20. https://www.vitapensata.eu/vitapensata/wp-content/uploads/2019/09/Sapia-Frontera.pdf

Targhetta, F. *Un trentennio in continua evoluzione: nascita e consolidamento della didattica museale tra il 1945 e il 1975*, in Zago, G. (cur.). (2017). *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento: Tra espansione e rinnovamento (1945-1975*). (pp. 85-106). Milano: FrancoAngeli.

Toffano Martini E. (2007). Ripensare la relazione educativa. Lecce: La Biblioteca Pensa MultiMedia.

Trebisacce, G. (2011). Il sistema formativo integrato in Franco Frabboni. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, *13* (2), 51-56. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-10097

Trinchero, R. (2002). Manuale di ricerca educativa. Milano: Franco Angeli.

Vagaggini, V. (1978). *Spazio geografico e spazio sociale.* Milano: Franco Angeli.

Vagaggini, V. (1982). *Le nuove Geografie. Logica, teorie e metodi della geografia contemporanea.* Genova/Ivrea: Erodote Edizioni.

Varotto, M. (2019). *Dallo studio delle collezioni allo storytelling museale: il patrimonio della geografia patavina tra ricerca didattica e Terza Missione*. In Sereno, P., *Geografia e geografi in Italia dall'Unità alla Prima Guerra Mondiale* (pp. 255-271). Alessandria: Edizioni Dell'Orso.

Varotto, M., Donadelli, G., Gallanti, C., & Canadelli, E. (2020). *Esplora, Misura, Racconta. Alle origini del primo museo di geografia in Italia.* Verona: Cierre edizioni.

Weber, T. (2003). *Musei e scuole: un esame del rapporto tra le due istituzioni*. In Xanthoudaki M. (cur.), *Un luogo per scoprire: Insegnare scienza e tecnologia con i musei*. (pp. 33-44). Milano: SMEC.

Xanthoudaki M. *Il progetto educativo nel rapporto tra museo e scuola*, in Sani, M., & Trombini, A. (cur.), *La qualità nella pratica educativa al museo*, Bologna, Editrice Compositori, 2003a, pp. 102-107.

Xanthoudaki M. (cur.). (2003b). Un luogo per scoprire: Insegnare scienza e tecnologia con i musei. Milano: SMEC. https://www.researchgate.net/profile/Maria-Xanthoudaki/publication/263183908_Un_Luogo_per_Scoprire_Insegnare_Scienza_e_Tecnologia_con_i_Musei/links/00b7d53a1b46e39144000000/Un-Luogo-per-Scoprire-Insegnare-Scienza-e-Tecnologia-con-i-Musei.pdf#page=39

Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori Università.

Zanolin, G., Gilardi, T., & De Lucia, R. (2017). *Geo-didattiche per il futuro. La geografia alla prova delle competenze.* Milano: Franco Angeli.

SITOGRAFIA

Anichini, A., Stefania, C., & Lorenza, O. (2015, 10 aprile). *La scuola come sistema aperto.* INDIRE. Disponibile da https://www.indire.it/2015/04/10/la-scuola-come-sistema-aperto/

Benedetti, B. (2013). Il concetto e l'evoluzione del museo come premessa metodologica alla progettazione di modelli 3d. SCIRES-IT - RICERCA SCIENTIFICA E Informatica, 3(1), 87–140. Disponibile da *http://www.sciresit.it/article/viewFile/9590/8951*

Definizione di Museo di ICOM - ICOM Italia. (s.d.). Disponibile da https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-di-icom/

Definizione di museo: il processo di aggiornamento! - ICOM Italia. (s.d.). Disponibile da https://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-partecipate-al-processo-di-aggiornamento/#:~:text=%5BIl%20museo%20%C3%A8%20una%20istituzione,di%20studio%20e%20di%20diletto.%5D

La nostra storia - ICOM Italia. (s.d.). ICOM Italia. Disponibile da https://www.icom-italia.org/la-nostra-storia/

La storia dei musei. (2018, 15 maggio). MyEdu. Disponibile da *https://myedu.it/i-musei-hanno-una-storia/*

Museo: Definizioni, etimologia e citazioni nel Vocabolario Treccani. (s.d.). Treccani, il portale del sapere. Disponibile da https://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/museo/

Museo nell'Enciclopedia Treccani. (s.d.). Treccani, il portale del sapere. Disponibile da https://www.treccani.it/enciclopedia/museo/

Progetti e attività di terza missione Unipd. (s.d.). Disponibile da https://www.unipd.it/progetti-attivita-terza-missione

Russo, A. (2010). *La nascita dei musei in italia. percorsi contemporanei.* Finestre sull'Arte. Disponibile da https://www.finestresullarte.info/percorsi/2010/04-nascita-dei-musei-in-italia.php

Trinchero, R. (2004, settembre) *Lo studio di caso*, in Pedagogia sperimentale online. Disponibile da

http://www.edurete.org/public/pedagogia_sperimentale/corso.aspx?mod=2&uni=5&arg=1&pag=1

Università di Padova. (2019, 3 dicembre). *Inaugurazione del primo museo di geografia in Italia* [Video]. Youtube. https://youtu.be/YjACT3ALqvk

Università di Padova (n.d.). *Museo di Geografia*. Disponibile da https://www.musei.unipd.it/it/geografia

Università di Padova (n. d.). *Offerta didattica per le scuole. A.S. 2021/2022*. Disponibile da https://www.musei.unipd.it/sites/musei.unipd.it/files/Museo%20di%20Geografia%20-%20Offerta%20formativa%202021-22_ver1.pdf

NORMATIVA

Accordo quadro sull'educazione al patrimonio culturale, Circolare Ministeriale n. 312 (1998). https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/1998/cm312_98.shtml

Comunità Europee. (2008). *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF).* Lussemburgo. https://data.europa.eu/doi/10.2766/20606

Comunità Europea. (2018, maggio 22). *Raccomandazione del consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.* Bruxelles. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)

Comunità Europea. (2017, novembre 17). *Pilastro europeo dei diritti sociali.* https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_it.pdf

Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa, legge n. 59 (1997, 17 marzo) (Italia). *Gazzetta Ufficiale*, *63*. https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/legge59.htm

International Geographical Union (IGU). (2016*). International Charter on Geographical Education*. (trad. It. Carta Internazionale sull'Educazione Geografica). https://www.aiig.it/wp-content/uploads/2019/03/Carta-internazionale-sulleducazione-geografica-traduzione-completa-IT-1.pdf

Ministero dell'istruzione. (2016). *Piano per la formazione dei docenti 2016-2019.* https://www.miur.gov.it/documents/20182/250203/Piano_Formazione_3ott.pdf/afa35398-b99f-451a-b025-75cbd8a69ca8?version=1.0&t=1495620199411

MIUR. (2012, settembre). *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.*

Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1999, n.59, Decreto n. 275 (1999). file:///C:/Users/Francesca/Zotero/storage/YWZCY3F7/regolamento.html

Testo unico delle disposizioni legislative in materia di beni culturali e ambientali, a norma dell'articolo 1 della legge 8 ottobre, n. 352, Decreto legislativo n. 490 (1999, 27 dicembre). *Gazzetta Ufficiale*, *302*. https://web.camera.it/parlam/leggi/deleghe/99490dl.htm

ALLEGATI

Allegato n. 1

INTERVISTA		
DATI INFORMATIVI	Data dell'intervista:	23/02/2022
	Insegnante intervistata/o:	Federica
	Scuola di appartenenza:	Infanzia, "Maria Bambina" Romando D'ezzelino
	Sezione/Classe coinvolta:	Bambini di 4/5 anni, medi e grandi
	Laboratorio:	L 01, "Gaia e il gioco della geografia"
	Data e orari del laboratorio	22/02/2022

1. *Come siete venuti a conoscenza della proposta laboratoriale del Museo di Geografia?*

Siccome quest'anno la nostra progettazione è incentrata sul giro del mondo, sul viaggio intorno al mondo, la conoscenza di nuovi Paesi; guardando in internet ho cercato su Google Museo della Geografia per primo quello di Padova.

2. *Come mai avete deciso di far fare loro questa esperienza?*

Un po' per il fatto che avevamo deciso di improntare la nostra progettazione dell'anno sulla scoperta del mondo e delle varie culture e Paesi, dall'altra parte proprio per l'esperienza della gita perché riteniamo importante far fare esperienza del territorio ai bambini; quindi, l'idea stessa di prendere il pullman che ti porta in un'altra città che è diversa da dove vivono i bambini, riteniamo che sia arricchente.

3. *In breve, com'è stata pensata questa progettazione e che ruolo ha la Geografia al suo interno?*

Questo progetto che abbiamo intitolato "tracce dal mondo" ha filo conduttore, cioè una valigia regalataci da due esperti viaggiatori e da questa valigia escono diversi

oggetti provenienti da varie parti del mondo. Abbiamo fatto una simulazione di volo, abbiamo affrontato come primo paese l'America, anche se il nostro punto di partenza è sempre l'Italia e infatti cerchiamo sempre di trovare qualche collegamento con l'Italia, per esempio nel caso dell'America ci siamo riusciti grazie a Colombo, un esperto navigatore italiano, con la Cina invece ci hanno aiutato i nostri personaggi guida, che sono i nostri esperti viaggiatori che ci hanno regalato la valigia, Gianfranco e Susanna personaggi inventati.

Comunque, la nostra progettazione segue le linee guida ed indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia.

4. Quali aspettative avevate nei confronti di questa esperienza? Sono state confermate?

Per quanto riguarda la proposta di giochi fatta durante il laboratorio, l'aspettativa è stata confermata, perché comunque per bambini di questa fascia d'età non si potrebbe fare altro che questo. Anche perché spiegare altri concetti più complicati, a quest'età non li avrebbero compresi. All'interno del Museo sarebbe stato più bello qualcosa di più interattivo per i bambini, perché loro hanno proprio l'esigenza di toccare, per esempio nella prima stanza del Museo si sono concentrati molto sul mondo e sullo specchio e quindi se ci fossero più cose interattive così, sarebbe stato più interessante. Anche magari proprio all'interno del laboratorio stesso, che potessero usare di più i sensi.

5. I suoi alunni si sono sentiti coinvolti in quest'esperienza ed hanno riportato qualcosa in particolare?

Questa mattina abbiamo fatto una chiacchierata, ho voluto capire cos'hanno raccontato a casa e diciamo che la maggior parte dei racconti sono stati i giochi proposti, cioè quello che hanno potuto fare nel concreto. La parte inerente alla visita è stata un po' tralasciata perché forse come ti ho detto prima non hanno potuto interagire molto, una solo mi ha raccontato delle porte magiche che si aprono, per il resto hanno riportato molto la parte prima ludica.

6. ***Per concludere, quali sono i punti di forza e di debolezza della proposta? Ci sono dei suggerimenti per migliorarla?***

Ovviamente noi eravamo un numero alto e forse sarebbe stato il caso di fare gruppi più piccoli come era stato già pensato, ma che poi a causa delle varie tempistiche non è stato possibile. Poi magari la stanza più sgombera, solo il mappamondo al centro sarebbe stato meglio. Magari coinvolgere un'altra persona oltre a Giovanni, che per carità è stato bravissimo, però magari una seconda persona, da avere così due persone per gruppo.

Allegato n. 2

INTERVISTA		
DATI INFORMATIVI	Data dell'intervista:	7/04/2022
	Insegnante intervistata/o:	Selene
	Scuola di appartenenza:	Primaria di Cervarese S. Croce
	Sezione/classe coinvolta:	Due classi terze
	Laboratorio:	L 05, "Orientamento? Un Gioco da ragazzi. La Geo-Battaglia può cominciare!"
	Data e orari del laboratorio	30/03/2022

1. ***Come siete venuti a conoscenza della proposta laboratoriale del Museo di Geografia?***

Tramite uno dei tutor del museo perché è mio amico.

2. ***Come mai è stato pensato di far fare loro questa esperienza?***

Perché non essendo mai andati in uscita didattica in questi tre anni e avendo avuto l'occasione di poterla organizzare, abbiamo pensato di fare un'uscita che fosse collegata agli argomenti che stavamo facendo, che potesse essere per loro un apprendimento prima concreto, vissuto e poi analizzato in classe, partire insomma da un'esperienza più accattivante.

