



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

Dipartimento di Scienze Storiche,
Geografiche e dell'Antichità

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

FOTOGRAMMI GEOGRAFICI

Un dialogo tra geografia e Outdoor Education attraverso la
fotografia

Relatore
Prof.ssa Lorena Rocca

Laureanda
Silvia Zaramella

Matricola: 1120267

Anno accademico: 2023/2024

*A mia madre,
ti dedico questo mio traguardo.*

*Ad Andrea,
per essere sempre al mio fianco.*

Indice

Introduzione	1
1. Geografia e Geografie	5
1.1. Le geografie: tra la scienza e le possibilità umane	5
1.2. Leggere un territorio oggi	8
1.2.1. <i>Il territorio</i>	9
1.2.2. <i>Gli atti territoriali: denominazione, reificazione, strutturazione</i>	11
1.2.3. <i>La prossimità o le prossimità</i>	14
1.3. Fotografia geografica	16
1.4. La didattica della geografia	19
1.4.1. Gli strumenti scolastici della geografia	22
2. Fotografia e Visual didactic	25
2.1. Breve storia della fotografia	25
2.1.1. <i>La camera oscura</i>	25
2.1.2. <i>Nascita della fotografia e sua diffusione</i>	26
2.1.3. <i>Il colore e il digitale</i>	28
2.2. Caratteristiche e termini propri della fotografia	29
2.2.1. <i>La macchina fotografica</i>	29
2.2.2. <i>Scattare una fotografia</i>	30
2.2.3. <i>Quando una foto è di qualità</i>	34
2.3. Educare alla fotografia	35
2.3.1. <i>La bellezza fotografica</i>	35
2.3.2. <i>Vivere la fotografia oggi</i>	38
2.4. Didattica dell'immagine	39
2.4.1. <i>Il potere cognitivo-visivo</i>	39
2.4.2. <i>Didattica fotografica</i>	43
3. Outdoor Education	48
3.1. Il rapporto persona, ambiente e didattica: autori dell'Ottocento e del Novecento	48
3.1.1. <i>Rousseau, Pestalozzi e Fröbel</i>	48
3.1.2. <i>Il giardino d'infanzia di Ernesta Stoppa</i>	49
3.1.3. <i>Maria Montessori e l'educazione dei sensi</i>	50

3.1.4.	<i>Dewey e il credo pedagogico</i>	53
3.1.5.	<i>Ferrière e la “Scuola nuova” o “Scuola attiva”</i>	54
3.1.6.	<i>Vygotskij e la mente nella società</i>	56
3.2.	Il rapporto persona, ambiente e didattica: gli autori contemporanei.....	57
3.2.1.	<i>I contributi di alcuni autori: Benetton, Zavalloni, Bortolotti, Terrusi, Agostini</i>	57
3.2.2.	<i>Farné e la ricerca del benessere</i>	60
3.3.	Organizzazioni, attività e progetti che favoriscono l’Outdoor Education:	61
3.3.1.	<i>Scoutismo, OMS, agenda 2030</i>	61
3.3.2.	<i>Le arti per la conoscenza ed il benessere</i>	63
3.4.	Outdoor Education: un significato poliedrico mutevole	66
4.	Il rapporto tra la geografia, l’Outdoor Education e la fotografia	70
4.1.	Geografia Outdoor a scuola.....	70
4.1.1.	<i>Aula, scuola, territorio urbano: un luogo geografico d’apprendimento</i> .	73
4.1.2.	<i>Metodologie e valutazione</i>	74
4.2.	La fotografia come mediatore didattico in città	77
4.3.	I benefici e le critiche.....	80
5.	Le esperienze scolastiche in Italia	83
5.1.	Raccolta dati delle realtà scolastiche.....	83
5.2.	L’analisi dei dati riscontrati	91
	Conclusioni	93
	Bibliografia	99
	Sitografia	105
	Normativa	107

Introduzione

Il seguente elaborato, da come si evince dal titolo, vuole presentarsi come un discorso che permetta di trovare nuovi legami tra la geografia, l'Outdoor Education e la fotografia. Nello specifico, quanto questi tre elementi siano presenti in contemporanea nelle scuole primarie italiane situate in contesti urbani. Ecco che quindi sorge evidente esaminare le tre principali tematiche tramite la letteratura scientifica per evidenziare i fondamenti teorici e comprendere quali di essi possano ritrovarsi ad essere utilizzati nelle scuole italiane odierne.

La geografia è la prima delle tre tematiche ad essere approfondita. Partendo da un ragionamento in merito al significato della parola, l'argomentazione continua presentando l'evoluzione epistemologica del pensiero geografico riportando i caratteri più importanti dei due filoni di pensiero principali che emergono nella storia dell'evoluzione della scienza: il paradigma positivista-deterministico e quello storicista-possibilista. Un salto temporale fondamentale per comprendere meglio la complessità di spiegare i fenomeni geografici al giorno d'oggi. Segue una presentazione di quelli che sono gli strumenti utilizzati oggi dai geografi per leggere un territorio: un approfondimento che inizia con la consapevolezza che servano più punti di vista per indagare le questioni territoriali, complici di una globalizzazione che amplifica i cambiamenti in fatto di spazio e tempo. Le azioni territorializzanti e le prossimità geografiche sono le due modalità con le quali è possibile comprendere le relazioni collegate ad un territorio. Le prime, per comprendere il processo che ha portato il territorio dalla genesi del paesaggio (Turco, 2002) al prodotto finale. Le seconde, vengono utilizzate per analizzare come gli attori e le figure di potere si relazionano all'interno di un territorio. Successivamente vi è un contributo in merito al supporto che nel tempo ha fornito la fotografia alla geografia e di quanto essa sia stata determinante nella costruzione di conoscenze, con una particolare riscoperta e valorizzazione di questo strumento negli ultimi decenni. Con il mutare del pensiero geografico anche la disciplina è cambiata nelle scuole italiane. Nell'ultima sezione emerge come la letteratura accademica fornisca molti approfondimenti in merito ad una proposta didattica attiva. Agli insegnanti viene chiesto di progettare contenuti utilizzando format

laboratoriali o transfer in situazione reale con l'impiego di strategie e di strumenti diversificati: proporre una didattica autentica legata al fare, all'esplorazione, alla collaborazione ed all'osservazione.

Nel secondo capitolo l'argomento trattato è la fotografia. Essa viene descritta come un oggetto che da fin dalla sua creazione non ha mai avuto una sua vera identità. Nella prima sezione viene descritta come uno strumento che, durante la storia, possiede una sua collocazione particolare dal momento che oscilla come un pendolo tra l'essere accettato come strumento d'arte e l'essere uno strumento puramente meccanico che cattura la realtà così come appare. In questo capitolo emerge quanto essa sia stata apprezzata o fortemente contestata. La macchina fotografica è in ogni caso uno degli oggetti che ha affascinato moltissime generazioni: dalle prime camere oscure utilizzate dai vedutisti, alle prime macchine con pellicola, a quelle che era possibile trasportare con meno difficoltà, alle prime Kodak con il rullino fotografico, alla fotografia a colori a quella in digitale. Sebbene oggi molti tecnicismi fotografici siano automatizzati nelle nuove macchine fotografiche, viene presentato un approfondimento in merito a quelle che sono le caratteristiche proprie della fotografia ed i diversi modelli fotografici presenti sul mercato al giorno d'oggi. Infine, una comprensione maggiore dei meccanismi che si attuano nel processo di uno scatto fotografico. Educare alla fotografia non è innato. Esistono degli elementi compositivi fotografici che trasmettono la sensazione naturale di bellezza, di equilibrio e di bilanciamento, ma è corretto che queste conoscenze siano comprese anche teoricamente. Ecco che viene spiegato in che modo la scuola svolge un ruolo fondamentale dal momento che è il primo luogo in cui gli alunni possono essere educati nell'utilizzo corretto dello strumento e nel saper leggere il messaggio trasmesso da una fotografia, soprattutto in un mondo globalizzato e digitalizzato come quello odierno in cui gli individui vengono sovraccaricati di informazioni tramite le immagini. In questa sezione vi è anche un approfondimento in merito all'importanza a livello cognitivo che possiedono la fotografia ed i fotogrammi risultando essere tra gli strumenti più utilizzati ed efficaci durante le attività scolastiche.

Il tema legato all'Outdoor Education viene approfondito all'interno del terzo capitolo. Si tratta di un approccio che pone l'uomo in relazione con la natura. Tema che

ha visto prendere l'argomento in analisi nell'ambito pedagogico da autori come Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Dewey e molti altri scienziati, i quali hanno sempre sostenuto l'importanza di porre in dialogo i bambini e la natura. Una necessità per gli alunni che si esprime con una curiosità quasi innata verso le comprensioni dei fenomeni che avvengono in natura. All'interno del paragrafo, viene argomentata quindi la visione che ogni pedagogo ha esposto in merito a questa relazione e quali siano le indicazioni didattiche che hanno contribuito a differenziare e aumentare le nozioni pedagogiche in tale ambito. Gli autori contemporanei come Farné, Bortolotti, Benetton e molti altri ricercatori provenienti dall'Università di Bologna, analizzano e spiegano l'approccio non come un metodo innovativo, ma piuttosto come un rilancio didattico per contrastare le problematiche che stanno emergendo e aumentando significativamente negli ultimi decenni. Viene spiegato come, secondo gli esperti, al giorno d'oggi lo stile di vita sia caratterizzato dal troppo consumismo e materialismo. Emerge quindi in questa sezione, come gli adulti, in particolare, propongono ai figli uno stile di vita iperprotettivo, impedendogli di fare quelle che vengono ritenute le esperienze concrete e fondamentali per una sana crescita fisica e relazionale. A questo proposito il capitolo approfondisce anche la tematica dell'Outdoor Education analizzando tutti gli ambiti extrascolastici che manifestano la necessità di proporre situazioni in cui venga riscoperto il piacere di stare all'esterno, a volte, approfondendo anche le tematiche sociali, culturali ed ambientali come, ad esempio, la corrente artistica Land art. La sezione in questione termina con un'analisi sulle varie ramificazioni che si vanno a creare all'interno dell'approccio a seconda degli attori e dei contesti coinvolti: quello in ambito scolastico viene nominato Outdoor Learning.

All'interno del quarto capitolo emergono i punti in comune tra la geografia, l'Outdoor Education e la fotografia evidenziando in che modo la visione geografica cambia: uno sguardo moderno che si apre verso nuove prospettive. L'approfondimento riguarda il cambiamento della visione della scuola in relazione ai vari soggetti implicati: viene percepita solamente come uno dei nodi che uniti formano la città, la quale viene intesa come luogo di apprendimento geografico. Segue quindi un'analisi in merito alle metodologie più consone da utilizzare in una situazione del tutto differente di intendere

il territorio scolastico e di come la fotografia può essere utilizzata in questa realtà. Emergono, alla fine, le più frequenti critiche e le successive spiegazioni per controbattere i giudizi negativi che sono state rilevate dai differenti autori in merito alle tre tematiche inserite nell'ambito didattico, in particolare molte mirano a demolire l'Outdoor Learning quando viene utilizzato per l'apprendimento geografico. Opinioni che gli stessi autori, all'interno dei loro scritti, prontamente controbattono fornendo le prove mediante delle ricerche in campo psicologico che vanno a screditare quelli che possono essere classificati come gli stereotipi legati a tale approccio.

Infine, nel quinto capitolo, vengono analizzate le informazioni in merito alle esperienze esistenti oggi in Italia per comprendere quanto di quello emerso tramite la letteratura scientifica ed accademica è stato attuato realmente. In particolare sono stati presi in considerazione due fonti: il sito delle Avanguardie Educative e quello della Rete Nazionale delle Scuole all'aperto. Viene posta, in conclusione, l'attenzione sulla percentuale di scuole presenti in Italia che adottano tale sistema e la loro distribuzione lungo il territorio nazionale.

1. Geografia e Geografie

1.1. Le geografie: tra la scienza e le possibilità umane

La Geografia è una scienza che studia la Terra attraverso due filtri: quello di carattere naturale–scientifico e quello storico-culturale. Essa “[...] si è sempre interessata di creare una nuova conoscenza formalizzando le relazioni tra i vari fenomeni [...]: sia dal punto di vista idiografico nella ricerca sistematica delle differenze tra regione e regione, sia dal punto di vista nomotetico nella ricerca di leggi e delle regolarità nella natura e nel comportamento umano” (Lando, 2012, p. 267). Al giorno d’oggi il suo scopo rimane sempre quello di indagare il complesso dualismo uomo-ambiente, ma viene utilizzata anche per rispondere e comprendere il mondo odierno globalizzato, il quale è intrinseco di problematiche spesso drammatiche (Giudici & Macchia, 2022).

La geografia non ha sempre avuto un ventaglio di letture così ampio, ma ha dovuto affrontare differenti periodi e visioni di pensiero che sono stati fortemente influenzati dalla mentalità storica del momento. A questo proposito Kuhn (1978) offre una visione paradigmatica dell’evoluzione degli eventi. Secondo l’americano la scienza, in generale, vede, lungo il suo processo di ricerca, l’alternarsi di periodi stabili a periodi in cui sono presenti differenti variabili, delle anomalie che portano a delle rotture interne, dei momenti di crisi che destabilizzano l’evento stesso: il paradigma. Questa visione di indagine, nell’era post-moderna, ha portato a rivalutare la visione kuhniana in quanto uno dei fulcri principali è la decostruzione dei saperi precedenti (Rocca, 2007).

Nell’evoluzione epistemologica del pensiero geografico il problema principale è sempre stato quello di determinare la geografia come una vera scienza oggettiva tenendo conto che, oltre ai temi di carattere fisico-naturale, i temi di ricerca sono anche strettamente legati ai fenomeni antropici e quindi più soggetti a ricerche soggettive di carattere qualitativo. Ecco che nel corso della storia i cambiamenti di pensiero sono avvenuti, ma mantenendo sempre un filo comune tra un periodo e l’altro: senza quindi marcare nettamente una distinzione.

È possibile dividere la Geografia in due macro-gruppi: quella positivista-deterministica e quella storicista-possibilista.

La geografia positivista-deterministica basa il suo pensiero sulla generalizzazione dei fenomeni in quanto riproducibili e prevedibili. Ratzel, uno degli esponenti maggiori, sosteneva che la geografia fosse “[...] caratterizzata dall’idea che la natura (variabile indipendente) [...] agisce sull’uomo (variabile dipendente), lo plasma e ne determina il suo comportamento: il risultato è una determinante società (esito) che, con la sua cultura, vive su un preciso territorio. (Rocca, Geo-scoprire il mondo. Una nuova didattica dei processi territoriali, 2007, p. 36-37). Una visione puramente scientifica, che viene a svilupparsi nel periodo storico del positivismo ed evolucionismo in cui “la ragione” veniva valorizzata ed utilizzata insieme al metodo scientifico per spiegare e creare conoscenza.

I fondamenti scientifici che bisogna prendere in considerazione durante il percorso di ricerca e indagine e che sono validi ancora oggi, si possono ritrovare nel *Dictionary of Human Geography* (Gregory, Johnston, Pratt, Watts, & Whatmore, 2009):

- le esperienze dirette sono fondamentali al fine di provare e fondare affermazioni scientifiche;
- le indagini devono essere riproducibili e le generalità che si vengono a formulare, devono essere sostenute dalle leggi e dai metodi scientifici, quelli approvati dalla collettività scientifica;
- la scienza deve essere in grado di formulare delle leggi scientifiche fondate dalle prove che vengono disposte e che si possono verificare empiricamente iniziando dalle teorie sottoposte in analisi;
- le leggi scientifiche hanno una funzione esclusivamente tecnica: delineano l’efficienza o l’esigenza di distinti collegamenti tra gli eventi
- le leggi scientifiche si devono poter raccogliere e completare in un sistema di conoscenza più complesso.

I geografi positivisti, quindi, studiavano gli eventi legati al tema uomo-ambiente attraverso un metodo molto rigoroso, evolucionista e unidirezionale. Questa interpretazione rigida e ben definita sostiene che gli eventi fisici-ambientali, ai quali

viene attribuita la funzione di causa, influenzino l'agire umano, con la funzione di effetto, prendendo il nome di determinismo ambientale (Vallega, 2004).

Una geografia che, come conseguenza, risulta filtrata da lenti oggettive, spiegazioni inflessibili e ordinate. Durante il periodo storico del neopositivismo, viene elaborata dallo scienziato Christaller la teoria delle località centrali secondo la quale un terreno per essere analizzato deve essere liberato dai fattori umani e porre la ricerca secondo un "[...] ordine razionale che sottende la suddivisione territoriale in maglie uniformi e gerarchiche" (Rocca, Geo-scoprire il mondo. Una nuova didattica dei processi territoriali, 2007, p. 37).

La geografia storicista-possibilista descrive il dualismo uomo-ambiente attraverso un punto di vista differente rispetto a quello puramente scientifico. Essa pone come oggetto di ricerca le azioni dell'uomo, l'irripetibilità e l'individuo al centro dei ragionamenti. Il geografo storicista si orienta più esplicitamente verso i metodi qualitativi piuttosto che verso quelli nomotetici adottando un'ottica idiografica (Rocca, Geo-scoprire il mondo. Una nuova didattica dei processi territoriali, 2007).

La visione assume una direzione bidirezionale: i fattori scatenanti vengono generali sia dall'ambiente che da fattori antropici possedenti la libertà di agire che interagiscono tra loro mutando nel tempo.

Se il termine strettamente legato alla geografia scientifica è il "determinismo", in questa corrente di pensiero il termine chiave è il "possibilismo": una concezione che imposta l'uomo come elemento determinate delle sue possibilità e giudice nell'utilizzarle nei confronti dell'ambiente (Gregory, Johnston, Pratt, Watts, & Whatmore, 2009).

Il pensiero possibilista, secondo Vallega (1989), si può riassumere in poche idee: la natura non si manifesta solamente come un limite, ma concede anche delle varianti di scelta nell'occupazione e nell'impiego di un territorio e delle sue risorse; le società che vivono un certo territorio hanno la possibilità di scegliere come usufruirne secondo le loro esigenze; le scelte vengono adempiute a seconda dell'influenza culturale e storica di una comunità; l'uomo corrisponde ad un agente geografico in quanto portatore di cambiamento nei confronti dell'ambiente perciò l'indagine geografica deve porre

l'attenzione verso un territorio in cui l'umanità ha agito secondo un processo irripetibile, unico, non riproducibile e non generalizzabile in formulazioni teoriche adattabili a più situazioni. Ne consegue che la scienza viene meno in quanto, come già affermato, viene utilizzato un metodo qualitativo portando la disciplina a cercare una soluzione per mantenere una veridicità scientifica.

Oltre al concetto di paesaggio, cioè uno spazio percepito come insieme unico di attività naturali e antropiche, nasce il concetto di regione. a differenza della geografia generale che si occupa di fornire delle spiegazioni e delle leggi rispetto ai fenomeni geografici generici, “[...] la geografia regionale si occupa degli aspetti unici e particolari di una regione in cui si comprende sia l'uomo, sia la natura, in cui si cerca di esaminare tutti i fenomeni che agiscono in essa e che la rendono unica” (Rocca, *Geo-scoprire il mondo. Una nuova didattica dei processi territoriali*, 2007, p. 39). Si tratta di un concetto che mette in relazione l'esatto momento in cui il carattere naturale e quello umano entrano in relazione e che permette una concezione dell'analisi geografica diversa in molti ambiti di studio e di vita pubblica.

1.2. Leggere un territorio oggi

Pensando all'evoluzione geografica, essa ha spaziato “[...] dallo studio dello spazio neutro cartesiano (dalla geografia teoretico-quantitativa) o dalla descrizione della regione (della geografia storicista-possibilista) si è passati allo studio dello *spazio vissuto*, dei territori del soggettivo (Lando, 2012, p. 267).

La geografia oggi è divenuta molto più complessa come scienza in quanto indaga questioni assai articolate, complici sicuramente “gli effetti della globalizzazione, la crescita della popolazione mondiale, il cambiamento climatico e lo sviluppo degli spazi urbani” (Perillo, 2012, p. 3) che hanno portato ad un cambiamento di percezione dello spazio, delle distanze e del tempo. Il compito principale è quello di creare un ordine,

un'organizzazione tramite strutture e processi all'evolversi delle dinamiche contemporanee.

Il dualismo uomo-ambiente permane all'interno della ricerca scientifica moderna, ma viene letto attraverso il filtro dei discorsi (Rocca, 2007): una modalità di lettura in

grado di sottolineare le differenze inserite in una polifonia di luoghi. Il mondo è articolato secondo la formazione di una moltitudine di sguardi fluidi e adattabili che si espandono in un territorio. “L’azione dell’uomo sul territorio è portatrice di valori culturali che [...] consentono di dar voce alle “espressioni umane” a quella combinazione di processi mentali e materiali che danno il valore fondativo alla identità culturale” (Rocca, 2007, p. 43). Quindi la geografia al giorno d’oggi si ritrova ad affrontare un territorio quasi totalmente artificiale, una natura sempre più umanizzata e identità culturali sempre più inglobate all’interno della globalizzazione.

La lettura del territorio e del suo processo di territorializzazione avvengono attraverso alcuni differenti sistemi che verranno analizzati qui di seguito: le azioni territoriali e le prossimità.

1.2.1. *Il territorio*

Angelo Turco (2002) definisce *genesì del paesaggio* il processo di territorializzazione che uno spazio affronta. Il territorio quindi è un prodotto finale, il territorio, che affronta una complessità di processi antropici che modificano la superficie terrestre nel senso più naturale possibile, lo spazio. Secondo il geografo “il passaggio dallo spazio naturale al territorio, [...] contempla una dinamica trasformativa continua, [...] andamenti evolutivi qui e là interrotti da fratture in corrispondenza di grandi mutamenti” (Ivi, 2002, p. 10). La dinamica trasformativa, ovvero la territorializzazione, è caratterizzata da tre aspetti chiave presentati nella loro visione più semplice ed elementare:

1. È il costruttivo della società: contribuisce all’evoluzione dal concetto da gruppo umano a comunità e società, attraverso la costruzione, la percezione, la raffigurazione di un’identità collettiva;
2. È il riflesso dell’azione sociale: si tratta di un agire collettivo inserito in un contesto in cui si creano motivazioni, cadenze e forme perciò ne viene influenzato;
3. È la condizione dell’azione sociale: il requisito che serve affinché una società possa esistere, è la presenza di risorse materiali e simboliche;

In un territorio quindi l'attore sociale osserva e mette in relazione i dati seguendo un modello di esecuzione dentro-fuori in una società che modifica secondo le proprie necessità la natura: "ogni società costituisce dunque il proprio territorio e si serve di esso, circolarmente [...]" (Ivi, 2002, p. 10).

Francesco Adamo (2017) spiega in maniera intuitiva e schematica (fig. 1) come avviene l'interazione e quanto complessa essa sia, tra il dualismo uomo-natura all'interno di un macro sistema da egli definito Geo-sistema ovvero il territorio.

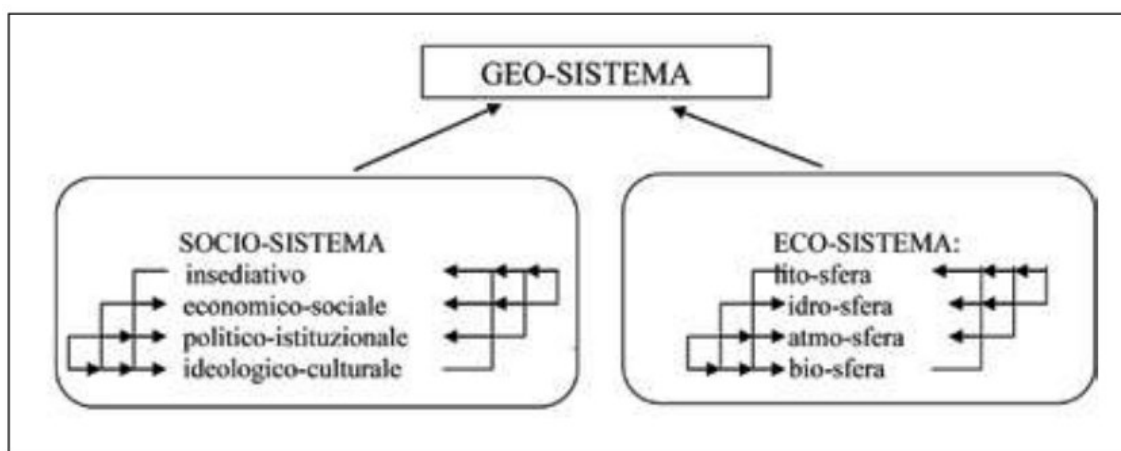


Figura 1 Componenti del Geo-sistema (Adamo, 2017, p. 33)

Ecco che l'identità di un sistema, secondo il geografo Dematteis (Bertoncin & Pase, 2008), si può leggere attraverso due modalità: in una visione verticale-transgenerazionale oppure in una visione orizzontale in cui si passa da un sistema ad un altro.

Il termine "ambiente" viene comunemente pensato ed utilizzato come sinonimo del termine "territorio", in verità "ci si riferisce al complesso sistema costituito da tutti gli elementi presenti sul pianeta Terra ed alle loro interrelazioni chimiche, fisiche e biologiche" (Pioletti, Di Tommaso, & Meynet, 2022, p. 15). Un ambiente che per Gavinelli e Gilardi (Ivi, 2022) varia tra il predominare della natura e dell'artificiale attraverso le seguenti componenti:

- lo spazio naturale, fisico in cui è delimitato il sistema;
- il sistema di energia e materie in ogni forma all'interno del sistema;

- gli elementi chimici, fisici e biologici presenti nel sistema;
- le relazioni chimiche, fisiche e biologiche che si intersecano tra loro nel sistema.

1.2.2. *Gli atti territoriali: denominazione, reificazione, strutturazione*

Come già espresso, il territorio è un prodotto antropico. Una realtà in cui l'uomo agisce secondo una logica e una certa organizzazione al fine di essere facilitato nella progettazione e trasformazione dello spazio. Le chiavi di lettura delle azioni territorializzanti sono tre: la denominazione, la reificazione e la strutturazione (Rocca, 2007).

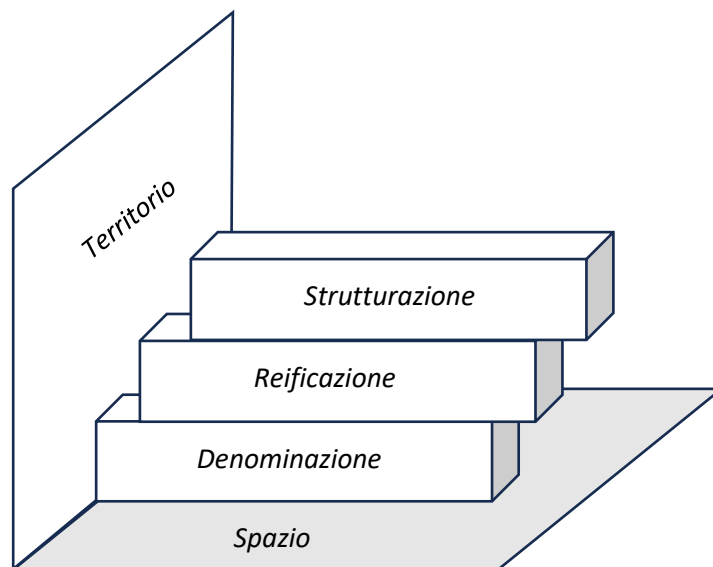


Figura 2 *Gli atti territorializzanti (Turco, 2020)*

La denominazione è l'azione che implica "dare i nomi agli oggetti sulla superficie terrestre" (Rocca, 2007, p. 95): avviene un'appropriazione cognitiva del territorio che si traduce in rappresentazioni. L'azione di nominare acquisisce un significato di potere e controllo rispetto all'oggetto nominato. Denominare comporta l'elaborazione e la trasmissione di un'informazione specifica che può essere o referenziale o simbolica o performativa.

I nomi sono referenziali quando stabiliscono un riferimento biunivoco con un luogo preciso: "descrittivi" se il nome cattura un elemento fisico o storico; "originali"

quando colgono un elemento visibile o percepibile del luogo essenzialmente spaziale; “riflessi” se catturano le tracce umane, pongono in risalto la caratteristica antropica.

I nomi sono simbolici e performativi quando non descrivono solamente l’oggetto, ma aggiungono qualcosa di connotativo all’oggetto nominato. Denominare simbolicamente significa attribuire un nome legato alla cultura, spesso di carattere religioso o politico, di chi ha prodotto quel nome mentre per chi è estraneo la denominazione mantiene una dimensione referenziale. I nomi di questa tipologia vengono recessi al cessare della cultura formante in quanto essi sono una proiezione delle ideologie e delle credenze appartenenti a quel specifico contesto. Con performativo si intendono quelle denominazioni che orientano all’azione e nascono dall’esperienza pratica, collettiva della comunità.

La reificazione è la seconda azione implicata nella territorializzazione: “è il processo del controllo pratico sullo spazio” (Rocca, 2007, p. 98) ovvero il controllo, la modifica materiale della superficie terrestre. Un processo che istituisce il sapere pratico con l’obiettivo del controllo e dell’addomesticamento delle dinamiche naturali: i limiti naturali liberati dalla costruzione ad esempio di ponti, argini, dighe, ecc. e la forza naturale sfruttata per ottenere delle risorse come, ad esempio, la costruzione dei mulini. In questo atto risalta il porsi dell’uomo al vertice nei confronti della natura, sfruttandola e rendendola innocua. La reificazione porta ad una modificazione dell’aspetto esteriore del paesaggio: qualsiasi intervento è significativo e frutto di un atto reificante ovvero un’impresa tecnica e sociale, da ricondurre all’interno della logica sociale stessa.

Il terzo atto, la strutturazione, “è un modo di organizzare il territorio secondo una certa finalità” (Rocca, 2007, p. 99). Un sistema diventa complesso quando aumentano i numeri degli elementi, delle relazioni e delle variabilità tra le relazioni. La società differenzia per la sua complessità rendendo impossibile un controllo totale sull’ambiente: diviene indispensabile quindi proteggere la collettività dalla complessità attraverso una coerenza selettiva (*Ibidem*). Per coerenza selettiva si intende l’obbligo di scegliere: l’accettazione di ritagliare gli ambiti, di scegliere dove situarsi e quali siano le

relazioni di interesse per un controllo maggiore comprendendo l'impossibilità di un'adesione totale alla complessità.

La necessità di limitare le scelte, di organizzarle dentro a delle strutture di senso, è direttamente proporzionata alla crescita della complessità. Questo ordinamento dell'agire sociale si differenzia secondo le strutture nominate nodi, reti e maglie.

I nodi sono gli "elementi con specifica localizzazione e qualità" (Ivi, 2007, p. 99), centri in cui gli avvenimenti accadono e le relazioni si addensano.

Le reti sono i "flussi relazionali, i collegamenti tra i singoli nodi orientati all'esecuzione di un programma" (Ivi, 2007, p. 99). Sono sistemi di connessione e comunicazione in cui circolano le informazioni, le merci e le persone. La metafora delle reti di Dematteis sostiene che le trasformazioni globali hanno portato ad un cambiamento drastico nella territorialità locale, soprattutto quella urbana, le quali consentono di creare una geografia di visione translocale e transnazionale (Alaimo, Aru, Donadelli, & Nebbia, 2015).

Infine, le maglie si identificano in "compartimentazioni territoriali" (Ivi, 2007, p. 99), sistemi stabiliti dall'uomo: una scelta in relazione alla volontà di costruire un significato all'interno di limiti lineari o che si attivano lungo le reti.

Il limite viene definito confine d'ordine e corrisponde al "prodotto del sistema che può non essere fisico o legato ad attributi materiali" (Ivi, 2007, p. 99), una percezione che influenza direttamente il comportamento degli attori e di conseguenza il paesaggio. "La proliferazione dei "muri" ha accompagnato, in modo visibile questo processo, quasi a segnalare come, lunghi dall'essere destinati a scomparire, i confini contemporanei sono destinati ad avere un rilievo sempre maggiore" (Dell'Agnese, 2014, p. 63). Interessante è l'approfondimento che la ricercatrice Dell'Agnese (2014) compie nel descrivere il processo di *Borderscaping* ovvero la pratica attiva che avviene nel pensiero umano durante la configurazione del confine. Le forme di rappresentazioni che l'uomo utilizza sono numerosissime e aumentate da quando le tecnologie hanno favorito la differenziazione di espressione. In particolare, attraverso l'arte i confini si definiscono *Border aesthetics* e si creano mediante il cinema, la fotografia, le serie televisive, la letteratura, i video-giochi, i cartoni animati e la musica.

1.2.3. *La prossimità o le prossimità*

Un'altra modalità tramite cui è possibile concepire la territorialità è la prossimità, utile per comprendere come gli attori e le loro relazioni di potere si muovono all'interno di un territorio. "Le relazioni che sono mobilitate attraverso la prossimità richiamano quelle tra luoghi, vicinati, individui, istituzioni; riguardano comportamenti e abitudini, saperi e modelli organizzativi" (Bertoncin & Pase, 2008, p. 117). Il territorio dentro il quale le prossimità agiscono viene anche chiamato campo dinamico della territorialità ovvero la maglia all'interno della quale sono presenti relazioni tra il territorio di intervento (Ti), il territorio di contesto (Tc), gli attori di intervento (Ai) e gli attori di contesto (Ac) i quali si creano, si eguagliano o si diversificano a seconda della dimensione relazionale il tutto considerando il fattore Esteriorità (E) che gioca un ruolo importante nell'influenzare o meno gli attori ed i territori (Bertoncin & Pase, 2008).

Le prossimità si configurano diversamente a seconda dei filtri e del punto di vista con cui si studia la relazione. Le prossimità, quindi, descrivono le relazioni spaziotemporali degli individui in un contesto globalizzato. La tematica della distanza in relazione allo spazio è un punto chiave in questa modalità di lettura del territorio nello specifico quando si tratta di analizzare il concetto di vicinanza e lontananza in un mondo iper-comunicativo e che presenta una mobilità accelerata. Analizzare tramite la prossimità significa analizzare gli elementi che incentivano la diffusione di innovazione, concentrazione e creazione di un ambiente relazionale.

Esistono la prossimità geografica e le prossimità non geografiche: sociale, istituzionale, organizzativa e cognitiva.