3. ***Avete quindi inserito quest'esperienza all'interno di una progettazione didattica più ampia?***

Esattamente sì, perché abbiamo fatto i vari tipi di paesaggi e parlando quindi anche della città abbiamo unito sia il laboratorio sull'orientamento che comunque era in programma, sia con la città vera e propria e quindi fargli vedere i vari aspetti della città.

4. ***Riesce a spiegarmi meglio in che cosa consiste questa progettazione?***

Abbiamo preso due aspetti che tratteremo quest'anno, avevamo trattato gli ambienti prima e a chiusura abbiamo fatto il giro nella città e poi l'orientamento sarà la cosa che faremo dopo, perché prima abbiamo fatto l'attività al museo e poi sarà un'attività che faremo a fine anno.

Quindi l'uscita didattica è servita da una parte come conclusione e dell'altra come apertura per un nuovo argomento.

5. Questo laboratorio è stato da stimolo per voi insegnanti? Vi ha dato qualche spunto, strumento in più per fare geografia a scuola?

Ti dirò, sicuramente bella l'idea della cosa interattiva. Chiaro che a scuola (noi il laboratorio lo abbiamo fatto a classi miste, dovendo dividerli in due gruppi erano classi miste, quindi eravamo anche mescolati tra insegnanti), sì può essere un buon punto di partenza per i bambini, chiaro che a scuola sono comunque abituati a fare giochi alla LIM, però comunque non tutte le classi hanno la possibilità di poterli fare, magari gli insegnanti non li conoscono, per questo quella cosa lì è stata una cosa buona. Diciamo che forse è stato anche poco il tempo, cioè che abbiamo fatto un'oretta poi invece che un'ora e mezza, poi erano anche stanchi e tante cose se le sono anche perse. È stata un'esperienza carina, peccato non aver visto il museo.

6. Ritieni importante da parte della scuola coinvolgere nella didattica dei soggetti/enti esterni come in questo caso il Museo? Perché?

Io sono sempre stata dell'idea che "a ognuno il suo", è vero che noi insegnanti della scuola primaria siamo "insegnanti tuttologhe", ci chiamano così, poi la classe rimane sempre nella stessa routine, vede sempre le stesse insegnanti, la stessa figura. Avere quindi la possibilità di vedere una figura diversa, che magari ha anche un modo diverso di spiegare, che ti propone anche una cosa diversa, è qualcosa che ti resta, a prescindere da che cosa si fa, è una persona esperta che ti dà una visione diversa di quell'argomento che stai facendo, gli dai dell'importanza in più, anche perché la terminologia, il modo di fare, di proportela è diverso. Quindi secondo me è una cosa positiva, infatti se c'è la possibilità di andare in gita andiamo, perché comunque in questi anni i bambini hanno avuto poche occasioni per muoversi a causa covid, al di là delle passeggiate perché siamo

anche state le uniche classi del nostro plesso che sono andate anche in esplorazione nel bosco l'anno scorso, che fortunatamente avevamo anche abbastanza vicino. Però, queste esperienze per i bambini di muoversi, di vedere cose che magari non sono abituati, è comunque una cosa che ha tanta importanza al di là poi di quello che imparano il giorno stesso, ma è già un'esperienza che loro vivono in prima persona e non sono dietro ad un banco. Quindi l'esperienza diretta è molto importante secondo me, più se vai in esterno piuttosto che vengano gli esterni a scuola, perché la scuola è sempre lo stesso ambiente, anche se cambi persona. Proprio il fatto di cambiare e di portarli in posti diversi dove imparare qualcosa allora diventa più significativo.

7. Quanto spesso questo avviene a scuola vostra e quali difficoltà si incontrano?

Ovviamente in questi tre anni per cause di forza maggiore non ce ne è stata la possibilità. Quest'anno invece abbiamo avuto la possibilità di organizzare delle uscite, in particolare due questa legata alla geografia e un'altra per storia. Quindi se c'è la possibilità si fanno le uscite, comunque devono essere comparate perché c'è tutto l'aspetto organizzativo, ma più che altro il carico economico per le famiglie, perché poi si valuta anche quello. Poi abbiamo fatto anche richiesta per tanti progetti di esperti che vengono a scuola, ma lì è questione di fortuna di essere sorteggiati o meno.

8. Quindi diciamo che la difficoltà maggiore è a livello economico per le famiglie, mentre da parte della scuola come vengono viste le uscite?

Ti dirò questa gita l'ho organizzata io ed era la prima volta, diciamo che a livello organizzativo, devi prepararla la gita, ma non è deverso dal preparare una programmazione di un argomento a scuola. Per esempio, quando siam venuti a Padova ci siamo preparate noi il percorso da fare e ci siamo suddivise le cose da spiegare tra colleghe. Mentre per quanto riguarda il pullman, la raccolta delle quote, una volta compilato il modulo è la segreteria che organizza tutto; quindi, alla fine non è chissà che impegnativo. Per come la vedo io quindi ci stanno un paio di visite all'anno, poi dipende sempre dalla classe che devi gestire che può essere più o meno semplice portare in gita, perché a livello di responsabilità è molto impegnativo.

9. ***Per concludere, ritornando al laboratorio, riusciresti a far emergere dei punti di forza o di debolezza? Hai di suggerimenti. Prima, ad esempio, mi hai detto che il tempo è stato un punto di debolezza.***

Punto di forza proprio il fatto di essere contestualizzato in un ambiente, quindi andiamo al Museo di Geografia ed è vero che noi non lo abbiamo visto, questo ai bambini è dispiaciuto molto. Però il fatto di essere a fare scuola in un ambiente che non è la scuola, quello è un punto di forza sicuramente. Del laboratorio in sé, il fatto che attraverso i giochi che sono stati fatti si fa vedere una geografia diversa.

10. ***È stato un laboratorio molto incentrato sull'uso della LIM, cosa pensi di questa modalità?***

Si, infatti per questa cosa qui ho visto che hanno fatto un po' di difficoltà a stare sempre seduti lì. Quindi, secondo me sarebbe interessante inserire anche un gioco fisico, perché il corpo è il nostro primo strumento per imparare, ci fa capire meglio. Avrei aggiunto o meglio sostituito una parte, invece di stare un'ora e un quarto seduti, è vero che lo spazio era quello che era e che era una brutta giornata, ma potrebbe essere che ripensandoci potrebbero organizzare una parte di attività anche individuale e più in movimento, perché c'è stato quel giochino verso la fine dove dovevano disegnare con le coordinate ed è stata l'unica cosa individuale. Perché il gioco alla LIM è bello, però essendo in tanti devono aspettare in tanti che uno faccia, quindi a volte qualcuno lo perdi. Quindi sì magari pensare ad un abbinamento con qualcosa di diverso, avrebbe potuto essere più stimolante. Pensando anche in classe, se stiamo troppo fissi su una cosa, finiamo per perderne tanti e quindi dobbiamo trovare delle cose diverse per richiamare l'attenzione.

Allegato n. 3

INTERVISTA		
DATI INFORMATIVI	Data dell'intervista:	4/05/2022
	Insegnante intervistata/o:	Nicoletta
	Scuola di appartenenza:	Primaria, Dante Alighieri di Mirano
	Sezione/classe coinvolta:	Classe quarta
	Laboratorio:	L 09, "Dal Meteo ai cambiamenti climatici"
	Data e orari del laboratorio	3/05/2022, 11:00-12.30

1. ***Come siete venuti a conoscenza della proposta laboratoriale del Museo di Geografia?***

La collega dell'area antropologica ha scelto questo laboratorio. Credo ne sia venuta a conoscenza perché è una tutor dell'università e quindi abbia saputo di questa nuova apertura del Museo di Geografia.

2. ***Come mai avete pensato di far fare alla classe questa esperienza laboratoriale?***

Questo laboratorio è stato scelto, un po' per le caratteristiche della classe e un po' per diversificare dall'esperienza dell'altra classe che ha svolto un laboratorio nel pomeriggio dove c'è un bambino con autismo a basso funzionamento, mentre nella mia classe c'era un bambino con autismo ad alto funzionamento. Infatti, lui è un bambino molto curioso, predilige le scienze, l'aspetto osservativo; quindi, questo laboratorio era molto più affine a lui. Di conseguenza, abbiamo fatto più una scelta all'inclusività, poi comunque per il resto della classe andava benissimo.

3. ***È stato pensato di inserire questa esperienza all'interno di una progettazione più ampia?***

In realtà, è capitato, non è stato inserito all'interno di una progettazione. Però io adesso in scienze sto facendo il calore e la temperatura e quindi si è inserito benissimo. Infatti, è molto più affine agli aspetti scientifici che non a quelli di geografia. A dir la verità questo laboratorio doveva essere a dicembre e poi è slittato adesso, comunque cerchiamo sempre dei contenuti che possano essere agganciati a queste attività, cioè non sono mai contenuti completamente scollegati.

4. Il laboratorio ha permesso a voi insegnanti di acquisire qualche strumento in più per fare geografia a scuola?

Ti parlo per scienze...sì sicuramente dà degli spunti. A noi a scuola manca la parte di strumentazione, la parte più specializzata. Sono anni che la nostra scuola chiede un laboratorio, ma niente. Purtroppo, siamo abbandonati alle nostre singole risorse, ma proprio personali di noi insegnanti. A scuola non abbiamo nessuno strumento, neppure un termometro. Di conseguenza, è stato bello il fatto di poter vedere degli strumenti così specifici, che sono stati spiegati, che hanno potuto osservarli e anche dedurre. Questo è stato l'aspetto che più mi ha colpito, cioè che i bambini hanno proprio fatto una scoperta ed esplorazione, sono pochi i laboratori di questo tipo. Loro attraverso la loro curiosità e osservazione hanno potuto dedurre l'utilizzo di questi strumenti, a che cosa servivano, quali fossero le funzioni di questi, cosa che noi magari non riusciamo ad avere o riusciamo ad avere banalmente quegli strumenti che loro già hanno a casa. Quindi, c'è poco l'aspetto della curiosità.

5. Ritieni importante coinvolgere nella didattica dei soggetti o enti esterni, come in questo caso il Museo? Perché?

È chiaro che queste attività esterne sono sempre attività coinvolgenti, formative, ancora di più se si pensa alla specializzazione che hanno gli esperti che porta sempre quel qualcosa in più, al di là della nostra formazione, perché sì noi abbiamo una formazione di base, ma non sempre riusciamo a scendere, in maniera così specialistica e precisa. Anche perché secondo me, a parte che la geografia è molto vicina al metodo scientifico e dovrebbe accompagnarsi alle scienze piuttosto che alla storia, diventa molto più rigoroso anche l'insegnamento rispetto al metodo, cosa che a volte non per tutti gli

argomenti riusciamo a poterlo fare, perché non siamo specializzati. Diventa importante quindi anche per un rigore metodologico, è come se l'intervento dell'esperto, quasi ci riporta a questo rigore metodologico, sia da un punto di vista di noi insegnanti che sia per gli alunni.

6. ***Quanto spesso avviene a scuola vostra coinvolgimento di enti esterni, tenendo ovviamente in considerazione le difficoltà che la pandemia ha causato?***

In realtà, noi abbiamo sempre mantenuto questi contatti con l'esterno anche in periodo di covid. Infatti, nel 2020 siamo stati la prima scuola a richiedere l'intervento delle Pleiadi e quindi per la prima volta loro hanno sperimentato con noi l'intervento online. Poi abbiamo partecipato ad altre attività ed eventi, non siamo quindi stati completamente isolati in questi anni. Mi ricordo che eravamo in pieno lockdown quando Alessandro Bogliolo ha proposto un progetto di coding e siamo stati i primi a partecipare. Abbiamo sempre ricercato queste attività anche online, si in precedenza si sono sempre fatte attività sia esterne sia con ingresso di esterni a scuola.

7. ***Da insegnante ci sono delle difficoltà che incontra nell'organizzare queste collaborazioni?***

Personalmente, le dico l'aspetto burocratico. È stata molto impegnativa l'organizzazione di questa giornata per i pagamenti, per il trasporto. Ci sono una serie di sovraccarichi burocratici che veramente rendono tutto molto faticoso, al di là della responsabilità che comunque fa parte del nostro lavoro, ma se noi reputiamo che quella classe può andare in gita, ci prendiamo il carico di queste responsabilità e non è cosa da poco, perché negli anni ho vissuto esperienze di tutti i tipi. Però, oltre a ciò, c'è proprio il carico burocratico, per esempio ora dalla dirigente ci viene chiesto di fare una relazione specifica rispetto a tutta l'organizzazione. È un carico che toglie tante energie ad un aspetto didattico che andrebbe curato di più.

8. ***Tornando al laboratorio, quali sono stati i punti di forza e di debolezza? Hai dei suggerimenti per migliorarlo?***

Punti di forza, sicuramente il lavoro di gruppo, la modalità di apprendimento come scoperta, a dir la verità in uno spazio così piccolo sembrava poco adatto ad una scoperta; invece, è stato diretto molto bene in questa modalità. Punti di debolezza, ripenso all'ultima parte dove sono usciti i concetti di latitudine e longitudine, ecco, sono concetti più complicati, anche di quinta. Quindi da questo punto di vista non l'ho trovato perfettamente calibrato alla classe; credo che sia importante sapere che classe è e quali sono i contenuti più specifici di ogni classe, anche se non esistono dei programmi. Comunque, posso dire che ci sono stati molti punti di forza, solo qualche accorgimento come punto di debolezza. Poi anche a livello di tempi, perfetta mezzora per la spiegazione e un'ora per l'attività, con alla fine il giro al Museo che a loro proprio è piaciuto tantissimo.

Allegato n. 4

INTERVISTA		
DATI INFORMATIVI	Data dell'intervista:	4/05/2022
	Insegnante intervistata/o:	Nicoletta
	Scuola di appartenenza:	Primaria, Dante Alighieri di Mirano
	Sezione/classe coinvolta:	Classe quarta
	Laboratorio:	L 06, "La scuola a portata di mano: piccolo laboratorio di cartografia tattile"
	Data e orari del laboratorio	3/05/2022, 14:00-15.30

1. ***Come siete venuti a conoscenza della proposta laboratoriale del Museo di Geografia?***

Tramite l'Università, dove lavoro come tutor e poi tramite il sito del Museo.

2. ***Come mai avete pensato di far fare loro questo laboratorio?***

Abbiamo deciso di fare qualcosa sulla geografia, in base ai risultati del monitoraggio, dei rendimenti delle varie discipline, perché la geografia rimane sempre una disciplina ancella rispetto alla storia, tanto è vero che nel nostro curricolo abbiamo un'ora di geografia alla settimana, mentre di storia sono due. Quindi era un lavoro che si voleva fare sulla valorizzazione della geografia. Poi abbiamo scelto proprio questo specifico laboratorio, perché volevamo sceglierne uno inclusivo visto che in classe abbiamo un bambino con sindrome dello spettro autistico a basso funzionamento.

3. ***Avete pensato di inserire questo laboratorio all'interno di una progettazione più ampia?***

Quella di ieri doveva essere un'attività che andava a coronare il percorso iniziato l'anno scorso, dove avevamo realizzato un progetto di analisi del paesaggio locale, poi avevamo costruito alcuni plastici con elementi principali del paesaggio naturali ed antropici.

Avevamo già lavorato con il braille, nell'ambito del potenziamento dei linguaggi non verbali; quindi, abbiamo già lavorato con l'aspetto visivo e con il tattile. Andava a completare un'attività iniziata già l'anno scorso.

4. ***Dal punto di vista vostro, da insegnanti, il laboratorio vi ha consegnato qualche stimolo? Qualche spunto in più per fare geografia a scuola?***

No, erano tutte esperienze che avevamo già proposto molto simili in classe. In più ci aspettavamo di vedere gli strumenti, il Museo.

5. ***Ritieni importante da parte della scuola coinvolgere enti e soggetti esterni alla scuola, come in questo caso il Museo? Perché?***

Per noi è importantissimo il coinvolgimento con gli enti esterni, quest'uscita l'avevamo programmata per dicembre contro tutto e contro tutti, nel senso che abbiamo dovuto lottare, ma ci crediamo molto. Dovevamo anche fare l'uscita al Museo di Storia e Archeologia, ma non c'erano proprio i tempi tra quarantene e altro. Quindi abbiamo fatto oggi l'uscita all'orto botanico e al museo di Geografia. La collaborazione con l'ente esterno è fondamentale perché si ha quel sapere tecnico, che va a complemento di ciò che fa il docente.

6. ***Quanto spesso questo avviene a scuola vostra e quali sono le difficoltà maggiori che si incontrano?***

Il primo ostacolo è sicuramente il costo, non è tanto lo spostamento, perché comunque noi abitiamo in una zona a cavallo tra Venezia e Padova; quindi, siamo venuti in treno che diminuisce molto il costo rispetto all'autobus. Il problema è che l'esperienza del Museo è un carico per le famiglie, tenendo conto che la scuola non ha un fondo per le famiglie meno abbienti. Quindi i genitori hanno pagato anche per quei bambini che non sarebbero venuti. Quindi sostanzialmente è un problema di costi.

7. ***Come è andata questa esperienza al Museo? Quali sono stati i punti di forza e di debolezza emersi da questo laboratorio? Hai dei suggerimenti per migliorarlo?***

Partiamo dai punti di debolezza che è più semplice. Prima di tutto la struttura, se si vogliono accogliere dei bambini bisogna avere dei bagni adeguati, non si può perdere mezz'ora per far andare i bambini in bagno perché ce n'è solo uno, questo ci ha costretti ad essere tagliati nei tempi. Poi un altro problema è stato non poter fare due laboratori contemporaneamente, perché se ci fosse la possibilità servirebbero meno maestre per l'uscita, cioè hai un'organizzazione; invece, avendo una classe che deve fare una cosa al mattino e una al pomeriggio, devi pensare di far fare all'altra classe qualcosa, che deve essere vicino, ecco questo; quindi, avere due stanze a disposizione per fare le attività in contemporanea, nei musei dovrebbe essere fondamentale.

L'altra cosa sono stati i tempi, nel senso che noi abbiamo dovuto prendere il treno più tardi, potevamo prenderlo prima, cioè l'incastro, la rigidità rispetto agli orari. Poi ripeto, un peccato che a questa classe non sia stato fatto vedere il museo, perché per quanto riguarda l'altra classe che l'ha visto ed ha visto i vari strumenti, ha calato proprio i bambini nel mondo della geografia.

Un altro problema è che secondo me il laboratorio non è stato adeguatamente calibrato per l'età. Per esempio, o è per una classe proprio scarica dell'argomento o è per una classe seconda, perché la mappa così la si fa in seconda, la mappa della classe. Di conseguenza andrebbe indicato che è per i più piccoli, non per una quarta. Infatti, ho consigliato alle insegnanti dell'Istituto che l'anno prossimo avranno le seconde di portare i bambini a fare quest'esperienza. Quindi, non è negativo ma non è adatto ad una classe quarta.

Poi, in realtà una cosa positiva che è successa finito il laboratorio, è che al ritorno i bambini si sono accorti di molti punti della città dove, per esempio, sono segnati gli attraversamenti pedonali con il braille, o piuttosto che con i percorsi a terra o in stazione. Quindi, arrivare a casa ha avuto un sapore diverso. Sarebbe bello, per esempio, che se il Museo di Geografia propone un'attività di questo tipo, prevedere che un parco lì vicino abbia i giochi con la lettura del parco in braille.

Poi manca tutta la parte di comunicazione aumentativa, cioè un laboratorio di geografia che non ha la parte di sostegno del linguaggio visivo, mi ha fatto stranissimo. Diciamo molto vecchio come impostazione sull'aspetto inclusivo.

Poi, come tempi un'ora e mezza va bene, però un'ora intera deve essere per l'attività. Tenendo conto poi che i bambini in uno spazio così ci mettono tanto ad organizzarsi, perché un conto è lavorare sui banchi, ognuno con il proprio materiale. Tipo come fanno le Pleiadi al Children Museum, dove tutto è già predisposto per esempio i colori tutti sui barattoli, il materiale già diviso per i gruppetti di bambini e diventa quindi tutto più veloce. Quindi si potrebbero pensare due ore con mezz'ora di spiegazione, un'ora di attività e mezz'ora conclusiva per vedere il Museo.

Sarebbe bello che magari i tirocinanti di Scienze delle Formazione potessero fare un UDA, all'interno del Museo e non solo a scuola, è vero che magari è più il luogo dell'educatore museale, però comunque un insegnante ha il taglio didattico e quindi può suggerire al museo quel taglio particolare che forse ha più la situazione presente, ad esempio, di cosa si fa solitamente in una classe quarta.

Allegato n. 5

INTERVISTA		
DATI INFORMATIVI	Data dell'intervista:	10/05/2022
	Insegnante intervistata/o:	Daniela
	Scuola di appartenenza:	Primaria, "Santa Rita" di Padova
	Sezione/classe coinvolta:	Classe terza
	Laboratorio:	L 07, "Dalla carta alla realtà e viceversa. Diamo vita ai paesaggi"
	Data e orari del laboratorio	2/05/2022, 9:30-11:00

1. ***Come siete venuti a conoscenza della proposta laboratoriale del Museo di Geografia?***

Attraverso la tirocinante di Scienze della Formazione Primaria, che ci ha proposto il laboratorio e ci ha iscritto. Ha scelto di fare la sua attività in geografia e allora ha proposto di contattare il Museo di Geografia. Abbiamo detto di sì, visto che gite non possiamo farne, ma siamo a Padova e possiamo arrivarci a piedi, ci permettono di fare queste uscite. Non ci permettono di fare delle altre uscite causa covid fuori dal comune, tranne le quinte che possono prendere l'autobus, è stata una decisione della dirigente.

2. ***Quindi è stato scelto di fare questo laboratorio perché faceva parte del progetto della tirocinante?***

Sì, faceva parte sia del progetto e poi rientra nella programmazione di geografia per le classi terze, il paesaggio e le carte geografiche. In più, c'è un progetto di plesso in cui, alcune opere di Padova fanno parte del progetto UNESCO quindi Agenda 2030 per valorizzare i monumenti della propria città, quindi anche conoscenza del territorio, aver cura del proprio territorio.

3. Il laboratorio di geografia è stato uno stimolo per voi insegnanti, vi ha consegnato qualche strumento per fare geografia a scuola?

Piu che altro ormai, avendolo fatto alla fine dell'anno, alcuni argomenti erano già stati fatti, certo alcune proposte sono state valide e importanti. Partendo dal fatto che i bambini dovevano associare le illustrazioni alle parole; quindi, avevano già un'alfabetizzazione riguardante il paesaggio. Certamente ha dato qualche strumento, anche se qualcosa già conoscevano, non erano sprovvisti di elementi riguardanti il paesaggio e anche le carte geografiche. Certo è un'oretta e vola via.

4. L'attività laboratoriale in sé come le è sembrata?

Il lavoro di gruppo serve però naturalmente comporta un confronto tra i bambini, quindi, farli stare in silenzio nel lavoro di gruppo è un'utopia, anche noi a scuola all'interno di un edificio facciamo fatica. Diciamo che non lo chiamerei mai lavoro di gruppo se devono stare muti. La soluzione sarebbe stata quella di metterli a lavorare in luoghi leggermente distanziati, perché erano costretti a stare in silenzio perché c'erano studenti nelle stanze a fianco. Se è all'aperto il lavoro di gruppo mi va bene, senz'altro un gruppo può fare rumore e riesci a non avere quel rumore che invece in una stanza con quattro/cinque gruppi che parlano contemporaneamente c'è.

5. Ritiene importante coinvolgere nella didattica dei soggetti o enti esterni, come in questo caso il Museo? Perché?

Lo ritengo importante perché si affacciano un pochino alla realtà e vengono a conoscere degli ambienti dove proprio vengono studiati, c'è chi li ha scoperti, per esempio non sapevamo che le prime carte tematiche, le prime carte geografiche le avessero fatte i militari e poi vederle… cioè il Museo è una realtà che serve per capire cosa può contenere appunto un museo riguardante la geografia, è giusto sapere che esistono questi musei, cosa contengono e le persone che ci studiano, che cosa studiano. È giusto sapere cosa c'è nella realtà, nel territorio, è giusto che sappiano visto che sono di Padova. Serve per una conoscenza loro personale e anche per favorire un pochino che cosa faranno da grandi. Per esempio, ho dei bambini che sono molto interessati sia alla

storia che alla geografia e se volessero continuare, sarebbe giusto che sappiano dove poterlo fare questo approfondimento.