La prossimità geografica esprime l'essere nello spazio, la distanza che intercorre tra i luoghi e gli attori, "essere fisicamente in un luogo all'interno di un tessuto sociale propizio" (Ivi, 2008, p. 120). Una distanza che si può intendere come assoluta, metrica, oppure come relativa ovvero in relazione ai costi ed al tempo. Si tratta di una prossimità che prende in considerazione lo scambio di informazioni e il loro contatto per analizzare il flusso e comprendere se esso può portare ad una chiusura, un impoverimento della trasmissione di conoscenze, oppure ad un'apertura. La modalità attraverso il quale è

possibile agire nella distanza è attraverso la progettazione di reti e mezzi di circolazione, attraverso l'innovazione e l'organizzazione.

La prossimità sociale analizza il micro-livello delle relazioni, si tratta quindi di un tessuto relazionale più prossimo. Essa interpreta i legami interpersonali forti e deboli i quali si determinano a seconda della quantità di tempo, della forza emotiva, dall'intensità di fiducia e dai servizi reciproci della relazione stessa. Le relazioni vanno da quelle poco impegnative e con molto dispendio di energie (lavorative-amicali) a quelle fondamentali le quali occupano molto tempo ma permettono un'apertura verso l'esterno e la novità (familiari). A seconda dell'intensità dei legami forti avviene quindi un'apertura o chiusura verso il mondo. I legami deboli, invece, sono un punto di connessione tra i vari micro-livelli facilitando l'apprendimento delle conoscenze riducendo i comportamenti opportunistici. Un atteggiamento troppo sociale può portare ad una situazione di *lock-in* ovvero quando le relazioni sono troppo unite: non si presentano più stimoli dall'esterno, non si ha più la situazione sotto controllo e non si percepiscono le criticità da risolvere. Questa situazione può essere rappresentata in un grafico in cui la prossimità sociale viene rappresentata con una curva ad U rovesciata: "fino ad un certo punto la prossimità sociale aiuta l'efficienza del sistema, oltre quella soglia invece porta alla chiusura e alla perdita di competitività" (Ivi, 2008, p. 140).

La prossimità istituzionale descrive una dimensione più ampia: il macro-livello delle relazioni. All'interno di essa si studiano le istituzioni, le quali si intendono come struttura d'azione, consolidata nel tempo e nello spazio e che si concretizzano con la formazione di regole e strumenti. Esistono due tipologie di istituzioni: formali e informali. Le prime presentano uno statuto, vengono riconosciute in quanto detengono il Potere a livello locale o statale o ecclesiale. Le seconde si fondano sugli elementi condivisi attraverso l'azione dello stare insieme: la costruzione di norme sociali e culturali condivise ma non ufficializzate. La densità istituzionale è determinante in quanto il suo spessore determina da un lato i percorsi di sviluppo dall'altro la difficoltà al cambiamento.

La prossimità organizzativa espone le situazioni di lavoro o di studio mediante la creazione di prossimità funzionali a seconda dei contesti in cui opera. Essa ha la capacità attraverso la stabilizzazione e la dinamicità delle pratiche organizzative di facilitare l'interazione fra gli attori. La logica di appartenenza impone una relazione di tipo funzionale data dalle inevitabili interazioni imposte tramite "la condivisione di regole e di comportamenti routinari che devono essere rispettati" (Ivi, 2008, p. 129). La logica della similarità prevede un senso di appartenenza, di identità attraverso la condivisione dello "stesso sistema di rappresentazioni, di conoscenze e credenze" (Ivi, 2008, p. 129). Un eccesso di prossimità organizzativa comporta come conseguenza una varietà interna di opinioni abbassando la capacità di comprendere i processi esterni favorendo come conseguenza il mutamento territoriale.

La prossimità cognitiva è la capacità di creare, scambiare informazioni (i flussi comunicativi) e di comunicare all'interno di un contesto. La comunicazione dipende dalla forza di connessione tra attori ed essa dipende dalla varietà di flussi, dall'esternalità, dai costi dei mezzi di comunicazione e dalla tipologia di canali utilizzati (Bertoncin & Pase, 2008). La connettività e la ricettività sono le due caratteristiche fondamentali all'interno della prossimità cognitiva. I contesti cittadini, locali, sono gli ambienti in cui maggiormente si favorisce la ricettività grazie alle numerose informazioni, interpretazioni e la ricchezza materiale ed immateriale. Un eccesso di ricettività comporta degli atteggiamenti opportunistici tra i competitori. Ecco che quindi "un'interazione cognitiva efficace avviene quando all'elevata specializzazione di un'organizzazione di attori corrisponde una base di conoscenza qualificata a livello tale che un apprendimento interorganizzativo ha luogo attraverso lo sviluppo di capacità complementari" (Ivi, 2008, p. 135-136).

1.3. Fotografia geografica

Il legame tra la geografia e la fotografia è sempre molto forte ed implicito (Rossetto, *Fotografia e letteratura geografica. Linee di un'indagine storica*, 2004). Fin dalla nascita della geografia come scienza, la fotografia è sempre presente come strumento di supporto. Infatti, come descrive Rossetto nel suo articolo *Fotografia e*

letteratura geografica, linee di un'indagine storica (2004), essa viene utilizzata spesso come elemento complementare al testo scritto per dare un valore scientifico-pittoresco. Ecco che la modalità con la quale viene utilizzata la fotografia nel primo periodo storico della geografia è di carattere puramente complementare al testo scritto. Il problema originario della fotografia fu quello di essere ritenuta come una prova valida per la scienza. Questo perché essa nasce come strumento di uso artistico, in particolare nella pittura paesaggistica. Proprio per tale motivo i geografi hanno iniziato a trovare nella fotografia quelle proprietà che potessero farla rientrare in uno “strumento di verità”. L'utilizzo della fotografia geografica inizia con la rappresentazione delle vedute come documentazione affidabile della raffigurazione della natura inserita all'interno dell'inquadratura.

La fotografia venne ritenuta, anche quando il colore non era ancora presente, una valida alleata nella documentazione per il suo linguaggio che grazie alla sua rapidità di esecuzione ha permesso di fissare il tempo e riprodurre fedelmente e con precisione la realtà. Ebbe anche un forte riscontro nella cartografia aiutando “la separazione tra carta e immagine pittorica, in naturalismo cartografico avrebbe trovato una qualche forma di rifugio da un lato nello spazio tridimensionale del *plan-relief*, [...] dall'altro nello spettacolo visivo del *panorama* [...]” (Ivi, 2004, p. 883). La fotografia quindi ha facilitato la separazione delle due modalità di rappresentazione del territorio: simbolica e geometrica. Questa distanza concettuale è stata agevolata, in particolare, grazie all'osservazione della Terra tramite due prospettive: la fotografia aerea e la fotogrammetria.

Alla fine del XIX secolo la geografia oltre che ad essere presente in documenti scientifici, inizia ad essere inserita all'interno di periodici e libri informativi i quali, ancora oggi, però presentano la fotografia come il prodotto di un'esplorazione immersa in un ambiente naturale inaccessibile. “Il limite di questo genere di fotografie risiede nell'immagine [...] come richiamo alla pittura [...] il territorio scompare nella dimensione compositiva [...]” (Bergami & Bettanini, 1975, p. 64). Si tratta quindi di una fotografia artistica in cui gli elementi diventano solamente delle linee piacevoli, ritenute per i

fotografi poco soddisfacenti in quanto piatte, ricche di stereotipi, banali e forniscono poche informazioni utili per la scienza.

Nel frattempo all'interno dell'ambito scientifico si cercano delle soluzioni per l'utilizzo puramente rigoroso ed accettato dalla comunità scientifica al fine di oggettificare il paesaggio: l'introduzione di parametri, "della *localizzazione* (latitudine, longitudine, altitudine) e dell'*orientamento* della macchina fotografica" (Ivi, 2004, p. 893), allo scopo di creare una *ri-fotografia* ovvero quello che Brocada (2020) descrive come il fenomeno di poter replicare le fotografie nel tempo.

All'interno di una fotografia geografica viene quindi da porsi il dubbio su dove oggi finisca la scientificità e dove inizi l'arte. Tale divario fu reso ancora più difficoltoso quando, a partire dal 1970, la fotografia venne utilizzata per creare informazioni ingannevoli, un realismo "strumentalizzato per far apparire come "trasparenti" immagini compromesse ideologicamente" (Ivi, 2004, p. 901).

La fotografia geografica si definisce scientifica se lo scatto viene compiuto da chi prende parte alla ricerca e quindi da individui esperti del settore (Bergami & Bettanini, 1975). Questo perché per quanto uno scatto possa essere scientifico, sarà sempre filtrato dal pensiero e dall'agire di chi ha in mano la macchina fotografica. Quindi è fondamentale che lo scatto abbia un senso logico, fornisca informazioni pertinenti e consapevoli in merito alle tematiche di ricerca.

Quello che fin da subito è stato certo è che l'immagine rappresenta una forma di potere (Chiesa, 2011) nella comunicazione scientifica, prima, e di massa, successivamente. Soprattutto con l'eccesso di divulgazione attraverso i new-media il dualismo uomo-ambiente sta avendo ripercussioni considerevoli nella relazione rispetto al tema dell'adattamento ed della coevoluzione del territorio. In particolare nella percezione spaziotemporale, la quotidianità nella società contemporanea viene sottoposta a stimoli continui che "possono portare ad esperienze di varietà ed intensità, ma molto meno di profondità" (Chiesa, 2011, p. 2): l'uomo ha una percezione diversa della società e soprattutto di sé stesso, l'ambiente è influenzato dalla globalizzazione.

Oggi in Italia la fotografia ha ripreso ad essere uno strumento di verità attraverso la manifestazione e la rappresentazione del fenomeno geografico. Il geografo-fotografo

è chiamato a costruire dei progetti in cui va ad esplorare. Attraverso tali esplorazioni e l'utilizzo delle immagini, al ricercatore è richiesto di far risaltare le attività e le riflessioni emerse durante il processo scientifico. Il tema del paesaggio sta avendo negli ultimi anni un ritorno di interesse molto elevato, dovuto soprattutto ai cambiamenti climatici e quindi alla necessità di valorizzare e sensibilizzare alla tutela di esso ed ai beni culturali presenti in esso (Brocada, 2020).

La fotografia geografica nel tempo ha assunto un valore più o meno scientifico nell'esprimere la veridicità. Essa è sempre stata vista come strumento dotato di un potenziale enorme: capace di comunicare a tutti, scienziati e massa popolare. Anche se nelle pubblicazioni didattiche e scientifiche viene posta marginalmente e il primato viene sempre affidato alla scrittura, oggi le viene riconosciuta una maggiore capacità di fornire ed approfondire le nozioni grazie a delle tipologie di proposte ed a degli strumenti sempre più innovativi ed accessibili. Due esempi di realtà che da anni forniscono attraverso dei percorsi geografici le informazioni di carattere scientifico, in particolare attraverso le immagini, sono il museo Lumen Museum, Museum of Muontian Photography situato sul monte Plan de Coronas in Val Pusteria e il Museo della Geografia dell'Università di Padova.

1.4. La didattica della geografia

La geografia all'interno della scuola italiana è sempre stata percepita come una disciplina mnemonica e ricca di dati suddivisi per tematiche che la fanno vivere come una scienza antica, immobile, legata puramente a tematiche ambientali e quindi non aggiornata (Neri, 2017). Probabilmente tale visione è agevolata dall'immaginario collettivo di chi ha già studiato la geografia ed ora la insegna. Il problema principale è legato al fatto che la didattica della geografia, non per tutti ma per molti insegnanti, viene affrontata in maniera statica, senza compiere uno sforzo didattico e senza sporcarsi le mani vivendo il territorio attivamente attraverso esperienze e percorsi diretti (Rocca, 2010). Per questo motivo la didattica sta apportando un cambiamento all'interno dell'apprendimento geografico, soprattutto con l'introduzione del concetto di "luogo". Il luogo è uno "spazio vissuto" (Rocca, 2012, p. 11) ovvero uno spazio in cui l'individuo crea un legame dandogli significato grazie all'esperienza, alle emozioni

vissute e alla valorizzazione personale. È importante quindi offrire agli studenti un vissuto geografico nuovo che possa superare l'idea condivisa nell'immaginario collettivo di disciplina descrittiva ed aprire "lo sguardo ad una geografia viva ancorata al territorio, collante e catalizzatrice di altre discipline. (Rocca, 2012, p. 155).

Insegnare la geografia, perciò, pone come focus fin dai primi anni scolastici il territorio come spazio pensato, partendo dalla comunità locale e allargando sempre di più lo sguardo aumentando la capacità comprensiva del rapporto uomo-natura nella sua complessità (Pioletti, Di Tommaso, & Meynet, 2022).

All'interno del documento ministeriale *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012), emerge come la geografia, a partire dalla primaria, debba compiere un percorso di prima alfabetizzazione geografica cominciando dalla geografia regionale in tutti i suoi elementi naturali ed antropici, al fine di identificarsi e valorizzare il locale, per aprirsi a schemi e mappature più ampie mentalmente e fisicamente. Tale approccio è motivato dal fatto che i bambini, "prima ancora di diventare alunni, crescono a contatto con il paesaggio, ne disegnano le caratteristiche, ne interpretano difficoltà e bellezze" (Zanolin, Giraldi, & De Lucia, 2017, p. 84).

La geografia ha sempre avuto una competenza universale, capace di unire le conoscenze differenti in azioni concrete e pensate nel campo. Per tale motivo diventa essenziale fornire una corretta ed appropriata educazione geografica: per permettere alle persone di sviluppare competenze geografiche utili nella vita reale. Il professore Cristiano Giorda (2017, p. 29-30) ha elaborato un approfondito elenco di possibili modi in cui l'individuo si trova ad esprimere le proprie capacità e abilità geografiche:

- "localizzare oggetti e fenomeni per individuarne la dimensione spaziale;
- individuare la distanza assoluta e/o relativa per comprendere il suo ruolo e le relazioni che instaura tra due o più oggetti geografici;
- leggere e interpretare le carte geografiche e gli atlanti;
- leggere, interpretare e correlare dati statistici;
- leggere e interpretare immagini e rappresentazioni spaziali;
- cercare e individuare informazioni geografiche in fonti diverse; confrontare realtà territoriali a scale diverse;
- individuare gli aspetti spaziali in un luogo o un problema;

- individuare le relazioni geografiche e le interazioni spaziali;
- individuare gli elementi fisici e antropici che caratterizzano un territorio;
- individuare i diversi punti di vista nella valutazione dei luoghi e dei loro valori;
- sviluppare una percezione dei luoghi e saper comunicare il proprio senso del luogo;
- orientarsi in un territorio in senso geometrico e culturale;
- utilizzare il linguaggio, i concetti e il metodo della geografia per descrivere interazioni fra persone e luoghi;
- regioni, territori, processi e saper affrontare problemi geografici prendendo decisioni e progettando interventi sul territorio;
- saper affrontare i temi e i problemi spaziali considerando l'aspetto etico delle questioni, in particolare rispetto alla cittadinanza, all'intercultura e allo sviluppo sostenibile;
- comunicare idee e informazioni geografiche.”

In ottica scolastica, le competenze geografiche si declinano in un saper fare, valorizzare, riconoscere e sviluppare nella quotidianità le modalità in cui relazioni si instaurano tra l'individuo, la collettività, la cultura e l'ambiente: essere in grado di percepire ed analizzare i cambiamenti dello spazio, avere la consapevolezza dell'agire umano individuale e in generale nei confronti delle risorse naturali, conoscere e rispettare “gli altri”, inteso come gruppo di individui in cui non ci si identifica perché di diversa cultura e appartenenza dello spazio

Per quanto riguarda il piano metodologico da applicare nelle scuole primarie, dopo quanto affermato, risulta evidente che la lezione frontale non risulta sufficiente. Un aspetto fondamentale è sicuramente che, all'interno della progettazione didattica, il bambino venga posto al centro dell'esperienza (Rocca, 2007). I format didattici (Messina & De Rossi, 2015) che favoriscono il coinvolgimento, la partecipazione attiva e l'agire didattico sono:

- il laboratorio: in particolare attraverso un apprendimento di gruppo e per scoperta, il modeling, il peer tutoring utilizzando tecniche come la cooperazione, le simulazioni, le attività ludiche, i progetti, ecc.;
- il transfer in situazione reale: viene molto utilizzato in questo ambito in quanto presenta strategie come l'esperienza diretta in situazioni reali, favorendo l'agire

nel luogo, l'osservazione diretta e l'interpretazione. I contesti in cui si possono favorire queste modalità sono i contesti d'azione come, ad esempio, le uscite didattiche o, più in generale, le attività che si svolgono a contatto diretto con la realtà.

1.4.1. Gli strumenti scolastici della geografia

La geografia si esprime attraverso una moltitudine di linguaggi. È compito dell'insegnante, in quanto agente educativo, presentare agli alunni gli strumenti di cui avvalersi per affrontare e comprendere al meglio la disciplina fungendo quindi da mediatore geografico (Rocca, 2007). I mezzi d'apprendimento più frequenti che si trovano a scuola al giorno d'oggi, sono: i libri, le lavagne di ardesia, le carte geografiche, il quaderno didattico e tutti quegli strumenti che rientrano nella definizione di articoli di cancelleria.

Uno degli strumenti didattici più convenzionali ed utilizzati è il libro. Il libro di testo, in particolare nella scuola primaria, viene percepito come "l'anello più debole" (De Vecchis, Pasquinelli d'Allegra, & Pesaresi, 2020, p. 135) tra gli strumenti didattici geografici perché risulta essere quello più fuorviante a causa della sua presentazione contenutistica ed estetica in quanto risulta spesso, sia dal punto di vista scientifico che didattico, errato e non aggiornato (Neri, 2017). Altro aspetto poco piacevole è il lessico che risulta essere ridotto, semplificato, inesatto e con un utilizzo improprio, portando l'alunno ad uno sviluppo errato della conoscenza geografica: un esempio è il termine "cartina geografica" al posto di "carta geografica" oppure i termini con un'inesatta collocazione spaziale, per non parlare delle spiegazioni ridotte dei fenomeni naturali che risultano di difficile comprensione (De Vecchis, Pasquinelli d'Allegra, & Pesaresi, 2020). Sarebbe quindi più efficace un libro di testo che presenti un linguaggio con termini meno complessi e di facile comprensione per le menti dei bambini e, se necessario, un inserimento di un glossario approfondito in cui specificare le parole geografiche che possono risultare astratte; ovviamente affiancato da fotografie, immagini satellitari e carte geografiche per un significato più completo dell'argomento trattato (Lavagna, Lucarno, & Rigobell, 2018). Inoltre, una visione e una presentazione più interdisciplinare della geografia con contenuti, ad esempio, storici, matematici e scientifici gioverebbero

ad un'impostazione più adatta dal momento che, come è già stato detto, i territori ed i fenomeni geografici sono frutto di relazioni umane e naturali interconnesse tra loro (*Ibidem*).

Da qualche anno sempre più classi usufruiscono e posizionano all'interno della propria aula la LIM, ovvero la Lavagna Interattiva Multimediale, la quale fornisce un grande supporto in quanto strumento di inclusione grazie alla presenza di software, ad esempio uno tra i più conosciuti è Google Earth, all'accesso ad internet e all'utilizzo di applicazioni. Offre quindi una ricca quantità di tecniche e informazioni, utile sia nel processo di apprendimento che nelle fasi di insegnamento (*Ibidem*): rimane una delle più famose e complete risorse educative aperte (Messina & De Rossi, 2015). L'introduzione di più strumenti tecnologici e di attività interattive all'interno delle mura scolastiche è un aspetto a favore della disciplina in quanto permette di esplorare "un nuovo mondo che offre alla geografia campi e prospettive inedite di ricerca e che richiede l'adozione di strumenti in grado di rappresentare il territorio nelle sue molteplici espressioni" (Alaimo, Aru, Donadelli, & Nebbia, 2015, p. 21)

Per un approccio geografico più completo, attivo, concreto e veritiero, è interessante osservare come anche altri strumenti vengono proposti sempre più frequentemente anche nei manuali che illustrano le proposte didattiche geografiche utili per favorire il processo di apprendimento:

- il globo e l'atlante geografico (Lavagna, Lucarno, & Rigobell, 2018);
 - la bussola;
 - i dispositivi GPS;
 - i droni (Zanolin, Giraldi, & De Lucia, 2017);
 - gli oggetti che presentano delle lenti come le lenti di ingrandimento ed i binocoli;
 - le macchine fotografiche e le videocamere per catturare eventi e fenomeni interessanti;
 - un contenitore come lo zaino o una borsa, ricco di buste e barattoli per raccogliere gli indizi;
- (Smith, 2011)

- i registratori ed i microfoni perché la geografia si studia anche attraverso i suoni.

Tutti quegli strumenti che “esercitano un potere performativo” (Rocca, 2012, p. 11) in quanto attraverso le esperienze sensoriali l’individuo è facilitato ad associare le emozioni alla conoscenza e quindi a rendere significativo il proprio apprendimento.

Tutto ciò che può essere utile nelle diverse fasi di comprensione di un evento: l’osservazione, l’esplorazione, l’analisi e l’interpretazione del territorio (Smith, Come diventare un esploratore del mondo. Museo d'arte di vita tascabile, 2011).

2. Fotografia e Visual didactic

2.1. Breve storia della fotografia

2.1.1. La camera oscura

Per comprendere l'utilizzo odierno della macchina fotografia ed in generale della fotografia è necessario approfondirne brevemente la storia e analizzare le tappe più importanti per conoscerne il bisogno e l'aiuto che tale oggetto ha dato all'uomo.

Il termine fotografia deriva dall'unione di due parole *foto* e *grafia*, le quali derivano dal greco antico e significano rispettivamente *luce* e *scrittura*. Si tratta infatti di un processo che, servendosi della macchina fotografica e processi chimico-fisici o digitali, è in grado di catturare e riproporre istanti, soggetti o paesaggi (Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani S.P.A., 2024). Essa è una tecnica inventata per riuscire a catturare la luce e fermare un momento su una carta, una parete, una lastra o digitalmente.

Uno dei primi strumenti che troviamo alla base della storia della fotografia è la "camera obscura" o camera ottica, la quale iniziò ad essere utilizzata e nominata nell'antichità per osservare e studiare meglio i fenomeni astronomici (Zannier, Breve storia della fotografia, 1974). Essa è alla base del principio ottico ed è molto semplice da costruire: si tratta di una stanza o scatola buia in cui viene praticato un foro attraverso il quale passa un fascio di luce proveniente dall'esterno che arriva ad incontrare una superficie piana nella quale viene riflessa un'immagine capovolta, sia orizzontalmente che verticalmente, della realtà esterna.

Vasari attribuisce a Leon Battista Alberti l'invenzione della macchina nel 1457 anche se egli nel suo trattato descrive qualcosa di simile ad una lanterna.

Sicuramente chi la disegnò e la descrisse accuratamente fu Leonardo Da Vinci nel 1500 e bastarono pochi decenni perché studiosi, fisici e matematici iniziassero ad aggiungere una o più lenti per ottenere maggiore perfezione nella rappresentazione finale. Nel 1600 viene ideata, prima da J.C. Sturm e poi perfezionata da J. Zahn, la *reflex*, una camera "dove l'immagine, per mezzo di uno specchio inclinato a 45°, può essere osservata orizzontalmente e per giunta raddrizzata, almeno nel senso della verticalità [...]" (Zannier, Breve storia della fotografia, 1974, p. 9). Per gli appassionati di fotografia,

il termine *Reflex* non è un vocabolo sconosciuto: infatti quest'ultimi scienziati strutturarono e gettarono le basi per il prototipo di quelle moderne apparecchiature nominate allo stesso modo.

Grazie al perfezionarsi e diffondersi di questo dispositivo, tra il 1600 ed il 1700 molti artisti, in particolare i pittori ed i disegnatori, iniziarono ad utilizzarlo per la realizzazione delle loro opere. In particolare per ricreare, nel modo più fedele possibile alla realtà la struttura prospettica ed i profili dei soggetti. Uno dei pittori più conosciuti a livello mondiale che utilizzò la camera oscura per la realizzazione dei suoi dipinti, è Canaletto: grazie alla macchina ed alla tecnica che affinò, i suoi dipinti presentano un livello di alta precisione e quindi migliore riproduzione e rappresentazione delle vedute.

In parallelo al perfezionamento della camera ottica, diversi scienziati lavorarono per individuare i processi chimici che potessero facilitare la trasformazione dallo scatto all'immagine in un fissaggio con tempi più prolungati mediante sostanze fotosensibili come i sali d'argento, il cloruro d'argento e il nitrato d'argento.

Il fatto è che tali sostanze erano utili solamente a catturare per un breve lasso di tempo un'immagine ferma, in quanto con la presenza della luce esse reagivano quasi istantaneamente annerendo, e quindi cancellando l'immagine.

2.1.2. Nascita della fotografia e sua diffusione

Nel 1802 comparvero i primi scritti degli inglesi T. Wedgwood e H. Davy che descrivevano i primi processi di fissaggio dell'immagine; anche se poco efficaci dal momento che non riuscirono a comprendere come effettivamente stabilizzare la stampa prima di Joseph N. Niépce e successivamente Luis J. M. Daguerre.

Niépce fu il primo ad intuire che cambiando alcuni dei materiali chimici e dei procedimenti si poteva ottenere un disegno permanente. La ricerca proseguì grazie all'interessamento del pittore vedutista Daguerre che pubblicò il suo metodo nel 1839: la dagherrotipia. Il 7 gennaio 1839 l'artista delega all'astronomo Dominique Francois Arago l'annuncio della scoperta della fotografia e della macchina fotografica all'Accademia Francese delle Scienze di Parigi.

Da qui in poi si iniziò a parlare di fotografia che iniziò ad essere accessibile alla popolazione del tempo. In parallelo alle ricerche di Daguerre, l'inglese Talbot stava considerando tecniche alternative per ottenere sempre un risultato durevole nel tempo. Egli, a differenza del suo avversario, sviluppa delle immagini attraverso un procedimento differente, principalmente perché partiva da fotografie *negative*. Grazie a tale procedimento era possibile riprodurre molte copie dello stesso fotogramma sviluppato.

Con l'avvento della fotografia, nascono nuovi desideri di utilizzo e quindi ecco che scienziati, artisti e viaggiatori iniziano a porsi delle domande specifiche su come migliorare la tecnica della macchina e della stampa secondo i loro fini.

Si passa quindi dai primi apparecchi fotografici in legno a lastre (1840) a fotocamere sempre più specializzate come le fotocamere a soffietto (1885), e la fotocamera stereoscopica (1890). La fotografia già a fine 1800 diviene un hobby, ma "non è comunque alla portata di tutti, la sua pratica è costosa e relativamente complessa." (Zannier, Breve storia della fotografia, 1974, p. 46). Data fondamentale, quindi, è il 1888: viene proposta al pubblico la fotocamera con la pellicola a bobina (Piva, Educazione mediale per la scuola primaria. Fotografia, fumetto, animazione e podcast, 2021). Appassionato di fotografia, in tutte le sue fasi e aspetti tecnici, George Eastman nel 1892 fondò l'azienda Kodak, grazie alla quale si diffusero i rullini fotografici e con essi la possibilità di inviare la macchina fotografica con le foto scattate allo scopo di farle sviluppare, stampare e riconsegnare al mittente.

Altro accessorio cruciale, che sempre a fine secolo si è rilevato essenziale per compiere uno scatto luminoso e definito, è il *flash*: da subito utilizzato creando luce tramite energia elettrica a batteria o tramite il magnesio. A partire dai primi anni del 1900 ed in particolare dal 1950 al 1980, vengono ideati, introdotti, migliorati e differenziati gli *obiettivi fotografici*: "dai *fish-eyes* ai teleobiettivi più potenti, [...] aprendo nuovi orizzonti formali alle immagini fotografiche." (Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani S.P.A., 2024).

Grazie al commercio su larga scala, la macchina fotografica che "[...] consente un'indagine visiva in dimensioni non percepibili del nostro occhio e nel corso della sua storia ha ampliato straordinariamente la conoscenza della realtà, recando [...] un

contributo [...] determinante [...]” (Zannier, Breve storia della fotografia, 1974, p. 47), da qui in poi viene utilizzata come strumento comunicativo essenziale ed insostituibile in molti ambiti lavorativi e dilettantistici.

Non è un caso che, nello stesso periodo in cui venivano perfezionate sia la macchina che la produzione di fotogrammi, un'altra modalità per rappresentare la realtà prendeva forma grazie ai fratelli Lumière, E. Muybridge ed a Edison e che bisogna di necessità almeno nominare: la *cinematografia*.

2.1.3. Il colore e il digitale

Nei primi anni del 1900 i fratelli Lumière brevettano e pongono le basi per l'utilizzo di una nuova modalità che consente di ottenere le immagini sotto forma di diapositive colorate. Qualche tempo dopo migliorano le stampe su carta e, grazie all'azienda Kodak, inizia la diffusione a livello mondiale della pellicola a colori. Le invenzioni e le tecniche vengono migliorate in periodi di tempo sempre più brevi ed il colore diviene la tipologia di stampa più richiesta. “[...] è una nuova proposta al mercato fotoamatoriale, ma soprattutto sollecita inedite possibilità di documentazione obbiettiva e di lettura figurativa della realtà.” (Zannier, Breve storia della fotografia, 1974, p. 52). Ad aiutare l'aumento di richiesta e di interesse da parte delle persone fu la tipologia di macchine fotografiche con sempre più funzioni automatiche: nel 1945 fu possibile fotografare con una *fotocamera Reflex* che permetteva di vedere nel mirino l'immagine dritta; 1956 la *Durst automatica* fu la prima macchina a controllare automaticamente l'esposizione; nel 1947 le foto furono disponibili in bianco e nero, ma è specialmente nel 1963 grazie alla *Polaroid*, attraverso quindi la stampa a colori che si diffuse la fotografia istantanea. A partire dall'invenzione, nel 1969, della *fotocamera digitale* (Charge-Coupled Device), in pochi decenni si sostituì rapidamente la pellicola Kodak: nel 1975 con la Digital Camera System; negli anni Settanta molteplici aspetti tecnici come il diaframma, il tempo di esposizione, l'autofocus e molto altro divennero automatici grazie all'elettronica; infine, Nikon, nel 1999, introduce nel mercato la prima Reflex con una camera di 2.6 megapixel, il modello *Nikon D1*. “Le attuali macchine fotografiche [...] presentano una tipologia di modelli estremamente varia, che rende praticamente impossibile una loro

classificazione in categorie ben definite [...]” (Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani S.P.A., 2024) favorendo anche la suddivisione di generi fotografici come ad esempio il reportage, la fotografia documentarista, quella di strada, di glamour, naturalistica, paesaggistica, sportiva, artistica e di molte altre classificazioni.

Toshiba, come Nikon sempre nel 1999, presenta al mondo intero il primo telefono cellulare con una fotocamera incorporata da 1 megapixel. La tecnologia in pochi decenni si è evoluta molto rapidamente e nell’ottobre 2022 l’azienda Xiaomi dà la possibilità di acquistare, presso i negozi di elettronica e nei siti online, un telefono cellulare, lo smartphone, con la fotocamera ultra-grandangolare a 200 megapixel (Xiaomi, 2024).

2.2. Caratteristiche e termini propri della fotografia

Per comprendere quali sono le caratteristiche principali che bisogna prendere in considerazione quando si vuole scattare una fotografia, è necessario dividere il processo in tre macro-tematiche: la macchina fotografica, lo scattare la fotografia e la qualità di una fotografia in situazione di post-produzione.

2.2.1. La macchina fotografica

Per *macchina fotografica* si intende la tipologia di fotocamera che si utilizza quando si intende fotografare. Al momento, prendendo come riferimento solamente le fotocamere digitali, essa viene classificata e venduta in quattro diffusi modelli: reflex, compatta, bridge e mirrorless.

La fotocamera *reflex* presenta la possibilità di regolare ogni aspetto e quindi avere il totale controllo sui valori impostati per lo scatto. È facilmente riconoscibile in quanto, oltre ad essere pesante, ha la possibilità di intercambiare alcuni pezzi come ad esempio l’obiettivo fotografico. Completamente differente è la fotocamera *compatta*: tutte le impostazioni sono automatizzate e consente di utilizzare solamente lo *zoom*. Essa viene proposta a chi vuole solamente provare il piacere scattare, ma senza approfondire e studiare la procedura. La fotocamera *bridge* è “una via di mezzo”. Come dice la parola stessa, il termine inglese *bridge*, fa da ponte, tra la reflex e la compatta: sono leggere ma esteticamente assomigliano maggiormente ad una reflex, molte delle impostazioni sono automatiche e l’obiettivo rimane quello di una compatta. Viene spesso scelta e

utilizzata da chi vuole approfondire la fotografia, ma non cimentarsi professionalmente. Infine, la fotocamera *mirrorless*. Essa ha la caratteristica di mancare di alcune parti che invece ritroviamo nella reflex, quali il mirino ottico e lo specchio interno. Caratteristiche molto apprezzate sono la sua leggerezza e l'alta qualità di fotografie che vengono create.

Ma la fotocamera digitale che al giorno d'oggi è in maggior misura reperibile e, grazie alle innovazioni tecnologiche, è in costante progresso nella qualità, è quella inserita all'interno dei cellulari. Una fotocamera che può essere impostata come se fosse una reflex oppure utilizzata in automatico. Essa permette alle persone attraverso delle semplici pressioni sullo schermo di catturare istanti, conservarli digitalmente e all'occorrenza stamparli.

2.2.2. *Scattare una fotografia*

Quando si scatta una fotografia, due sono i macro-argomenti da prendere in considerazione e che vengono implicati nell'atto dello scattare: la conoscenza tecnica di funzionamento e dei valori da impostare nella macchina fotografica e l'abilità di inquadrare correttamente il soggetto.

La luce è sicuramente l'elemento comune che unisce tutti gli apparecchi ottici qui sopraccitati. Si tratta dell'elemento essenziale senza il quale una foto non può essere realizzata. Grazie ad essa è possibile riprendere il soggetto mediante l'obiettivo fotografico; comportamento che può essere paragonato a quando un fascio di luce entra nell'occhio umano attraverso la pupilla (Piva, 2021). L'*obiettivo* della macchina fotografica "è un dispositivo formato da una quantità variabile di lenti [...] che permettono di catturare e coinvolgere la luce sul sensore ottico o sulla pellicola." (Ivi, 2021, p. 35). La *lunghezza focale* è la distanza ottica che intercorre tra il punto in cui la luce si concentra ad un certo valore dalle lenti ed il sensore della fotocamera, corrispondente nelle prime macchine alla pellicola. Il valore di essa, espresso in *mm*, è assai importante in quanto, a differenza dell'occhio umano che possiede un valore standard, permette di cambiare impostazioni nelle macchine compatte (lo *zoom*) o parallelamente negli altri modelli, di cambiare lenti e quindi obiettivo fotografico. Ecco spiegato il perché esistono l'obiettivo standard, il grandangolare e il teleobiettivo (*Ibidem*).