6. ***Quanto spesso avviene a scuola vostra coinvolgimento di enti esterni, tenendo ovviamente in considerazione le difficoltà che la pandemia ha causato?***

La stessa proposta si poteva fare anche a scuola, visto che ormai abbiamo questi mezzi, LIM e internet, poi ad esempio l'anno scorso con le due quinte che avevo, siamo riusciti a metterci in contatto con alcuni enti esterni. Fino a due anni fa questa possibilità non esisteva, bisognava per forza andare in loco. Il bello è che sì abbiamo delle difficoltà, ma si possono trovare delle alternative che vengono poi apprezzate lo stesso, se invece si riesce ad arrivare proprio nel luogo, ancora meglio. L'opportunità poi sta anche nella passeggiata stessa che favorisce tra di loro la socializzazione, mentre invece in classe bisogna stare più in silenzio, poi mettere anche nero su bianco che strada abbiamo fatto per raggiungere il museo, insomma c'è sempre qualcosa in più da imparare. Ci sono certe persone che non escono nemmeno dalla loro casa, oppure hanno il supermercato, casa, parco-giochi, o se fanno attività fisica. Oppure si arriva al sabato, visto che hanno tutti il sabato libero, si arriva al massimo in Prato della Valle e si torna a casa. Importante quindi scoprire che c'è qualcos'altro oltre al Prato della Valle e oltre al Santo. Per cui parlando di montagna, perché abbiamo visto anche altri paesaggi, o anche di collina, qualcuno non sa neanche che cosa voglia dire, perché non ci sono mai stati. Vuol dir tanto l'esperienza e in questi due anni c'è gente che non si è proprio mossa.

7. ***Tornando al laboratorio, quali sono stati i punti di forza e di debolezza? Hai dei suggerimenti per migliorarlo?***

L'approccio ludico del laboratorio è stato buono e anche l'essere in un luogo di una certa età è stato affascinante, perché ci ha spiegato anche la storia del palazzo dove ci trovavamo, anche le prime spiegazioni sono state interessanti. Il gioco, sì inizialmente i bambini dicevano che fosse un *memory*, ma era un'altra modalità di *memory*, che comunque è stata incentivante. Come punti di debolezza, sicuramente il fatto che quando si fanno lavori di gruppo, i bambini devono avere la possibilità di confrontarsi,

dire la propria opinione e di giocare, perché comunque era un gioco e tutto questo può portare ad un volume delle voci più alto.

Allegato n. 6

INTERVISTA	
Data dell'intervista:	19/05/2022
Insegnante intervistata/o:	Giovanni Donadelli

1. Qual è il tuo ruolo all'interno del Museo di Geografia e da quanto tempo?

Ho iniziato il dottorato nella sezione di geografia nel 2011 e dopo il dottorato ho fatto due anni di assegno di ricerca con il tema di iniziare a raccogliere informazioni e prospettive per la costruzione del Museo di geografia, per cui sono stato la prima persona a cui è stato dato un incarico, un affidamento su questo, se escludiamo Francesca Babetto, una studentessa di SFP che ha fatto un lavoro di tesi di laurea sulla raccolta degli oggetti presenti al museo. Dopo l'assegno ho fatto un altro terzo anno di assegno e, dopo un intervallo di un anno in cui ho insegnato, sono entrato come dipendente del dipartimento, per cui sono stato assunto prima a tempo determinato e poi da giugno scorso a tempo indeterminato, cioè dal 2017 sono entrato come dipendente. Quindi da quell'anno seguo le attività del museo di geografia come unico referente di tutte le attività. C'erano anche i docenti Mauro Varotto e Lorena Rocca, che seguivano le cose, ma dal punto di vista di manovalanza diciamo, di organizzazione di materiali, spazi, eccetera, sono sempre stato l'unico. Però il mio ruolo attualmente è un po' il factotum, che vuol dire che formalmente dovrei essere quello che segue la conoscenza e lo studio delle collezioni e anche tutta la parte della valorizzazione, quindi supporto per eventi, iniziative e attività; tutta la parte legata alle scuole quindi, l'ideazione dei laboratori, il coordinamento delle guide, assegnazioni, eccetera; oltre a tutta la partita sulla comunicazione, per cui canali social, newsletter, locandine, eccetera; oltre a questo, c'è tutta la parte dei progetti, delle relazioni con le altre istituzioni, artisti, eventi; poi mi occupo anche degli acquisti di materiali per il museo, di tutto ciò che serve, sistemi di allestimento. Diciamo che faccio un po' tutto, sono tante cose per cui non tutte vengono bene.

2. Come ha avuto origine la proposta didattica dei laboratori?

Le prime proposte sono state delle sperimentazioni didattiche collegate alle tesi di laurea e ai temi di ricerca guidati da Lorena Rocca, che è stata un po' l'ideatrice di tutte le attività di laboratorio che si sono svolte, inizialmente all'interno del corso, successivamente, a nome del dipartimento, per cui c'è stato un progetto che si chiama "Vivi Padova", un progetto attraverso il quale il Comune di Padova finanziava dei laboratori e il dipartimento di geografia, che era già DISGEA cioè scienze storiche e geografiche dell'antichità, proponeva queste attività alle classi e per cui si aveva un pagamento, è stato qui l'inizio di un percorso, per cui le attività sperimentate con le studentesse e magari lavori di tesi, sono diventate proposte da fare, da rilanciare anche ad altre classe.

3. Quindi, le proposte laboratoriali sono nate prima del museo, giusto?

Sì, pare che la prima attività risalga al 2010, la seconda invece, finché ero in dottorato, cioè nel 2012.

4. Come siete arrivati, ad oggi, ad avere quest'offerta formativa dei laboratori? Cioè com'è stata costruita, come si è arrivati ad avere questa struttura...

Siamo partiti forti sul segmento della scuola primaria e poi della scuola dell'infanzia, perché appunto era collegata al corso di laurea e in particolare anche le mie competenze, basandoci sulle indicazioni nazionali per il curriculum, ho provato ad individuare i temi che intercettassero appunto gli obiettivi e i traguardi di competenza, pensando delle proposte ad ho per ogni classe e questa cosa ha pagato, ha funzionato bene, abbiamo avuto molte richieste e poi l'abbiamo iniziato ad applicare anche per la scuola secondaria di primo e di secondo grado.

5. Che relazione hanno i laboratori con il Museo?

Da una parte è vincolata all'uso degli oggetti, che è un materiale autentico al quale noi diamo tanto valore, per cui il museo custodisce degli oggetti che non solo possono raccontare delle storie, ma anche spiegare dei fenomeni, piuttosto che delle pratiche, delle attività che i geografi fanno facilitandone anche l'apprendimento e la

comprensione. Per esempio, sulla rappresentazione, avere a che fare con carte originali, plastici, fotografie, supporti diversi per favorire il fenomeno che è quello della disposizione spaziale degli elementi nel territorio, aiuta, è di grande aiuto. Da una parte, quindi è una relazione legata agli oggetti, dall'altra è più una relazione o indicazione di sintonia con gli obiettivi. Nel senso che l'obiettivo anche del museo è di promuovere e di valorizzare l'educazione geografica, il pensiero geografico. Questo il Museo lo fa attraverso i laboratori, non solo coinvolgendo il patrimonio, ma anche favorendo attività ed esperienze positive, che stimolino, che diano dei riscontri positivi per gli studenti e per gli insegnanti, in modo tale che alla geografia si associ anche un'esperienza piacevole, che è uno dei temi di grosso scontro ecco rispetto alla realtà. Quindi da una parte l'oggetto e dall'altra l'intenzionalità di promuovere un'educazione geografica coinvolgente che stimoli, attraverso attività e giochi, i bambini a ricredersi o quanto meno a sperimentare geografie coinvolgenti e piacevoli.

6. Hai mai progettato un laboratorio? Se sì come viene fatto? Ci sono degli elementi essenziali di cui bisogna tenere conto per progettarlo?

Sì, ne ho progettati. In primis, bisogna intercettare un'esigenza. Quindi, mettersi a proporre un tema che non ha attinenza con l'attualità, non ha attinenza con i contenuti del museo, questo non ha senso. Nel momento in cui vediamo, per esempio che per la scuola secondaria di secondo grado abbiamo poche proposte, già questo ci muove ad immaginare quali altre proposte potrebbero essere. Quindi, un'analisi un po' della situazione, ci permette di comprendere quali sono gli ambiti più scoperti. In questo aiutano sia le indicazioni ministeriali, perché tanto più noi aderiamo alle indicazioni tanto, più è possibile secondo me favorire la partecipazione e quindi andare a rispondere ad un'esigenza, un bisogno delle scuole. Nel momento in cui si individua quale potrebbe essere il segmento, l'esigenza, parte tutto un lavoro di ricerca, che da una parte è legato ai temi e contenuti e al patrimonio che è disponibile al museo. Quindi, cosa potremmo dire al museo di attinente a questo tema e quali materiali possiamo usare all'interno del nostro discorso. Quindi, un censimento, da una parte delle risorse che abbiamo, e dall'altra, un processo più creativo, pensando in che modo possiamo coinvolgere i ragazzi, si parla dunque di metodologie, di strategie di coinvolgimento su questo tema

specifico. L'unione delle due, quindi per dire vogliamo ragionare sulle costellazioni, ci piacerebbe che i ragazzi giocassero a poterle ridisegnare, a memorizzarle, eccetera, noi abbiamo un patrimonio anche che include le carte del cielo piuttosto che i globi celesti; quindi, trovare in che modo queste due cose possono entrare in relazione tra loro. Diciamo, una fase creativa e una di relazione con gli oggetti e i contenuti del laboratorio. A questo nella progettazione si unisce la consapevolezza dei vincoli, cioè vincoli presenti nello spazio, per cui quali sono gli spazi che abbiamo a disposizione, che possiamo usare. Una classe di 25 intorno ad un globo celeste crea delle complicazioni. Un altro vincolo è rappresentato dai tempi, noi abbiamo un'ora e mezza di attività in cui deve starci l'accoglienza e la conclusione, quindi abbiamo dei tempi stretti. Di conseguenza, di tutte le idee che generiamo dobbiamo selezionare quelle che ci permettono di costruire una narrazione, una dinamica, un flusso, che sia adeguato, che abbia un'alternanza tra parti di spiegazione o parti di coinvolgimento da parte nostra e invece parti in cui sono gli studenti ad entrare in gioco direttamente. Per cui bisogna equilibrare le proposte cercando di far in modo che ci sia di sottofondo un approfondimento dei contenuti, per cui non è che trasmettiamo nozioni in maniera classica, ma cerchiamo di far lavorare sui contenuti generando un pensiero, una rielaborazione o quanto meno un richiamo a quelle che sono conoscenze che già hanno, magari rafforzandole attraverso l'incontro con il patrimonio.

7. Facevi riferimento anche ad una struttura tipica del laboratorio?

Sì, questo aiuta molto perché si accolgono gruppi sempre diversi, quindi capire chi sono, da dove vengono, cos'hanno fatto, è una parte importante che nei tempi stretti si fatica a fare, nel senso che vorremmo fare tante cose, per cui avere una struttura facilita molto il laboratorio. Tanto più la struttura è rigida, nel senso di chiara, ben strutturata, tanto più facile sarà svolgere il laboratorio. Per cui avere delle fasi, dove ad esempio sappiamo che c'è una prima fase di *problem posing*, nel laboratorio del clima, cioè una situazione problema che viene posta agli studenti e da lì si innescano le successive. Oppure nel laboratorio di "Neso" abbiamo quattro scatole che identificano quattro fasi ben definite del laboratorio, questi sono elementi che aiutano. Diciamo che una prima fase è sempre corrispondente ad un momento di accoglienza, ma non è detto che l'ultimo sia di

consolidamento, potrebbe essere di apertura, per esempio c'è il laboratorio sulla fotografia in cui li portiamo a vedere l'ultima sala che non è la chiusura del laboratorio ma è un'apertura verso altre riflessioni.

8. Che ruolo hanno i tutor dei laboratori e quale formazione hanno per fare questo?

Inizialmente, chi aveva fatto la sperimentazione, cioè chi aveva ideato il laboratorio lo svolgeva anche e qui avevamo il massimo della qualità, perché chi era esperto di quel tema, chi aveva pensato a quell'attività, la riportava alle scuole. Successivamente, però, aumentando le richieste e riducendosi la nostra disponibilità, avevamo avuto bisogno di appoggiarsi a qualcuno che avrebbe potuto aiutarci. Questo è stato possibile quando le scuole hanno iniziato a pagare le attività e quindi si è iniziato a coinvolgere insegnanti in formazione, dottorandi e altre persone con profili diversi e questo è anche una caratteristica che a geografia funziona bene, nel senso che anche la guida ambientale-naturale, piuttosto che l'architetto o l'esperto di lettere o di storia, possono guidare delle attività di carattere geografico, attraverso una debita formazione. Attualmente, il gruppo di persone che adesso ha un contratto di collaborazione per poter svolgere attività al museo, sono persone di formazione varia, pochi geografi, perché i geografi sono pochi di fatto, che ricevono una formazione per svolgere le attività. Sono persone fondamentali perché poi il museo ha la loro faccia, quindi sono i loro modi, che fanno piacere o meno al museo, oltre che i contenuti. Sono quindi risorse preziosissime, per quanto mi riguarda preziosissime anche nella fase di progettazione perché molti di loro hanno entusiasmo, passione e competenza, di cui io spesso ne approfitto, nel senso che le coinvolgo anche nella fase di progettazione o di ripensamento di un laboratorio, che a loro fa piacere perché credo che da un certo punto di vista si sentano valorizzati ancora di più in un lavoro in cui spesso erogatori di servizio.

9. Qual è la relazione tra scuola e museo e quindi tra tutor e insegnanti?

Fino all'anno scorso io prendevo tutte le prenotazioni delle scuole, quindi, gestivo tutto il rapporto anche con l'insegnante, da quest'anno le presentazioni avvengono attraverso un altro canale, io ricevo comunque le telefonate degli insegnanti per decidere assieme quale attività far svolgere e quindi si instaura con me un rapporto diretto. Quest'anno

però si è un po' affievolito attraverso questa nuova procedura, ma che comunque esiste ed è valida. Con le guide gli insegnanti praticamente non hanno relazione finché non arrivano al Museo, cioè scoprono lì chi sarà la loro guida e quindi anche dopo l'attività sono io che mando le mail agli insegnanti e i materiali. Quindi, la relazione degli insegnanti con le guide è limitata al tempo della presenza al museo. Il museo invece ha una relazione che è legata proprio alla scelta, prima, ed eventualmente alla consegna dei materiali o ricerca di feedback dopo.

10. Quindi prima e dopo i laboratori avviene uno scambio tra te e l'insegnante?

Allora, lo scambio avviene solo nel momento in cui l'insegnante lo cerca. Se un insegnante legge la descrizione di un laboratorio, gli piace ed è deciso non chiama me per avere un confronto. Però vedo che è una cosa molto apprezzata avere una persona con cui confrontarsi nella scelta.

11. Secondo te che ruolo ha il Museo di geografia per la scuola?

Credo che il museo sia un'opportunità per mostrare una geografia diversa, una geografia che vada oltre le proposte del sussidiario, per cui è bene che intercetti i temi del sussidiario, ma è altrettanto bene che lo faccia proponendo esperienze che a scuola uno non farebbe. L'incontro con il materiale autentico è il classico esempio che ci dice che dei laboratori non puoi andare a farli a scuola ma li devi fare qui da noi. Quindi, il museo è un'opportunità in più per le scuole, è un luogo privilegiato in cui fare geografia e far piacere la geografia.

12. In che modo i laboratori sono un supporto per la didattica? Legato a questo fine, quali sono i punti di forza e di debolezza che rilevi?

I laboratori sono il risultato di pensiero e sperimentazioni che avvengono in ambito universitario e quindi credo che questo sia una risorsa per la scuola, perché sono proposte che sono state pensate nel dettaglio e quindi dovrebbero contribuire alle proposte che vengono fatte a scuola. Un punto di forza è il fatto che c'è una competenza di fondo sul tema, che aiuta soprattutto gli insegnanti che non hanno esperienza o formazione sui temi geografici che ce ne sono tanti. Un altro vantaggio, è che è un luogo

molto bello in cui si parla di geografia, dove si respira la geografia. Altri vantaggi, riguardano il fatto che si va oltre a contenuti classici e questo accompagna gli insegnanti ad intraprendere vie di sperimentazione o di approfondimento. L'unico svantaggio è il fatto che richiede del tempo e delle energie, anche in termini di costi perché le attività non sono gratuite quindi non tutti riescono ad approfittarne

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 (Padova o Verona)

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

EDUCAZIONE ALIMENTARE

Intervento didattico per una classe quarta primaria finalizzato alla scoperta di una sana e corretta alimentazione

Relatore
Stefano Zoletto

Laureando/a
Francesca Gomiero

Matricola
1144079

Anno accademico: 2020-2021

Gomiero Francesca
Numero di matricola: 1144079
Via Alcide de Gasperi 1
Tel. 3459793752
E-mail: francesca.gomiero@studenti.unipd.it

Istituto Comprensivo Statale di Teolo
Via XXV Aprile, 11 - 35037- Bresseo di Teolo
Tel.: 049.9900151
Fax: 049.9903064
E-mail: pdic86800x@istruzione.it
URL: http://www.icteolo.gov.it/
Dirigente Scolastico: Dott.ssa Martin Chiara
Scuola Primaria “Don Bosco”- Teolo
Tel: 0499925209
Tutor dei tirocinanti: Sterbizzi Alice

Indice

1.Analisi del contesto.....3
1.1.L'Istituto Comprensivo Statale "F. Lazzarini" di Teolo.....3
1.2.Il plesso "Don Bosco" e la classe.....4
1.3.Modalità e strumenti dell'osservazione.....5
2.Intervento didattico.....6
2.1.Riferimenti teorici.....6
2.2.Narrazione dell'intervento didattico.....7
2.3.Conclusione dell'intervento in Didattica a Distanza.....11
2.4.Ottica inclusiva dell'intervento didattico.....12
2.5.Modalità e strumenti di valutazione.....13
2.6.Modalità e strumenti della documentazione didattica.....14
3.Riflessione in ottica professionalizzante 16
3.1.Autovalutazione del percorso.....16
3.2.Riflessioni sul rapporto con la tutor.....17
3.3.Competenze maturate.....18
3.4.Al termine del tirocinio del 5° anno.....20
4.Riferimenti.....21
4.1.Bibliografia.....21
4.2.Sitografia.....21
4.3.Documentazione scolastica.....21
4.4.Fonti normative.....22
5.Allegati.....23
5.1.Allegato 1: Rubrica Valutativa.....23

Introduzione

Il tirocinio di questo quinto anno ha avuto come focus principale il raccordo sistemico tra la dimensione didattica, istituzionale e professionale.

Nello specifico, il personale progetto è stato rivolto alla classe quarta della scuola primaria “Don Bosco” di Teolo. L'intervento didattico si è sviluppato all'interno della disciplina di Educazione alla Cittadinanza ed in particolare ha trattato la tematica dell'Educazione Alimentare. L'obiettivo principale dell'intero percorso è stato quello di sensibilizzare i bambini sulla sana alimentazione, partendo dalla conoscenza di alcuni concetti chiave.

Nel primo capitolo di questa relazione, viene presentata l'analisi di contesto dell'Istituto scolastico, del plesso e infine della classe di afferenza, facendo riferimento poi agli strumenti e alle modalità utilizzate per l'osservazione.

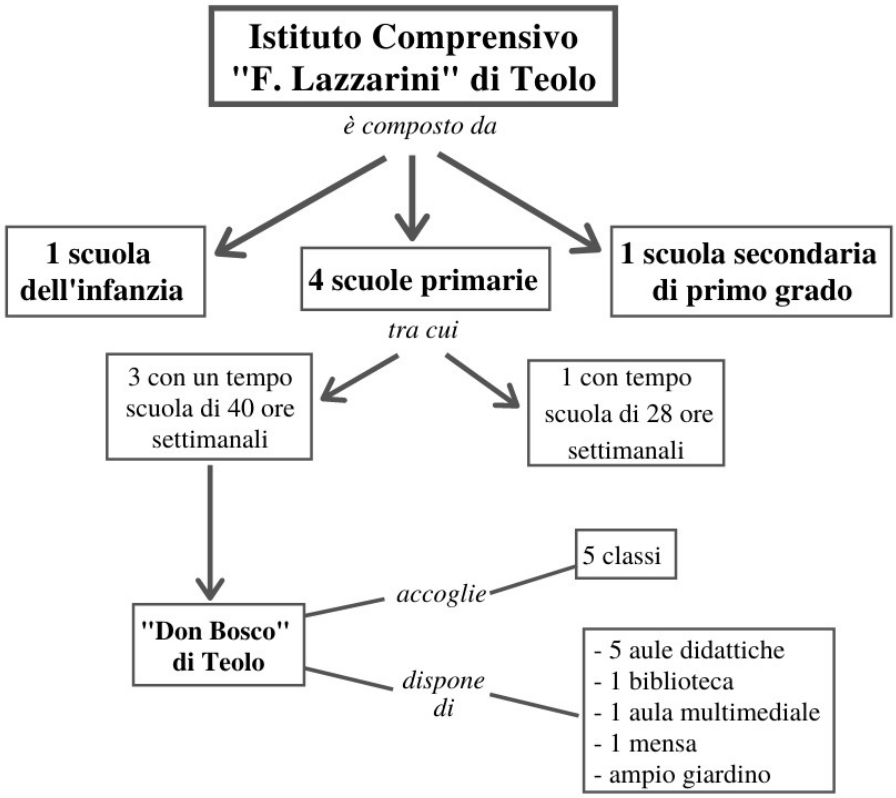
Nel secondo capitolo, viene descritto l'intervento didattico attraverso l'introduzione dei riferimenti teorici, la narrazione riflessiva del percorso, con particolare attenzione alla riprogettazione nel periodo di Didattica a Distanza, l'attuazione dell'ottica inclusiva e infine la presentazione delle modalità di valutazione e di documentazione utilizzate.

Il terzo ed ultimo capitolo raccoglie le riflessioni in ottica professionalizzante riguardanti questo quinto anno di tirocinio.

1. Analisi del contesto

1.1. L'Istituto Comprensivo Statale "F. Lazzarini" di Teolo

In questo quinto anno ho portato a termine il mio tirocinio presso la scuola primaria "Don Bosco" di Teolo, appartenente all'Istituto Comprensivo "Francesca Lazzarini". In questo coesistono una scuola dell'infanzia, quattro scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado. Il territorio comunale nel quale è situato è particolarmente esteso, racchiude nove frazioni e rientra in gran parte nell'area di tutela naturalistica del Parco Regionale dei Colli Euganei. "Attualmente le scuole sono concentrate su cinque frazioni: Teolo, Bresseo Treponti, Tramonte, San Biagio e presentano tipologie organizzative diverse (tempo pieno, tempo normale) tali da costringere gran parte dell'utenza a spostarsi nel territorio. "(PTOF).



1.2. Il plesso "Don Bosco" e la classe

L'intervento didattico di quest'anno è stato rivolto alla classe quarta della scuola primaria "Don Bosco" di Teolo. Questo plesso è posizionato nel territorio collinare ed è circondato "da un cortile e da un grande giardino, spazi molto apprezzati dai bambini in quanto consentono un contatto immediato e forte con l'ambiente naturale" (PTOF).

All'interno della struttura al piano terra sono presenti la mensa, l'aula di informatica, la biblioteca e i servizi, mentre al primo piano troviamo cinque aule e i servizi. Questa primaria offre un tempo scuola di 40 ore, distribuite su 5 giorni, dal lunedì al venerdì, dalle 8.15 alle 16.15.

Una caratteristica peculiare di questa scuola è la scelta che è stata attuata come alternativa ai libri di testo. In questo caso, la biblioteca assume un ruolo fondamentale nella didattica che, mettendo a disposizione più di 5000 libri, permette agli alunni di essere "guidati dagli insegnanti, di confrontarsi con molteplici linguaggi, sviluppare lo spirito critico e il pensiero divergente" (PTOF).

Un'altra pratica che caratterizza l'intero plesso si focalizza sul valore della lettura sia personale che condotta dall'insegnante. La prima ha luogo la mattina, all'inizio della lezione, mentre la seconda nel pomeriggio, dopo la ricreazione. Quest'ultima assume molto valore perché, oltre a dare la possibilità ai bambini di affrontare anche libri via via più impegnativi, sia per forma che per contenuto, dà l'opportunità di creare un rapporto speciale con l'insegnante, un rapporto più intimo e personale, costruito a partire da un tempo dedicato e gratuito.