Affinché una foto sia nitida e metta correttamente in risalto i soggetti, bisogna considerare differenti valori che manualmente o automaticamente si devono impostare. Mettere a fuoco una fotografia (*la messa a fuoco*) al giorno d'oggi è “totalmente normale [...] da essere spesso considerata semplicemente il modo “corretto” di realizzare una foto [...]” (Freeman, *L'occhio del fotografo. La composizione nella fotografia digitale*, 2022, p. 94) ma implica una scelta decisionale su alcuni fattori quali l'apertura del diaframma, il tempo di esposizione e il valore ISO.

Il *diaframma* svolge una funzione paragonabile alla stessa funzione della pupilla nell'occhio umano: a seconda della quantità di luce presente al momento dello scatto, esso ha il compito di far entrare una certa quantità di fasci di luce nell'obiettivo (*Ibidem*). Ne consegue quindi che “il meccanismo di regolazione della luce in entrata influisce sulla messa a fuoco della foto: [...] agire sul diaframma si rivela il modo più semplice per distinguere il soggetto dallo sfondo. (*Ivi*, 2022, p. 36). Ecco spiegato il motivo per il quale con il diaframma stretto la profondità di campo aumenta e se presente una forte illuminazione ne riduce l'esposizione; mentre, a parità di valore del diaframma, con un' inferiore illuminazione bisognerà aumentare il tempo di esposizione. Con una bassa luminosità la soluzione ideale è quella quindi di aprire il diaframma e impostare un tempo di esposizione breve.

Vi è una relazione molto semplice di equilibri tra questi due elementi che porta la foto ad essere nitida o moscia, chiara o scura. A volte capita che gli scatti vengano intenzionalmente impostati con tempi di esposizione più lunghi per creare un effetto di movimento: un esempio sono le fotografie scattate di notte nelle strade urbane ad alta frequenza in cui non si vedono le macchine nitidamente, ma esse appaiono come delle lunghe strisce rosse e bianche. Ecco che quasi si intuisce da solo che per *tempo di esposizione* si intende il tempo di posa regolarizzato dall'otturatore: ovvero il tempo effettivo che intercorre tra l'avvio dello scatto da parte del fotografo e il momento di chiusura del diaframma, ovvero quanto tempo ci impiega la macchina a compiere il *ciak*.

Ultimo elemento è il parametro ISO ovvero *International Standards Organisation*, una gamma di valori che stanno ad indicare la sensibilità della pellicola nelle macchine fotografiche analogiche o del sensore in quelle digitali. Se un tempo, quindi, bisognava

avere rullini differenti e sostituirli, oggi, con pochi semplici cambi delle impostazioni nelle macchine reflex o addirittura in automatico in altri modelli, una fotocamera dispone di una grande estensione di sensibilità. Oltre a definire il bilanciamento del bianco in una foto, una conseguenza dell'impostazione del valore ISO è la risoluzione dell'immagine dal momento che, a seconda della velocità dell'otturatore e quindi della capacità di risoluzione del sensore, un'immagine può risultare nitida e quindi presentare una qualità più o meno bassa.

Quando si vuole scattare una fotografia, un particolare che ormai sembra quasi impercettibile, ma che si rivela essenziale, è il *mirino* ovvero lo strumento che permette di puntare correttamente e quindi intenzionalmente l'obiettivo verso il soggetto scelto. Può sembrare banale, ma senza di esso non si avverrebbe una corretta inquadratura dell'immagine.

Quando si parla di inquadrare un soggetto, non si fa altro che compiere una scelta nell'individuare un punto in cui posizionarlo all'interno di una fotografia. Il punto "corrisponde a una parte molto ridotta dell'immagine e [...] deve contrastare in qualche modo con ciò che lo circonda [...]. La scelta, dunque, è dettata soprattutto da motivi estetici, dalla volontà di ottenere un'immagine più o meno equilibrata, o magari di attirare l'attenzione sullo sfondo." (Freeman, 2022, p. 66). Solitamente chi vuole compiere uno scatto, consapevole o meno tende a porre il soggetto in equilibrio con il resto di elementi presenti nel riquadro. È necessario quindi comprendere come si crea una foto bilanciata ed armoniosa. "In ogni bella fotografia mente, occhio e fotocamera son collegati" (Ivi, 2022, p. 149) ed ecco perché è fondamentale conoscere le "regole" di una composizione fotografica. Per quanto riguarda la parte di occhio e mente, alla base della composizione fotografica vi è una ricerca psicologica conosciuta a livello mondiale come la *teoria della Gestalt*. Tale studio scientifico elabora una serie di leggi, riguardanti l'organizzazione percettiva, le quali delineano e motivano una serie di comportamenti che vengono messi in atto dall'uomo nell'elaborare un'immagine e di conseguenza influiscono anche nella composizione di uno scatto. Decidere quale sia il punto da mettere a fuoco è quindi una scelta influenzata dalla percezione soggettiva. "La percezione di un'immagine è molto più che la semplice somma degli elementi che la

compongono, perché è condizionata dal modo in cui la nostra mente li organizza [...]” (Piva, 2021, p. 41). Infatti, secondo la scuola austriaca, le persone possono avvertire le immagini in differenti modalità a seconda dell’ordine e della struttura in cui gli elementi vengono rappresentati. Ecco che gli psicologi hanno suddiviso queste interpretazioni in Leggi della Gestalt. Alcune delle più significative per la fotografia sono: *figura-sfondo* in cui il soggetto emerge dallo sfondo, *somiglianza* in cui elementi che hanno una caratteristica in comune vengono automaticamente ravvicinati durante il processo visivo, *chiusura* in cui si percepiscono forme chiuse laddove c’è in verità uno spazio libero e *continuità di direzione* in cui gli elementi sembrano sempre uniti in quanto sembrano muoversi seguendo la medesima direzione (*Ibidem*). Da questa breve presentazione, si può dedurre che la percezione è fortemente influenzata dal raggruppamento o *chunkig*, il quale si presenta come principio essenziale per le teorie della Gestalt (Freeman, 2022).

“L’abilità nell’inquadrare dipende da due fattori: la conoscenza dei principi della composizione e l’esperienza acquisita scattando molte foto. Combinati insieme, questi due fattori determinano un modo particolare di guardare le cose, un’abitudine a riconoscere il potenziale fotografico di ogni scena reale” (Ivi, 2022, p. 9). La creazione di una fotografia, quindi, non è data solamente dalla conoscenza della Gestalt, ma anche dalla consapevolezza di presentare una composizione equilibrata. L’armonia si crea utilizzando correttamente la *regola dei terzi* che più in generale è conosciuta nel mondo dell’arte con il termine sezione aurea (Piva, 2021). Si tratta di una griglia che suddivide lo schermo in nove sezioni uguali grazie a due linee verticali e due orizzontali chiamate linee di forza che si intersecano fra di loro. Questa griglia è molto conosciuta al giorno d’oggi, dal momento che è presente in ogni fotocamera digitale (quindi è presente anche negli smartphone). Tale strumento aggiuntivo aiuta a favorire un bilanciamento nella composizione dell’immagine e permette al fotografo di decidere come valorizzare il soggetto, scegliendo quale prospettiva adottare e quale formato dell’immagine utilizzare. Giocare con la prospettiva permette di dare movimento e profondità e quindi “ingannare” il cervello al fine di dare un valore aggiunto all’immagine scattata. Le prospettive più utilizzate sono quella lineare caratterizzata dalla presenza di linee convergenti; quella decrescente in cui sono presenti elementi raffigurati in linee che

forniscono profondità in quando allontanandosi dal primo piano la loro grandezza diminuisce; la prospettiva aerea viene creata utilizzando l'aria, la nebbia o la foschia come elemento di profondità; infine, con quella tonale e quella cromatica, si mettono più in risalto i colori o i toni caldi rispetto ad i freddi giocando molto quindi con la percezione figura-sfondo citata in precedenza (Freeman, 2022).

Il formato e l'orientamento dell'immagine sono fondamentali in quanto determinano anch'essi la percezione che si vuole fornire di un soggetto. I formati standard più utilizzati sono 1:1, 4:3, 3:2, 16:9 e 21:9. Mentre per quanto riguarda l'orientamento spesso è determinato dall'orientamento del soggetto stesso: quando si vuole riprendere un paesaggio o più oggetti si adotta un orientamento orizzontale, mentre quello verticale è più comune con i soggetti singoli, come ad esempio i ritratti. Ne consegue il significato e l'importanza di saper scattare una foto in quanto implica la capacità di creare uno spazio immutato in cui “[...] il riquadro del mirino è come un palco [...]”. I suoi margini assumono allora notevole importanza, perché interagiscono con gli oggetti [...] (Ivi, 2022, p. 9).

2.2.3. *Quando una foto è di qualità*

Comprese le nozioni fondamentali per creare una fotografia proporzionata, armonica e bilanciata, è necessario sapere che una modifica può essere compiuta anche nella fase di post-produzione. La luce è fondamentale quando si scatta, ma può accadere che la macchina fotografica non abbia le caratteristiche sufficienti o, in generale, che ci siano molteplici fattori che portano ad effettuare una variazione. Le azioni che principalmente si svolgono sono due: ritagliare e raddrizzare la fotografia e cambiare i valori di colore e luce.

Il contrasto sicuramente è tra i primi caratteri che si vanno a perfezionare ovvero un alto livello di differenza tra le parti più chiare e quelle più scure, tra luce e ombra. Ecco che quindi il contrasto può avvenire per intensità luminosa o accostando colori complementari che favoriscono una maggiore impatto e se estesi diminuiscono la profondità ed i dettagli (Piva, 2021).

Con tonalità si indica “la qualità che dà il nome al colore (Freeman, 2022, p. 114). Esistono due tipologie: quelle calde e quelle fredde. Essa è strettamente legata alla

saturazione la quale indica la “purezza di un colore, basata sugli incrementi di colore a partire dal grigio: essa indica quando è “carico” un colore.” (Piva, 2021, p. 49).

Al giorno d’oggi fotografare e ritoccare le fotografie è semplice in quanto esistono moltissimi programmi più o meno avanzati che permettono in automatico o manualmente di effettuare le modifiche in post-produzione; molti di questi sono facilmente accessibili sotto forma di applicazione negli smartphone e tablet. Tra i più utilizzati e conosciuti è doveroso menzionare Photoshop.

2.3. Educare alla fotografia

2.3.1. *La bellezza fotografica*

L’importanza di conoscere l’evoluzione della fotografia è fondamentale per comprendere lo scopo che essa ha oggi nella società. Il fatto che sia stata inventata, ricercata, approfondita e diversificata a seconda delle esigenze fa comprendere quando potente e necessario sia diventato questo strumento per noi esseri umani. La possibilità di catturare la luce e fermarla nel tempo ha sempre affascinato l’uomo.

“Viviamo nella dimensione della tecnica, dell’informazione, della conoscenza, del mondo digitale. [...] Tutti, nativi o immigrati digitali [...] intenti a praticare le svariate opportunità offerte dalla digitalizzazione [...] e [...] ridefinendo anche il nostro modo di fare esperienze nel mondo, con la sua capacità di rendere “vicino il lontano, presente l’assente, disponibile quello che altrimenti sarebbe indisponibile” (Piva, 2021, p. 17-18). Scattare fotografie, salvarle e scegliere di stamparle o meno è davvero, al giorno d’oggi, alla portata della popolazione mondiale. Il fotografo Michael Freeman (2021) parla di fotografia democratica: un’epoca in cui non è lo strumento fotografico digitale a portare il cambiamento, ma la facilità di accessibilità ad esso e quindi ad un aumento di appassionati a tale pratica. La diffusione a banda larga ha quindi come conseguenza un cambiamento dello status e dell’arte che viene trasmessa attraverso di essa.

Al giorno d’oggi quindi la fotografia sembra quasi uno strumento semplice ed intuitivo. In verità, pur essendo maggiormente accessibile rispetto a decenni fa grazie all’inserimento delle fotocamere negli smartphone, rimane uno strumento complesso

da comprendere e studiare nella sua interezza. Esso richiede conoscenza e molta pratica per essere utilizzato al meglio.

L'educazione alla fotografia è un processo importante che può contribuire allo sviluppo personale e sociale degli individui. In un mondo sempre più visuale, la fotografia è uno strumento prezioso per comunicare idee e messaggi, e per sviluppare la propria creatività e sensibilità.

“Ogni fotografia è una “traduzione” della realtà in forma figurativa. Fare una fotografia è, in un certo senso, come tradurre da una lingua in un'altra. [...] può esser fatta in una grande varietà di modi ma, fondamentalmente, esistono soltanto due approcci: la traduzione “letterale”, cioè parola per parola; e la traduzione “libera”, che tiene conto non soltanto del senso dell'originale ma anche delle caratteristiche della nuova lingua” (Feininger, 1981, p. 21). Ecco che quindi negli anni ci si è domandati quale sia effettivamente l'estetica di una fotografia e quali aspetti bisogna tener conto nel momento in cui la si osserva. I requisiti secondo Freeman (2021) affinché un'immagine sia buona sono sei:

1. *Essere ben fatta*: una fotografia deve seguire le formule e indicazioni generali di tecnica, armonia, bilanciamento ed equilibrio (estetica) già citati in precedenza;
2. *Essere stimolante e provocante*: una fotografia se ritenuta buona vuol dire che ha suscitato attrazione ed interesse;
3. *Offrire più livelli di lettura*: “un'immagine funziona meglio se offre più possibilità di interpretazione, come per esempio un motivo grafico sovrapposto a un contenuto più profondo [...]” (Ivi, 2021, p. 6). Strettamente legato al punto precedente, una fotografia che permette numerose chiavi di lettura porta l'osservatore ad essere più stimolato e quindi interessato a conoscerne i diversi aspetti;
4. *Inserirsi nel contesto culturale*: in un mondo che vive la vita in modo dinamico, veloce e iperconnesso, “la fotografia è così onnipresente che è per sua natura contemporanea” (Ivi, 2021, p. 6) ed anche per questo che viene gradita ed amata nell'essere proposta come mezzo di comunicazione

5. *Contenere un'idea*: dietro ad ogni scatto vi è un'intenzionalità. Può essere fugace o più ragionato, ma vi è sempre una riflessione da parte di chi fotografa sapendo che ci sarà poi chi la osserverà e ne dovrà essere attratto;

6. *Essere fedele al mezzo*: da quando è stata creata la macchina fotografica ha sempre subito critiche in quanto strumento che andava a modificare le tradizionali modalità di creare opere d'arte. Con il passare del tempo essa è stata migliorata e valorizzata e questo ha permesso di allargare lo sguardo artistico, ma, per la critica d'arte, "[...] ogni mezzo espressivo dovrebbe esplorare e sfruttare ciò che fa meglio e non mimare altre forme artistiche, se non da una prospettiva ironica" (Ivi, 2021, p. 6).

Per quanto riguarda la fotografia letterale ovvero quella che presenta la realtà senza altre interpretazioni, è abbastanza comprensibile che si tratti di un'osservazione oggettiva di ciò che viene raffigurato nell'immagine che si osserva. Una fotografia che non possiede secondi fini e che spesso la decisione di catturare la realtà come appare viene scelta intenzionalmente in precedenza allo scatto (Freeman, 2021). Tale modalità è utilizzata, in particolare, a scopo giornalistico in quanto si tratta di un lavoro che ha il compito di descrivere un fatto il più veritiero possibile, senza dare un'opinione soggettiva degli avvenimenti. La fotografia si è resa indispensabile come strumento oggettivo nell'ambito della documentazione e nella diffusione di contenuti, come ad esempio nei musei (Pappani, 2019). Essa ha sempre avuto un ruolo primario nella raccolta e catalogazione di informazioni e con l'aumentare della sua importanza e diffusione, si è cercato di regolamentarne l'utilizzo attraverso normative e leggi (Pappani, 2019).

Per quanto riguarda la fotografia dell'estetica o artistica, essa ricerca metodologie per spingere la mente umana a trovare una connessione più profonda tra ciò che viene comunicato ed il messaggio. "Far apparire una cosa "bella" è uno degli obiettivi principali di molti fotografi, tanto che, solitamente, si ricercano soggetti che siano già belli di per sé" (Freeman, 2021, p. 18). Si tratta di situazioni in cui il fotografo volutamente pone la bellezza dello scatto tra i primi obiettivi. Alcuni esempi posso essere ritrovati nell'ambito commerciale invogliando il pubblico a comprare il prodotto per la pubblicità attraente

oppure nell'ambito di eventi pubblici e privati in cui sempre di più vengono ingaggiati fotografi professionisti o appassionati che riescano a catturare i momenti. Per quanto riguarda la fotografia artistica la questione è più articolata in quanto essa "[...] ha faticato a trovare una collocazione propria fra tutte le arti visuali [...]" (Triacca, 2020, p. 84) e la causa è quanto già scritto in precedenza: si tratta di una macchina complessa utilizzata per rappresentare il reale che lascia meno spazio all'interpretazione rispetto ad altri strumenti artistici. Una modalità quindi di comunicazione che mai prima di essa aveva proposto contemporaneamente "le funzioni tecnologiche di rappresentazione (*depiction*) e quelle di rivelazione (*detection*)" (Ivi, 2020, p. 94). A differenza di quella oggettiva, quella artistica è destinata a due tipologie di spettatori: l'artista stesso il quale trasmette il suo punto di vista autentico del mondo; e gli spettatori i quali hanno la necessità di essere educati ad una percezione espressiva per comprendere ciò che l'artista vuole trasmettere.

2.3.2. *Vivere la fotografia oggi*

La popolazione mondiale sta vivendo nell'epoca della digitalizzazione: una vera e propria *rivoluzione industriale* in cui qualsiasi tipologia di comunicazione passa in formato digitale (Piva, 2021). L'importanza di educare le persone alla fotografia è estremamente significativa dal momento che al giorno d'oggi la società è immersa nell'informazione digitale tramite l'utilizzo di essa. La facilità con cui la fotografia viene vissuta, è soprattutto data da tre fattori, i quali sono presenti in tutti i dispositivi digitali:

- l'immediatezza ovvero un insieme di processi semplificati e trasparenti realizzati tramite la presenza di hardware e software che permettono un'interfaccia chiara e semplice a chi utilizza il dispositivo;
- l'ipermediatezza invece risalta ed evidenzia quali sono gli elementi caratteristici del mezzo di comunicazione;
- la rimediazione "pone in risalto il fatto che ogni medium si appropria di uno o più media preesistenti, riutilizzandolo/i sia dal punto di vista fisico-tecnologico sia dal punto di vista cognitivo-semiotico" (Ivi, 2021, p. 10).

Proprio per questa facilità di accesso, come già scritto in precedenza, la conseguenza più ovvia degli apparecchi multifunzionali è l'introduzione della fotocamera all'interno di dispositivi come lo smartphone: dando inizio all'era iperfotografica e postfotografica (Ritchin, 2012). Per iperfotografia il professore Ritchin intende la manifestazione della fotocamera in tutti i dispositivi causando una divulgazione senza freni delle immagini. Questo comportamento ha come conseguenza la facilità di modifica degli scatti e quindi comportando la veridicità dei fatti narrati. Con l'avviamento e la diffusione del Web, in particolare dei social media, una delle conseguenze più diffuse che ancora oggi è presente è il fenomeno della post-fotografia la quale è “[...] caratterizzata dalla smaterializzazione e dalla trasmissibilità dell'immagine, dalla possibilità data a tutti di essere sia produttori che consumatori (prosumer), dalla sovrabbondanza e onnipresenza delle immagini” (Pappani, 2019, p. 100). Una società dell'informazione in cui è necessario sviluppare competenze trasversali: quelle che permettono di essere in grado di saper cercare, selezionare, valutare e dare un giudizio in merito a ciò che si osserva.

2.4. Didattica dell'immagine

2.4.1. *Il potere cognitivo-visivo*

La scienza nel tempo ha fatto molte ricerche, molte scoperte e compreso il funzionamento del processo visivo.

La filosofa S. Hurley (2001) ha elaborato una metafora che spiega in maniera ottimale il rapporto che avviene tra percezione, cognizione e azione: il sandwich cognitivo. Si tratta di un flusso unidirezionale il quale “connetterebbe le informazioni ottenute dagli apparati sensoriali, ricomposte in un secondo momento dalle aree associative per poter essere comprese infine l'apparato cognitivo attiverebbe il sistema motorio” (Triacca, 2020, p. 67). Altre ricerche scientifiche dimostrano che questa definizione può essere ritenuta veritiera solamente prendendo in considerazione anche i neuroni a specchio. La loro funzione è principalmente legata all'empatia delle azioni degli altri ovvero alla comprensione di ciò che si sta guardando. Il sistema a specchio è ciò che all'interno del cervello completa il processo visivo: permette all'essere umano

una comprensione che va oltre l'osservazione oggettiva e distaccata. Il neuroscienziato V. Gallese lo definisce *embodied simulation* ovvero “[...] una riproduzione automatica, non consapevole e pre-riflessiva, degli stati mentali dell’altro [...] permette di afferrare immediatamente il senso delle azioni e delle emozioni altrui” (Gallese, Migone, & Eagle, 2006, p. 556). Ne consegue quindi che guardare non implica solamente un processo puramente visivo, ma si attivano molteplici meccanismi. Tali circuiti permettono non solo di osservare, ma anche di attivare processi senso-motori ed affettivi (Triacca, 2020).

Le immagini, quindi, possono essere utilizzate per differenti scopi, in primis per attirare l’attenzione, stimolare la curiosità e l’interpretazione. Per tale motivo Calvani identifica una distinzione tra le tipologie di immagini *instructional*, ovvero quelle presenti nei testi scolastici, che vengono proposte nelle scuole inserendo anche l’impatto cognitivo che esse hanno a livello didattico (tab.1).

Carattere	Esempi	Operazioni cognitive
Realismo	Fotografia Disegni	Riconoscimento Comparazione Classificazione Orientamento spaziale Scoperta dei punti di vista Misurazione
Realismo adattato	Diagrammi tecnici Schemi	Focalizzazione Disvelamento Esplicitazione
Simbolizzazione	Mappe concettuali Diagrammi di flusso Grafici Tabelle	Simbolizzazione Interpretazione Formulazione di ipotesi Deduzione

Tabella 1 Tipologie di rappresentazioni statiche e possibili operazioni cognitive (Triacca, 2020, p. 22)

Un'altra classificazione altrettanto interessante che serve per identificare le funzioni cognitive e psicologiche delle immagini, è quella proposta da Clark e Lyons

(2010) i quali delineano delle funzioni al fine di utilizzare le immagini al meglio delle loro potenzialità nel processo di apprendimento.

Le funzioni comunicative sono quelle funzioni che indicano la modalità di trasmissione dell'informazione. Per ogni funzione i ricercatori hanno delineato anche lo scopo, l'utilizzo che viene fatto dell'immagine:

- Decorativa: favorisce il senso estetico e umoristico;
- Rappresentativa: mostra in modo veritiero un oggetto o un evento;
- Mnemonica: fornisce gli elementi al fine di ricordare le informazioni fattuali;
- Organizzativa: mostra le relazioni sostanziali tra due o più contenuti;
- Trasformativa: mostra i cambiamenti che avvengono nello spazio e nel tempo;
- Interpretativa: illustra una teoria, un processo di causa-effetto;

Vengono invece ritenute funzioni psicologiche quelle funzioni che completano e adempiono da sostegno ai processi cognitivi:

- Supporto all'attenzione: richiamare l'attenzione sugli elementi rilevanti di una presentazione al fine di diminuire la dispersione;
- Attivazione della conoscenza: agevolare il recupero delle preconcoscenze e svolgere da mezzo di supporto per l'integrazione di nuovi contenuti ed informazioni;
- Minimizzazione del carico cognitivo: diminuzione del carico cognitivo estraneo durante la fase mnemonica;
- Costruzione di modelli mentali: favorire la creazione di nuovi schemi mentali nella memoria a lungo termine per una maggiore comprensione delle informazioni;
- Supporto al transfer dell'apprendimento: promuovere una comprensione più profonda al fine di rappresentare gli elementi più importanti dell'ambiente in cui si dovrà applicare quanto appreso;

- Supporto motivazionale: fornire stimoli attrattivi ed interessanti il materiale per agevolare l'apprendimento.

Un'immagine possiede al suo interno una moltitudine di informazioni di qualità. Il professore Patterson (2015) propone quindi un modello in cui identifica quattro parti variabili che compongono il linguaggio visivo: il contenuto, ovvero il grado di realismo, di credibilità dell'immagine stessa; l'esecuzione, cioè una combinazione di diversi tratti geometrici quali punti e linee che danno origine a disegni, fotografie, grafici, ecc.; il contesto, che può essere diviso tra interno, il quale riguarda i rapporti tra gli elementi dell'immagine stessa, ed esterno, che include le condizioni di ricezione delle informazioni; infine, il formato il quale è legato alla modalità di utilizzo (digitale o cartaceo).

Strettamente legata alla percezione visiva ed all'apprendimento è la memoria di lavoro, la quale è l'incaricata a tenere il carico cognitivo ovvero il "costrutto psicologo che corrisponde alla richiesta di risorse mentali quando un soggetto si dedica ad un compito specifico" (Menichetti & Sarro, 2015, p. 78)

La teoria del carico cognitivo sostiene che ci sono tre tipologie di carichi: quello estraneo, quando vengono messi in atto processi che non sono legati con il compito da svolgere; quello intrinseco, prevede che sia inerente al compito; e quello pertinente, solamente se è collegato alla ricostruzione degli schemi mentali (*Ibidem*). La memoria possiede uno spazio limitato ed è per questo che è necessario essere il più efficaci possibili e limitare la quantità delle informazioni da presentare nel processo di apprendimento. Ecco che Calvani (2011) delinea alcuni suggerimenti da avere presente quando nella progettazione si decide di inserire le immagini come supporto:

- È preferibile accostare le parole e le immagini;
- Non è consigliato proporre le immagini come ornamento;
- È necessario aggiungere degli indicatori visivi alle immagini, ad esempio delle frecce o dei cerchi, allo scopo di dirigere lo sguardo quando sono complesse;

- Non realizzare delle presentazioni PowerPoint eccessivamente piene di contenuti;
- Guidare un'immagine con un discorso parlato e non attraverso un testo scritto, soprattutto se molto lungo, fatta eccezione per le didascalie.

Le immagini e la fotografia sono degli strumenti davvero importanti per l'essere umano. Esse permettono un aumento di comprensione ed apprendimento, rende maggiormente accessibile per una numerosa parte di menti. Farne un buon uso, da parte degli insegnanti, educatori e formatori è essenziale in quanto permette loro di svolgere un compito ottimale o fallire nel trasmettere un contenuto o nel raggiungere un obiettivo di apprendimento.

2.4.2. *Didattica fotografica*

I bambini che frequentano le scuole, dagli ultimi decenni, vengono considerati e chiamati *nativi digitali* o addirittura *seconda generazione dei nativi digitali*: bambini che non hanno visto nascere gli strumenti digitali, ma semplicemente esistevano già al momento della loro nascita; per loro sono strumenti quotidiani e di facile lettura. Al giorno d'oggi un bambino a partire dagli 8 anni con quasi tutta probabilità possiede grandi abilità nel saper utilizzare molti dispositivi, in particolare lo smartphone (Triacca, 2020). Secondo il professore Piva (2021, p. 21) “[...] la nostra scuola è ancora la scuola del libro, del quaderno e della matita, della lavagna e del gesso, figlia cioè delle tecnologie della scrittura e della stampa: è sufficiente pensare alla configurazione fisica e tecnologica delle aule”. È quindi necessario, a scuola, improntare una didattica in cui gli insegnanti e gli educatori facciano da intermediari tra i media ed i bambini, i quali vivono e intuiscono ma non conoscono le piene funzionalità ed i rischi della tecnologia moderna.

Per quanto riguarda le immagini, durante una lezione l'insegnante permette allo studente di lavorare cognitivamente in maniera semplificata passando per tre livelli (Triacca, 2020): nel primo livello lo studente non lavora direttamente sulle immagini in quanto riguarda maggiormente un avvicinamento alle conoscenze del mondo; nel secondo avviene la semplificazione-modello grazie al docente che funge da facilitatore

e mediatore; infine, nel terzo livello avviene la vera rappresentazione grafica attraverso la quale è possibile apprendere e fissare i contenuti.

In ambito educativo e formativo, la multimedialità deve essere una costante presenza in quanto “l’affermazione di strumenti diversi [...] continui a svolgere un ruolo rilevante nel definire le modalità di codificazione, acquisizione e condivisione dell’informazione, interessando maggiormente specifiche abilità mentali e processi di conoscenza” (Piva, 2021, p. 20). Rivoltella (2010) delinea quindi una differenziazione che la fotografia svolge all’interno della didattica. Da una parte essa svolge la logica o funzione di *presentazione*, la didattica visibile; mentre dall’altra parte la si ritrova nella *performance*, ovvero nella prestazione fotografica di per sé contenente un obiettivo formativo o educativo. Le funzioni presenti nella prima modalità di approccio permettono tracciabilità, isolabilità e processabilità. Tali funzioni permettono un ancoraggio cognitivo semplificato favorendo un sapere olistico, un’integrazione del sapere e capacità argomentative creando dei nessi logici. Per quanto riguarda la logica della performance invece essa permette di creare interazione, agire fornendo delle prestazioni e lavorare sulla creazione di rappresentazioni, sviluppando quindi differenti metodologie ponendo prima il formatore poi lo studente al centro del processo. Sicuramente la più utilizzata e diffusa tra le due tipologie di comunicazione didattica è quella di presentazione dal momento che la fotografia, nonostante non sia un elemento innovativo nelle scuole, viene inserita soprattutto a livello statico, come supporto informativo e descrittivo (Farahi, 2020).

La ricercatrice Triacca (2020, p. 119-122) sostiene che la fotografia può emergere in ambito didattico attraverso quattro possibili scenari che si collocano in un grafico in cui un asse corrisponde alla didattica (fruizione e produzione) l'altro corrisponde all'approccio pedagogico rispetto alle tecnologie (approccio strumentale e approccio critico).

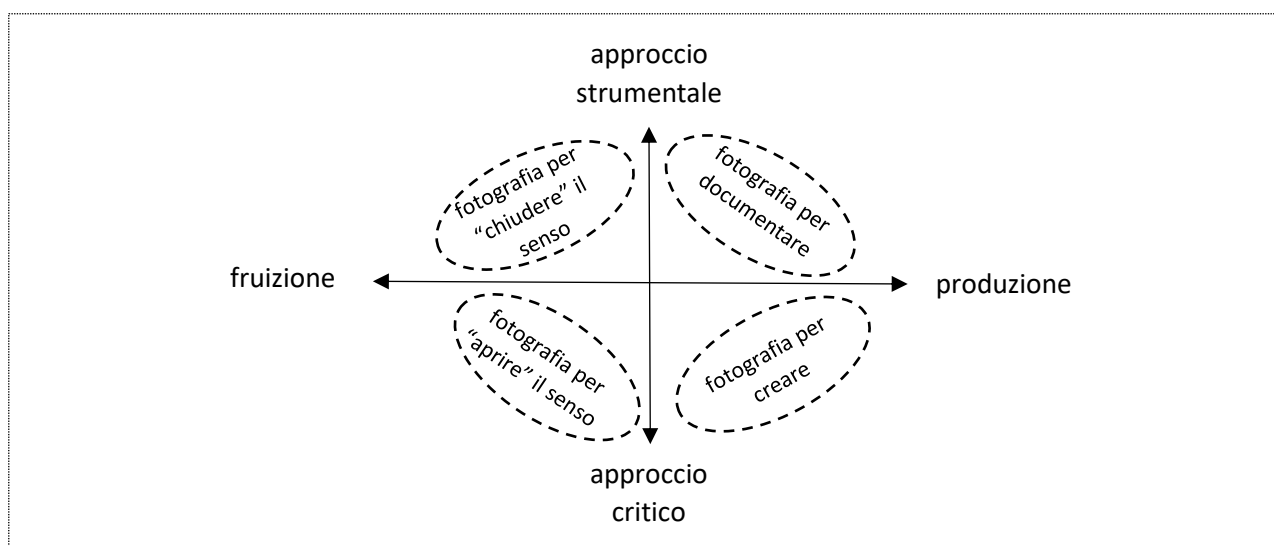


Tabella 2 | 4 profili derivanti dall'intersezione dei due assi (Triacca, 2020, p. 120)

Per fruizione la ricercatrice intende lo scenario in cui, nell'ambito didattico, le immagini vengono utilizzate come mezzo di comunicazione: "ha luogo in classe e viene organizzata e gestita dal docente" (Ivi, 2020, p. 119). Invece, la produzione è quel processo in cui le immagini e gli alunni si ritrovano in un apprendimento attivo: spesso lo si ritrova in situazioni di Outdoor Education. L'approccio strumentale implica un approccio in cui gli insegnanti facilitano la comprensione del linguaggio, mentre quello critico favorisce la stimolazione della creatività e del pensiero meta-cognitivo.

I quattro possibili scenari in un contesto di apprendimento assumono questo significato:

1. la fotografia per "aprire il senso: essa funge da elemento iniziale. Questo comporta una scelta fortemente consapevole da parte del docente, il quale sfrutta la situazione per creare delle analogie o stimolare una conversazione per

- favorire e agevolare il passaggio al compito successivo spesso correlato alle immagini;
2. la fotografia per “chiudere” il senso: essa funge da mezzo di insegnamento, supporto didattico per l’insegnante. Ha la funzione di ancoraggio, memorizzazione, facilita la comprensione e stimola il vissuto personale;
 3. la fotografia come medium per documentare: questa pratica è ormai essenziale per gli insegnanti e per gli studenti in quanto permette di raccogliere, analizzare, confrontare, evidenziare, riordinare gli elementi da prendere in considerazione. “Produzione e fruizione in questo caso sono più che mai legate (Triacca, 2020, p. 121);
 4. la fotografia come medium creativo: ovvero le attività in cui viene chiesto agli alunni una produzione propria o una manipolazione creativa di immagini autoprodotte o già esistenti servendosi dell’utilizzando di software del livello di loro competenza.

Gli scenari appena proposti fanno intendere quindi che, per quanto riguarda la didattica delle immagini, più precisamente attraverso la fotografia, è possibile favorire metodologie differenti a seconda degli obiettivi specifici di apprendimento e degli strumenti che un docente ha a disposizione; quindi, del contesto in cui si svolge la lezione. Ecco che quindi i format didattici (Messina & De Rossi, 2015, p. 138-139) che bisogna menzionare sono: la lezione ed il seminario i quali prevedono di fornire contenuti teorici grazie alle strategie di esposizione, argomentazione, dialogiche e dimostrative; il laboratorio, che può essere disciplinare, interdisciplinare o transdisciplinare, grazie alle strategie di apprendimento di gruppo ed attraverso le tecniche ludiche, riflessive, simulative o di riproduzione operativa, favoriscono l’apprendimento attivo; l’intervento didattico metacognitivo, invece, è realizzabile attraverso le strategie di riflessione guidata, metacognitive e autoregolative, utilizzando tecniche come il brainstorming, le mappe concettuali e le conversazioni cliniche; infine il transfer in situazione reale propone tramite le uscite didattiche, i tirocini, ecc. delle esperienze realistiche in cui è possibile osservare, interpretare e documentare. In generale, è importante che i metodi associati alla fotografia risultino coinvolgenti e

stimolanti e che favoriscano l'apprendimento attivo da parte degli studenti tenendo sempre in considerazione il carico cognitivo.

3. Outdoor Education

3.1. Il rapporto persona, ambiente e didattica: autori dell'Ottocento e del Novecento

Per parlare del rapporto odierno tra il bambino e la natura, all'interno del contesto educativo, bisogna sicuramente voltarsi indietro e pensare a tutte quelle figure che hanno contribuito, per poter arrivare oggi a sostenere l'importanza di tale legame.

3.1.1. Rousseau, Pestalozzi e Fröbel

Pensando alla storia della Pedagogia, partendo dalla fine Settecento e inizio Ottocento, Rousseau è sicuramente uno dei primi pedagogisti che balza alla mente. Esaminando la sua visione educativa e concentrandosi sul rapporto che la persona doveva avere con l'ambiente, sicuramente il filosofo fu un forte sostenitore della natura. Inoltre, egli sosteneva che era necessario che il bambino facesse *esperienza* per apprendere, mettendo in relazione il proprio corpo con l'ambiente circostante. Per chi educa è fondamentale la presenza della natura ovvero dell'ambiente esterno. All'interno della sua opera *Émile* egli riconosce quanto sia necessario che il maestro guidi l'alunno affinché quest'ultimo apprenda grazie ai propri sensi e sviluppi gradualmente le sue capacità: "Nasciamo dotati di sensibilità e, fin dalla nascita, riceviamo impressioni diverse dagli oggetti che ci circondano [...] i nostri primi maestri di filosofia sono i nostri piedi, le nostre mani, i nostri occhi". (Aldi, Belvedere, Coccagna, Locatelli, & Pavone, 2013, p. 9).

Un autore influenzato dalle parole e dagli scritti di Rousseau fu Pestalozzi. Nei suoi scritti, infatti, si riscontrano sicuramente delle analogie con il suo quasi contemporaneo collega, ad esempio: l'idea che l'educazione nasca dall'esperienza diretta; che debba esserci una figura autorevole che guidi i fanciulli; infine, che la natura rappresenti un valore educativo molto forte, soprattutto per gli alunni, i quali necessitano di stare a contatto con essa: "Condurrà tuo figlio nella libera aula della natura, tenendolo per mano, e gli farai lezione sul monte e nella valle. In questa libera scuola il suo orecchio si aprirà anche a quell'insegnamento che tu intendi dargli. Alle difficoltà del linguaggio e

della geometria porrà rimedio la libertà: ma in queste ore sia maestra la natura più che tu stesso” (Potestio, 2017, p. 100).

Nello stesso periodo storico emerge un altro pedagogista e filosofo che caratterizzò ed influenzò la Pedagogia dell’epoca e quella futura: Friedrich Fröbel. Anch’egli fu influenzato fortemente da ideatori come Rousseau, Pestalozzi e da altre figure di spicco contemporanee al suo periodo storico.

Nei suoi scritti si evince quanto fosse importante che i fanciulli facessero esperienza diretta all’aperto quotidianamente; quindi, posti regolarmente in relazione con la natura: “che i bambini vivano in luoghi dove poter respirare aria fresca, ristoratrice aria vivificante, dove vi fioriscono anche fiorellini dal profumo leggero. Così questi luoghi e questi giochi esercitano influenza e formazione immediata per la vita, destano e alimentano molte virtù civiche e morali.” (Fröbel, 1889, p. 78). Fröbel sostiene che l’ambiente ideale, e che risulta efficace da applicare nelle scuole, sia il *vivaio*: un luogo circoscritto, funzionale e ricco di potenzialità per tutti i campi di apprendimento, attraverso il quale i bambini imparano a meravigliarsi ed a comprendere la relazione tra l’ambiente e l’uomo.

Molti degli aspetti educativi e sociali che esistono oggi sono legati alle sue idee pedagogiche: l’utilizzo degli strumenti come gli elementi naturali (sabbia, acqua, legno, argilla), le tecniche di osservazione e pianificazioni da parte del maestro e l’importanza di creare una rete con le famiglie e la comunità. “He was unique in the way he integrated these resources and practices into a coherent pedagogical approach.” (Tovey, 2017, p. 1).

3.1.2. *Il giardino d’infanzia di Ernesta Stoppa*

Una delle prime realtà italiane, influenzata dalle idee educative degli autori qui sopracitati, è *Il giardino d’infanzia* aperto nel 1881 da Ernesta Galletti Stoppa. Grazie alla sua sensibilità nei confronti delle discriminazioni subite dalle donne, in particolar modo nel loro percorso di istruzione e nell’ambito lavorativo, si avvicina anche al tema del percorso educativo che ricevono i figli delle madri lavoratrici. Ella rimane colpita

positivamente dalle proposte educative di Fröbel e cerca di adattare il più possibile al contesto in cui vive. Progetta un “percorso scolastico decisamente nuovo nell’impostazione, nell’organizzazione degli spazi, nel collegamento tra scuola d’infanzia e primaria, sia a livello pedagogico che didattico. Era riuscita così a concretizzare l’idea di propedeuticità del *Kindergarten* rispetto alla scuola elementare [...]” (Pironi, 2014, p. 24). Ella crede fortemente in un’educazione impartita secondo metodi intuitivi, lenti e di dialogo in cui la staticità e la coercizione non sono contemplate nel processo di insegnamento delle nozioni.

Il concetto di aula non si limita ad una stanza chiusa: essa è provvista di ampie finestre e si estende all’esterno grazie ad un porticato ed un giardino suddiviso in aree comuni ed individuali: “è qui che il bambino incomincia a vivere in mezzo a mille svariati oggetti che gli presenta la natura; è qui soltanto, che libero di muoversi tra piante e fiori, [...] che gli desta la sua vivace fantasia, e vispo e gaio saltellando, giocando, osservando e lavorando, apprende.” (Privato istituto froebeliano "Ernesta Stoppa" Lugo, 1888, p. 3). Evidente era soprattutto l’importanza che l’educatrice dava al concetto di *continuità* nel percorso scolastico tra infanzia ed elementari dal momento che l’area dell’infanzia era prospiciente a quella delle elementari.

Per quanto riguarda il percorso formativo pensato per tale progetto “si evince dalla lettura dei *Programmi* per il *Kindergarten*, la didattica non era organizzata in *lezioni*, bensì in *conversazioni* di botanica, storia naturale, geografia, sempre e comunque - si precisava- rapportate alle attività pratiche [...]” (Pironi, 2014, p. 30). Per poi proseguire nelle sezioni successive con *conversazioni di educazione morale*, calcolo attraverso l’utilizzo degli oggetti, *numerazione*, *grafia*, *geometria applicata al disegno libero* e dei primi approcci di scrittura grazie all’alfabeto mobile. Da sottolineare quindi quanto fosse importante per l’educatrice proporre ai bambini materiali ed esperienze autentiche al fine di riflettere ed imparare i concetti astratti attraverso degli strumenti concreti.

3.1.3. *Maria Montessori e l’educazione dei sensi*

Maria Montessori è sicuramente una delle figure più rivoluzionarie nell’ambito della pedagogia contemporanea. Dopo diversi anni di studio nel campo della medicina

e della psicologia, ha l'opportunità di addentrarsi nel campo dell'antropologia pedagogica. Grazie a ciò comprende l'importanza di approfondire ed allargare la visione della pedagogia in un'ottica *scientifica e sperimentale*. Attraverso ricerche ed osservazioni comprende l'importanza del significato della presenza di stimoli nell'ambiente di apprendimento e di quanto essi possano incidere in maniera irreversibile nello sviluppo psichico del bambino. "Ella matura l'esigenza di superare i limiti di un positivismo naturalistico che [...] aveva finito per giustificare un ordine gerarchico e immodificabile nella natura, [...], nella famiglia e nella società." (Pironi, 2014, p. 50).

Nei suoi scritti, si evince quanto per la scienziata sia particolarmente importante che il bambino svolga attività pratiche che vengono svolte nella quotidianità per accrescere la propria autonomia. Inoltre, ritiene fondamentale, a volte in autonomia, altre guidato ed affiancato dall'insegnante, che il fanciullo stia a contatto diretto con la natura attraverso l'osservazione e la cura degli animali e delle piante: "il bambino non ha bisogno di "stimoli che lo risvegliano" [...]. Egli è sveglio, e i suoi rapporti con l'ambiente sono innumerevoli e continui. [...] è un "esploratore ardito nel mondo, nuovo per lui" e, come esploratore, ciò di cui ha bisogno è *una strada* [...] che lo conduca al suo fine e lo salvi dalle deviazioni affaticanti che non permettono di avanzare." (Montessori, 2022, p. 118).

Per quanto riguarda il rapporto tra individuo, ambiente e didattica affinché si possa comprendere la visione della Dottoressa, bisogna prima di tutto approfondire le caratteristiche che deve possedere *la maestra*. L'insegnante ha il compito di affiancare il bambino, di creare situazioni in cui egli possa comprendere l'attività e sviluppare nuove idee, ma senza trovare ostacoli che gli rendano il percorso quasi impossibile. "La maestra non fa altra cosa che *aiutarlo* in principio a orientarsi tra tante cose diverse e ad apprenderne l'uso preciso, cioè lo inizia alla vita ordinata e attiva nell'ambiente; ma poi lo lascia *libero* nella scelta e nell'esecuzione del lavoro." (Montessori, 2022, p. 71).

I concetti di *autonomia, libertà ed osservazione* sono fondamentali nella didattica montessoriana e sono strettamente legati all'ambiente. Un luogo pensato, organizzato

e preparato dall'insegnante in anticipo in cui l'alunno si senta capace di esplorare, conoscere, comprendere e fare. La maestra diviene una guida che svolge il lavoro "dietro le quinte" che propone *l'ambiente* come mezzo educativo attraverso il quale permette il corretto rapporto tra fanciullo e ambiente circostante in quanto ogni bambino pensa ed agisce individualmente, sviluppando abilità e conoscenze attraverso un percorso personale. "Questo dobbiamo aspettare dai bambini normali: cioè, l'indagine spontanea dell'ambiente esterno, o, come dico io, *l'esplorazione volontaria* dell'ambiente. [...] i bambini provano *una gioia* a ogni *nuova scoperta* che fanno: ciò dà loro un senso di dignità e di soddisfazione, che li incoraggia a *cercare* sempre nuove sensazioni dall'ambiente e li rende spontaneamente *osservatori*." (Montessori, 2022, p. 187).

All'interno della didattica montessoriana un altro concetto fondamentale da sviluppare fin dalla più giovane età è *l'educazione dei sensi*. Consiste nell'aiutare il bambino prima nel suo sviluppo naturale e biologico, successivamente dal punto di vista sociale preparandolo a vivere ed utilizzare l'ambiente circostante. Il bambino di età compresa tra i tre e sei anni "sviluppa i sensi, la sua attenzione è quindi portata alla osservazione dell'ambiente." (Ivi, 2022, p. 160). Maria Montessori scrive nel suo libro *La scoperta del bambino* di una differenza notevole nelle capacità di osservazione e comprensione di oggetti, fenomeni e ambiente circostante quando l'individuo viene educato allo sviluppo dei sensi oppure quando ciò viene a mancare. Tale conseguenza è data da una crescita differente di uomini *osservatori* che possono non considerare e quindi *utilizzare* a pieno le caratteristiche e ricchezze dell'ambiente (*Ibidem*).

"Una volta un piccino eseguiva uno dei nostri disegni – consistenti nel riempire con matite colorate delle figure delineate – e precisamente coloriva un albero: egli, per riempire il tronco, afferrò il lapis rosso, e la maestra voleva intervenire dicendo: "Ti pare che gli alberi abbiano il tronco color rosso?". Io la trattenni e lasciai che il piccino tingesse in rosso l'albero. Quel disegno era prezioso per noi: esso rivelava che il bambino non era un esatto osservatore dell'ambiente. Ma egli continuava in classe gli *esercizi del senso cromatico*. Egli andava coi compagni in giardino e poteva sempre osservare il *colore* del tronco degli alberi: quando l'esercizio sensoriale fosse giunto a richiamare l'attenzione spontanea del bambino sui colori ambientali, *un bel momento* egli si sarebbe accorto che il tronco degli alberi non è rosso; così come l'altro fanciullo, durante una corsa, si era accorto che il cielo è turchino. Infatti, un giorno egli afferrò una matita marrone per colorire il tronco, e fece i rami e le foglie verdi. In seguito il piccino coloriva in marrone

anche tutti i rami, mettendo il verde alla sole foglie. [...] Una volta stabilito quel rapporto tra il bambino e l'ambiente, è assicurato il progresso, poiché i sensi raffinati portano a meglio osservare l'ambiente e questo, con le sue varietà attraendo l'attenzione, continua l'educazione sensoriale." (Ivi, 2022, p. 188).

L'ultimo concetto montessoriano da menzionare in questa relazione triangolare tra persona, ambiente e didattica è *la pietra di paragone*. Si tratta di un passaggio inevitabile che la mente applica quando apprende. Gli individui sono portati durante la fase di osservazione e apprendimento a paragonare quello che si conosce già con ciò che fino a quel momento risulta ignoto. Grazie a tale procedimento i bambini "[...] *confrontano le cose esterne con le immagini che si sono fissate nella loro esattezza*" (Montessori, 2022, p. 190), elaborano pensieri, collegamenti e giudizi che spesso provocano meraviglia e stupore in quanto il processo avviene spontaneamente.

3.1.4. Dewey e il credo pedagogico

Il pedagogista e filosofo statunitense J. Dewey sostiene che la politica, in particolar modo la democrazia, e l'educazione possiedono un legame reciproco da essere percepito quasi come una logica conseguenza. Esse sono unite dall'*individuo* in quanto egli fa parte della società: la vive, la modifica, ne condivide tradizioni e valori; e la collettività influenza e viene influenzata dalle modalità con cui l'individuo svolge il suo percorso educativo e formativo. Per l'autore è fondamentale che l'educazione sia strettamente correlata all'ambiente circostante in quanto "[...] garantisce la continuità della vita sociale ed assicura che gli interessi, gli impulsi, le aspettative dei singoli siano orientati in modo costruttivo e congruo con i valori condivisi." (Zago, 2017, p. 257). Come si evince nella sua opera del 1897 "Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione", il punto di incontro istituzionale in cui tali elementi si incrociano è dunque la scuola: essa rappresenta la vita, le attività quotidiane nelle quali le *esperienze* formative vengono proposte secondo gli interessi naturali e spontanei degli alunni, al fine di sviluppare al meglio le giovani menti. Si crea quindi l'idea di un piano educativo personalizzato e non standardizzato e che la scuola sia un luogo in cui possano esserci più opportunità di sviluppo per l'individuo (Tassi, 1991).

Per l'autore, la *natura* è un elemento essenziale affinché l'alunno cresca con una sensibilità sociale: le interazioni tra uomo e ambiente favoriscono un processo educativo

libero e dinamico, facilitando uno sviluppo progressivo dell'individuo in cui l'*esperienza* non limita le idee, ma rinforza il processo di trasformazione e di produzione. Indispensabile quindi che durante gli anni scolastici i bambini vengano educati, tramite le attività, ad un dialogo con la natura. Tale rapporto serve ad accrescere l'intelligenza, l'immaginazione, le emozioni e l'arte in quanto "al contatto con la natura o con l'avvenimento, scatta l'emozione. Essa mette in moto l'immaginazione, e si compie così l'unificazione nell'opera d'arte in relazione all'esperienza." (Barbieri & Giromella, 2004, p. 38).

3.1.5. Ferrière e la "Scuola nuova" o "Scuola attiva"

Adolphe Ferrière fu il promotore e divulgatore di quello che a fine Ottocento e primi del Novecento viene nominato come movimento dell'*educazione nuova* o della *scuola attiva*. Una nuova corrente che, a causa dei cambiamenti sociali emergenti dell'epoca, prova a trasformare in qualcosa di più moderno, attuale ed autentico, le metodologie e le caratteristiche che fino a quel tempo contraddistinguevano l'istituzione scolastica.

Il pedagogista svizzero sosteneva fortemente il concetto di *rete scolastica* e per questo nel 1899 fonda l'*Ufficio internazionale delle scuole nuove*. Un centro di ricerca e documentazione con lo scopo di favorire una migliore comunicazione interna tra scuole e di condividere ed avvalorare le esperienze svolte nelle classi per un arricchimento da parte degli educatori (Zago, 2017).

Nel 1919, invece, redige e pubblica un manifesto contenente trenta punti che riassumono le specificità che dovrebbero essere poste alla base di una scuola. Tale scritto sarà in seguito oggetto di discussione nel 1921 in occasione del Primo Congresso internazionale dell'educazione nuova a Calais. Nel manifesto egli tocca tre macrotematiche: *l'organizzazione della scuola*, *l'educazione intellettuale* e *l'educazione morale*. In particolar modo egli tratta l'importanza dell'avvicinamento e dell'approfondimento degli interessi del fanciullo attraverso le esperienze dirette, dell'adattamento delle attività secondo le fasi dello sviluppo, del rispetto dell'individuo ed allo stesso tempo della valorizzazione della cooperazione e della coeducazione, infine,

dell'importanza del processo educativo che il fanciullo deve ricevere per essere cittadino ovvero quella che oggi nelle scuole odierne viene definita come *educazione civica* (Ferrière, 1952).

Per quanto riguarda il rapporto persona, ambiente e didattica, all'interno del manifesto, nella prima sezione nominata "L'organizzazione della scuola" l'autore scrive:

"2. La Scuola nuova è un *internato*, perché soltanto l'influenza totale dell'ambiente nel quale il bambino si muove e cresce permette di realizzare un'educazione pienamente efficace [...]

3. La Scuola nuova è situata *in campagna*, dato che questa costituisce l'ambiente naturale del bambino. [...] Ma per la cultura intellettuale e artistica – musei, conferenze ecc. – è auspicabile che si trovi nelle vicinanze di una città.

7. Fra i lavori manuali *l'ebanisteria* occupa il primo posto perché sviluppa l'abilità e la precisione manuale, il senso dell'osservazione esatta, la sincerità e il dominio di sé. La *agricoltura* e *l'allevamento* di piccoli animali rientrano nella categoria delle attività ancestrali che ogni bambino ama e dovrebbe avere l'occasione di esercitare. [...]

10. I *viaggi*, a piedi o in bicicletta, con *campeggi sotto la tenda* e pasti preparati dai bambini stessi hanno una parte importante nella Scuola nuova. I viaggi, occasioni per rinforzarsi fisicamente, per sviluppare la solidarietà e la cooperazione scambievole, sono preparati in anticipo, e servono di sussidio allo studio";

(Ferrière, 1952, p. 276-278).

I punti qui sopracitati fanno emergere quanto la società avesse bisogno di una precisazione riguardo la funzione fondamentale della scuola nel percorso di sviluppo del bambino ed in relazione al territorio in cui è situata. Nello specifico emerge quanto l'ambiente circostante, in particolar modo la natura, debba essere posto contemporaneamente come un *mezzo* per la didattica, influenzando i saperi del fanciullo, e come un *argomento* di studio per l'alunno, in quanto ne apprende le caratteristiche ed i fenomeni.

3.1.6. Vygotskij e la mente nella società

Psicologo e pedagogista sovietico, L. S. Vygotskij ha contribuito fortemente al cambiamento dell'approccio educativo e didattico. Egli ha svolto un ruolo importante nel campo della ricerca educativa in quanto ha avvalorato, grazie alle sue conoscenze, i saperi che stanno alla base dello sviluppo di apprendimento ovvero quello che egli definisce come il concetto di *Zona dello Sviluppo Prossimo*. Essa indica "la differenza tra il livello di prestazione che un allievo consegue in un compito lavorando in autonomia (sviluppo reale) e il livello di quella stessa prestazione che l'allievo potrebbe raggiungere con un po' di aiuto e collaborazione (sviluppo potenziale)." (Cisotto, 2015, p. 74).

Tale concetto cambia l'idea di progettazione e di intervento didattico in una visione positiva del percorso formativo dell'alunno: pone l'attenzione non sulle mancanze o sulle difficoltà, ma sulle potenzialità e quindi le possibilità che un fanciullo possiede. Quindi, una didattica attenta all'eterogeneità dei processi cognitivi degli allievi che contrasta perciò la visione omogenea di classe e pone tale diversità come normalità (Cisotto, 2013).

Questo concetto è importante da comprendere in quanto ancora oggi viene considerato assai moderno. Il punto di vista dell'autore fruisce una visione ampia per quanto riguarda il percorso didattico dell'individuo: egli sostiene un approccio socioculturale. Vygotskij descrive la mente umana come un elemento che si modifica e che viene influenzato dall'ambiente circostante: il bambino, l'individuo in generale, non vive in isolamento e di conseguenza cresce influenzato dalle persone e dalla cultura di cui fa parte. Pertanto, lo studio e la programmazione dello sviluppo di apprendimento degli alunni devono avvenire in una visione più ampia, prendendo in considerazione due aspetti: quello di *sviluppo intellettuale* in cui gli studenti apprendono le nozioni e sviluppano abilità e conoscenze; e quello di *sviluppo sociale* mediante il quale, proponendo attività di esempio sociale, gli alunni imparano a vivere prima in gruppo e poi in società svolgendo una condivisione di significati culturali (Cisotto, 2015).

3.2. Il rapporto persona, ambiente e didattica: gli autori contemporanei

Al giorno d'oggi la ricerca in campo educativo e formativo si è specializzata. Gli argomenti di cui trattare tra approcci, metodologie, strumenti didattici, etc. sono molteplici. Perciò i ricercatori contemporanei scelgono quali tematiche approfondire e si specializzano in quest'ultime. A livello internazionale si è creata una rete molto fitta e collaborativa per studiare e, soprattutto, per avvicinare e formare gli insegnanti che lavorano a scuola tramite dei Master in Outdoor Education. Le università italiane, in particolare quella di Bologna, possiedono dei centri di ricerca in merito e collaborano da anni con i centri di ricerca esteri, ad esempio con Svezia, Scozia, Gran Bretagna e Danimarca (Università di Bologna, 2023).

Come già enunciato gli autori odierni sono davvero numerosi e sarebbe impossibile approfondire tutti gli aspetti. In questa sezione verranno descritti solamente alcuni degli autori italiani che hanno portato un contributo alla ricerca ed alla valorizzazione di questo approccio educativo in Italia ed all'estero.

3.2.1. I contributi di alcuni autori: Benetton, Zavalloni, Bortolotti, Terrusi, Agostini

La motivazione principale per la quale, con più frequenza, si presentano laboratori e progetti *outdoor* nelle scuole è per la sempre più presente e diffusa *quotidianità sedentaria* dei più giovani. Una necessità, però, più sensibile a livello umanitario e globale riguarda anche i cambiamenti climatici e tutte quelle trasformazioni della natura che vengono definite come irreversibili e createsi dalle azioni nel tempo irresponsabili dell'uomo. Questa relazione distruttiva, che l'uomo ha imposto negli anni, ha portato come conseguenza che vengano messe nuovamente in discussione le priorità progettuali nel percorso scolastico. Bisogna ricostruire il bisogno nelle persone di ritornare ad un'educazione, un pensiero e quindi un agire ecologico (Benetton & Zanato Orlandini, 2020).

Secondo la professoressa M. Benetton ogni individuo dovrebbe crescere con "un'educazione *outdoor* che consenta la conoscenza della natura-esseri viventi e della natura umana per dare un'impronta di un certo tipo al vivere umano" (Benetton, Il

giardino nell'Outdoor Education: un'opportunità per la crescita umana, 2020, p. 22). Attraverso un'educazione attiva quindi, si sviluppano competenze in cui si accresce la responsabilità di *aver cura* e di essere consapevoli delle *azioni sostenibili* che si intraprendono. Pensando alla relazione triangolare persona-ambiente-didattica ecco che il *giardino* diviene l'elemento che crea un primo legame tra bambino e natura. Attraverso questo luogo si possono progettare percorsi che non siano di fatto di una visione antropocentrica, ma che permettono di creare una influenza reciproca più adeguata fra uomo e natura affinché ogni elemento sia inserito e riconosciuto per le sue caratteristiche e tratti distintivi all'interno del paesaggio.

Quando gli insegnanti decidono di intraprendere un progetto didattico per porre i bambini a contatto con la natura, emerge spesso un elemento conosciuto a tutti: l'orto. Per G. Zavalloni, si tratta di una parte di spazio necessaria che assume una funzione di sentimento di fierezza e di interesse per tutte le fasce d'età scolari. In ogni scuola dovrebbero essere offerti laboratori all'aperto. "Seminare e coltivare frutta e ortaggi sono attività che mettono a frutto le abilità manuali, le conoscenze scientifiche, lo sviluppo del pensiero logico-interdipendente. [...] significa [...] attenzione ai tempi d'attesa, pazienza, maturazione di capacità previsionali" (Zavalloni, 2018, p. 132). L'ormai scomparso prematuramente maestro e dirigente scolastico è noto a livello nazionale per il suo pensiero pedagogico: la *pedagogia della lumaca*. Definizione dalla quale prende anche il medesimo nome la sua opera esplicita quanto la società consumistica moderna abbia accelerato i tempi di vita: tutto deve essere completato con rapidità e con la stessa efficienza di quando si svolgevano le attività con tempi più diluiti. Come sostiene l'autore, è necessario proporre *una scuola lenta e nonviolenta*. La scuola ideale per egli dovrebbe presentare dei ritmi calmi e naturali che consentano di rivedere e valorizzare il tempo didattico non solo a beneficio degli alunni, ma anche nei confronti della famiglia e di chi lavora collaborando con l'istituzione scolastica (Zavalloni, 2018).

Il Coordinatore del Centro di ricerca e formazione di Bologna è Alessandro Bortolotti. Fanno parte della realtà universitaria alcuni collaboratori come: Roberto Farnè (Fondatore del Centro), Francesca Agostini, Marcella Terrusi e molti altri.

Il professore A. Bortolotti, in particolare, negli anni ha individuato come temi dominanti delle sue ricerche universitarie: la sostenibilità, l'inclusione, il ruolo educativo delle attività motorie e la cittadinanza attiva. L'Outdoor Education sicuramente rientra in tutte queste tematiche. Infatti, egli approfondisce molto gli aspetti educativi dell'Outdoor Learning (una branca dell'approccio in questione) e crede fortemente che "l'esperienza in natura contribuisca di per sé a sviluppare nel soggetto valori rispetto e di cura nei confronti dell'ambiente. [...] serva un accompagnamento mirato e consapevole" (Farné, Bortolotti, & Terrusi, 2018, p. 72). La natura e il mondo esterno, per il professore, devono essere presenti all'interno delle proposte scolastiche in quanto, per l'alunno, sono il collegamento con l'ambiente esterno ed è bene che lo imparino a conoscere attraverso un'autonomia guidata dagli esperti.

Uno strumento senza età che viene sempre utilizzato dagli insegnanti, soprattutto nel primo ciclo scolastico, come strumento di apprendimento per i bambini sono i libri. La ricercatrice M. Terrusi grazie ai suoi lavori si è specializzata in particolar modo nell'approfondimento dell'Outdoor Education attraverso la letteratura per l'infanzia.

"I luoghi della letteratura per l'infanzia classica e contemporanea sono quasi sempre outdoor – boschi e giardini, alberi e animali, mari e fiumi – e costituiscono la geografia esistenziale, reale e ideale, dove l'infanzia può sperimentare l'incontro [...]" (Ivi, 2018, p. 185). Grazie ai libri i bambini vivono e crescono all'aperto e sviluppano un'educazione allo stare a contatto con la natura: attraverso la lettura delle fiabe e le storie contemporanee, i bambini vivono delle avventure reali insieme a piante, animali e personaggi inventati all'interno di luoghi a volte reali altre volte più immaginari.

Attraverso le immagini, i racconti, gli albi illustrati i bambini immaginano avvenimenti e realtà lontane dal suo vivere quotidiano, ma allo stesso tempo gli permettono di creare una "connessione continua e vitale con l'ambiente esterno, naturale e urbano" (Ivi, 2018, p. 184).

Un ruolo molto importante è la mente del bambino e, pensando alla relazione presa in analisi tra individuo, ambiente e didattica, la natura gioca un ruolo fondamentale affinché vi sia un senso di benessere e di salute mentale nel processo educativo.

La professoressa F. Agostini, esperta in *Outdoor Education e sviluppo psicologico infantile*, negli anni sta proseguendo con uno studio in merito all'utilizzo dell'approccio, messo a confronto con metodi educativi ritenuti tradizionali, nelle scuole d'infanzia e primarie. La psicologa, concentrandosi maggiormente sull'aspetto della mente del bambino, sostiene che la presenza della natura a scuola e nel percorso didattico di un individuo sia fondamentale in quanto il contatto diretto con l'ambiente esterno provoca nello scolaro degli effetti benefici. Progettare un orto, avere un giardino da curare, svolgere attività esterne vengono proposte come delle condizioni autentiche, inclusive e favorevoli: togliendo quelli che sono i piani d'azione terapeutici, imparare in spazi differenti pone agli alunni in condizioni di prevenzione del disagio psicologico, fisico e sociale (Farné, Bortolotti, & Terrusi, 2018).

3.2.2. *Farné e la ricerca del benessere*

Laureato in Pedagogia all'Università di Bologna, per poi divenire professore all'interno della medesima università, Roberto Farné è uno dei ricercatori italiani odierni più citati nel momento in cui si affronta il tema dell'Outdoor Education. Molta notorietà è dovuta al fatto che si occupa di questo tema dal 2013, inoltre, egli ha avviato e coordina il Centro di Ricerca e Formazione sull'Outdoor Education nel dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, oltre a creare nel 2019 il primo Master universitario riguardante l'Outdoor Education. Tramite le sue ricerche, per il professore il fine ultimo è quello di "promuovere l'ambiente esterno come ambiente di apprendimento, sviluppare il rapporto diretto con l'ambiente naturale" (Università di Bologna, 2023). Le attività legate alla gioventù sono sempre più svolte in ambienti indoor i quali inducono delle gravi conseguenze rispetto alla qualità delle opportunità che vengono proposte alle nuove generazioni, sia per quanto riguarda il loro sviluppo psicomotorio che per la loro salute in generale.

La visione di Farné parte da un'analisi della società di oggi e come da essa sia evoluta l'idea di scuola negli anni da parte del territorio. Un'istituzione molto complessa che da un lato compete a livello internazionale per efficienza e produttività, dall'altro perde autorevolezza da parte delle giovani generazioni, le quali provano disagio a causa di un sistema educativo troppo ponderoso.

Secondo il pedagogista, il modello culturale diffuso al giorno d'oggi, è caratterizzato da un consumo eccessivo materialistico e da stili di vita iperprotettivi fin dalla più tenera età. Pensando, nello specifico, ai bambini che frequentano il primo ciclo di scuola, "in un'età in cui l'esperienza concreta dovrebbe essere [...] fondamentale [...], i bambini trascorrono la quasi totalità del tempo al chiuso in un'aula, in ascolto o chini a eseguire compiti. [...] Se a questa condizione aggiungiamo quella familiare dove i bambini, soprattutto nelle città, non dispongono liberamente di [...] gioco e socialità liberi, possiamo descrivere una condizione dell'infanzia sempre più "invisibile" sul piano sociale [...]." (Farné, Bortolotti, & Terrusi, 2018, p. 26).

È evidente quindi che pensando ad una relazione triangolare tra persona, ambiente e didattica, per Farné, impostare nella progettazione didattica un ambiente aperto, non limitato alle mura di un'aula scolastica è obbligatorio. L'ambiente esterno ha la medesima, se non maggiore, importanza di quello interno: essi sono ambienti complementari che permettono all'alunno un vissuto esperienziale completo ed autentico. Tale affermazione fa comprendere la motivazione che spinge il ricercatore a promuovere l'approccio dell'Outdoor Education ed invitare quelle prime agenzie di socializzazione per il bambino, quali la famiglia e la scuola, a rivalutare la scoperta dello *stare fuori*.

3.3. Organizzazioni, attività e progetti che favoriscono l'Outdoor Education:

3.3.1. *Scoutismo, OMS, agenda 2030*

L'approccio dell'Outdoor Education non comprende solamente i percorsi educativi scolastici. Dai capitoli precedenti è possibile intuire che l'ambiente scolastico sempre di più ha una stretta correlazione e viene fortemente influenzato da quello

extracurricolare. Le decisioni prese dalle agenzie a livello internazionale come l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) e gli accordi redatti dai documenti mondiali come, ad esempio, l'Agenda 2030 influenzano interi paesi e quindi anche la loro politica, l'agire istituzionale e sociale. Grazie alle ricerche svolte dai ricercatori che lavorano per l'OMS, sono emersi diversi documenti che manifestano delle problematiche psicofisiche: malattie e disagi dati dallo stile malsano odierno di una popolazione poco attiva (il diabete, l'obesità, le malattie cardiovascolari). Anche laddove il paese non presenta un livello di povertà basso: un esempio lo è l'Italia (OECD, 2017). Diviene quindi indispensabile promuovere ed incentivare in tutto il mondo una formazione che presenti dei principi salutari: fornire un'educazione ad una vita sana per avere una vita sana.

L'Agenda 2030 è stata ideata e progettata con lo scopo di raggiungere uno Sviluppo Sostenibile in tutto il mondo entro l'anno 2030: “[...] è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU” (Nazioni Unite, 2023). Tre sono i macro-temi che devono essere presi in considerazione e che devono funzionare per raggiungere un sistema mondiale più sostenibile: la crescita economica, l'inclusione sociale e la tutela dell'ambiente. All'interno sono contenuti diciassette obiettivi chiamati *Sustainable Development Goals (SDGs)*, i quali paesi, nessuno escluso, si sono presi la responsabilità di portare a termine entro l'anno prestabilito. Alcuni dei diciassette punti possono rientrare perfettamente nella proposta educativa outdoor: 3. *Salute e benessere*; 4. *Istruzione di qualità*; 5. *Parità di genere*; 10. *Ridurre le disuguaglianze*; 11. *Città e comunità sostenibili*; 12. *Consumo e produzione responsabili*; 13. *Lotta contro il cambiamento climatico*; 14. *La vita sott'acqua*; 15. *La vita sulla terra*; 16. *Pace, giustizia e istituzioni solide*. I goals più affini con l'Outdoor Education riguardano quindi l'educazione civica e la cittadinanza, la conoscenza del mondo, l'inclusione, l'educazione psico-sanitaria e l'ecosostenibilità.