Come ulteriore supporto alla scelta alternativa al libro di testo viene utilizzata quotidianamente la LIM presente in ogni classe.

Il gruppo classe è attualmente composto da 23 alunni, di cui 11 maschi e 12 femmine. È un gruppo altamente eterogeneo e ciò deriva da molteplici fattori, tra i quali troviamo un continuo cambiamento interno, in quanto a inizio anno ci sono stati due nuovi inserimenti e nel corso di questo si è presentato un ritiro. La classe risulta eterogenea sia negli stili che nei tempi di apprendimento. Di conseguenza, la metodologia che risulta di maggior efficacia è quella del *cooperative learning*, con la quale gli studenti

apprendono in piccoli gruppi, sviluppando un'attenzione maggiore nei confronti dei compagni, aiutandosi reciprocamente e sentendosi corresponsabili.

1.3. Modalità e strumenti dell'osservazione

In questo quinto anno l'osservazione è stata fondamentale, in un primo periodo per conoscere il nuovo contesto e per progettare l'intervento didattico. Successivamente, per tenere monitorato e verificare in itinere l'intervento didattico.

La griglia osservativa delle lezioni, ideata da Lerida Cisotto, ha rappresentato il primo strumento di analisi delle dinamiche presenti all'interno dell'ambiente classe, in particolare focalizzando l'attenzione sulle azioni dell'insegnante. Questo mi ha aiutata poi ad orientare le mie scelte didattiche ed in particolare le mie azioni nel rapporto con gli alunni.

Il secondo strumento che mi ha accompagnata lungo l'intero percorso è il diario di bordo, il quale mi ha dato la possibilità di tenere traccia di fatti e di azioni ma anche di emozioni e sensazioni. Mi ha aiutata a fermarmi, a fare il punto della situazione al termine di ogni lezione, per poi predispormi al meglio nei confronti degli incontri successivi.

Infine, la mia osservazione, durante l'intero intervento didattico, è stata pienamente supportata dalla mentore, la quale mi ha aiutata ad orientare con maggior precisione il mio sguardo e ad incrementarne la visuale attraverso sue personali osservazioni.

2. Intervento didattico

2.1. Riferimenti teorici

L'idea progettuale di quest'anno è nata a partire dalla richiesta di realizzare un intervento didattico di tipo sistemico. A tale proposito, in accordo con la tutor, è stato scelto come ambito di intervento l'educazione alimentare, la quale rientra nell'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica. In particolare, esso fa riferimento al traguardo secondo il quale "l'alunno, al termine del primo ciclo, comprende i concetti del prendersi cura di sé, della comunità, dell'ambiente. "(Linee Guida Educazione Civica, p.6). A questo proposito, Franca Da Re ha delineato un esempio di curricolo basato sui traguardi del D.M. n. 35/2020, sul quale a sua volta l'Istituto Comprensivo ha fatto riferimento. Secondo tale documento, al termine della scuola primaria l'alunno "osserva comportamenti rispettosi della propria sicurezza e salute [...] nell'alimentazione e sa spiegarne le motivazioni" e "conosce le principali regole per una corretta alimentazione" (Curricolo di Educazione Civica, p.3).

Secondo le Linee Guida per l'Educazione Alimentare (2015), tale ambito "richiede un approccio complesso e sistemico. Un approccio che da un lato aiuti i giovani a prendere consapevolezza del proprio rapporto con il cibo per orientarlo in modo sano e, dall'altro, permetta loro di contestualizzarlo in un ambito globale di relazioni che coinvolge anche chi vive in realtà differenti".

Alla luce di questa affermazione è evidente che per trattare con profondità queste tematiche sia necessario un percorso continuativo nel corso del tempo, a partire sin dai primi anni di scuola. Di conseguenza, il mio intervento didattico ha avuto come obiettivo principale quello di scoprire e conoscere alcuni concetti chiave, partendo dalle esperienze personali degli alunni, da sensazioni ed emozioni, per giungere un po' alla volta ad una sensibilizzazione relativa ad una sana alimentazione.

Come punto cardine della mia progettazione e della conseguente attuazione è stato posto il modello teorico costruttivista il quale "pone al centro dei processi di apprendimento – e quindi di insegnamento – il ruolo dell'interazione individuo-ambiente, inteso nel suo significato sociale, storico e culturale" (Nigris, 2009, p.95). L'ambiente, in particolare quello sociale e familiare, ha ricoperto un ruolo fondamentale sin dall'inizio del

percorso, in quanto ha permesso ai bambini di creare continue connessioni, in primo luogo, ciascuno con la propria esperienza e, in secondo luogo, tra di loro in classe, attraverso dialoghi e confronti.

2.2. Narrazione dell'intervento didattico

Tempi	**Spazi**	**Attività e contenuti**	**Metodologia**
Primo incontro: 2,30 ore	Aula	Creazione di un clima positivo attraverso un gioco. Rilevazione delle preconoscenze attraverso una discussione guidata da alcune domande. Produzione del personale quaderno dove documentare l'intero percorso.	Attiva e interrogativa
Secondo incontro: 2,30 ore	Aula	Ripresa della discussione precedente, focus sulla domanda "Perchè mangi?". A partire dalle risposte degli alunni ha avuto luogo una lezione frontale, supportata da una presentazione power point, sulle motivazioni dell'alimentazione e sulle funzioni dei principi nutritivi. Quanto appreso viene riportato sul quaderno personale.	Interrogativa e affermativa
Terzo incontro: 2,30 ore	Aula	Spiegazione dei principi nutritivi, supportata da una presentazione power point. Drammatizzazione a piccoli gruppi. Documentazione di quanto appreso sul personale quaderno.	Affermativa e attiva
Quarto incontro: 4,30 ore	Giardino	Gioco iniziale per riagganciargi alla lezione precedente. Avvio della prima fase del *jigsaw.*	Attiva
Quinto incontro: 2,30 ore	Giardino	Seconda fase del *jigsaw.* Documentazione di quanto appreso sul personale quaderno, attraverso l'utilizzo di alcune carte d'identà per gruppo alimentare.	Attiva
Sesto incontro: 2,30 ore	Aula e giardino	Gioco per riprendere la lezione precedente. Avvio di una discussione per costruire assieme la piramide alimentare. Visione di video per confrontare diversi modelli di questa. Scelta condivisa sul modello da seguire. Rappresentazione della piramide alimentare sul personale quaderno con l'utilizzo di giornali pubblicitari.	Interrogativa e attiva
Settimo incontro: 2,30 ore	Aula	Lezione frontale, supportata da presentazione power point, sui pasti della giornata. Lavoro a coppie finalizzato alla creazione del menù del	Affermativa e attiva

		giorno di un ristorante, con particolare attenzione al concetto di stagionalità.	
Otto incontro: 2,30 ore	Aula	Verifica a domande chiuse di diverse tipologie per rilevare l'acquisizione dei concetti chiave. Gioco per una pausa attiva. Raccolta di opinioni e consigli sulle lezioni precedenti.	Affermativa
Nono incontro: 4,30 ore	Aula	Introduzione e spiegazione del lavoro conclusivo, cioè la creazione di un video informativo rivolto a genitori e altri studenti. Visione di video esemplificativi. Avvio della fase di ideazione, progettazione.	Affermativa
Decimo incontro: 2 ore	Google meet	Dopo aver proposto il nuovo lavoro tramite la piattaforma di *Weschool*, i bambini hanno portato a lezione le loro idee e hanno posto domande di chiarificazione. Successivamente, ognuno ha realizzato e documentato la ricetta scelta.	Attiva
Undicesimo incontro: 2 ore	Google meet	Visione del video finale, condivisione di sensazioni e pensieri degli alunni.	Attiva

L'intervento didattico, proposto per la quarta primaria della scuola “Don Bosco”, è stato realizzato nei mesi di febbraio e marzo per un totale di 30 ore e si è concluso nella modalità della Didattica a Distanza.

La situazione problema che ha dato avvio a questo percorso è nata a partire dalla domanda chiave “Perché mangiamo?”.

Così, durante il primo incontro ci siamo concentrati sul raccogliere e condividere le idee e le sensazioni di ogni bambino in risposta a questa domanda, cercando di creare così un clima accogliente, stimolante e motivante, necessario per intraprendere

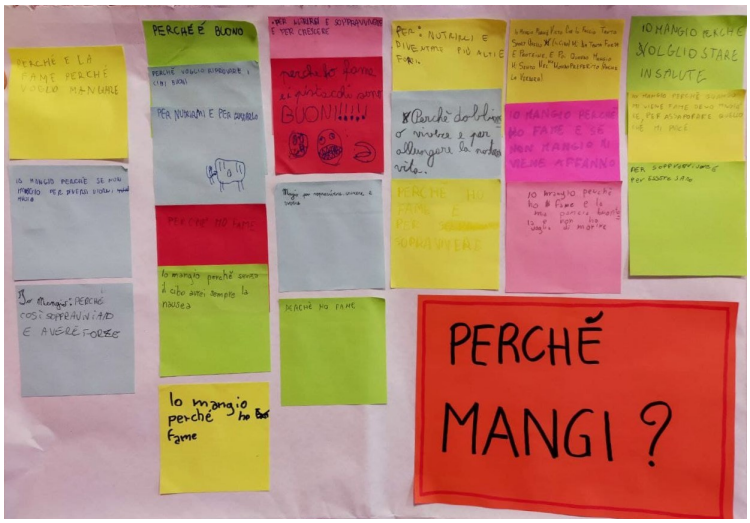


Immagine 1: *risposte degli alunni alla domanda "Perché mangi?".*

il cammino assieme. Quest'ultimo aspetto, riguardante la creazione di un clima positivo attraverso momenti di dialogo, di condivisione e di gioco, è stato un punto centrale del mio tirocinio. Tutto ciò è stato possibile anche grazie alla tematica stessa dell'Educazione Alimentare la quale, sia per la novità della proposta che per la sua grande concretezza, ha reso le lezioni più attraenti e coinvolgenti. Infatti, in questo modo anche i momenti di lezione frontale hanno assunto un valore diverso, si sono trasformati in spazi di confronto e partecipazione.

Nello specifico, durante i successivi incontri abbiamo affrontato contenuti quali i principi nutritivi, i gruppi alimentari, la piramide alimentare e i pasti principali della giornata.

Le metodologie e tecniche didattiche messe in campo per affrontare questi contenuti sono state diverse, spaziando attraverso metodologie quali quella affermativa, interrogativa e attiva.

Una tecnica utilizzata per la lezione riguardante i gruppi alimentari è stata quella del *Jigsaw*, il quale "mira a far sì che l'allievo giunga ad apprendere dei contenuti, collaborando con gli altri attraverso una relazione reciproca" (Felisatti, 2006, p.157). Questa si è adattata perfettamente sia alle caratteristiche degli alunni che al contesto stesso, in particolare alla scelta alternativa al libro di testo. In prima istanza, quindi, si è rivelata una tecnica efficace per il gruppo classe perché ha permesso, attraverso la composizione di piccoli gruppi, di venire incontro alla grande eterogeneità di cui è caratterizzata la classe. Inoltre, è una tecnica che ha richiesto agli alunni di essere attivi in ogni fase del lavoro e che ha garantito a ciascuno di sentirsi protagonista, in particolare attraverso la fase in cui ognuno diventava esperto di un particolare argomento.

Oltre a questa tecnica specifica, gran parte degli incontri di tirocinio sono stati caratterizzati da momenti cooperativi, di gruppo o a coppie.

Un altro punto cardine di questo intervento didattico mette le sue radici nel modello del *Learning Together,* "un metodo didattico che utilizza i piccoli gruppi in cui gli studenti lavorano insieme per migliorare reciprocamente il loro apprendimento […], può essere applicato ad ogni compito, ogni materia e ad ogni curricolo" (Felisatti, 2006, p.128).

Nel corso degli incontri, osservando la classe lavorare in questa modalità, è emersa la necessità di puntare sulla responsabilità individuale, considerata un elemento essenziale per l'apprendimento cooperativo. Così, per far fronte a ciò, è stata introdotta l'assegnazione di un ruolo per ciascun componente del gruppo. Inoltre, questa strategia ha permesso ai bambini sia di far emergere i loro personali punti di forza, sia di affrontare qualche loro limite e difficoltà.

Immagine 2: *carte create per assegnare i ruoli nei lavori di gruppo.*

Il giardino nel corso degli incontri ha ricoperto una funzione fondamentale, poiché è stato utilizzato come ambiente di apprendimento alternativo all'aula di classe. Questo è stato un grande supporto per tutte quelle attività cooperative o di gioco che altrimenti sarebbero state limitate a causa delle norme anti-Covid. I momenti passati all'aperto hanno permesso di vivere i diversi lavori con maggiore motivazione, interesse ed entusiasmo. Infine, il poter usufruire di uno spazio così ampio ha consentito di rendere le attività stesse fisicamente più attive grazie a semplici spostamenti, ad esempio da una postazione di lavoro ad un'altra, e grazie a veri e propri giochi di movimento.

Immagine 3: *attività in giardino.*

2.3. Conclusione dell'intervento in Didattica a Distanza

Verso la fine di marzo e durante la fase finale del mio intervento di Didattico, la scuola si è ritrovata ad affrontare un altro periodo di Didattica a Distanza. Alla luce di questo, ho dovuto riprogettare gli ultimi tre incontri che avrebbero visto come attività principale la produzione di un video informativo sugli argomenti appresi in precedenza. Per riprogettare il lavoro conclusivo sono partita dal rileggere gli obiettivi che mi ero prefissata con la progettazione e dal rivedere i bisogni emersi dagli alunni durante il percorso.

Un primo scopo del lavoro conclusivo era quello di ripercorrere le attività svolte e verificarne l'apprendimento. In secondo luogo, avevo progettato che il video prodotto ci avrebbe permesso di entrare in contatto con le famiglie e con le altre classi del plesso.

Un importante bisogno emerso, in particolare durante l'ultimo incontro svolto in presenza, riguardava la motivazione degli alunni. Infatti, in questo incontro era stato introdotto il lavoro conclusivo e gli studenti avevano già iniziato a progettarlo. Al termine della lezione, l'entusiasmo era alto e anche la motivazione dei bambini non era da meno. Così, una volta realizzato che quel particolare video non avremmo potuto produrlo, mi sono posta come obiettivo quello di riuscire a trovare un lavoro sostitutivo che avrebbe permesso ai bambini di essere più soddisfatti del nuovo risultato rispetto a quello vecchio che ciascuno si era già immaginato.

A questo punto, mettendo insieme tutto ciò e partendo dal bisogno dei bambini di sentirsi gratificati e soddisfatti, ho chiesto loro di pensare, mettere in pratica e nel frattempo documentare una ricetta culinaria. Sebbene la scelta fosse libera, è stato chiesto loro di provare a dare una spiegazione, tenendo comunque in considerazione il percorso fatto assieme. A tale proposta tutti i bambini hanno risposto con entusiasmo ed impegno.

In conclusione, nonostante una mia difficoltà iniziale nel riprogettare e la mia ostinazione nel pensare che non avrei trovato un'idea migliore da proporre nelle condizioni della DAD, ho riconosciuto che la nuova proposta fosse qualcosa di molto più autentico ed efficace rispetto a quanto precedentemente progettato. Infatti, oltre ad aver dato la possibilità ai bambini di esprimersi attraverso un linguaggio differente dal

solito, quello culinario, questa nuova proposta ha dato la possibilità di entrare ancora di più in relazione con le famiglie. Ogni bambino ha coinvolto direttamente i propri familiari facendosi portavoce ed esperto di quanto scoperto a scuola. Inoltre, grazie alla DAD anche io ho avuto modo di relazionarmi personalmente con alcuni genitori attraverso la piattaforma didattica di *WeSchool*.

Infine, c'è un ultimo aspetto che mi ha condotta a guardare oltre. Solo dopo aver raccolto i lavori di ciascuno, mi sono resa conto che con questo compito avevamo fatto un passo in più, non ci eravamo fermati agli aspetti più teorici dell'alimentazione, ma abbiamo potuto guardare e interagire con questa grande tematica attraverso l'esperienza corporea, le sensazioni e le percezioni che sono state poi oggetto di condivisione nell'ultima lezione. Così, abbiamo scoperto che il cibo di cui tanto abbiamo parlato significa per ognuno di noi molto altro, può essere simbolo, ad esempio, di collaborazione, condivisione, passione e divertimento.

Immagine 4: *ricette prodotte dai bambini.*

2.4. Ottica inclusiva dell'intervento didattico

Fin dagli inizi di quest'anno e dalle prime osservazioni è emerso un contesto classe piuttosto eterogeneo, in particolare nei tempi e negli stili di apprendimento. Per far fronte a questi aspetti le modalità che sono state messe in atto sono principalmente due. In primo luogo, troviamo un approccio cooperativo che ha caratterizzato molte delle attività svolte, il quale ha permesso di creare un clima di partecipazione. Inoltre, questo tipo di approccio, associato alla scelta di formare dei gruppi eterogenei, ha consentito alla classe di camminare assieme tenendo conto del passo di tutti.

In secondo luogo, nella progettazione delle lezioni si è cercato di fare attenzione ai diversi stili di apprendimento, fornendo così l'opportunità di approcciarsi alle diverse attività attraverso molteplici linguaggi.

2.5. Modalità e strumenti di valutazione

Galliani afferma che "la valutazione è qualcosa di molto complesso, che non si riduce ad un unico momento, ma accompagna e sostanzia l'intero processo formativo" (2015, p.70). In questi anni di tirocinio ho sempre fatto molta fatica ad orientarmi all'interno di questo amplio e complesso mondo. Questo perché la valutazione, quella propriamente formativa, si muove attraverso molteplici aspetti.

Un primo aspetto corrisponde al tempo, in quanto la valutazione non fa riferimento solo a momenti precisi, ma si dilata andando ad abbracciare l'intero processo di apprendimento e anche di insegnamento.

In seconda istanza, la valutazione si rapporta continuamente sia con soggetti che con oggetti diversi. Infatti, per riuscire a far fronte alla complessità di questo strumento è necessario superare l'idea di avere un'unica prospettiva di osservazione e indirizzarsi verso una pluralità di sguardi. Per queste motivazioni, è stato utile affidarsi alla prospettiva trifocale, la quale agisce attraverso tre dimensioni: oggettiva, soggettiva e intersoggettiva.

Alla prima dimensione fanno riferimento tutte le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati. Di conseguenza per questa dimensione sono andata ad analizzare tutti quei compiti operativi svolti dagli alunni. Ho osservato gli elaborati dei lavori di gruppo, il quaderno utilizzato dai bambini come dossier nel quale documentare le attività e una prova di verifica strutturata.

Per quanto riguarda la seconda dimensione, si considera ciò che il soggetto, in questo caso l'alunno, percepisce a proposito della sua esperienza di apprendimento. In questo secondo caso, ho raccolto i pensieri di ciascun bambino attraverso momenti di autovalutazione guidati da alcune domande poste dall'insegnante.

Infine, la terza dimensione è legata per lo più all'osservazione e alla valutazione delle prestazioni del soggetto da parte degli altri soggetti implicati nel processo formativo

(Castoldi, 2016). Per affrontare quest'ultima mi sono basata principalmente sulla raccolta delle osservazioni appuntante di volta in volta nel mio diario di bordo e anche su quelle indicatemi dalla tutor.

Uno strumento fondamentale per la valutazione, utilizzato sia in itinere che a conclusione dell'intervento didattico, si è rivelato essere la rubrica valutativa (allegato n.1). Anche questo mi è spesso sembrato qualcosa di difficile da ideare e di conseguenza da utilizzare, specialmente quando la modalità di valutazione si basava su un impianto valutativo di tipo quantitativo. Invece, quest'anno ho trovato più semplice valutare il processo di apprendimento di ogni alunno perché ho trovato maggior concordanza tra la rubrica e il nuovo sistema valutativo di tipo qualitativo basato anch'esso su livelli e dimensioni. Tutto ciò è avvenuto con l'Ordinanza Ministeriale n°172 del 4 dicembre 2020, con la quale sono state pubblicate delle nuove linee guida sulla valutazione.

In conclusione, per giungere ad una valutazione finale per ogni alunno ho tenuto in considerazione le tre dimensioni della prospettiva trifocale e a questo punto, mettendole in dialogo fra loro, tramite la rubrica valutativa sono arrivata al giudizio conclusivo.

2.6. Modalità e strumenti della documentazione didattica

Galliani (2015) conferisce alla documentazione due finalità: la prima rivolta verso una progettazione futura, la seconda verso la professionalità del docente. Infatti, per prima cosa, la documentazione mi è servita per monitorare passo per passo l'andamento dell'intervento didattico, in modo tale da essere pronta a ricalibrare, se necessario, quanto già progettato.

Successivamente, la documentazione è stata fondamentale soprattutto per avermi aiutata, su di un primo livello, a riflettere sulla mia azione didattica e poi, in un secondo tempo a riflettere sui miei stessi pensieri, osservazioni e sensazioni in ottica professionalizzante.

Strumento principale per fare ciò è stato il diario di bordo che mi è servito per "una narrazione quotidiana degli eventi e dei vissuti della classe. [...] Una narrazione qualitativa, non una constatazione quantitativa." (Zavalloni, 2012, p.120). Infatti,

durante quest'anno ho provato a sfruttarlo al massimo, cercando di non fermarmi semplicemente alle evidenze osservabili del mio agire didattico, ma tentando di calarmi in una riflessività più profonda per riuscire a dare maggiore significato all'esperienza.

Infine, per documentare il mio intervento didattico ho anche utilizzato modalità quali foto e video, che sono risultate, in un secondo momento, un ottimo supporto per fare memoria delle attività svolte.

3. Riflessione in ottica professionalizzante

3.1. Autovalutazione del percorso

Al termine dell'esperienza fatta e alla luce dell'autovalutazione iniziale, riconosco di essere migliorata all'interno della dimensione didattica, grazie principalmente al tirocinio svolto in classe.

In primo luogo, con l'avvio dell'intervento, ho imparato ad individuare sempre più precisamente le risorse e i bisogni dei singoli alunni e del gruppo classe, attraverso l'osservazione, durante i diversi lavori svolti, nel confronto con la tutor e poi grazie alla riflessione personale successiva ad ogni intervento.

Inoltre, mi sono orientata abbastanza bene all'interno dei quadri teorici, sebbene l'argomento scelto non avesse tanti riferimenti. A partire da questi, ho approfondito l'ambito di intervento per poi andare a progettare le attività didattiche tenendo conto delle risorse e dei bisogni della classe. L'argomento in sé mi ha permesso di porre un'ottica inclusiva al progetto, in quanto esso dava la possibilità a tutti gli alunni di avere una base esperienziale da cui partire.

Successivamente, l'ottica inclusiva ha preso piede attraverso la diversità degli stili di apprendimento, il continuo supporto dell'insegnante e soprattutto grazie alla collaborazione tra pari, emersa nei lavori di gruppo e non solo. Infine, il monitoraggio dell'intervento didattico è stato continuo durante tutto il percorso ed è stato fondamentale per permettermi di osservare, supportare, riprogettare e valutare.

Relativamente alla dimensione istituzionale, l'elemento in cui mi sono sentita più carente è stato rilevare le opportunità, i vincoli e le risorse del contesto scolastico ed in particolare di quello extra-scolastico. In sede di verifica, mi sono resa conto di quanto la situazione di instabilità causata dalla pandemia mi abbia condizionata, in fase di progettazione, nello stabilire le modalità con cui coinvolgere il contesto extra-scolastico.

Al contrario, per quanto riguarda gli aspetti restanti di questa dimensione sono molto positiva. Sono riuscita a muovermi all'interno del contesto scolastico e a tenerne conto al meglio per orientare le mie azioni.

Inoltre, nel campo del tirocinio indiretto sono stata partecipe e attiva all'interno del gruppo, nonostante le modalità di quest'anno abbiano reso il tutto più complicato.

Correlato a ciò, ho saputo utilizzare adeguate modalità di comunicazione nei diversi contesti e questo è emerso in particolare nel periodo di didattica a distanza dove la comunicazione è passata attraverso i canali digitali.

In conclusione, relativamente alla dimensione professionale, sento che quest'anno particolare mi abbia dato molte possibilità per fermarmi e riflettere sul mio profilo da docente. In questi tempi, ho trovato molto difficile autovalutarmi senza rischiare di far emergere solo i lati negativi. È stato impegnativo riconoscere che, a volte, le cose non dipendevano soltanto da me e che forse in alcune circostanze era tutto ciò che potevo dare e fare.