Nel momento in cui si affronta l'argomento del *fare in natura*, la più storica agenzia extra curricolare e la prima che viene scelta in tutto il mondo per iscriverci i bambini è l'Organizzazione Mondiale del Movimento Scout (OMMS). In Italia, le associazioni scout

riconosciute sono l'AGESCI, l'Associazione Guide e Scouts Cattolici Italiani, e il CNGEI, il Corpo Nazionale Giovani Esploratori ed Esploratrici Italiani; riunite nella FIS ovvero la Federazione Italiana dello Scoutismo. Fare *Scouting* significa mettere a disposizione ai ragazzi "un sistema di giochi e di attività che va incontro ai loro desideri e ai loro istinti, ed al tempo stesso ha un'efficacia educativa. *Dal punto di vista dei ragazzi*, lo scoutismo [...] parla alla loro fantasia e al loro senso romantico, e li impegna in una vita all'aperto" (Baden-Powell, 1999, p. 23). Lo scoutismo è molto amato e funziona in tutto il mondo dal momento che è un sistema di attività che si adatta a tutte le età ed a tutti i contesti territoriali e sociali. All'interno dell'organizzazione esiste una gerarchia da seguire che divide gli iscritti in gruppi secondo l'età e le attività accompagnano le fasi di crescita della persona: i *Lupetti* da 8 a 12 anni, gli *Esploratori* da 12 a 17 anni, i *Rovers* dai 17 in poi; tutti sempre guidati da un *Capo* presente per dare supporto e ordine nel gruppo. *Far parte degli Scout* significa accettare e seguire quattro macro-principi: avere *carattere* ovvero sapersela sbrigare da sé, saper osservare, ed ottenere l'autonomia; possedere *abilità manuale* che per Baden-Powell significa sapersi distinguere in qualche specialità; avere consapevolezza della propria *salute fisica* quindi essere educati ad una vita in movimento e ad avere cura di sé; prestare *servizio civico* partecipando ad un servizio collettivo di volontariato per il bene della comunità (Baden-Powell, 1999).

3.3.2. *Le arti per la conoscenza ed il benessere*

Se da un lato esistono realtà riconosciute a livello mondiale che favoriscono un rapporto salutare tra l'uomo e l'ambiente, nel territorio locale italiano si stanno diffondendo sempre di più dei progetti e delle proposte riguardanti le azioni ecosostenibili, al fine di sensibilizzare al tema ambientale a carattere informativo, educativo, artistico e culturale. "[...] l'opera d'arte è una componente ecologica ed ecocompatibile dell'ambiente stesso in cui viene installata, fino alle forme suggestive di opere (soprattutto sculture) basate su materiali di scarto e riciclati, il cui messaggio va oltre l'atto creativo, il principio deweyano dell'arte come esperienza (*art as experience*) suona decisamente attuale nell'ambito dell'OE" (Farné, Bortolotti, & Terrusi, 2018, p. 20).

Per l'artista Keri Smith l'essere umano, come individuo, tramite le sue azioni, ha un importantissimo impatto ed influenza sull'ambiente in cui vive. Al fine di instaurare un rapporto benefico tra i membri di una stessa società e tra la società e l'ambiente in cui essa è collocata, l'autrice canadese propone come mezzo di comunicazione l'utilizzo della *Guerrilla art*. Il significato di questo movimento artistico prevede che l'artista crei un lavoro anonimo e che esso venga "installato, rappresentato o appeso in luoghi pubblici, con il caratteristico scopo di influire sul mondo in maniera creativa o stimolante." (Smith, 2018, p. 11). La *Guerrilla art* è pensata per tutti: per mettere i membri di una società in relazione e dialogo fra loro. Non bisogna essere dei bravissimi pittori o scultori: basta avere un'idea, uno sfogo o un messaggio e trovare la modalità di comunicazione più consona per trasmettere e concretizzare quel pensiero che motiva la parte creativa dell'artista. Spesso le installazioni vogliono far riflettere la popolazione su determinate tematiche come il consumismo o le problematiche ambientali e sociali. Banksy è l'esponente più conosciuto a livello mondiale per le sue opere che iniziano a comparire negli anni Ottanta: trovate appese nei musei più importanti d'Europa oppure alcuni murali disegnati in diverse parti del mondo. I suoi lavori hanno scopi anticapitalistici oppure vogliono trasmettere messaggi di pace e fratellanza. Sicuramente le sue opere hanno permesso di *far parlare* e di *far viaggiare* gruppi rilevanti di persone in differenti città e di permettere, attraverso l'ironia e la provocazione, di dar voce e visibilità a tematiche politiche, sociali e ambientali.

Dalla fine degli anni Settanta ha iniziato a diffondersi un'altra forma d'arte che pone l'artista in diretto contatto con la natura: la *Land art*. Conosciuta anche come *Earth art* oppure *Earth work*, le opere di questa forma espressiva "[...] hanno per lo più carattere effimero e restano affidate specialmente alla documentazione fotografica e video, a progetti, schizzi ecc. Gli artisti che hanno individuato nella natura la loro area operativa, infatti, non puntano tanto al risultato quanto al processo e alla realizzazione di un'esperienza esemplare [...]" (Istituto della Enciclopedia Italiana, 2023). Molti esempi sono presenti in tutto il mondo. Una particolare attenzione sta avvenendo negli ultimi decenni in Italia, nello specifico, nell'area Nord, nella regione Trentino-Alto Adige. Si tratta di una serie di installazioni iniziate ad essere esposte dalla fine degli anni Ottanta.

Gli artisti utilizzano qualsiasi elemento naturale al fine di avvicinare le persone a stare nella natura ed apprezzarla in tutte le sue forme, cogliendone i colori, i profumi ed i suoi suoni (Trentino Marketing S.r.l., 2023). La particolarità di tali realtà e l'attrazione sempre più frequente che ne consegue, è data sicuramente dal fatto che le proposte ed i percorsi ideati sono stati concepiti per essere il più possibile inclusivi ed accessibili alla popolazione. Di esse emerge soprattutto l'unicità che lega le opere con la natura ed i paesi circostanti. Al momento le gallerie a cielo aperto costruite e visitabili sono: *Arte Sella* in Valsugana, *RespirArt* in Val di Fiemme, *Ledro Land Art* in Val di Ledro, *Il respiro degli alberi* nella zona Alpe Cimbra ed infine *Bosco Arte Stenico* presso il comune di Comano. Mentre alcune tra le più importanti e conosciute in Italia sono: *Rossini Art Site* in Lombardia, *Il Giardino dei Tarocchi* in Toscana, *La casa degli artisti* a Furlo nelle Marche, *Il giardino dei Mostri* di Bomarzo in Lazio ed *Il Parco internazionale della scultura* in Calabria.

Oltre alle qui sopra citate correnti artistiche, esistono altre realtà che attraverso la promozione della bellezza del territorio italiano espongono differenti modalità con la quale si possono apprendere differenti nozioni esplorando i luoghi circostanti. Ad esempio, il FAI (Fondo per l'Ambiente Italiano) che attraverso molteplici progetti "CURA in Italia luoghi speciali per le generazioni presenti e future; PROMUOVE l'educazione, l'amore, la conoscenza e il godimento per l'ambiente, il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione; VIGILA sulla tutela dei beni paesaggistici e culturali, nello spirito dell'articolo 9 della Costituzione" (FAI - FONDO PER L'AMBIENTE ITALIANO ETS, 2023). *La Giornata FAI* è uno dei molti esempi di progetti che sono in atto da anni e che riscontrano sempre un numeroso afflusso di persone in quanto attratte per la curiosità, per la bellezza artistica, paesaggistica e per il desiderio di conoscenza del territorio e del suo patrimonio storico.

Un'altra tipologia di esperienza viene proposta dalle differenti città e paesi italiani che tramite progetti comunali offrono alla comunità dei percorsi tematici per promuovere il benessere fisico, dal momento che spesso sono da percorrere in bicicletta o a piedi, e culturali perché permettono di acquisire informazioni in merito al territorio.

A promuovere la conoscenza all'esterno delle aule scolastiche non sono solamente l'arte e la storia: anche l'*intrattenimento* gioca un ruolo fondamentale. I dati ISTAT dimostrano quanto nel periodo post pandemia, dovuta alla diffusione del COVID-19, questa branca commerciale sia quasi tornata ai valori pre-pandemici (ISTAT, 2023). Con il ritorno degli spettacoli e degli eventi sociali, dopo la temporanea pausa dovuta alla pandemia, molti artisti hanno sentito la necessità di portare con i propri spettacoli tematiche spesso di carattere sociale o ambientale da trasmettere a chi ne partecipa. Un esempio ne è la Fondazione *Una Nessuna Centomila* che "promuovere la prevenzione e il contrasto della violenza contro le donne, anche attraverso un cambiamento culturale nella società, utilizzando linguaggi artistici e immediati come la musica, il teatro, il cinema" (Fondazione Una Nessuna Centomila, 2023) infatti grazie all'omonimo concerto avvenuto nell'anno 2022 ha permesso di raccogliere fondi per aiutare a creare nuovi centri per le donne vittime di violenza. Un altro esempio, ma di tematica ambientale, è stato affrontato da Elisa Toffoli durante il suo *Back to the Future Live Tour 2022*: la cantante ha permesso a chiunque di poter accedere ad uno spazio chiamato *Green Village* nel quale venivano coinvolte in ogni città "realità locali, per offrire un'esperienza nuova al pubblico, diffondendo gli obiettivi della sostenibilità ed il messaggio di impegno da parte di ogni persona nella lotta contro il riscaldamento climatico [...]" (Music Innovation Hub, 2023).

È quindi ovvio comprendere che, in Italia, le opportunità territoriali, più o meno locali, per apprendere sono diffusissime e sempre più ricercate in quanto è la popolazione stessa che ne è attratta e ne risente la necessità.

3.4. Outdoor Education: un significato poliedrico mutevole

L'Outdoor Education è un approccio educativo di carattere molto ampio, ricco di mille sfaccettature e cambia a seconda dell'ambito e delle metodologie che si applicano. Basti considerare il mutamento che è avvenuto con le proposte pedagogiche nel tempo: prendendo come riferimento sempre gli ideali dei pedagogisti del passato, ma costantemente adattandole alle necessità ed all'offerta formativa migliore da proporre nel tempo odierno. In particolar modo un cambiamento ed uno sviluppo sono avvenuti

con l'introduzione dell'utilizzo delle risorse tecnologiche: a partire dalla generazione dei nativi digitali, all'interno dei documenti riguardanti le competenze a livello europeo si è iniziato ad introdurre sempre di più la necessità di saper utilizzare i dispositivi digitali e multimediali come i computer, le macchine fotografiche, gli smartphone e tutti i programmi e le funzioni correlati ad essi. È quindi necessario comprendere che, nonostante esistano ramificazioni all'interno di questo approccio con definizioni ed aspetti tecnici diversificati, nella realtà i progetti proposti hanno spesso un'unificazione delle diverse classificazioni dal momento che si tratta di un approccio che ha lo scopo di trasmettere le competenze per vivere in un complesso sistema sociale. (Farné, Bortolotti, & Terrusi, 2018).

Il termine *Outdoor Education* viene riconosciuto a livello internazionale come l'insieme delle teorie e delle pratiche educative attuate in un ambiente esterno, il quale viene utilizzato e valorizzato come ambiente di apprendimento. Esso comprende sia "esperienze che si svolgono in contesti naturali [...] ma anche percorsi didattici realizzati in ambienti urbani [...] dove è garantito un rapporto diretto e concreto con il mondo reale e il coinvolgimento nella sua interezza del soggetto in formazione [...]" (INDIRE, 2023, p. 5). Si tratta quindi di una pedagogia attiva, in cui sono fortemente presenti l'interdisciplinarietà didattica ed i compiti autentici.

La prima distinzione che è necessaria delineare, è quella tra *Outdoor integrale* e *Outdoor integrato*. Il primo approccio è legato maggiormente alla tradizione nordeuropea in cui, soprattutto nei percorsi educativi della prima infanzia, le attività vengono programmate e svolte in luoghi naturali con la presenza di una base d'appoggio che corrisponde più ad un capanno che ad una scuola: la realtà più conosciuta è la *scuola nel bosco*. Il secondo approccio, invece, viene anche nominato *scuola nel bosco integrata* in quanto prevede l'esperienza di attività outdoor, ma con l'alternarsi con quelle indoor dal momento che è prevista la presenza di un edificio scolastico. Questa proposta formativa è quindi applicabile in più contesti rispetto alla precedente in quanto, oltre a fare esperienze a contatto con la natura, è possibile svolgerne altre in contesti urbanizzati (*Ibidem*).

Oltre al luogo in cui avvengono le proposte formative, avviene anche una distinzione a seconda della tipologia di metodologia e di attività didattiche che vengono utilizzate. Per *Outdoor Learning* si intendono le esperienze educative appartenenti al settore formale scolastico. Spesso i progetti proposti nelle scuole sono: quelli di tipo percettivo-sensoriale come l'orto o il giardino didattico, la pet therapy, “[...] visite e gite [...] finalizzati ad approfondire tematiche di scienze, geografia o altre discipline il cui studio si sviluppa facilmente nell’ambiente sia naturale che urbano [...]” (Farné, Bortolotti, & Terrusi, 2018, p. 70). Infine anche delle attività socio-motorie accompagnate da esperti esterni, basate sull’approccio dell’Outdoor Adventure Education. Da differenti studi e ricerche in merito a tale argomento, emerge che questi progetti ed esperienze dovrebbero essere proposti e vissuti dalla più numerosa quantità di scuole in quanto risultano essenziali per gli studenti affinché, se ben organizzate, permettono un notevole incremento di conoscenze e competenze: cosa che sarebbe impensabile proporre all’interno delle aule scolastiche per la loro unicità (*Ibidem*).

Come già indicato precedentemente, un’altra modalità di insegnamento avviene attraverso l’*Outdoor Adventure Education*. Si tratta di situazioni non formali in cui le attività vengono presentate in contesti extrascolastici, “basati su attività sociomotorie cooperativa quali trekking, arrampicata, canoa, orienteering e così via, che in genere si svolgono distanti dai luoghi della vita quotidiana [...]” (Ivi, 2018, p. 71). Si tratta di una varietà di attività che, oltre a mettere in gioco le abilità e capacità motorie della persona, favoriscono e improntano gli obiettivi dei progetti idealizzati sullo sviluppo psicosociale come ad esempio l’autoefficacia, il benessere e la capacità di prendere decisioni in autonomia e con il gruppo.

Altro termine e ramificazione dell’Outdoor Education è l’*Outdoor training*. Esso si può definire come una situazione simile rispetto al contesto qui sopra citato, in quanto si riferisce a situazioni in cui le attività ludico-sportive vengono messe al centro delle proposte educative e collocate a stretto contatto con la natura, in spazi aperti. Ciò che differisce dalle altre situazioni formative è la finalità primaria. Utilizzato nelle realtà aziendali e nei progetti scolastici, esso pone l’attenzione sulla “capacità di resilienza e resistenza a fronte di ostacoli e situazioni avverse [...] all’interno di contesti sociali

svantaggiati e segnati da criticità di vario tipo” (Calandra, Aja, & Vaccarelli, 2016, p. 31). Parole chiave quindi che si legano a questa tipologia di outdoor sono: riprogettare, trasformazione e cittadinanza attiva.

Da come si evince quindi, l’Outdoor Education è un approccio mutevole, il quale si adatta ad ogni tipo di situazione, di contesto e di necessità. A seconda dei soggetti implicati c’è la possibilità di proporre le attività, le metodologie e gli strumenti migliori e più consoni alla situazione. Le discipline non vengono programmate ed intese separatamente, ma interagiscono e sono integrate tra di loro. L’interdisciplinarietà che viene a crearsi permette di utilizzare più strumenti differenti che mettono in gioco e sviluppano maggiori competenze, le quali non sarebbero incrementate ugualmente in un contesto di lezione frontale o comunemente chiamata *lezione tradizionale*. Tale importanza negli ultimi anni è emersa anche grazie alle nuove tecnologie che hanno permesso la creazione di “progetti scolastici che intrecciano l’apertura al mondo naturale con la tecnologia (coding, robotica, tinkering, ecc.) [...]” (INDIRE, 2023, p. 8). L’inclusione nelle scuole dei computer, di Internet, della fotografia, della LIM e di molti altri strumenti tecnologici, ha permesso di dare una nuova visione e dimensione dello spazio. Ecco che il mondo digitale diviene un nuovo luogo in cui svolgere le attività di Outdoor Education. Infine, la visione del territorio urbano muta e può assumere differenti aspetti conoscitivi: si amplifica e rinnova il concetto dal momento che tali strumenti permettono di esplorare con una prospettiva differente l’esperienza formativa.

4. Il rapporto tra la geografia, l'Outdoor Education e la fotografia

“E fu allora che, con lo zaino in spalla, Alex partì per la sua prima esplorazione geografica. Taccuino e macchina fotografica al collo, salì col fiatone in cima al ghiacciaio della Marmolada. Forse lassù sarebbe finalmente riuscita a vederci più chiaro!” (Peterle, 2020, p. 48)

4.1. Geografia Outdoor a scuola

La geografia e l'Outdoor Education sono per definizione due termini che hanno molti elementi in comune. La geografia è una scienza che studia i dialoghi tra l'uomo e la natura attraverso lo spazio, l'ambiente, il territorio, il paesaggio e il luogo. L'Outdoor Education concentra l'interesse su tre aspetti: il benessere, l'ambiente e l'acquisizione di competenze (Giunti, et al., 2023). Due realtà che hanno bisogno: di essere dinamiche e non statiche, di osservare, di muoversi, di costruire conoscenza e interpretarla. La geografia pertanto trova un'ottima modalità di espressione attraverso questo approccio in quanto esso permette: l'osservazione, la sperimentazione diretta con i diversi territori e la valorizzazione delle interconnessioni.

Solamente negli ultimi decenni le attività didattiche svolte tramite questa tipologia di approccio sono aumentate anche se diversi geografi, del passato e moderni, hanno sempre evidenziato l'efficacia di promuovere una didattica all'aperto (Giorda & Rosmo, 2021) sostenendo che:

- la scuola si deve fondare su proposte educative composte principalmente da esperienze di osservazione diretta alla natura;
- la geografia, in particolare, attraverso i viaggi e l'osservazione, può stimolare e favorire l'attenzione dell'alunno in merito ai fenomeni naturali e al pensiero critico sulla collettività;
- la costruzione dell'identità personale è favorita in quanto si sviluppa e migliora il senso di appartenenza nei confronti dei luoghi e della cittadinanza;

- lo studio diretto degli elementi naturali, degli scenari e dell'agire umano sull'ambiente, si ripropone regolarmente come un metodo fondamentale sia nella ricerca che nella didattica.

G. Valussi, A. Bisanti, C. Brusa, G. De Vecchis, C. Lanza Dematteis sono ricercatori che è doveroso nominare in quanto essi sono geografi che hanno contribuito ad "istituzionalizzare il metodo dell'uscita sul terreno come strumento indispensabile" (Ivi, 2021, p. 16) e ad affrontare il tema del benessere come espressione dei luoghi ideati, progettati e vissuti da parte dei soggetti coinvolti.

La Place-based education è uno dei principi pedagogici dell'Outdoor Education il quale abbraccia "il valore del luogo e del territorio come fonte primaria di stimoli per l'apprendimento e come spazio privilegiato per un apprendimento personalizzato, autentico, significativo e coinvolgente" (Giunti, et al., 2023, p. 10). Un apprendimento che si trova d'accordo con la didattica della geografia in particolare con quella del primo ciclo d'istruzione che prevede occasioni autentiche in tutte le discipline, meglio se pluridisciplinare.

Un concetto chiave, non ancora nominato esplicitamente in questo capitolo, è quello dell'esplorazione. Secondo G. Donadelli (Zanolin, Giraldi, & De Lucia, 2017) l'esplorazione è una strategia didattica alquanto semplice ma che risulta, ogni volta che viene applicata, assai efficace e rivoluzionaria. L'aspetto affascinante di tale azione parte dall'immaginario e da quello che l'individuo prova grazie alle emozioni e alle sensazioni nell'agire perché spinto nello specifico dalla curiosità.

L'esploratore è consapevole che "il mondo [...] è tutto da scoprire" (Ivi, 2017, p. 148) e deve avere coscienza che si è sempre alla ricerca di qualcosa che necessita ancora di essere compreso. "La figura dell'esploratore propone un modello sano di protagonismo [...] rappresenta il mezzo con cui innescare i processi d'apprendimento sostenuti dalla propria motivazione intrinseca" (Ivi, 2017, p. 148). Esplorare significa affrontare un percorso di ricerca in gruppo, ma allo stesso tempo in solitaria. Tale aspetto è positivo per gli alunni perché da un lato facilitano e amplificano le conoscenze apprese collettivamente dal momento che ogni scoperta porta informazioni nuove;

dall'altro il singolo compie e apprende autonomamente e con i propri tempi grazie alle emozioni che proverà durante le investigazioni.

In ambito scolastico, gli alunni sono sempre molto emozionati quando sanno che nella pianificazione di un'attività è prevista una fase esplorativa: questo avviene perché permette a loro di ampliare lo sguardo di interesse oppure perché sono portati fisicamente all'esterno delle mura scolastiche e tale spostamento viene percepito dal loro punto di vista come un evento straordinario rispetto alle quotidiane proposte didattiche. Una volta all'esterno, serve perciò una proposta di quantità di strumenti geografici differenti (in riferimento al cap. 1.4.1.) per favorire l'interazione tra pari, con l'ambiente e per un personalizzato sviluppo individuale delle competenze.

È possibile creare un legame con il territorio attraverso diverse tipologie di esplorazione:

- Via terra: ad esempio attraverso delle passeggiate nelle aree locali come i giardini o utilizzando i trasporti pubblici locali. Diviene l'opportunità per progettare attività sempre più complesse favorendo l'orientamento, l'autonomia e l'autostima attraverso l'interazione con il proprio territorio;
- Via acqua: conoscere il paesaggio urbano attraverso i percorsi d'acqua pone l'individuo a cambiare l'atteggiamento rispetto al proprio agire nei confronti dell'ambiente. Il cambiamento è dovuto al fatto che si ha meno controllo di sé stessi in relazione al territorio, presenta una situazione con maggiori fattori di instabilità e indirizza il piccolo gruppo ad interagire costantemente con il paesaggio circostante;
- Via cielo: è fondamentale avere una visione aerea per un'esplorazione geografica accurata. Apprendere attraverso una prospettiva dall'alto garantisce una maggiore capacità osservativa dei fenomeni di qualsiasi genere nei confronti del territorio. Oggi grazie ai nuovi strumenti tecnologici questa tipologia di esplorazione è molto più accessibile permettendo quindi un'educazione all'aria, ovvero una diversa visione dell'insegnamento della disciplina;
- Via digitale: Internet e altre tipologie di tecnologia moderna, come la realtà aumentata, permettono agli insegnanti di relazionarsi con gli alunni

mediante un linguaggio a loro conosciuto e affine, soprattutto se posto in forma sfidante e di gioco.

4.1.1. *Aula, scuola, territorio urbano: un luogo geografico d'apprendimento*

Nel momento in cui le attività didattiche si svolgono non solamente dentro all'aula scolastica ma si diversificano e amplificano i setting di insegnamento, la percezione del luogo d'apprendimento cambia completamente e si allarga. L'aula non assume più un ruolo centrale come singolo ed unico ambiente di apprendimento e il resto delle aree scolastiche non vengono più associate solamente a lezioni straordinarie oppure a luoghi in cui svolgere la pausa ricreativa quando le condizioni metereologiche lo consentono: lo spazio esterno viene identificato in eguale misura allo stesso livello degli spazi chiusi. Infatti, una buona didattica geografica attraverso un approccio all'aperto propone le attività sia in contesti outdoor che indoor: non "in contraddizione ma in connessione" (Giunti, et al., 2023, p. 16).

Lo spazio aula viene proposto non singolarmente, ma sia il territorio sia la scuola sia l'aula diventano variabili che vanno ad incidere sull'apprendimento geografico. Questa visione può essere analizzata attraverso l'agire territoriale (in riferimento al cap. 1.2.2.).

Per quanto riguarda la denominazione degli ambienti d'apprendimento, il significante non cambia, invece, il significato dei vari ambienti per gli alunni muta. Specialmente se, considerando quanto già detto in precedenza, si offrono autentiche esperienze geografiche in luoghi differenti e con l'utilizzo di strumenti coinvolgenti.

La reificazione assume un forte senso di autonomia, condivisione e collettività in quanto gli insegnanti e gli alunni creano contenuti e li allestiscono in uno spazio molto più allargato, che può anche oltrepassare il confine scolastico, rispetto alla propria aula di scuola. Può arrivare, grazie alla tecnologia ed a Internet, in un contesto globale. Dal punto di vista didattico, l'allestimento dei luoghi è fondamentale dal momento che facilita la comprensione del territorio agli alunni e, allo stesso tempo, permette loro di esporre concretamente le esperienze compiute con gli attori che fanno parte del territorio (Rocca, 2007).

L'atto della strutturazione avviene attraverso uno sguardo aperto ma è doveroso differenziare e tracciare un confine tra la scuola e il territorio extra-scolastico in quanto, secondo la normativa vigente, vi sono aspetti legislativi e assicurativi che compiono una differenziazione che, a seconda del tempo trascorso fuori dalla scuola, si definiscono o uscita didattica o visita guidata o gita scolastica (DPR dell'8/03/1999 n. 275). Per quanto riguarda i nodi: si identificano con qualsiasi luogo stabilito per svolgere le attività didattiche programmate. Le reti, intese come legami relazionali che collegano i differenti nodi, includono nel loro interno diverse figure. In particolare, gli attori presi in considerazione sono: gli alunni, gli insegnanti, le famiglie, la scuola e gli agenti facenti parte del territorio urbano (Milani, 2018). Il confine relazionale cambia perché "si tratta di costruire una geografia di rapporti che permetta di abitare tutto il territorio e quindi trovare le vie per co-educare i bambini [...], in una forte prospettiva di responsabilità condivisa in cui ognuno sa dove è il confine e chi fa cosa, quando e perché [...]" (Milani, 2012, p. 27). Questi flussi relazionali hanno quindi bisogno di essere valorizzati per avvicinare tra di loro i genitori ed i servizi educativi, ad esempio mediante la corresponsabilità, i patti educativi, il paternariato, il coinvolgimento e la compartecipazione (*Ibidem*). Le maglie sono, come già preannunciato, principalmente due: la scuola e tutto quello che si relaziona al di fuori di essa. La geografia ha la fortuna di poter superare il muro fisico che circonda l'edificio scolastico quando non è possibile farlo fisicamente. Essa, senza veramente oltrepassarlo, si serve, come descritto in precedenza, di strumenti che permettono un apprendimento outdoor. Ecco che quindi le maglie si ampliano e l'alunno può delineare i suoi limiti tra maglie grazie alle esperienze vissute direttamente e all'influenza che esse hanno avuto su di lui.

4.1.2. Metodologie e valutazione

La didattica della geografia filtrata attraverso l'approccio dell'Outdoor Education trova un'ottima facilitazione nella progettazione in quanto, come già scritto, si presta al contatto diretto con l'esterno rispetto alla staticità e chiusura in un'aula scolastica. Sicuramente il contesto urbano prevede l'utilizzo di una proposta di Outdoor integrato

attraverso delle esperienze educative e formative legate all'Outdoor Learning (in riferimento al cap. 3.4.).

Grazie a questa tipologia di filtro e con uno sguardo geografico, il territorio si presenta come un "concetto aggregativo e generativo dei percorsi dell'educazione geografica" (Giorda & Zanolin, 2019, p. 19) favorendo di conseguenza un approccio metodologico attivo con un modello orientato al *context-oriented* (Messina & De Rossi, 2015) in cui "il focus dell'agire didattico è centrato sull'organizzazione dei contesti e degli ambienti d'apprendimento contemplando tutti gli strumenti di sviluppo del potenziale formativo dei saperi" (Ivi, 2015, p. 132).

Secondo il sapere teorico, tutti i format didattici possono essere inclusi all'interno di questo filtro da utilizzare, ma diversi ricercatori indirizzano e approfondiscono la letteratura moderna in quelle tipologie di format già nominate nei capitoli precedenti: il laboratorio e il transfer in situazione reale.

La motivazione sta nel fatto che gli alunni vengono definiti come "costruttori di territori" (Rocca, 2007, p. 20) chiamati a identificare il ruolo che svolge la comunità nel processo di trasformazione di un territorio grazie alla valorizzazione delle esperienze di cui ne sono portatori.

La tabella presente nella pagina successiva (tab. 3) vuole sintetizzare tutte le strategie e le tecniche proposte da Messina e da De Rossi (2015, p. 139) inserite all'interno dei format didattici nominati in precedenza.

Format	Strategie	Tecniche
Laboratorio (disciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare)	Modeling, Apprendimento attivo, Apprendimento di gruppo, Apprendimento cooperativo, Tutoring, <i>Peer tutoring</i> , Apprendimento per scoperta Guidata, Simulazione, ecc.	Ludiche (giochi strutturati, giochi non strutturati); Simulative (<i>role playing</i> , in basket, <i>action maze</i> , ecc.); Di analisi (analisi di caso, problem solving, incidenti critici ecc.); Riflessive (story telling, autobiografie, scrittura creativa, debriefing ecc.); Di riproduzione operativa (modeling, decostruzione/ricostruzione, dimostrazioni, esercitazioni ecc.); Cooperative (giochi cooperativi, <i>jigsaw</i> , controversia ecc.); Progetto; Ricerca, ecc.
Transfer in situazione reale	Esperienza immersiva in situazione; Osservazione; Documentazione; Rielaborazione/interpretazione	Non esistono tecniche specifiche, ma contesti di azione: uscite didattiche; stage; tirocinio, ecc.

Tabella 3 Format didattici e tipi di strategie e tecniche (Ibidem)

Si tratta quindi di due proposte che includono al loro interno strategie e tecniche di carattere collaborativo e di ricerca sul campo che permettono di attuare dei processi di co-costruzione condivisa in un'ottica di interdisciplinarietà sostenuta dalle competenze relazionali (Zanolin, Giraldo, & De Lucia, 2017).

Insieme alla presentazione delle metodologie didattiche più indicate per la geografia di oggi, viene spesso analizzata ed approfondita la valutazione dell'agire didattico. Secondo A. Caruso oggi in geografia bisogna utilizzare una valutazione formativa e autentica dal momento che essa deve proporsi come una struttura concreta

in cui venga data “[...] la giusta rilevanza anche alla possibilità di agire con quanto si è appreso” (Caruso, 2017, p. 31). Si tratta pertanto di una valutazione continua: parte integrante del processo formativo e didattico si presenta come strumento favorevole ad presentare un miglioramento o un cambiamento sia dello sviluppo di competenze del discente, anche sotto forma di autovalutazione, sia della progettazione didattica dell’insegnante (Zanolin, Giraldi, & De Lucia, 2017). È importante in una situazione che già presenta una proposta didattica reale ed autentica, come lo sono il laboratorio e il transfer in situazione reale, inserire delle valutazioni in itinere e conclusive al fine di vivere la valutazione come uno strumento formativo e di apprendimento: un elemento positivo in ottica di miglioramento (Caruso, 2017). La valutazione per A. Piu (Zanolin, Giraldi, & De Lucia, 2017) in geografia può risultare una risorsa per quattro motivi:

- presenta informazioni utili alla rielaborazione della progettazione del curriculum di geografia tramite l’interpretazione di dati: da una parte riguardanti i bisogni locali, dall’altra parte indicano le necessità degli alunni interessati al processo d’apprendimento;
- permette di riflettere sull’agire didattico e quindi rendere evidente quali siano i punti di forza e quelli da migliorare all’interno dell’educazione;
- rende inclusivo lo sviluppo di competenze degli alunni in quanto fa emergere individualmente quali siano le strategie più idonee favorendo quindi l’uguaglianza formativa;
- pone in ottica continua professionalizzante l’insegnante. Essa diviene uno strumento riflessivo per il formatore in merito al proprio agire didattico, agli strumenti utilizzati ed ai contesti situazionali programmati.

4.2. La fotografia come mediatore didattico in città

Le città se paragonate alle aree rurali, presentano caratteristiche assai differenti. La città rappresenta una comunità territoriale molto più complessa rispetto alla seconda sia per l’organizzazione sociale che “per la varietà dei rapporti sociali da essa istituiti” (Bergami & Bettanini, 1975, p. 85). Essa è il territorio in cui la centralità viene disegnata per il passaggio di automobili e viene collocata per mezzo di strutture architettoniche

che rappresentano il potere istituzionale e sociale. Una città detiene i valori: storici, culturali ed economici (*Ibidem*).

La fotografia urbana serve a documentare l'organizzazione dello spazio, il divario sociale tra i quartieri residenziali, le rovine dei centri storici (il passaggio dall'ambiente naturale a quello antropizzato con significati culturali), gli insiemi di luoghi-tempi culturalmente presenti, la pubblicità ed il suo manifestarsi rispecchiando la tipologia di comunicazione visiva più efficiente per la società, la quale è sempre più massificata (*Ibidem*). Questo strumento quindi si presenta come mediatore facilitatore all'interno delle offerte formative nelle scuole situate nei contesti urbani: utile per immortalare le differenti fasi didattiche, in particolare i momenti ritenuti più significativi, permettendo quindi delle riflessioni critiche, l'autovalutazione, la valutazione continua e delle esperienze vissute direttamente che trasformano il territorio in luogo (Giunti, et al., 2023) e (Rocca, 2012).

Il carico di responsabilità legato alle tecnologie e nello specifico alla fotografia implica un aumento di responsabilità da parte dell'insegnante che si propongono come selezionatori e influenzatori in merito al "risultato della riflessione che scaturisce da questi strumenti, meglio ancora se condivisa" (Alaimo, Aru, Donadelli, & Nebbia, 2015, p. 27). È quindi doveroso all'interno del piano didattico ideare un percorso di educazione al linguaggio visivo. Per quanto i bambini siano costantemente sovraccaricati di input visivi, lo sviluppo consapevole a saper leggere, osservare e indagare un'immagine non è innato, in particolare se bisogna fare un'analisi dei concetti topologici: la capacità di saper cogliere le informazioni "con gli occhi e con la mente" (Rocca, 2007, p. 178). Uno sviluppo al linguaggio fotografico geografico in una classe inserita in un contesto urbano diventa ancora più significativa perché, al giorno d'oggi, le scuole si presentano come territori di unione e integrazione di culture: di conseguenza la fotografia si inserisce come ponte di linguaggio nelle relazioni interculturali tra gli insegnanti e gli alunni, ma anche e soprattutto, tra pari (Bussi, 2010).

Il format laboratoriale programmato in un contesto outdoor motiva il bambino ad utilizzare la fotocamera perché gli viene attribuito "il ruolo di attore creativo e consapevole, rispetto al percorso conoscitivo ed euristico che lo coinvolge [...] integra in

uno spazio-tempo reale dell'agire del singolo grazie a un approccio didattico basato sull'interesse, la motivazione e il problem solving" (Farné, Bortolotti, & Terrusi, 2018, p. 166).

Secondo A. Ceciliani (*Ibidem*), in merito a quanto detto precedentemente riguardo l'esplorazione geografica, la fotografia si integra in differenti modalità: si identificano e selezionano i soggetti da fotografare e ne si osservano, in un primo momento, le informazioni ricavate dallo scatto; si approfondiscono i dati rilevati per porre l'attenzione solamente su ciò che interessa analizzare; si evidenziano le informazioni ricavate e si può riflettere più a lungo dal momento che il soggetto catturato nell'inquadratura è immobilizzato nel tempo; si paragonano le differenti fotografie scattate per scaturirne una riflessione tra elementi in comune e differenze; si confrontano anche gli scatti in differenti tempi per analizzare il cambiamento avvenuto o meno di un soggetto. Nella didattica la fotografia si utilizza per unire le attività outdoor a quelle indoor, sviluppando nel bambino una capacità di analizzare il fenomeno in una situazione di multimodalità passando "dall'immagine tridimensionale degli oggetti fotografati [...] alla loro rappresentazione bidimensionale, astratta, sullo schermo [...] sul foglio o cartoncino stampato [...]" favorendo "[...] un ricordo sensomotorio ed emotivo che induce consapevolezza [...] innescando situazioni cooperative" (Farné, Bortolotti, & Terrusi, 2018, p. 170-171).

Ceciliani propone quindi uno schema di situazione autentica in cui è possibile inserire la fotografia e comprenderne il suo potenziale didattico in un contesto urbano (fig.3).

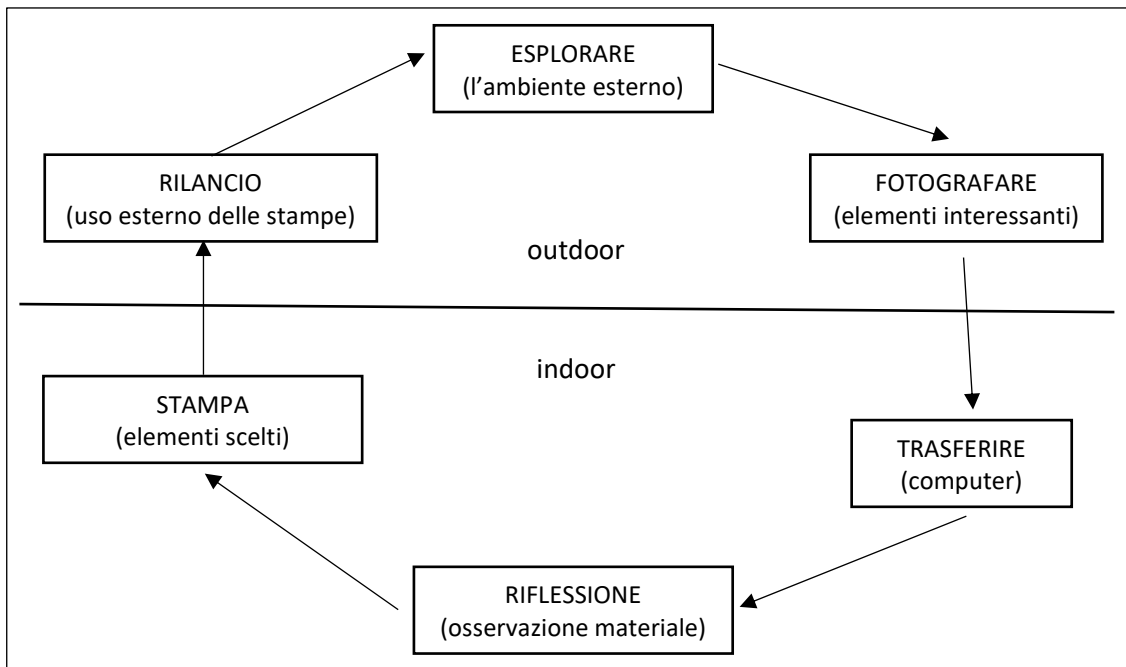


Figura 3 Il continuum outdoor-indoor-outdoor mediato dalla tecnologia digitale (Ivi, 2018, p. 171)

4.3. I benefici e le critiche

Attraverso questa ricerca emerge che un approccio alla geografia attraverso formule attive, di coinvolgimento, inclusive e svolte all'aperto, fornisca più ragioni valide per essere accettata e proposta nelle scuole primarie situate in contesti urbani. Sfortunatamente nella realtà odierna gli esperti evidenziano alcune barriere che impediscono di attuare totalmente le metodologie e le strategie ideate soprattutto per quanto riguarda il bambino posto in relazione con: la sua salute, la sua emotività, la modalità di sviluppo delle competenze, l'utilizzo dei dispositivi tecnologici e l'autonomia di movimenti negli spazi.

La frequente contrapposizione di visioni differenti proviene in prevalenza da tre tipologie di soggetti: gli educatori, gli insegnanti ed i genitori. Le obiezioni in particolare che vengono sottolineate sono spesso collegate a quelle stesse esperienze che proprio quei soggetti "hanno vissuto all'aperto negli anni della loro infanzia, e del valore positivo

che hanno avuto anche per le difficoltà e i rischi che hanno provato [...]” (Farné, Bortolotti, & Terrusi, 2018, p. 41). Molte delle motivazioni e delle affermazioni che seguiranno sono dovute ad esperienze che spesso non implicano lo spazio esterno come ambiente di apprendimento quotidiano (*Ibidem*).

Per quanto riguarda la salute dei bambini, la preoccupazione maggiore riguarda il rischio di un aumento di ammalarsi rispetto ad una didattica pensata al chiuso con una percezione di maggiore sicurezza. In verità proprio perché posti costantemente in luoghi chiusi i bambini affrontano più rischi di infettarsi e trasmettersi cariche virali o batteriche. Inoltre, stare all’aria aperta permette una maggiore esposizione alla luce solare favorendo la vitamina D e permettendo il movimento corporeo con conseguente rinforzo delle ossa e delle articolazioni (Farné & Agostini, 2017). Altro aspetto riguarda il controllo degli spostamenti dei bambini che manifestandosi in ambienti più ampi farebbe aumentare i comportamenti aggressivi compromettendo il benessere del bambino stesso e della classe. Invece, il gioco e le attività all’aperto facilitano i confini reazionari e permettono uno sviluppo progressivo dell’autonomia e una diminuzione di indicazioni da parte dell’insegnante (Farné, Bortolotti, & Terrusi, 2018)

In merito alla didattica geografia, come già detto in precedenza, è essenziale che avvenga in ambienti esterni. L’obiezione arriva per il tempo che viene distribuito in maniera differente percependolo come dispendioso e non favorevole all’apprendimento. In verità da quanto emerge dai ricercatori, il tempo viene percepito in maniera differente solamente perché gli insegnanti sono abituati a svolgere le attività con metodologie differenti, senza contare che l’apprendimento vissuto ha bisogno di adattarsi al tempo naturale della mente dell’alunno (*Ibidem*).

Apprendere all’aperto inoltre aiuta il pensiero cognitivo del bambino a sviluppare una maggiore attenzione in tempi prolungati. Prima di tutto questa affermazione è dovuta al fatto che gli strumenti presentati sono molteplici favorendo quindi la fissazione delle informazioni nella memoria perché “più sensi sono coinvolti durante l’apprendimento meglio viene memorizzata l’informazione” (Giorda & Rosmo, 2021, p. 17) formando nuove sinapsi all’interno del nostro cervello. In secondo luogo, ci si può avvalere della Attention Restoration Theory “secondo la quale una persona si concentra

meglio dopo aver passato del tempo all'aperto o anche solo dopo aver osservato delle immagini di ambienti ed elementi naturali" (Giunti, et al., 2023, p. 13).

Altra teoria a favore dell'apprendimento esterno è la Stress Recovery Theory, la quale dichiara che "l'esposizione e il contatto con l'ambiente naturale possono essere in grado di abbassare il livello di stress di un individuo" (Ivi, 2023, p. 18).

L'utilizzo della macchina fotografica può trovare un'obiezione legata al fatto economico che implica un rischio che l'oggetto si rovini in un tempo breve e potrebbe rappresentare uno strumento di distrazione e di gioco più che di apprendimento. In verità, è corretto che i bambini vivano l'esperienza come un'attività ludica. Inoltre, A. Ceciliani (Farné, Bortolotti, & Terrusi, 2018, p. 163) approfondisce quattro vantaggi nel proporla all'interno dei percorsi didattici:

- L'interattività: è uno strumento che permette una tipologia di interazione e coinvolgimento che il bambino già conosce e quindi costituisce una fonte di attrazione;
- La multimedialità: perché formata dall'insieme di più linguaggi;
- La struttura cross-mediale: la fotografia per essere sfruttata in tutte le sue potenzialità, ha bisogno di essere integrata con altri strumenti, ad esempio, il computer o la LIM;
- La riflessività: permette la riflessione in un secondo momento, quando il fatto è già accaduto e quindi è possibile rielaborare il fatto anche se nella realtà non esiste più. L'elaborazione la si può manifestare attraverso differenti forme di creatività a seconda delle conoscenze e abilità dei discenti.

5. Le esperienze scolastiche in Italia

5.1. Raccolta dati delle realtà scolastiche

Per un riscontro reale di quanto analizzato fino ad adesso teoricamente, è doveroso riportare i dati che sono stati pubblicati nei canali ufficiali che trattano dell'argomento Outdoor Education per filtrare successivamente in merito alle attività geografiche svolte con l'utilizzo della fotografia. I due siti online ufficiali sono, il primo, quello delle "Avanguardie Educative" (INDIRE, s.d.) diretto dall' istituzione pubblica INDIRE, mentre, il secondo, è "Scuole all'Aperto" (Rete nazionale Scuole all'aperto, s.d.) creato tramite un accordo di rete nazionale formatosi tra Istituti Scolastici e scuole paritarie per affrontare con innovazione, supporto e ricerca un'educazione all'aperto collaborativa.

All'interno del sito Avanguardie Educative è possibile estrapolare i dati che interessano la qui presente ricerca grazie alla sezione "Infografiche" nella quale vengono presentate le informazioni delle scuole che aderiscono al Manifesto delle Avanguardie educative. A questo manifesto aderiscono tutte le scuole di ogni ordine e grado e prevede una proposta innovativa non solamente nel campo dell'Outdoor Education ma anche di altri progetti come Flipped Classroom, Spazio flessibile, Didattica per scenari, MLTV, Apprendimento autonomo e tutoring, ecc. (fig. 4).

— Le idee adottate —

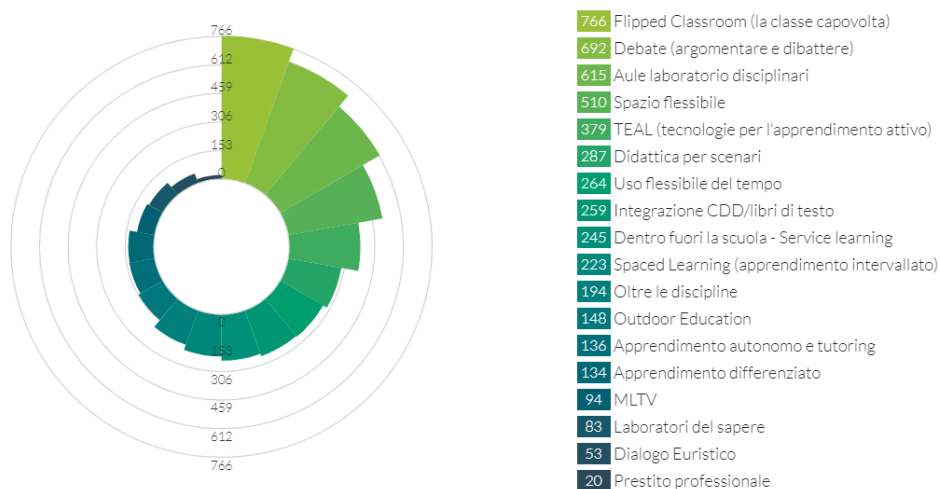


Figura 4 Le idee adottate dalle scuole aderenti al Manifesto delle Avanguardie educative a gennaio 2024 (INDIRE, s.d.)

Alla base del Manifesto e di ogni idea sono inclusi sette obiettivi: “trasformare il modello trasmissivo della scuola [...]; sfruttare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare [...]; apprendere e valutare; creare nuovi spazi per l’apprendimento [...]; riorganizzare il tempo del fare scuola [...]; riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza [...]; investire sul “capitale umano” ripensando i rapporti (dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda, ecc.) [...]; promuovere l’innovazione perché sia sostenibile e trasferibile [...]” (INDIRE, s.d.).

Non è possibile individuare con esattezza quali siano le scuole primarie aderenti all’approccio dell’Outdoor Education in quanto non viene esplicitato nel sito, ma è possibile sapere che a gennaio 2024 148 su 5.102 delle adesioni da parte delle realtà scolastiche, l’equivalente di quasi il 3%, utilizzano l’approccio Outdoor Education insieme ad altre proposte formative-innovative (fig.5).

— Correlazione idee —

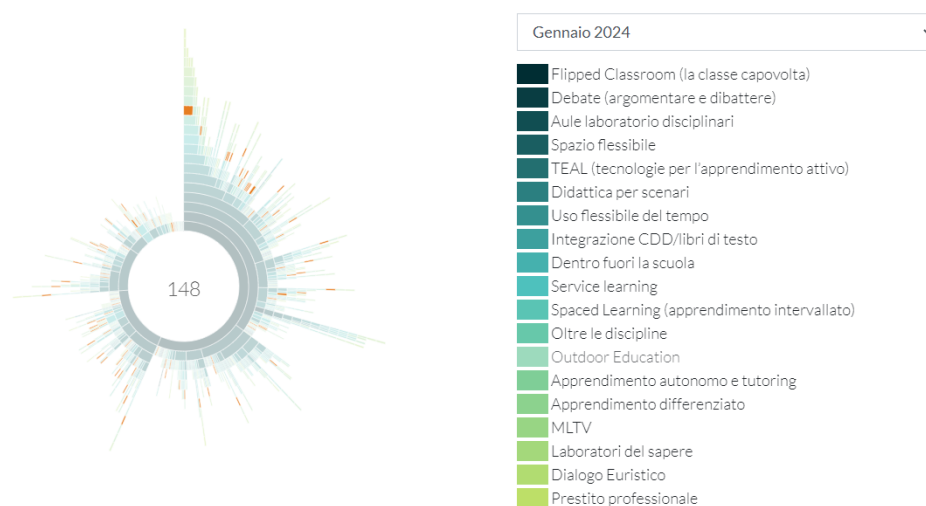


Figura 5 La correlazione di idee nelle scuole aderenti (INDIRE, s.d.)

Inoltre, viene mostrato attraverso un grafico la distribuzione nel tempo delle adesioni esclusivamente in merito alla didattica all'aperto (fig. 6).

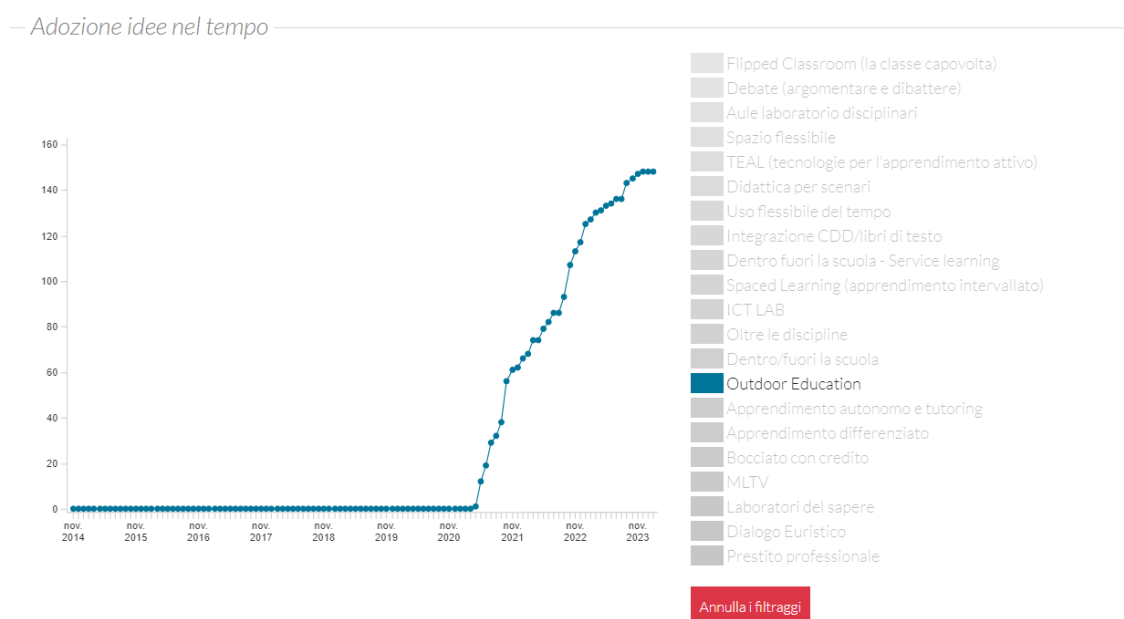


Figura 6 Le adesioni dell'idea Outdoor Education nel tempo (INDIRE, 2023)

All'interno del sito della Rete Nazionale delle Scuole all'aperto è presente una sezione in cui vengono presentate sotto forma di elenco diviso per Regioni tutte le scuole paritarie e gli Istituti Comprensivi che ne aderiscono. In questo caso c'è solamente una Scuola Secondaria di Secondo Grado inclusa nella lista, le adesioni si fermano generalmente alle Scuole Secondarie di Primo Grado.

Le realtà che aderiscono alla Rete hanno anch'esse delle indicazioni da rispettare e vedono il sistema scolastico italiano come:

- Degli spazi aperti: apprendere in ambienti complessi, ricchi e flessibili;
- La sostenibilità ambientale: apprendere nell'ambiente, apprendere dall'ambiente, apprendere per l'ambiente;
- La didattica attiva e cooperativa: fare esperienze coinvolgenti e motivanti;
- *La Place-based education* e scuola aperta: comprendere e intervenire sulla realtà;
- La sicurezza e salute: garantire ai bambini benessere e qualità.

(Rete nazionale Scuole all'aperto, s.d.)

Le realtà scolastiche paritarie e gli Istituti Comprensivi aderenti nell'aggiornamento presentato a gennaio 2024 sono:

Abruzzo

1. IC San Salvo 2 G. Rodari - Vasto (CH)
2. IC Monteodorisio – Chieti

Basilicata

3. I.C. 2 Giovanni Paolo II – Policoro Matera

Campania

4. IC Carafa Salvemini di Napoli
5. IC Pollica G.Patroni (SA)
6. IC Giovanni Paolo II Salerno
7. DD Don Lorenzo Milani Giffoni Valle Piana (SA)
8. IC E. De Filippo - San Giorgio a Cremano (NA)
9. IC Torrione Alto Salerno

Emilia-Romagna

10. IC di Ozzano Emilia (BO)
11. IC S. d'Acquisto Gaggio Montano (BO)
12. IC Bazzano-Monteveglio (BO)
13. IC Castel Maggiore
14. IC 3 di Bologna
15. IC 5 di Bologna
16. IC 7 di Bologna
17. IC 11 di Bologna
18. IC 12 di Bologna
19. IC 13 di Bologna
20. IC 20 di Bologna
21. IC 22 di Bologna
22. IC Cattolica Cattolica (RN)
23. IC Sassuolo 4°
24. IC 3 di Renazzo (Lamborghini) - Ferrara

- 25. IC Bertinoro (FC)
- 26. IC di P. Belloni- Colorno Parma
- 27. IC Ing. Carlo Stradi - Maranello (MO)
- 28. IC Soliera Modena
- 29. IC Carpi Zona Nord - Modena
- 30. DD di Pavullo nel Frignano (MO)
- 31. IC Luzzara (RE)
- 32. IC Val Nure Ponte d'Olio - Piacenza
- 33. DD V Circolo di Piacenza

Lazio

- 34. IC IV Di Anzio - Roma
- 35. IC 1 di Alatri - Frosinone
- 36. IC Via Gioiosa - Roma
- 37. IC Parco della Vittoria - Roma
- 38. Convitto Nazionale Regina Margherita Anagni - Frosinone
- 39. IC Piazzale della Gioventù Santa Marinella - Roma
- 40. IC 2 di Anagni (FR)

Liguria

- 41. IC Pegli - Genova
- 42. IC Diano Marina - Imperia
- 43. IC Genova Voltri

Lombardia

- 44. IC Verolanuova (BS)
- 45. IC Rita Levi-Montalcini di Bagnolo Cremasco (CR)
- 46. IC ValleVersa Pavia
- 47. IC di Codogno (LO)
- 48. IC Camozzi Bergamo
- 49. IC Milano Pareto - Alda Merini
- 50. IC Via Giacosa - Milano
- 51. IC Crema 2 - Crema

- 52. IC Galileo Galilei Busto Arsizio - Varese
- 53. IC E. De Amicis Castronno - Varese
- 54. IC di Zanica - Bergamo
- 55. IC Caroli Stezzano (Bergamo)
- 56. IC Lodi 2 Giovanni Spezzaferri - Lodi
- 57. Liceo Statale Carlo Porta Erba (Como)
- 58. IC Cremona Cinque

Piemonte

- 59. IC Pacchiotti - Via Revel- Torino
- 60. IC Cuneo Oltrestura Madonna dell'Olmo
- 61. IC 2 Pinerolo-Lauro
- 62. IC Varallo Caravanzana
- 63. IC San Giulio S.Maurizio d'Opaglio
- 64. IC Statale RAMATI Cerano (NO)
- 65. IC De Amicis Regio Parco - Torino
- 66. IC Villafranca D'Asti
- 67. Istituto Omnicomprensivo Innocenzo IX - Baceno (VB)
- 68. IC Villanova D'Asti

Puglia

- 69. VI Circolo Didattico - Don Milani Altamura (BA)
- 70. III Circolo Didattico - Roncalli Altamura (BA)
- 71. II Circolo Didattico Don Saverio Valerio - Gravina di P. (BA)
- 72. IC S. G. Bosco - Benedetto XIII- Poggiorsini di Gravina di P.
- 73. IC G. Pascoli-San Giovanni Rotondo (FG)

Sardegna

- 74. IC 2 Alghero

Sicilia

- 75. IC Italo Calvino - Catania
- 76. IC G. Deledda - Catania
- 77. IC Edmondo de Amicis - Tremestieri Etneo (CT)

- 78. IC Brolo - Brolo (ME)
- 79. IC Caruano - Vittoria (RG)
- 80. IC Santa Venerina (CT)
- 81. IC D. Alighieri Valderice - Trapani
- 82. IC G. Verga di Viagrande (CT)
- 83. IC L. Sturzo-Asta - Marsala (TP)
- 84. IC Giovanni XXIII - Aciplatani - Acireale (CT)
- 85. IC Falcone Borsellino Favara (AG)

Toscana

- 86. IC Massarosa 1^o- Lucca
- 87. IC Lucca 2
- 88. IC Lucca 3
- 89. IC Lucca 7
- 90. IC Principe San Casciano Val Di Pesa - Firenze
- 91. IC Don Milani - Firenze
- 92. IC di Signa - Signa
- 93. IC del Galluzzo - Firenze
- 94. IC Renato Fucini - Monteroni D'Arbia (SI)

Trentino-Alto Adige

- 95. IC di Primiero
- 96. IC Centro Valsugana
- 97. IC Borgo Valsugana
- 98. IC Rovereto Sud
- 99. IC Trento 3
- 100. IC Vigolo Vattaro

Val d'Aosta

- 101. IC L.Enaudi

Veneto

- 102. IC Ciscato Malo di Monte Malo
- 103. IC Abano Terme - Padova

104. IC Roncade - Treviso
105. IC D. Alighieri Salzano (VE)
106. IC Roncalli Dueville - Vicenza
107. IC Vicenza 8 - Vicenza
108. IC Giavera del Montello - Nervesa della Battaglia (TV)
109. IC Val Liona - Sossano
110. IC Sedico- Sospirolo (BL)

Qui di seguito vi è rappresentata una mappa (fig.7) creata con il software MyMaps di Google con fissate, attraverso gli appositi indicatori, la posizione delle scuole aderenti alla Rete al fine di avere una maggiore chiarezza sulla distribuzione lungo la penisola italiana e nelle isole Sardegna e Sicilia.

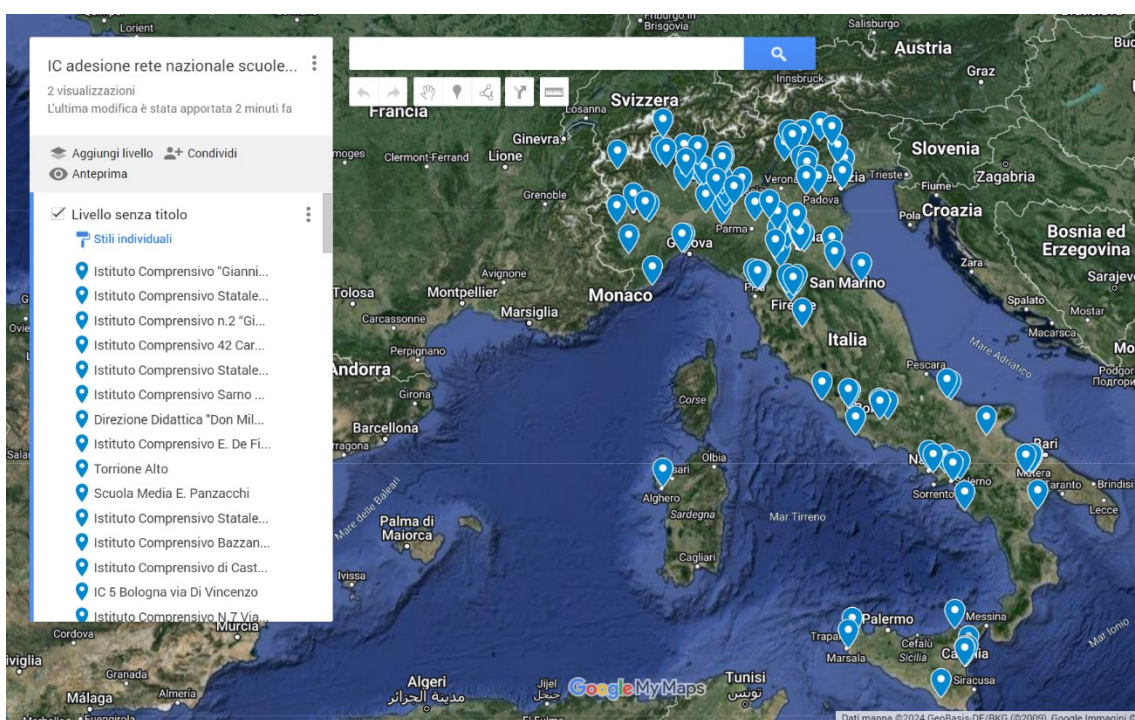


Figura 7 Distribuzione delle scuole aderenti alla Rete Nazionale di Scuola all'aperto creato con MyMaps

Da sottolineare che, al momento, non aderiscono al programma le scuole presenti nelle regioni Friuli-Venezia Giulia, Marche, Umbria, Molise e Calabria.

Altre informazioni esplicite in merito alla progettazione didattica geografica ed all'utilizzo della fotografia in progetti geografici non vengono evidenziate nemmeno in questo sito web.

5.2. L'analisi dei dati riscontrati

Dalle informazioni raccolte presso questi due siti web ufficiali non è possibile descrivere una realtà urbana in un territorio italiano in cui venga applicato l'approccio dell'Outdoor Education mediante l'utilizzo della fotografia. Inoltre, forniscono alcune informazioni discordanti: non hanno nemmeno in comune lo stesso elenco di scuole aderenti, ad esempio l'Istituto Comprensivo Montedodorisio a Chieti è iscritto alla Rete Nazionale di Scuole all'aperto, ma non è presente in quello delle Avanguardie Educative. Questa condizione permette quindi solamente di dedurre intuitivamente che, aderendo ad uno o ad entrambi i programmi, le scuole utilizzino l'approccio preso in analisi e usufruiscano anche della fotografia come strumento didattico: ipotizzando che gli insegnanti seguano le indicazioni di quanto emerge nella letteratura accademica.

È possibile dunque fare due analisi separate riguardanti: la prima, il fenomeno delle tempistiche di adesione all'approccio dell'Outdoor Education in scala nazionale grazie alle informazioni fornite dalle Avanguardie Educative; la seconda, la distribuzione delle adesioni alla Rete Nazionale in Italia tramite i dati rilevati dall'elenco e dalla mappa esposta precedentemente.

Secondo quanto presentato dalle Avanguardie, le scuole italiane che aderiscono alle indicazioni del progetto Outdoor Education inserite all'interno del Manifesto sono 148: molte delle quali sono entrate a farne parte in seguito al mese di novembre del 2020, per aumentare sempre di più con una crescita quasi costante fino al mese di gennaio del 2024. Interessante è anche osservare che, insieme a questa tipologia di approccio, vengano incluse altre varietà di suggerimenti formativi che quindi permettono una vasta scelta di proposte e di strumenti interdisciplinari, trasversali orizzontalmente e verticalmente.

La domanda da porsi è quindi quale sia l'evento scatenante che ha agevolato la crescita della curva. Constatato il periodo temporale è possibile dare una risposta facendo combaciare l'aumento con il rientro in classe delle scuole terminato il periodo di restrizioni dovute alla pandemia COVID-19. Fattore che viene anche condiviso in molti degli interventi tenuti da R. Farné mediante i webinar, le interviste ed i podcast (Percorsi Formativi 06, 2020). Il professore è un esperto del campo e insieme al gruppo di ricerca

dell'università di Bologna ricevono molte richieste di formazione e approfondimenti sulle modalità di svolgimento delle attività educative e formative da attuare all'aperto, riscontrando molte domande inerenti ai comportamenti da assumere dopo quanto successo con la pandemia. Il motivo che più avvicina all'interessamento da parte degli educatori ed insegnanti, secondo il professore, è stato già ripetuto più volte nei paragrafi precedenti ovvero il benessere causato dallo svolgere le attività all'esterno favorendo un'ambiente scolastico sicuro. Si tratta quindi di una risposta data solamente da un esperto del settore, bisognerebbe appurarla con un riscontro più dettagliato tramite la comparazione dei dati perseguiti in questa ricerca con altri dati oggettivi ricavati da altre ricerche scientifiche del fenomeno qui descritto.

Per quanto riguarda le informazioni ricavate dalla mappa delle scuole aderenti alla Rete Nazionale, è apprezzabile notare che 110 Istituti Comprensivi, di cui una scuola del secondo ciclo di secondo grado, partecipano al progetto e corrispondono a più del 2%, prendendo come riferimento il dato relativo agli Istituti Comprensivi statali dichiarati dal Miur a inizio anno scolastico nel 2023 (MIM - Direzione Generale per i sistemi informativi e la statistica, 2023). Le scuole situate nell'area centro-nord d'Italia sono 83 su 110, corrispondenti a più del 75%. Altro elemento da appurare è che la maggior parte degli Istituti Comprensivi italiani e delle scuole paritarie sono situati in aree urbanizzate: si differenziano per la loro posizione geografica e quindi anche per le loro caratteristiche morfologiche specifiche per ogni area. In ogni caso, resta assodato che vengano considerati tutti come territori urbanizzati. La regione che presenta più adesioni è l'Emilia-Romagna con 24 realtà scolastiche, a seguire Lombardia con 15 (incluso la scuola liceale), Piemonte con 10, Sicilia con 11, Toscana e Veneto con 9, Lazio con 7, Campania e Trentino-Alto Adige con 6, Puglia con 5, Liguria con 3, Abruzzo con 2, infine, Basilicata e Sardegna con 1. Non è un caso che la regione con più scuole aderenti sia proprio l'Emilia-Romagna dal momento che, come già scritto nei capitoli precedenti, l'approfondimento di questa tipologia di approccio educativo ha inizio dai ricercatori dell'Università di Bologna, i quali hanno favorito la sperimentazione, la ricerca e l'attuazione nelle scuole locali in questo campo educativo.

Conclusioni

Nel presente elaborato si è cercato di rispondere alla seguente domanda di ricerca: “è presente, nelle scuole primarie italiane situate in contesti urbani, un apprendimento geografico attraverso l'utilizzo della fotografia e secondo l'approccio dell'Outdoor Education?”

In primo luogo, sono stati approfonditi, tramite la letteratura scientifica, le tematiche principali che tale quesito prende in considerazione: la geografia, l'Outdoor Education e la fotografia. In secondo luogo, sono state analizzate le realtà italiane esistenti che rispondono alla domanda della seguente tesi di ricerca e approfondite le informazioni tratte dai siti ufficiali, i quali permettono una rete di collaborazione tra le scuole aderenti alla didattica all'aperto.

I testi accademici sostengono che l'ambito della geografia è sempre stato molto discusso in quanto non completamente oggettivo nell'analizzare i fenomeni geografici. L'affermazione è dovuta al fatto che la relazione tra uomo e natura è sempre stata molto complicata e questo ha comportato a cercare una soluzione che imponesse un approccio scientifico anche in situazioni complesse e difficilmente inquadrabili oggettivamente, ma piuttosto qualitativamente. Il rapporto duale nel tempo è mutato e con esso anche la geografia. Questo cambiamento ha portato i geografi a comprendere che la materia scientifica dovesse essere vista attraverso molteplici sguardi e essere rinnovata anche nell'ambito scolastico. I ricercatori, perciò, nel trovare le migliori metodologie per analizzare i territori, hanno compreso che la mentalità geografica deve essere cambiata dalla più tenera età in quanto è proprio tra le mura scolastiche che gli individui apprendono e vivono per la prima volta la geografia. La scuola è quindi il primo luogo in cui si creano gli stereotipi e i pregiudizi che legano la disciplina a qualcosa di antico, statico, rigido e mnemonico. La soluzione riguarda dunque l'agire didattico: presentare la geografia come una materia scolastica divertente e interessante attraverso l'utilizzo di strumenti facilitatori per analizzare, comprendere e vivere in prima persona i territori che si conoscono. Emerge, pertanto, l'importanza di creare delle relazioni e situazioni autentiche con il territorio favorendo i legami tra gli alunni, gli insegnanti, i genitori e gli attori esterni con metodologie laboratoriali e tramite l'utilizzo di strumenti geografici. Il

fine ultimo è di permettere agli scolari di raggiungere la capacità di ragionare e comprendere in autonomia i fenomeni geografici e quindi permettergli di sviluppare delle competenze nel medesimo ambito.