A questa conclusione sono giunta con molta fatica avendo alle spalle la precedente esperienza di tirocinio, la quale mi aveva portata a perdere quasi del tutto la motivazione. Di conseguenza, quest'ultimo anno non è partito con una grande carica di entusiasmo e voglia di mettermi in gioco, che tanto mi sarei aspettata all'inzio del mio percorso. È cominciato, in primo luogo, con la necessità di prendermi cura di me stessa, riconoscendo e dando un nome a ciò che mi aveva ferita. In secondo luogo, per ricominciare è stato per me importante chiedere aiuto, in particolare al mio tutor coordinatore e ad alcune mie compagne.

3.2. Riflessioni sul rapporto con la tutor

All'inizio di quest'anno mi son ritrovata di fronte ad una scelta, continuare lungo la strada incerta che avevo intrapreso l'anno precedente o cambiare direzione per cercare un sentiero più sicuro e ciò significava iniziare da capo in un nuovo contesto scolastico. Quest'ultima è stata la scelta definitiva, che mi ha portata a trovare maggiore serenità.

Sono stata affiancata dalla mia tutor Alice che ha saputo essere per me quel picchetto necessario a mantenere ancorata la mia tenda a terra. Fin da subito, si è dimostrata accogliente e disponibile, nonostante la prima difficoltà incontrata, cioè il suo isolamento a casa. Abbiamo iniziato a conoscerci attraverso uno schermo del computer, ma ciò non è stato assolutamente di ostacolo.

Durante la prima fase del tirocinio, ho potuto osservare piacevolmente la sua azione didattica ed inoltre abbiamo avuto degli ottimi momenti di confronto.

Arrivato il tempo di mettere in pratica il mio progetto, nonostante normali momenti di insicurezza, mi sentivo abbastanza tranquilla e sicura, anche perché sapevo di avere al mio fianco qualcuno pronto a supportarmi e ancora più importante, qualcuno pronto a collaborare con me per portare a termine il mio percorso.

Poi, sul più bello è arrivato il periodo di isolamento a fine marzo, al quale ho cercato di far fronte al meglio, semplificando e cambiando i miei piani. Anche in questo momento ho avuto la grande opportunità di potermi confrontare con Alice, la quale anche qui si è rivelata fondamentale per aiutarmi a proseguire.

In conclusione, posso dire di aver fatto la scelta giusta, perché dopo l'esperienza dell'anno precedente non sarei riuscita a portare a termine un altro intervento di tirocinio senza la presenza di una guida. Sì, Alice per me è stata una guida, uno di quei compagni di strada presenti, non invadenti, che ti camminano a fianco pronti a tenderti la mano nel momento del bisogno ma soprattutto pronti a condividere con te l'intero viaggio. Così, mi sono ritrovata perfettamente nelle parole di Zavalloni (2012) quando, parlando del lavorare insieme, afferma che "se c'è un fatto che contraddistingue la scuola dall'apprendimento individualistico è proprio questo: fare un cammino insieme, attenti a chi ci sta a fianco, e quindi mano nella mano." (p.113,114).

3.3. Competenze maturate

Il tirocinio di quest'anno si pone a conclusione di un percorso molto più ampio, il quale è stato ricco sia di esperienze positive e di soddisfazioni, che di difficoltà ed ostacoli. Una cosa però è certa, che esso mi ha dato la possibilità di sviluppare nuove competenze, di potenziarne altre già preesistenti e, infine, di farmi riflettere su quelle più deboli all'interno del mio profilo professionale di docente.

Un primo ambito di competenze, con il quale mi sento maggiormente a mio agio, è quello delle competenze empatico-relazionali. Queste hanno rappresentato per me il punto di partenza soprattutto per la scelta professionale. Fin dagli inizi, ho sempre guardato alla figura del docente come ad un nodo di una rete, al quale si collegano molti

fili. Infatti, un insegnante è continuamente immerso nelle relazioni che siano esse con gli alunni, con i colleghi, con le famiglie o con altri soggetti coinvolti direttamente o indirettamente nella vita della scuola. Ed è proprio questo intrecciarsi di relazioni che sin da subito mi ha affascinata e mi ha condotta ad intraprendere questo percorso di studi. Tutto ciò, mi porta a pensare alla scuola come ad un gruppo di persone che si trovano a camminare insieme, con partenze diverse, ma con una meta comune. Spesso, però, quest'immagine sembra essere distante da molte realtà che incontriamo e come dice Zavalloni (2012) possiamo scorgere molti "docenti motivati, che si aggiornano, che sperimentano, che inventano, ma che fanno spesso tutto questo in una totale solitudine individualistica" (p.114). L'esperienza di tirocinio di quest'anno, invece, mi ha permesso di osservare un bell'esempio di cosa significhi lavorare in *team* e far parte di una stessa comunità educante.

Inoltre, in questi anni ho avuto la possibilità di migliorare le mie abilità comunicative, imparando ad utilizzare molteplici mezzi e linguaggi. In questo, ha avuto il suo ruolo anche il lungo periodo di pandemia, il quale, da una parte, ci ha messi alla prova e, dall'altra, ci ha dato la possibilità di reinventarci. Abbiamo scoperto nuovi modi per comunicare e, allo stesso tempo, abbiamo incrementato anche le nostre competenze digitali.

Per quanto riguarda, invece, quelle disciplinari sento di essere ancora ai primi passi di una lunga strada da percorre. Questo perché attraverso i vari corsi di fondamenti e didattica, legati ad una particolare disciplina, abbiamo avuto modo di conoscere solo una piccola parte rispetto a tutto ciò che ci sta attorno. È un tipo di competenza che deve essere continuamente stimolata e, soprattutto, che non si può fermare solamente alla teoria. A questo punto, a sostegno di tali competenze, troviamo quelle didattiche. Al primo anno di università erano per me praticamente inesistenti e solo adesso riesco a riconoscerne qualche traccia. Ciò che principalmente mi ha dato la possibilità di sviluppare queste ultime è stato proprio il tirocinio diretto a scuola perché, solo mettendo in pratica quello che ho appreso nei corsi universitari, ho potuto incrementare le mie competenze didattiche.

3.4. Al termine del tirocinio del 5° anno

L'anno di tirocinio è iniziato con una scelta, che mi ha portata a svolgere il mio ultimo intervento alla scuola primaria "Don Bosco" di Teolo. Questa decisione è nata a partire da alcune riflessioni appurante durante l'anno precedente e dopo un confronto con il mio tutor. Non è stato affatto facile ricominciare da capo in una nuova scuola, soprattutto avendo alle spalle un'esperienza particolarmente negativa che non mi ha permesso di iniziare con la giusta determinazione e motivazione.

Ciononostante, durante gli scorsi mesi mi sono rimessa in cammino e passo dopo passo sono giunta fino a qui. Non sento certamente di essere arrivata ad una meta, ma semplicemente ad un ulteriore bivio dal quale ripartire con un equipaggiamento migliore di prima. La strada fatta mi ha resa consapevole di ciò che per me è stato fondamentale e grazie all'esperienza del portfolio ho avuto l'occasione di raccontarlo.

Questo lavoro mi ha dato l'opportunità di riflettere sull'importanza che ha avuto per me l'incontrare una guida nel mio percorso di tirocinio e questa figura è stata ricoperta dalla mia tutor Alice. Successivamente, quest'immagine di una persona disponibile a camminare al tuo fianco e pronta a sostenerti ad ogni passo si è risvegliata, in particolar modo ricollegandosi alla mia esperienza, attuale e passata, di scoutismo. A questo punto, ho capito che era qualcosa che, oltre ad essere stato significativo in quest'ultimo anno, mi apparteneva profondamente. Così, ho provato a rileggerlo da altri due punti di vista, in primo luogo, cercando di riconoscere come io personalmente sono stata una guida per la classe e poi come gli alunni lo sono stati tra di loro.

Alla fine del tirocinio di quest'anno non sono arrivata nel pieno delle mie forze e nemmeno con il massimo della motivazione, come tanto mi sarei aspettata. Questa consapevolezza però mi spinge oggi a ricercare nel mio futuro prossimo un riscatto personale, un modo per mostrare a me stessa di cosa sono capace, rinforzata e arricchita da questi cinque anni di università.

4. Riferimenti

4.1. Bibliografia

- Ajello, A. M., Pontecorvo, C. & Zucchermaglio, C. (1993). Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola. Roma: NIS.
- Castoldi, M. (2016). Valutare e certificare le competenze. Roma: Carocci.
- Felisatti, F. (2006). Team e didattiche cooperative. Lecce: La Biblioteca PensaMultiMedia,
- Galliani, L. (2015). L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori. Milano: Editrice La Scuola.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). Tecnologie, formazione e didattica. Roma: Carocci.
- Nigris, E. (2005). Didattica generale. Milano: Guerini.
- Oppimitti, R. (2011). Giochiamo a mangiare. Milano: Red Edizioni.
- Semeraro, R. (2009). La progettazione didattica. Padova: Upsel Domeneghini Editore.
- Tomlinson, C. A., (2003) *Fulfilling the Promise of the Differentiated Classroom. Strategies and Tools for Responsive Teaching*. (A. Gheda, trad.). Alexandria: Association Supervision for Curriculum Development.
- Wiggins, G. & McTighe, J. (2004). Fare progettazione. Roma: LAS.
- Zavalloni, G. (2012). La pedagogia della lumaca. Verona: EMI.

4.2. Sitografia

- https://www.icteolo.edu.it/
- https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg
- https://www.miur.gov.it/sfida-complessa
- https://www.istruzione.it/educazione_civica/
- https://www.francadare.it/wp/

4.3. Documentazione scolastica

- Curricolo di Istituto Educazione Civica

- PTOF
- Piano DDI Teolo

4.4. Fonti normative

- Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile
- Indicazioni nazionali 2012
- Indicazioni nazionali e nuovi scenari 2017
- Legge 92/2019 Istituzione dell'insegnamento dell'educazione civica
- Linee Guida per l'Educazione Alimentare 2015
- Linee Guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica, 2020

5. Allegati

5.1. Allegato 1: Rubrica Valutativa

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	Livello pienamente raggiunto	Livello raggiunto	Livello parzialmente raggiunto
Atteggiamento verso le attività e la classe	Partecipazione alle attività	Partecipa in modo autonomo alle attività e fornisce un suo personale contributo	L'alunno svolge le attività con intraprendenza. Le rende personali fornendo un suo contributo che condivide con gli altri	L'alunno partecipa attivamente alle attività e fornisce talvolta un suo personale contributo	L'alunno si impegna nello svolgere le attività, se opportunamente guidato dall'insegnante
	Collaborazione e disponibilità all'aiuto	Collabora attivamente con tutti ed è attento ai bisogni altrui	L'alunno è ben disponibile a collaborare e a forinire il suo aiuto a chiunque ne abbia bisogno	L'alunno è disponibile nel collaborare con gli altri in modo selettivo	L'alunno collabora con i compagni quando gli viene richiesto
Capacità di organizzare e rielaborare	Rielaborazione dei contenuti	Rielabora ed organizza i contenuti in modo autonomo e personale	L'alunno organizza le informazioni ricavate in precedenza, le collega alle conoscenze pregresse e le rielabora in funzione del proprio scopo	L'alunno organizza le informazioni utili evidenziate in precedenza e le rielabora in funzione del proprio scopo	L'alunno organizza le informazioni sulla base di un modello fornito dall'insegnante
Capacità di ricercare informazioni	Ricerca di informazioni e comprensione	Ricerca le informazioni in modo autonomo	Analizza con sicurezza i materiali per ricavarne le informazioni, in relazione al proprio scopo	Ricava le informazioni esplicite, opera i dovuti collegamenti per riconoscere quelle implicite	Individa le informazioni esplicite e ne comprende il significato
Capacità di riflettere sulla propria alimentazione	Riflessione sulla propria alimentazione	Riflette sulla propria esperienza personale e la condivide	L'alunno riflette in modo spontaneo sulla propria alimentazione, confrontandola con quanto appreso e condividendo i suoi pensieri con la classe	L'alunno riflette sulla propria alimentazione e talvolta condivide i suoi pensieri con la classe	L'alunno riflesse sulla propria alimentazione se opportunamente stimolato