Sicuramente l'approccio dell'Outdoor Education non è un tema innovativo degli ultimi decenni. Educatori come Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Montessori e molti altri, hanno sempre evidenziato nei loro testi l'importanza del contatto diretto con l'ambiente esterno che deve esistere nel percorso formativo dei bambini. Proprio a causa del legame eterno che esiste tra uomo e natura, i bambini hanno necessità di comprenderne gradualmente la sua complessità. La soluzione più efficace, sulla quale gli scienziati concordano, è quella di fare vivere l'esperienza tramite l'osservazione diretta e una programmazione che preveda delle attività da svolgere in ambienti aperti.

Con il tempo la scuola italiana è divenuta sempre più immobile: ferma sui banchi scolastici, legata ai libri di testo ed a tutti gli strumenti didattici che sono facilmente riposizionabili all'interno dell'aula. I ricercatori, attraverso le loro proposte, cercano di dare una nuova vita a quelle idee che sono state in parte abbandonate negli anni. Al giorno d'oggi, i bambini sono sempre più fermi davanti agli schermi presenti nelle loro case: quelli della televisione, dei tablet e dei telefoni. I genitori hanno paura di farli uscire a giocare da soli a causa dei pericoli che potrebbero incontrare. Inoltre, l'utilizzo dei dispositivi elettronici permette loro di avere più libertà di movimento in quanto i bambini tendono a rimanere ipnotizzati davanti ai filmati o ai giochi o agli strumenti elettronici.

Attraverso i nuovi studi accademici e le indicazioni mondiali, come quelle pubblicate dall'OMS, gli scienziati fanno emergere quanto sia importante per il bambino muoversi e avere quante più possibili esperienze a stretto contatto con la natura, l'ambiente esterno e le persone. In ambito scolastico si approfondiscono e si uniscono la componente ambientale con quella relazionale e con quella didattica in quanto sono tutte condizioni favorevoli per il benessere psicofisico dell'alunno. Gli esperti, quindi, propongono differenti soluzioni di Outdoor Education che si differenziano a seconda del contesto in cui viene utilizzata. Nelle scuole si parla di Outdoor Learning: una proposta di didattica che prevede molta preparazione da parte degli insegnanti e che segue una

metodologia attiva in cui il format principale è il laboratorio favorendo quindi ambienti collaborativi, di confronto, di riflessioni metacognitive, di peer tutoring e di inclusione. Viene sottolineata l'importanza di utilizzare quante più strategie e strumenti possibili dal momento che all'interno della medesima proposta educativa, si formano diversi percorsi individuali che portano ogni bambino a raggiungere gli obiettivi formativi secondo le proprie abilità e conoscenze.

Le attività non avvengono solamente in aree prevalentemente naturali e distanti dai centri urbani, ma possono essere incluse nelle città intese come luoghi di apprendimento significativo. Oltre alla palestra e al giardino scolastico, le città sono ricche di strutture che danno valore alle attività esterne come i parchi, le biblioteche, le piazze ed i musei.

Outdoor Learning e geografia sono due argomenti che, secondo la letteratura, lavorano piacevolmente in sintonia in quanto il primo permette un lavoro autentico, inclusivo e pienamente efficiente nel raggiungere le competenze geografiche indicate dalle Indicazioni Nazionali 2012 e da quelle europee. Inoltre, la combinazione permetterebbe ai soggetti chiamati in causa di aprire lo sguardo geografico e avere una visione completamente differente dei confini che delineano il territorio scolastico da quello extrascolastico, consentendo agli alunni di effettuare delle esplorazioni, sempre in sicurezza, ma con più libertà di espressione e di autonomia nella ricerca e nell'osservazione.

La fotografia si inserisce perfettamente in questo contesto qui sopra indicato. In particolare, se presentato come strumento facilitatore in differenti momenti di una progettazione di un percorso geografico inserito in un contesto outdoor-indoor. È uno strumento che permette di relazionarsi maggiormente nel gruppo in quanto, oltre a indurre la consapevolezza di gestire in gruppo uno oggetto di utilizzo comunitario, permette ai membri del gruppo di intavolare confronti e riflessioni su quanto è stato catturato dall'obiettivo.

Dopo quanto analizzato è emerso che la fotografia in un contesto outdoor-outdoor permette al singolo alunno una maggiore focalizzazione su cosa osservare e compiere di conseguenza una selezione delle informazioni da ricavare. Nella fase

outdoor-indoor è il piccolo gruppo a compiere una selezione più accurata al fine di poter presentare nella fase successiva una quantità ridotta di scatti. Nella situazione indoor-indoor, le fotografie vengono stampate o modificate ed è in questa fase che il gruppo comprende se è necessario effettuare una nuova ricerca spostandosi quindi nuovamente indoor-outdoor. Quattro fasi che portano i gruppi laboratoriali a fare una ricerca in senso circolare e che permettono di ragionare sui concetti geografici in una situazione positiva e di comfort.

Durante questo processo circolare anche la valutazione è importante, infatti scattare le fotografie permette di effettuare immediatamente un'autovalutazione, per quanto riguarda i discenti, e una valutazione in itinere, per l'insegnante. Può essere anche proposta come una valutazione unica o complementare ad altre tipologie per effettuare una valutazione del livello di competenza raggiunto.

In merito alle realtà esistenti in Italia la situazione è piacevolmente positiva in quanto sia tramite il progetto pubblico indetto dal MIUR che dalla realtà privata della Rete Nazionale delle Scuole all'aperto, le adesioni sono in aumento. Indica quindi un evento che fa sperare un avvicinamento da parte di più realtà situate in contesti italiani differenti nel prossimo avvenire. Sarebbe quindi interessante poter usufruire di questa ricerca per continuare l'analisi e comprendere quali siano stati oggettivamente i fenomeni scatenanti per l'aumento significativo avvenuto in pochi anni, ideando anche di suggerire, all'ente pubblico ed a quello privato, una coesione delle informazioni per supportare con più facilità gli esiti.

Sfortunatamente non è stato possibile rispondere completamente alla domanda posta inizialmente mediante dei documenti che attestino delle esperienze geografiche compiute nelle scuole primarie in contesti urbani. Purtroppo, non esistono archivi di documentazione nei siti ufficiali che permettano di studiare nello specifico la disciplina geografica con annessi i filtri della metodologia dell'insegnamento presa in analisi e lo strumento fotografico.

Una continuazione di ricerca scientifica potrebbe essere l'ideazione di un progetto didattico trasversale che funga da modello guida al fine di attuare delle proposte didattiche per le classi che vogliono intraprendere un apprendimento geografico

attraverso l'Outdoor Learning e l'uso della fotografia. Affinché risponda completamente al quesito iniziale, è necessario coinvolgere tutte le classi primarie di una scuola attribuendo le difficoltà di competenza più consone secondo la classe di appartenenza, secondo quanto indicato nelle Indicazioni Nazionali 2021. Partendo dalle classi dei più piccoli con uno sguardo rivolto a semplici analisi di azioni territoriali, andando sempre più nel complesso e introducendo nelle classi dei più grandi una semplice analisi di prossimità geografiche. Il progetto potrebbe prevedere il coinvolgimento a piccoli gruppi tramite una sfida interna nelle singole classi, oppure, se esistenti, potrebbe avvenire tra classi parallele attraverso delle cacce al tesoro progettate dai bambini stessi e proposte secondo le difficoltà e le modalità più idonee all'età. Attraverso la proposta del Geocaching la motivazione e la competizione favoriscono la partecipazione degli alunni spinti dal completare il percorso ideato dai compagni. La fotografia in questo caso verrebbe utilizzata in due fasi diverse del progetto: in un primo momento da parte del gruppo che crea il percorso da svolgere fornendo i dettagli utili o sfidanti a localizzare le geocache; la seconda da parte di chi deve affrontare la sfida usufruendo delle immagini come prova conclusiva per passare all'indizio successivo. Essa potrebbe presentarsi con complessità sempre maggiori, dimostrando uno sviluppo della padronanza dello strumento. I bambini di prima e seconda primaria potrebbero creare delle attività prendendo in considerazione la scuola e gli ambienti più vicini che la circondano, per poi aprire lo sguardo e ampliare lo spazio di esplorazione con le classi più grandi. Il progetto potrebbe poi ampliarsi includendo nella sfida le famiglie degli alunni. Una volta consolidato, il piano potrebbe essere proposto anche tramite una serie di percorsi sfidanti mettendo in relazione il territorio ed i cittadini, coinvolgendo quindi tutta la città. Attuare una ricerca tramite un programma così articolato non implicherebbe solamente lo studio dell'apprendimento geografico, ma favorirebbe anche l'interdisciplinarietà, i rapporti relazionali fra pari e tra le istituzioni ed i cittadini.

In conclusione, la letteratura scientifica ed i dati riportati fanno ben sperare che vi sia un cambiamento in atto e che le realtà scolastiche stiano prendendo sempre più consapevolezza dell'importanza dell'insegnamento della geografia attraverso un approccio che porti i bambini a muoversi per le strade, a sporcare ed a consumare le

suole delle loro scarpe spinti dalla curiosità di conoscere il territorio ed apprendere da esso.

Bibliografia

- Adamo, F. (2017, Ottobre/Dicembre). Paradigmi e teoria dello sviluppo dello spazio geografico (I parte). *Ambiente Società Territorio. Geografia nelle Scuole*, XVII(4), p. 31-36.
- Afshari, M., Abu Bakar, K., Su Luan, W., Abu Samah, B., & Say Fooi, F. (2009). Factors Affecting Teachers' Use Of Information And Communication Technology. *International Journal of Instruction*, 77-104.
- Alaimo, A., Aru, S., Donadelli, G., & Nebbia, F. (2015). *Geografie di oggi. Metodi e strategie tra ricerca e didattica*. Milano: FrancoAngeli s.r.l.
- Aldi, G., Belvedere, G. C., Coccagna, A., Locatelli, L., & Pavone, S. (2013). *Un'altra scuola è possibile. Le grandi pedagogie olistiche di Rousseau, Froebel, Pestalozzi, Montessori, Steiner, Sai Baba, Malaguzzi, Milani, Lodi, Krishnamurti, Gardner, Aldi*. Milano: Edizioni Enea.
- Baden-Powell, R. (1999). *Scoutismo per ragazzi*. Roma: Nuova Fiordaliso.
- Baden-Powell, R. (2015). *Giochi scout*. Roma: Fiordaliso.
- Banini, T. (2019, Luglio-Dicembre). Geografie culturali. *Semestrale di Studi e Ricerche di Geografia*, XXXI(2), p. 205-206.
- Barbieri, N. S., & Giromella, M. C. (2004). *John Dewey: ricostruzione storico-critica del suo pensiero pedagogico e proposta per una nuova traduzione del saggio La scuola e il progresso sociale (Scuola e società, 1899)*. Padova: CLEUP.
- Bartaletti, F. (2017, Luglio/Settembre). Perché la geografia. Considerazioni di un geografo irriducibile. *Ambiente Società Territorio. Geografia nelle scuole*, XVII(3), p. 14-19.
- Benetton, M. (2020, Febbraio). Il giardino nell'Outdoor Education: un'opportunità per la crescita umana. *Tracce di Outdoor Education*, p. 19-40.
- Benetton, M., & Zanato Orlandini, O. (A cura di). (2020, Febbraio). *Tracce di Outdoor Education: [numero monografico*]. Studium educationis: rivista per la formazione nelle professioni educative*.
- Bergami, G., & Bettanini, T. (1975). *Fotografia geografica/Geografia della fotografia*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Bertoncin, M., & Pase, A. (2008). *Pre-visioni di territorio. Rappresentazioni di scenari territoriali*. Milano: FrancoAngeli.
- Betti, S. (2011). *Approcci e applicazioni per la geografia culturale*. Bologna: Pàtron.

- Brocada, L. (2020, Ottobre/Dicembre). La fotografia di paesaggio come strumento didattico e di analisi geografica. *Ambiente Società Territorio. Geografia nelle Scuole*, p. 21-25.
- Brunetti, I. (2019). Riflessioni preliminari sulla rappresentazione concettuale dei linguaggi digitali. *Formazione & Insegnamento*, 109-115.
- Bussi, F. (. (2010). *Ritrovare i segni, rinnovare i significati*. Padova: Università di Padova.
- Calandra, L. M., Aja, T. G., & Vaccarelli, A. (2016). *L'educazione outdoor. Territorio, cittadinanza, identità plurali fuori dalle aule scolastiche*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
- Calvani, A. (2011). *Principi di comunicazione visiva e multimediale. Fare didattica con le immagini*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. B. (2011). *Principi di comunicazione visiva e multimediale : fare didattica con le immagini*. Roma: Carocci.
- Capel, H. (1987). *Filosofia e scienza nella geografia contemporanea*. Milano: Unicopoli.
- Caruso, A. (2017, aprile/giugno). La valutazione formativa e autentica in geografia. *Ambiente Società Territorio. Geografia nelle Scuole*, XVII(2), p. 30-34.
- Chiesa, G. (2011). Abitare l'Italia. Territori, economie, diseguaglianze. *Rappresentare il territorio della contemporaneità: la fotografia ambientale come supporto all'analisi territoriale* (p. 1-11). Torino: Società italiana degli Urbanisti.
- Cisotto, L. (2013). *Diversità nell'apprendimento e progettualità educativa*. Padova: CLEUP SC.
- Cisotto, L. (2015). *Psicopedagogia e didattica*. Roma: Carocci editore S.p.A.
- Clark, R., & Lyons, C. (2010). *Graphics for Learning. Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating Visuals in Training Materials*. Pfeiffer.
- Curzel, V., & Toffolon, B. (2015). *Fotografia territorio paesaggio*. Trento: Provincia Autonoma di Trento – tsm Trentino School of Management (coordinamento editoriale Vittorio Curzel – tsm|step).
- De Vecchis, G., Pasquinelli d'Allegra, D., & Pesaresi, C. (2020). *Didattica della geografia*. Novara: De Agostini Scuola SpA.
- Dell'Agnesse, E. (2014). Nuove geo-grafie dei paesaggi di confine. *Memoria e ricerca*, p. 51-65. doi:10.3280/MER2014-045004
- Dematteis, G. (1992). *Le metafore della terra*. Milano: FrancoAngeli.
- Farahi, F. (2020). Immagini e pedagogia: uno sguardo internazionale sull'utilizzo della fotografia in ambito pedagogico. *Formazione & Insegnamento*, 587-597.

- Farné, R., & Agostini, F. (2017). *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Spaggiari edizioni srl.
- Farné, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci editore S.p.A.
- Feininger, A. (1981). *Il libro della fotografia a colori*. Garzanti.
- Feininger, A. (1982). *Il libro della fotografia: tecnica e applicazione*. A. Vallardi.
- Ferrière, A. (1952). *Trasformiamo la scuola*. Firenze: La nuova Italia.
- Finodi, A. (2009). La geografia culturale di Francesco Algarotti. *Semestrale di Studi e Ricerche di Geografia*, XXI(1), p. 5-30.
- Freeman, M. (2021). *La mente del fotografo. Il pensiero creativo al servizio della fotografia digitale*. Modena: #logosedizioni.
- Freeman, M. (2022). *L'occhio del fotografo. La composizione nella fotografia digitale*. Modena: #logosedizioni.
- Fröbel, F. (1889). *L'educazione dell'uomo e altri scritti*. Milano-Roma: Enrico Trevisini Libraio-editore.
- Gallese, V., Migone, P., & Eagle, M. (2006). La simulazione incarnata. I neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività e alcune implicazioni per la psicoanalisi. *Psicologia e Scienze Umane*, XL(3), p. 543-580.
- Giorda, C., & Rosmo, C. (2021, gennaio/giugno). Il ruolo dell'ambiente nell'apprendimento. L'educazione geografica fra neuroscienze, place-based e outdoor education. *Ambiente Società Territorio. Geografia nelle Scuole*, XXI(1-2), p. 15-21.
- Giorda, C., & Zanolin, G. (2019). *Idee geografiche per educare al mondo*. Milano: FrancoAngeli s.r.l.
- Giudici, S., & Macchia, P. (2022). *Dialoghi intorno alle geografie. Esperienze, linguaggi, narrazioni dal Festival delle Geografie di Levanto 2021*. Pisa: Pisa University Press.
- Giunti, C., Lotti, P., Mosa, E., Naldini, M., Orlandini, L., Panzavolta, S., . . . di), e. a. (2023). *“Avanguardie educative”. Linee guida per l’implementazione dell’Idea “Outdoor education”, versione 2.0*. Firenze: INDIRE.
- Gregory, D., Johnston, R., Pratt, G., Watts, M., & Whatmore, S. (2009). *The dictionary of Human Geography*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Kuhn, S. (1978). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi.

- Lando, F. (2012). La geografia umanista: un'interpretazione. *Rivista Geografica Italiana*, 119, p. 259-289.
- Lavagna, E., Lucarno, G., & Rigobell, P. M. (2018). *Geografia per insegnare : idee e strumenti per la didattica*. Bologna: Zanichelli.
- Lo Presti, L., Lucchetta, S., Peterle, G., & Rossetto, T. (2018, Luglio-Dicembre). Cartografie plurali. *Semestrale di Studi e Ricerche di Geografia*, XXX(2).
- Lopez, D. (2003). The Aesthetics of Photography Trasparency. *Mind*, 433-448.
- Maso, A., & Piva, M. (2020). *Percorsi artistici per bambini. Esplorare l'arte nella scuola dell'infanzia e primaria*. Roma: Dino Audino.
- Mei, S., & Ognisanti, M. (. (2023). *Dal rischio all'opportunità. Esperienze di outdoor education nei servizi per l'infanzia e nella scuola primaria*. Bologna: Edizioni Junior-Bambini srl.
- Menichetti, L., & Sarro, S. (2015). L'uso della comunicazione visiva nella scuola primaria: decorativismo o strumento cognitivo? *Form@re*, 15(2), 75-94.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci editore S.p.A.
- Milani, P. (2012). Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti fra scuole e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*(1), p. 25-37.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci editore.
- Montessori, M. (2022). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti S.r.l.
- Moran, M. J., & Tegano, D. W. (2015). Moving Toward Visual Literacy: Photography as a Language of Teacher Inquiry. *Early Childhood Research and Practice*, 7(1).
- Moro, W. (1985). *Didattica della comunicazione visiva*. Firenze: La nuova Italia.
- Munari, B. (1996). *Design e comunicazione visiva : contributo a una metodologia didattica*. Bari: Laterza.
- Neri, R. (2017, Luglio-Dicembre). Sei lezioni di geografia. Per capire il mondo in cui viviamo. *Semestrale di Studi e Ricerche di Geografia*, XXIX(2), p. 171-173.
- Pappani, G. (2019). La fotografia nell'era digitale: ruoli, utilizzi e prospettive. *Il capitale culturale: Studies on the Value of Cultural Heritage*(19), p. 575-596.
- Perillo, E. (2012, Maggio). 10 domande sulla geografia. Intervista a Cristiano Giorda. *Il Bollettino di Clio*, p. 3-8.

- Peterle, G. (2020). *La geografia spiegata ai bambini. Le avventure spaziali di Alex e il Signor Globo*. Padova: BeccoGiallo S.r.l.
- Pioletti, A. M., Di Tommaso, D., & Meynet, E. (2022). *L'insegnamento attuale della geografia. Le linee generali e il contesto bilingue valdostano*. Milano: FrancoAngeli s.r.l.
- Piva, M. (2021). *Educazione mediale per la scuola primaria. Fotografia, fumetto, animazione e podcast*. Roma: Dino Audino.
- Piva, M. (s.d.). *Il coccodrillo luminoso e altre storie. Teoria e pratica dell'audiovisivo a scuola*.
- Potestio, A. (2017, Luglio). Le influenze della pedagogia di Rousseau sulla riflessione educativa di Pestalozzi. *Cqia-rivista*(21), p. 98-107.
- Privato istituto froebeliano "Ernesta Stoppa" Lugo. (1888). *Memoria redatta in occasione della Esposizione Emiliana del 1888*. (E. Stoppa, A cura di) Lugo: Ditta Ferretti e Meneghini.
- Ratheeswari, K. (2018). Information Communication Technology in Education. *Journal of Applied and Advanced Research*, S45-S47.
- Ria, D. (2017). Pensiero computazionale vs Apprendimento sistemico. *Formazione & Insegnamento*, 95-105.
- Ritchin, F. (2012). *Dopo la fotografia*. Torino: Einaudi.
- Rivoltella, P. (2010). *Ontologia della comunicazione educativa. Metodo, ricerca, formazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rocca, L. (2007). *Geo-scoprire il mondo. Una nuova didattica dei processi territoriali*. Lecce: Edizioni La Biblioteca Pensa MultiMedia.
- Rocca, L. (2010). La geografia vista da dentro la scuola. *Ambiente Società Territorio. Geografia nelle Scuole*, 2, p. 26-30.
- Rocca, L. (2012, Maggio). Uno sguardo storico-geografico alle cinque porte della geografia. *Il Bollettino di Clio*, p. 9-14.
- Rossetto, T. (2004). Fotografia e letteratura geografica. Linee di un'indagine storica. *Bollettino della società geografia italiana*, IX, p. 877-910.
- Rossetto, T. (2005). Insegnare con la fotografia. Riflessioni per il cinquantesimo della rivista. *Ambiente Società Territorio. Geografia nelle Scuole*(6), p. 10-15.
- Smith, K. (2011). *Come diventare un esploratore del mondo. Museo d'arte di vita tascabile*. Mantova: Maurizio Corraini s.r.l.

- Smith, K. (2018). *Risveglia la città. Idee e progetti per lanciare il tuo messaggio al mondo*. Milano: Terre di mezzo Editore.
- Swan, G. (2023). *ReEnvisioning the material past: how to educate and engage modern students using visual culture*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Tassi, R. (1991). *Itinerari pedagogici del '900*. Bologna: Zanichelli.
- Tassi, R. (2009). *Itinerari pedagogici. Novecento: correnti, autori, opere. Pedagogia allo specchio*. Bologna: Zanichelli editore S.p.A.
- Todeschini, F. (2013). *90 anni di scoutismo all'Antoniano. La storia del Padova 7 anno per anno*. Padova: AGESCI.
- Tovey, H. (2017). *Bringing the Froebel Approach to your Early Years Practice*. Abingdon: Routledge.
- Triacca, S. (2017). Teaching and Learning with Pictures the Use of Photography in Primary Schools. *Proceedings. Proceedings*, 1-10.
- Triacca, S. (2020). *Didattica dell'immagine. Insegnare con la fotografia nella scuola primaria*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Turco, A. (1988). *Verso una teoria geografica della complessità*. Milano: Unicolpi.
- Turco, A. (2002). *Paesaggio: pratiche, linguaggi, mondi*. Reggio Emilia: Diabasis.
- Turco, A. (2020, Luglio-Settembre). L'educazione al paesaggio: comunità emozionali all'incrocio tra pedagogia dei sentimenti e geografia civica. *Ambiente Società Territorio. Geografia nelle Scuole, XX(3)*, p. 3-8.
- Vallega, A. (1989). *Geografia umana*. Milano: Mursia.
- Vallega, A. (2004). *Geografia umana. Teoria e prassi*. Firenze: Le Monnier.
- Zago, G. (2017). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori Education S.p.A.
- Zannier, I. (1974). *Breve storia della fotografia*. Il castello.
- Zannier, I. (1974). *Breve storia della fotografia*. Milano: Il Castello.
- Zanolin, G., Giraldi, T., & De Lucia, R. (2017). *Geo-didattiche del futuro. La geografia alla prova delle competenze*. Milano: FrancoAngeli s.r.l.
- Zavalloni, G. (2018). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. Verona: EMI - Editrice Missionaria Italiana.

Sitografia

- FAI - FONDO PER L'AMBIENTE ITALIANO ETS. (2023, 09 15). *FAI - Missione*. Tratto da FAI - FONDO PER L'AMBIENTE ITALIANO: <https://fondoambiente.it/il-fai/missione/>
- Fondazione Una Nessuna Centomila. (2023, Settembre 18). *Fondazione Una Nessuna Centomila*. Tratto da Fondazione Una Nessuna Centomila: <https://www.unanessunacentomila.net/la-fondazione/>
- G7 Milan Health Ministers. (2017, Novembre 6). *United towards Global Health: common strategies for common challenges*. Tratto da Ministero della Salute: <https://www.salute.gov.it/portale/rapportiInternazionali/dettaglioPubblicazioniRapportiInternazionali.jsp?lingua=italiano&id=2656>
- Hurley, S. (2001). Perception And Action: Alternative Views. *Synthese*(129), 3–40. Tratto da <https://doi.org/10.1023/A:1012643006930>
- INDIRE. (2023, Settembre 3). *Linee guida per l'implementazione dell'Idea Outdoor Education versione 2.0*. Tratto da INDIRE: <https://phegaro.indire.it/uploads/attachments/4525.pdf>
- INDIRE. (s.d.). *Avanguardie Educative*. Tratto da INDIRE: <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/infografiche>
- ISTAT. (2023, marzo 23). *Istituto Nazionale di Statistica*. Tratto da Istituto Nazionale di Statistica: <https://www.istat.it/it/archivio/282455>
- Istituto della Enciclopedia Italiana. (2023, Luglio 9). *Enciclopedia Treccani online*. Tratto da Enciclopedia Treccani: <https://www.treccani.it/enciclopedia/land-art>
- ISTITUTO DELLA ENCICLOPEDIA ITALIANA. (2024, Gennaio 4). *Treccani*. Tratto da Treccani: <https://www.treccani.it/enciclopedia/fotografia/>
- Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giovanni Treccani S.P.A. (2024, Gennaio 5). *Enciclopedia Treccani*. Tratto da Treccani: <https://www.treccani.it/enciclopedia/fotografia/>
- MIM - Direzione Generale per i sistemi informativi e la statistica. (2023, Settembre). *Principali dati della scuola - Focus avvio anno scolastico 2023-2024*. Tratto da MIUR: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Principali+dati+della+scuola+-+Focus+avvio+anno+scolastico+2023-2024.pdf>
- Music Innovation Hub. (2023, settembre 10). *Music Is Social Change*. Tratto da Music Innovation Hub: <https://musicinnovationhub.org/music-is-social-change/>
- Nazioni Unite. (2023, Settembre 5). *Nazioni Unite*. Tratto da Agenda 2030: <https://unric.org/it/agenda-2030/>

- OECD. (2017, Ottobre 4). *The Role of Communication in Public Health Policies - The case of obesity prevention in Italy*. Tratto da Ministero della Salute:
<https://www.salute.gov.it/portale/rapportiInternazionali/dettaglioPubblicazioniRapportiInternazionali.jsp?lingua=italiano&id=2647>
- Patterson, R. (2015). *Information Design 3. Image Design*. Vienna: International Institute for Information Design. Tratto da <https://www.iiid.net/rune-pettersson-information-design-3-image-design/>
- Percorsi Formativi 06. (2020, giugno). *Outdoor Education: benessere e apprendimento con Roberto Farné*. Tratto da Insieme per educare - PF06:
<https://open.spotify.com/episode/23d63jKtF7gYEO50OX6G26?si=5de103f0adc44b15>
- Pironi, T. (2014). *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*. Roma: Carocci Editore S.p.A. Tratto il giorno Luglio 11, 2023 da <https://www.doc.mode.unibo.it/sale-blu/sala-di-ernesta-galletti-stoppa/vita-scolastica>
- Rete nazionale Scuole all'aperto. (s.d.). Tratto da Scuole all'aperto: documentazione e risorse: <https://www.scuoleallaperto.eu/le-scuole-della-rete/>
- Trentino Marketing S.r.l. (2023, Maggio 24). *Arte en plein air*. Tratto da Visit Trentino:
<https://www.visittrentino.info/it/articoli/natura-benessere/arte-e-natura>
- Università di Bologna. (2023, Settembre 12). *ALMA MATER STUDIORUM - Università di Bologna*. Tratto da Università di Bologna:
<https://www.unibo.it/sitoweb/roberto.farne>
- Università di Bologna. (2023, Settembre 8). *Centro di Ricerca e Formazione sull'Outdoor Education*. Tratto da Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita:
<https://scienzequalitavita.unibo.it/it/ricerca/centri-di-ricerca/centro-di-ricerca-e-formazione-sull-outdoor-education-1>
- Università di Bologna. (2023). *Sistema Museale di Ateneo MUSEO OFFICINA DELL'EDUCAZIONE - MOdE*. Tratto da Sistema Museale di Ateneo MUSEO OFFICINA DELL'EDUCAZIONE - MOdE: <https://www.doc.mode.unibo.it/>
- Xiaomi. (2024, gennaio 3). *Xiaomi 12T Pro*. Tratto da Xiaomi:
<https://www.mi.com/it/product/xiaomi-12t-pro/>

Normativa

D.M. n. 254 del 16/11/2012, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, Gazzetta Ufficiale n. 30 del 5 febbraio 2013.

N.M. n. 3645 del 1/03/2018, *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, MIUR.

C 189/1 del 22/05/2018, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, del 4 giugno 2018.

DPR dell'8/03/1999 n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.*, Gazzetta Ufficiale, del 25 agosto 1999

DPR del 6/11/2000 n. 347, *Regolamento recante norme di organizzazione del Ministero della pubblica istruzione*, Gazzetta Ufficiale n.277 del 27 novembre 2000.

Art. 7 D.lgs. n. 297/1994, *Testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*, Gazzetta Ufficiale n.115 del 19 maggio 1994.



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

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Cosa mi viene in mente?

Un viaggio attraverso i racconti dei bambini

Relatore
Paola Busato

Laureanda
Silvia Zaramella

Matricola: 1120267

Anno accademico: 2019/2020



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

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Cosa mi viene in mente? Un viaggio attraverso i racconti dei bambini



Relatore
Paola Busato

Laureanda
Silvia Zaramella

Matricola: 1120267

Anno accademico: 2019/2020

Indice

Introduzione	1
1. La scuola e la sua Offerta Formativa	2
1.1. <i>Presentazione del territorio e dell'ambiente scolastico</i>	2
1.2. <i>Presentazione del contesto didattico</i>	4
1.3. <i>Bisogni educativi ed interessi che hanno orientato la scelta del progetto</i>	8
1.4. <i>Modalità di osservazione e documentazione</i>	10
2. Intervento didattico	12
2.1. <i>Presentazione del progetto in ottica inclusiva</i>	12
2.2. <i>Cambiamenti avvenuti durante il percorso</i>	14
2.3. <i>Quadro teorico a sostegno del progetto</i>	15
2.3.1. <i>Inclusione</i>	15
2.3.2. <i>Competenze chiave 2018, Nuovi scenari 2017, Indicazioni Nazionali 2012</i>	17
2.3.3. <i>Prima alfabetizzazione</i>	18
2.3.4. <i>Il pensiero divergente come ponte fra la parola e l'arte</i>	20
2.3.5. <i>TPACK e Digital Storytelling</i>	22
2.4. <i>La conduzione degli interventi didattici in presenza</i>	24
2.5. <i>La conduzione degli interventi didattici attraverso la didattica a distanza</i>	28
2.6. <i>Valutazione degli interventi didattici</i>	31
3. Un'analisi in ottica professionalizzante	33
3.1. <i>Conclusione del percorso</i>	33
3.1.1. <i>La condivisione degli esiti dell'esperienza con i soggetti coinvolti</i>	33
3.1.2. <i>Valutazione del Progetto ispirata all'analisi SWOT</i>	34
3.2. <i>Riflessione in merito al Tirocinio Indiretto</i>	35
3.3. <i>Riflessione in merito al modello di riferimento dell'insegnante di Pasquay</i>	36
3.4. <i>Riflessione personale in ottica professionale emergente</i>	38
3.5. <i>Un occhio al futuro</i>	42
Bibliografia	1
Normativa	48
Documentazione scolastica	48
Allegati	49

Introduzione

L'elaborato è costituito da tre capitoli.

Il primo è suddiviso in quattro parti: nella prima, descrivo brevemente il contesto territoriale in cui è situato il plesso; nella seconda, approfondisco ciò che ho osservato all'interno della scuola soprattutto durante il primo periodo di tirocinio; nella terza, presento i bisogni educativi e le motivazioni che hanno influenzato il progetto attuato; infine, nella quarta, espongo quali sono state le modalità che ho ritenuto valide per documentare il percorso compiuto.

Il secondo capitolo è distribuito in sei parti: nelle prime due, presento il progetto attraverso una visione generale spiegando quali siano state le azioni inclusive attuate e, successivamente, quali cambiamenti sono stati apportati come conseguenza all'emergenza nazionale sanitaria dovuta al Covid-19; nella terza parte espongo i riferimenti teorici che stanno alla base del mio intervento didattico; nella quarta e quinta parte, entro nel cuore della relazione e narro il percorso svolto quest'anno raccontando come ho determinato i compiti di prestazione e in che modo ho pianificato le diverse attività didattiche (*esperienze di apprendimento*); nell'ultima parte presento la valutazione compiuta prendendo in considerazione gli interventi didattici svolti in presenza.

Il terzo capitolo l'ho voluto dedicare a diverse riflessioni suddivise in cinque sezioni: nella prima ragiono in merito alla condivisione dell'esperienza con le famiglie e l'importanza che ha avuto analizzare il contesto ispirandomi all'analisi SWOT; nella seconda parte, considero il Tirocinio Indiretto come parte integrante della mia crescita personale; nella terza parte, espongo brevemente una riflessione in merito al modello di insegnante di Pasquay lasciando anche una personale interpretazione; nella quarta, evidenzio, partendo dalla riflessione conclusiva scritta al termine dello scorso anno accademico, le competenze professionali maturate a conclusione del percorso; infine, nella quinta parte, attraverso la metafora che viene narrata lungo tutta la relazione, spiego l'importanza che ha, per me, essere insegnanti, concludendo con un augurio speciale per la mia carriera futura.

1. La scuola e la sua Offerta Formativa

1.1. Presentazione del territorio e dell'ambiente scolastico

La *dimensione istituzionale*, descrivendola attraverso una metafora, ricorda molto *i cartelli* che si trovano lungo i sentieri e in cima al monte che indicano le strade da percorrere, a volte li trovi anche con una lettura o spiegazione del contesto in cui sono



Figura 8 Indicatori direzionali di due sentieri di montagna.

posizionati. Sono gli strumenti senza i quali ci sarebbe difficoltà a collaborare ed a comunicare: la didattica perderebbe di valore e la gestione e le relazioni nelle organizzazioni perderebbero di significato.

Fondamentale, quindi, è la comunicazione *scuola-famiglia* che avviene attraverso differenti modalità. Alcune sono formali, ad esempio gli avvisi inviati tramite e-mail, le comunicazioni tramite circolari o all'interno del sito scolastico, gli incontri di intersezione con i genitori oppure, come in questi ultimi mesi, tramite le piattaforme *Padlet* o *G Suite* per condividere contenuti per le famiglie.

Invece, le comunicazioni informali sono, ad esempio, brevi scambi di informazioni tra l'insegnante e il genitore durante l'entrata o uscita scolastica, gli avvisi cartacei scritti a mano oppure il gruppo WhatsApp.

In questi quattro anni di tirocinio ho osservato una forte comunicazione tra la *scuola* e il *territorio*, in particolare con il proprio quartiere attraverso: la partecipazione attiva ai concorsi indetti dal comune di Padova in cui solitamente gli alunni propongono "sfide" o attività da fare in collaborazione con la popolazione locale; il coinvolgimento delle famiglie ai progetti di plesso e Istituto; il coinvolgimento delle organizzazioni del terzo settore e delle imprese ai progetti di plesso e Istituto.

Ogni alunno viene fornito di attenzione e benessere. *L'inclusione scolastica* e il diritto allo studio degli alunni BES sono potenziati attraverso percorsi individualizzati e personalizzati anche con il supporto e la collaborazione dei servizi socio-sanitari ed educativi del territorio e delle associazioni di settore. Inoltre, vengono annualmente attivati dei progetti inclusivi per gli alunni che presentano una certificazione rientrante nella L. 104/92.

1.2. Presentazione del contesto didattico

Il contesto didattico è l'area in cui crescono la fauna e la flora, ovvero gli alunni.

Per rappresentare al meglio il contesto didattico osservato, ho sviluppato per punti gli elementi che descrivo per rendere la



Figura 9 Immagine scattata presso i boschi del monte Rust in data 23 agosto 2015.

presentazione più schematica, chiara ed efficace:

1. La giornata si svolge basandosi sulle routine: dalle ore 8:00 alle 9:00 avviene l'ingresso a scuola, momento utilizzato per favorire la socializzazione tra pari; poi si passa a svolgere le attività giornaliere, suddivisi in piccoli gruppi; dopo aver pranzato, i bambini piccoli e i medi (tre e quattro anni) si riposano, invece i grandi (cinque anni) svolgono le attività pomeridiane; dalle 15:30 alle 16:00 tutti i bambini tornano nelle proprie sezioni per la merenda pomeridiana e la conclusione della giornata.
2. Le attività di laboratorio si svolgono solitamente con gruppi di intersezione che raccolgono i bambini della stessa età, proponendo le seguenti attività di laboratorio: linguistico, espressivo-artistico, scientifico, psicomotorio e di lettura e teatro. Tali esperienze vengono proposte dalle insegnanti delle sezioni: ognuna di loro è competente in un ambito. Spesso, all'interno dei progetti, vengono anche coinvolti esperti esterni.

Le attività da approfondire vengono individuate di anno in anno sulla base dell'analisi dei bisogni educativi degli alunni e del progetto educativo di intersezione.

3. Gli alunni possono usufruire di altri servizi come ad esempio: la *biblioteca scolastica* che negli ultimi anni ha avuto un arricchimento notevole; la *palestra* e la *sala del riposo* in cui vanno a dormire nel pomeriggio i bambini più piccoli.
4. Le sezioni sono tre: sezione dei *Gialli*, sezione dei *Verdi* e sezione dei *Rossi*.

Il mio progetto che rientravano all'interno del laboratorio linguistico, si è svolto nella sezione dei *Gialli*.



Figura 10 Fotografia della sezione dei *Gialli* scattata il giorno 16 Ottobre 2019

5. L'offerta formativa del team docente è ricca e vasta. Sono stati avviati dei progetti di plesso o Istituto e attività educative: interventi di esperti e un progetto di continuità (teatro, lettura, lingue, educazione alla cittadinanza ed altri che non sono stati attivati a causa dell'emergenza sanitaria nazionale).

Le strategie metodologiche condivise ed uso delle tecnologie: la didattica attiva con valorizzazione delle esperienze degli alunni, la costruzione condivisa della conoscenza e l'uso di tecnologie durante le attività giornaliere.

La valutazione degli alunni avviene attraverso: i dialoghi e l'osservazione dei miglioramenti, un giudizio sintetico con l'utilizzo della *Griglia di valutazione del comportamento* che è possibile trovare all'interno del PTOF di Istituto, le rubriche valutative.

6. L'aula è ampia, luminosa ed a misura di bambino. È suddivisa in diverse aree alle quali viene dedicato un compito differente: c'è il luogo dedicato a creare piste per automobili e treni, quello dove ci si può esprimere attraverso il disegno inventando storie ricchissime di significato, quello dove si cucina e si imparano attraverso il gioco le regole sociali per convivere con l'altro ed infine quello dove i bambini creano con i mattoncini in legno costruzioni e paesaggi ricchi di avventure. I tavoli sono ampi e facili da spostare e raggruppare.

Ci sono tre grandi armadi ricchi di materiali per le attività, mentre in un quarto armadio vengono lasciati i materiali per i bambini, affinché li possano utilizzare in autonomia; infine un mobile basso pieno di cassetti che contiene materiali a disposizione dei bambini oppure per contenere le loro creazioni;

7. Durante il mio progetto, ho utilizzato molti degli strumenti didattici già presenti a scuola, ad esempio i libri, i pennarelli, le penne, le matite, i fogli bianchi o colorati, i cartoncini, i *libri bianchi* ed i *libri in sequenza*;
8. La figura di riferimento principale che conduce l'attività durante il laboratorio è un'*insegnante statale*, affiancata da una *figura OSS*;
9. Gli alunni grandi (che hanno 5 anni) che sono registrati a partecipare alle attività pomeridiane sono 23. Si è iscritta a metà febbraio una nuova alunna che però, a causa dell'emergenza Covid-19, non ha mai partecipato ai laboratori pomeridiani.

All'interno del gruppo, è presente un alunno certificato con "Disturbo generalizzato dello sviluppo" e prevale un elevato numero di alunni di origine straniera:

- alcuni nati all'estero che successivamente, insieme alla famiglia, si sono trasferiti in Italia;
 - alcuni appartengono alla "seconda generazione": nati in Italia, ma fin da piccoli hanno sentito parlare una lingua diversa da quella italiana;
 - altri nati in Italia, che contemporaneamente alla scuola frequentano ambienti in cui imparano la lingua d'origine della propria famiglia o altre lingue.
10. Come approccio didattico, ho visto prediligere, da parte dell'insegnante, un *processo orientato al contesto*: il focus dell'agire didattico è centrato sui contesti e sugli ambienti d'apprendimento contemplando tutti gli strumenti di sviluppo del potenziale formativo dei saperi.

La *metodologia* utilizzata invece è *attiva*: l'allievo apprende attraverso la propria attività per scoperta, è posto di fronte al problema visto nella sua interezza e complessità. L'insegnante è consulente, guida e aiutante.

Il *format* prediletto è il *laboratorio*.

Le *strategie* sono: *l'apprendimento attivo*, per *scoperta guidata*, per *simulazione* o per *apprendimento cooperativo*.

Infine, le *tecniche* maggiormente utilizzate sono quelle *ludiche*, *cooperative* e di *riproduzione operativa* (Messina & De Rossi, *Tecnologie, formazione e didattica*, 2015, p. 139);

11. La lezione solitamente viene suddivisa in cinque *fasi*:

1. Fase di *sintonizzazione*: durante la quale l'insegnante predispone il setting, rivolge lo sguardo a tutti gli alunni, segue la routine e crea attesa per l'argomento;
2. Fase di *lancio dell'argomento*: l'insegnante si collega alle conoscenze già note, concorda con gli alunni i criteri di comportamento per i dialoghi e presenta ai bambini l'attività attraverso molteplici forme di rappresentazione;
3. Fase di *sviluppo della conoscenza*: l'insegnante introduce il cambiamento utilizzando mediatori didattici, sollecita e guida gli alunni al dialogo valorizzando le loro osservazioni, favorisce l'autonomia e crea le condizioni affinché tutti possano svolgere l'attività;
4. Fase di *elaborazione cognitiva*: l'insegnante fornisce opportunità per costruire conoscenza, promuove l'apprendimento attivo, è modeling di strategie e guida l'elaborazione dell'informazione, la visualizzazione e la manipolazione;
5. *Fase finale di sintesi*: l'insegnante fa una sintesi e si accerta dei risultati di apprendimento attraverso i feedback dei bambini.

12. La documentazione viene fortemente valorizzata dalle insegnanti le quali utilizzano diversi strumenti:

- La macchina fotografica;
- La videocamera;
- Il registratore vocale;
- Buste di carta personalizzate per ogni alunno in cui vengono riposte le loro creazioni significative.

1.3. *Bisogni educativi ed interessi che hanno orientato la scelta del progetto*

All'interno del documento *PTOF 2019-2022* del 4° Istituto Comprensivo, vi è un paragrafo dedicato alle *priorità desunte dal RAV*. In particolare, vengono messe in risalto due punti: "migliorare gli esiti scolastici degli studenti non nativi di I e di II generazione" e la "promozione e sviluppo delle competenze sociali e civiche: senso di legalità e di un'etica della responsabilità, collaborazione e spirito di gruppo" (*PTOF 4° IC di Padova, a.s. 2019/2022*).

Un progetto in atto quest'anno che interessa il plesso nel quale pratico il mio Tirocinio, nel quale è coinvolta la mia Tutor mentore, è *Seminiamo in quartiere disegni, parole, racconti... di noi*. Il progetto ha il fine di educare i bambini di 5 anni al piacere di leggere e sviluppare un interesse per il libro e la lettura, di creare occasioni di incontro tra i bambini e gli adulti attraverso la condivisione di un libro.

Esso enfatizza la relazione tra bambini e il quartiere in quanto la fase finale del progetto è quella di distribuire in aree pubbliche già utilizzate anche per la lettura (parchi pubblici, negozi, biblioteca, sale d'aspetto degli studi medici, bar, ecc.) i prodotti creati dagli alunni. Nel progetto viene evidenziata anche la relazione con i servizi pubblici perché è stata inserita la partecipazione al laboratorio "Rodari: racconti, storie, filastrocche per affermare i diritti delle bambine e dei bambini assieme a loro" proposto dal *ViviPadova*. Inoltre, è previsto che gli alunni vengano sensibilizzati sulle regole da rispettare in biblioteca e vengano accompagnati in quella di quartiere per iscriversi ed usufruirne.

Oltre a quanto scritto precedentemente, la scuola ha individuato alcuni obiettivi formativi come la "valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano" ed il "potenziamento delle metodologie laboratoriali e delle attività di laboratorio" (*PTOF 4° IC di Padova, a.s. 2019/2022*).

Ho scelto di lavorare su questi due punti ed ho voluto progettare insieme alla Tutor mentore delle attività che fossero in linea con il PTOF dell'Istituto e in particolare con il progetto citato precedentemente e già in atto in quanto ritengo sia opportuno creare un filo logico e inerente a quanto già conoscono gli alunni. "La lingua, in tutte le sue funzioni e forme, è uno strumento essenziale per comunicare e conoscere, per rendere

via via più complesso e meglio definito, il proprio pensiero, anche grazie al confronto con gli altri e con l'esperienza concreta e l'osservazione. È il mezzo per esprimersi in modi personali, creativi e sempre più articolati." (Indicazioni Nazionali per il curricolo, 2012).

Infine, il progetto co-costruito avrebbe partecipato al concorso indetto dal Comune di Padova "Io, CITTADINO globale. Dal mio Quartiere ai Diritti proclamati dall'ONU" III Edizione (a causa dell'emergenza il concorso è stato annullato).

Chi è il CITTADINO GLO-CALE? È quella persona che operando localmente (a Padova, più nello specifico nel quartiere Arcella), ha una responsabilità verso il globale (il Mondo). "Questo Concorso è un percorso di cittadinanza attiva e partecipata allo scopo di insegnare agli studenti a dialogare e a collaborare con le Istituzioni locali e, attraverso le Consulte del proprio Quartiere, giungere a creare una migliore sinergia tra "pubblico e privato" dando forza al lavoro fatto insieme e alla necessità di riconoscersi come "Comunità in cammino" che costruisce la sua propria storia, con la sensibilità e l'impegno dei propri cittadini consapevoli che attraverso il corretto esercizio dei diritti di prima, seconda e terza generazione ciascuno può contribuire a migliorare il Mondo a partire dal proprio Quartiere" (Prot. n. 352372, Concorso "Io, CITTADINO GLO-CALE. Dal mio Quartiere ai Diritti proclamati dall'ONU" III EDIZIONE, 2019). "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: la famiglia in primo luogo." (Indicazioni Nazionali per il curricolo, 2012, p. 6). Nel concorso emergeva l'opportunità di includere nel proprio progetto associazioni, educatori, genitori, commercianti, enti ed altre realtà presenti nel territorio. Abbiamo accolto tale richiesta come risorsa, inserendo nel progetto l'occasione:

1. di creare alcuni libri con l'aiuto e la conoscenza delle lingue parlate dalle famiglie degli alunni;
2. di lasciare nelle aree pubbliche e private del quartiere i libri grazie alla collaborazione con gli enti territoriali.

1.4. Modalità di osservazione e documentazione

“Tutto ha un valore, che può rendersi manifesto nel luogo e nel momento giusto. Il problema è riconoscere questo valore, questa qualità, e poi trasformarla in qualcosa che si possa utilizzare. Se vi imbattete in qualcosa



Figura 11 Raccolta di materiale scartato che può essere riutilizzato assumendo un secondo valore.

di valore e la conservate nella vostra valigia metaforica, verrà sicuramente il momento in cui potrete usarla - Jurgen Bey.” (Smith, 2017, p. 9).

In questi anni di tirocinio ho compreso il significato della creazione di un dossier. Raccogliere le informazioni, osservare attraverso strumenti mirati, fotografare, registrare, fare ricerca sono stati tutti elementi che con il tempo si sono rivelati essenziali per la riuscita di una buona didattica, per la progettazione, per la valutazione e per riflettere sulla mia professione emergente: “agli insegnanti competono la responsabilità della valutazione e la cura della documentazione [...]” (Indicazioni Nazionali per il curriculum, 2012).

Personalmente ritengo che ogni esperienza, vissuta esternamente o all’interno della scuola, possa tornare utile in un secondo momento e che quindi necessiti di essere custodita in un archivio. Infatti, fin dal primo anno di università, ho sempre cercato di organizzare le informazioni che ho acquisito. Questa modalità è tornata particolarmente utile nel momento in cui ho dovuto modificare la didattica durante l’emergenza sanitaria Nazionale. Avendo avuto la premura di documentare, durante ogni singola attività, non ho trovato difficoltà nel reperire materiali per riprogettare le attività collegandomi a quanto già fatto in presenza in aula. Inoltre, la documentazione mi ha permesso di poter riflettere per poi valutare parte del progetto iniziale.

La documentazione didattica è avvenuta tramite molteplici strumenti:

1. la *fotografia* durante l'intero percorso;
2. la *registrazione* delle conversazioni finali tenute dagli alunni al termine di ogni attività pomeridiana;
3. la *check-list* mirata ad osservare *il comportamento degli alunni* (allegato A) la quale è stata utilizzata dalla tutor mentore;
4. la *check-list* mirata ad osservare *le fasi della lezione* (allegato B) la quale è stata utilizzata sempre dalla tutor mentore;
5. la *scannerizzazione* delle creazioni degli alunni, quindi una memorizzazione digitale;
6. i *video* che narrano le storie create dai bambini;
7. i *diari di bordo* scritti al termine di ogni giornata passata con gli alunni e dei quali ho usufruito per riflettere in seguito su quanto prodotto quest'anno, sulla mia visione di insegnante professionista e su quanto essa abbia influenzato la sezione e la tutor mentore. "Gli insegnanti dovrebbero prendere l'abitudine di appuntarsi il lavoro fatto su un quaderno o un diario, facendo così fruttare l'esperienza vissuta sia per sé stessi che per gli altri" (Zavalloni, 2012, p. 16);
8. i *feedback* che ho ricevuto dai bambini durante le diverse fasi e durante la costruzione della loro conoscenza, per comprendere efficacemente dove orientarmi per stimolare e sviluppare in loro competenza. Insieme ad essi, anche l'insegnante mi ha fornito informazioni utili al termine delle lezioni;
9. la *valutazione*, che considero una modalità per documentare quanto è avvenuto nei diversi momenti del percorso: durante i processi mi servo di essa per analizzare quanto fatto fino a quel momento ed migliorare gli incontri successivi. Inoltre, a conclusione delle lezioni servirà per verificare se gli obiettivi e il traguardo preposti sono stati raggiunti.

2. Intervento didattico

2.1. Presentazione del progetto in ottica inclusiva

Il progetto, come già scritto precedentemente, è stato creato pensando ai bisogni educativi degli alunni in particolare alla valorizzazione delle dimensioni creativa e linguistica.

Da come si può osservare dall'allegato C, ovvero la macro-progettazione presentata tramite una tabella (Castoldi, 2016, p. 251), la competenza da sviluppare è la seguente: "Sviluppa l'abilità di comunicare in forma scritta e di utilizzare il pensiero creativo per raccontare storie adattando la propria comunicazione in funzione della situazione.". Il campo di esperienza d'apprendimento è *I discorsi e le parole*, nello specifico, il traguardo per lo sviluppo della competenza è: "Si avvicina alla lingua scritta, esplora e sperimenta prime forme di comunicazione attraverso la scrittura." (Indicazioni Nazionali per il curricolo, 2012, p. 21).

Importante come riferimento disciplinare è stato l'utilizzo della metodologia proposta da R. Pittarello con la *Scuola del fare* il quale presenta molte delle attività che gli alunni già conoscevano precedentemente all'inizio del mio percorso: alcune proposte le avevano già affrontate durante delle lezioni dedicate alla scrittura creativa, ma in maniera differente dalla modalità in cui le ho proposte io. Tale aggancio, ad esperienze già conosciute da parte degli alunni, è risultato essenziale per lo sviluppo del percorso.

Il progetto è stato ideato attraverso una *metodologia attiva* con un *format laboratoriale*, utilizzando *strategie di apprendimento attivo, per scoperta guidata, cooperativo, simulazione e peer tutoring*. Infine, con *tecniche ludiche, riflessive e di riproduzione operativa* (Messina & De Rossi, *Tecnologie, formazione e didattica*, 2015, p. 139). Esso è stato suddiviso in due fasi:

1. *Avvicinamento e conoscenza del libro*: incoraggiare il bambino all'incontro e alla lettura di libri illustrati per un rapporto positivo con la lettura e la scrittura. In questa prima parte del percorso i bambini, motivati dalla curiosità di imparare a leggere e scrivere ed attraverso l'avvicinamento della lettura di albi illustrati e la manipolazione creativa della carta,

conoscevano le caratteristiche e i termini del libro come *copertina, dorso, autore, titolo, ecc.*;

2. *La comunicazione in un libro*: giocare con la lingua che gli alunni usano per esplorare la lingua scritta. I bambini, essendo diventati esperti di come si costruisce un libro e conoscendo le sue caratteristiche, approfondiscono in questa fase un ulteriore elemento aggiuntivo: la narrazione della storia. Sempre grazie alla fascinazione che hanno nei confronti dei libri, della scrittura e lettura, i bambini imparano il concetto di *linearità temporale* della storia (inizio, svolgimento, conclusione) e di *logicità del racconto* (c'è un protagonista e la storia deve avere un tema che viene narrato). Durante tali pomeriggi sarebbe stato fondamentale l'aiuto e l'esperienza delle famiglie nella partecipazione attiva attraverso la costruzione e la diffusione dei libri. Purtroppo, a causa dell'interruzione causata dall'emergenza sanitaria Covid-19, non è stata possibile completare la seconda fase come progettato.

Quali sono le azioni inclusive?

Pensando al progetto nella sua concezione più complessa, ritengo che sia fortemente inclusivo in quanto la partecipazione da parte degli alunni, delle famiglie, dei cittadini e degli enti locali è attiva e chiunque volesse contribuire e collaborare viene accolto con positività e con piacere.

Per quanto riguarda invece le singole attività, sono state elaborate in modo da renderle flessibili e creative, fornendo molteplici mezzi di rappresentazione, di azione ed espressione e di coinvolgimento, per permettere a tutti gli alunni di raccontarsi liberamente e interpretare il compito a loro piacimento.

2.2. Cambiamenti avvenuti durante il percorso

A causa dell'emergenza Covid-19 le attività svolte in aula sono state interrotte il giorno 21 febbraio 2020. Dopo tale data non è stato più possibile proseguire le lezioni in presenza.

Non appena è emersa l'emergenza e il conseguente *lockdown* nazionale, tenendo sempre presente gli obiettivi formativi che erano stati scelti sia per la prima fase che per la seconda, io e la Tutor mentore ci siamo attivate e abbiamo riprogettato la seconda fase trasformandola in una terza (allegato D). Come *metodologia* abbiamo cercato la modalità per mantenerla sempre *attiva*. Il *format*, invece, è cambiato, diventando una *lezione a distanza con supporto tecnologico*. Le *strategie* utilizzate sono: la *narrativa*, la *dimostrativa* e il *tutorial*. Le *tecniche* proposte invece sono state: di *narrazione di storie*, di *riproduzione operativa* (esercitazioni), di *uso di esempi mediati da supporti vari* e di *giochi interattivi* (Messina & De Rossi, *Tecnologie, formazione e didattica*, 2015, p. 139). Approfondirò più dettagliatamente la terza fase nel capitolo 2.5. *La conduzione degli interventi didattici attraverso la didattica a distanza*.

Durante la fase di emergenza sono state mantenute le azioni inclusive?

Sì, nella fase di emergenza, durante la quale alla popolazione è stato chiesto di rimanere a casa per preservare la propria salute e quella altrui, la scuola non si è fermata. Nello specifico, è stata attivata la didattica a distanza.

Le attività sono state proposte sotto forma di video in cui il materiale essenziale che veniva richiesto era la propria immaginazione, elemento al quale chiunque può accedere in qualunque momento. Inoltre, per rendere accessibili i tutorial ed i racconti, dal momento che tutte le famiglie dispongono di una connessione internet, abbiamo creato una pagina Web per permettere la visualizzazione dei contenuti senza doverli scaricare al fine di non occupare spazio nella memoria dei mezzi tecnologici utilizzati dalle famiglie, probabilmente già sovraccaricati da altre attività che richiedono spazio di archiviazione. La scuola cerca sempre di offrire "legittimità a diversità e differenze permettendo a tutti/e di esprimersi, comunicare, migliorare in competenza e consapevolezza sperimentandosi come cittadini/e attivi/e in grado di produrre cultura e bellezza" (Movimento di Cooperazione Educativa, 2019).

2.3. Quadro teorico a sostegno del progetto

Lo zaino e l'attrezzatura in esso contenuto corrispondono alla dimensione didattica. All'interno troviamo la conoscenza che grazie ai giusti attrezzi come la mappa e la bussola, permettono al



Figura 12 Viaggiatore che controlla una mappa del luogo.

viaggiatore di orientarsi senza difficoltà, per leggere il contesto, per progettare, condurre e valutare gli interventi didattici, sapendo che sulle spalle si possiede una buona base teorica.

2.3.1. Inclusione

Il curriculum che si crea usando la Progettazione Universale per l'Apprendimento (PUA) è progettato, sin dall'inizio, per soddisfare le necessità di tutti gli studenti. La struttura di tale progettazione incoraggia a creare progetti flessibili sin dall'inizio.

Tre sono i principi fondamentali che guidano la PUA e forniscono la struttura sottostante per le linee guida: fornire molteplici mezzi di rappresentazione, fornire molteplici mezzi di azione ed espressione e fornire molteplici mezzi di coinvolgimento.

Seguendo questi principi gli studenti, che differiscono tra loro per il modo in cui percepiscono e comprendono le informazioni che vengono loro presentate, potranno apprendere grazie alle rappresentazioni multiple che permetteranno loro di fare collegamenti interiori tra quello che già conoscono e le informazioni nuove. Allo stesso modo si deve considerare che alcuni studenti, ad esempio, potrebbero essere in grado di esprimersi bene attraverso la scrittura e non verbalmente, e viceversa. Dovrebbe essere riconosciuto quindi che l'azione e l'espressione richiedono un gran numero di strategie, di pratica e di organizzazione. Il coinvolgimento dell'alunno nelle attività è

indispensabile per l'apprendimento ma, anche in questo caso, deve esistere una modalità multipla, affinché possa essere ottimale per tutti.

In breve, non esiste un solo modo di rappresentazione, di espressione e di motivazione che sia ideale per tutti gli studenti; quindi fornire molteplici opzioni è fondamentale. Con un background costituito da un concetto teorico come questo, la prospettiva è che ogni studente diventi ben informato e pieno di risorse: imparerebbe ad utilizzare gli strumenti e avrebbe una conoscenza pregressa che lo porterebbe a trovare, strutturare e ricordare le nuove informazioni. La motivazione ad apprendere, in questo caso, sarebbe elevata, in quanto si sentirebbe competente nel padroneggiare l'apprendimento e saprebbe come sopportare lo sforzo e la resistenza necessaria per conseguire gli obiettivi.

Fondamentale e di grande risorsa, inoltre, è considerare la realtà come insieme di varietà linguistiche e non interpretarla come ostacolo: "Favorire l'espressione e lo scambio linguistico possa aiutare tutti/e a intraprendere con successo il cammino dell'educazione alla parola e contribuire ad attenuare l'emarginazione che genera sofferenza in chi non ha in partenza strumenti sufficientemente adeguati. [...] l'aumento di opportunità che si produce in una scuola in cui sia presente una pluralità di linguaggi, verbali e non verbali e si sperimentino «contaminazioni» fra lingue e linguaggi diversi." (Movimento di Cooperazione Educativa, 2019).

Ritengo perciò che i principi della PUA vadano più a fondo rispetto a quanto suggerito da altre teorie pedagogico-didattiche in quanto essi riguardano l'accesso a tutti gli aspetti dell'apprendimento. Essi propongono un cambiamento, una distinzione importante rispetto al semplice accesso fisico nella sezione o nella classe utilizzato fino ad oggi.

Per quanto riguarda la valutazione, essa viene "descritta come il processo di raccolta delle informazioni sul rendimento dello studente utilizzando una varietà di metodi e materiali al fine di determinare la conoscenza le abilità e la motivazione degli studenti, con il proposito di prendere delle decisioni didattiche consapevoli" (Savia & Mulè, 2015, p. 8). L'obiettivo ultimo è quello di migliorare la valutazione: deve presentarsi come una guida per l'istruzione dello studente perciò "ampliando i mezzi per

adattarsi alla variabilità dello studente, la valutazione della PUA riduce o rimuove le barriere, per un'accurata misurazione della conoscenza, delle abilità e del coinvolgimento dello studente.” (Savia & Mulè, 2015, p. 9).

2.3.2. Competenze chiave 2018, Nuovi scenari 2017, Indicazioni Nazionali 2012

All'interno delle *Raccomandazioni del consiglio* relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente viene analizzata la *Competenza alfabetica funzionale* in quanto se ci si pone con un atteggiamento positivo nei suoi confronti, “comporta la disponibilità al dialogo critico e costruttivo, l'apprezzamento delle qualità estetiche e l'interesse a interagire con gli altri. Implica la consapevolezza dell'impatto della lingua sugli altri e la necessità di capire e usare la lingua in modo positivo e socialmente responsabile.” (Competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2018, p.8).

Nello specifico, nella scuola dell'infanzia “la centralità di ogni soggetto nel processo di crescita è favorita dal particolare contesto educativo: è la scuola dell'attenzione e dell'intenzione, del curriculum implicito - che si manifesta nell'organizzazione degli spazi e dei tempi della giornata educativa - e di quello esplicito che si articola nei campi di esperienza. Questi mettono al centro dell'apprendimento l'operare del bambino, la sua corporeità, le sue azioni, i suoi linguaggi. Nella scuola dell'infanzia non si tratta di organizzare e “insegnare” precocemente contenuti di conoscenza o linguaggi/abilità, perché i campi di esperienza vanno piuttosto visti come contesti culturali e pratici che “amplificano” l'esperienza dei bambini grazie al loro incontro con immagini, parole, sottolineature e “rilanci” promossi dall'intervento dell'insegnante.” (Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari, 2018, p.8).

L'alunno di cinque anni è curioso e desideroso di conoscere ed esplorare il linguaggio, i discorsi, le parole: l'avvicinamento ad essi porta a sviluppare in modo esplicito una competenza molto complessa e articolata che il bambino manifesta dimostrando autonomia e sicurezza nel *giocare* con tali elementi, creando un legame più forte con la figura adulta. “La lingua, in tutte le sue funzioni e forme, è uno strumento essenziale per comunicare e conoscere, per rendere via via più complesso e meglio definito, il proprio pensiero, anche grazie al confronto con gli altri e con l'esperienza concreta e l'osservazione. È il mezzo per esprimersi in modi personali, creativi e sempre

più articolati. [...] L'incontro e la lettura di libri illustrati, l'analisi dei messaggi presenti nell'ambiente incoraggiano il progressivo avvicinarsi dei bambini alla lingua scritta, e motivano un rapporto positivo con la lettura e la scrittura." (Indicazioni Nazionali per il curricolo, 2012, p. 21).

2.3.3. Prima alfabetizzazione

Imparare a leggere e scrivere, oltre ad essere un evento molto atteso, segna un momento importante della vita del bambino e dei genitori. Possiede un valore intenso soprattutto perché, fin dalla prima infanzia, il bambino viene stimolato da alcuni precursori. Ad esempio, la convenzionalità scritta passa attraverso degli artefatti culturali ricchi di scritte in cui il bambino legge i caratteri stampati e vede le immagini.

"All'ascolto, individuale e di gruppo, in un atmosfera ludica e gioiosa e in un clima ricco di risonanze affettive, di meravigliose storie, non necessariamente a contenuto fantastico, bensì alternate a racconti realistici, in relazione alle esigenze dei giovanissimi ascoltatori, dovrebbe accompagnarsi l'opportunità, offerta fin dalla primissima infanzia al bambino non ancora capace di lettura autonoma, di manipolare, sfogliare, «leggere» (limitatamente alle figure), sotto l'amorosa e attenta guida dell'adulto, album e libri-gioco adatti all'età [...]" (Nobile, 2015, p. 37).

Le prime forme di alfabetizzazione emergente e di ipotesi che i bambini fanno in merito alla scrittura dipendono dalle pratiche sociali, così diventando a loro volta pratiche sociali.

L'alfabetizzazione emergente consiste nell'insieme di abilità, atteggiamenti, processi interdipendenti che il bambino già possiede: il bambino spontaneamente ricerca soluzioni partendo da problemi e domande.

Secondo G. Pinto (2003) l'alfabetizzazione emergente può essere analizzata attraverso le seguenti aree:

- *Area fonologica*: "comprende le capacità di discriminare i suoni che compongono le parole, di attribuire loro un differente valore sonoro e di manipolarli intenzionalmente decentrandosi dal significato delle parole orali";
- *Area pragmatica*: riguarda "gli usi e le funzioni del codice scritto in relazione ai contesti entro cui è utilizzato";

- *Area linguistica*: “raggruppa le capacità coinvolte nella *consapevolezza linguistica*, che è il principale requisito affinché la codifica fonologica delle parole si accompagni alla rappresentazione semantica corrispondente”; (Cisotto & RDL, *Prima competenze di letto-scrittura. Proposte per il curricolo di scuola dell'infanzia e primaria.*, 2009, p. 11).

Invece, gli autori Whitehurst e Lonigan (1998) sostengono che esistano due dimensioni che permettono lo sviluppo dell'alfabetizzazione emergente: *emergent literacy environments*, le esperienze che influenzano lo sviluppo della competenza, ed *emergent literacy movements*, le pratiche che favoriscono le relazioni sociali in un ambiente alfabetizzato. Secondo gli autori sono importanti da evidenziare le seguenti componenti: il linguaggio, la *convenzione della stampa*, la *conoscenza delle lettere*, la *consapevolezza linguistica*, la *lettura emergente*, la *scrittura emergente*, *altri fattori cognitivi* e la *motivazione al codice scritto* (Cisotto, 2015, p. 56-58).

Se chiedessimo ad un bambino di cinque anni di scrivere e di rileggere ciò che ha scritto emergerebbero immediatamente degli aspetti interessanti che, pensando al modello teorico di Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1985), possono essere schematizzati in tre livelli di alfabetizzazione:

- *Livello presillabico o preconvenzionale*: “il bambino ha compreso che disegno e scrittura sono due sistemi grafici distinti. Utilizza lettere o pseudolettere. [...] la scrittura non sembra avere alcun rapporto con il suono della parola [...]”;
- *Livello sillabico*: il bambino comincia “a ricercare delle corrispondenze fra la parola e la parola scritta, variando la lunghezza della parola scritta in relazione alla durata dell'orale e scrivendo un solo segno per ogni sillaba, [...] quando rileggono, utilizzano una scansione sillabica [...]”;
- *Livello sillabico-alfabetico*: il bambino scrive “lettere con valore sonoro convenzionale rappresentando un numero di suoni superiori a quello delle sillabe, ma non ancora tutti i suoni che compongono la parola. [...] oscilla tra un'ipotesi sillabica e una alfabetica [...]” (Calvani & Ventriglia, 2017, p. 45-46).

2.3.4. Il pensiero divergente come ponte fra la parola e l'arte

A causa della nascita, dello sviluppo e della diffusione “massmediale e la parallela rivoluzione informatica in atto, operando di concerto con altri fattori e situazioni propri dell'attuale civiltà tecnologica o post-moderna, non sono senza conseguenze sullo sviluppo psicologico dell'infanzia e sulla sua condizione esistenziale e di decondizionamento, da affidarsi *in primis* alla scuola [...] sono da segnalare prevalente passività di ricezione, ottundimento dello spirito critico e inibizione dell'autonomia di giudizio che, associati a impoverimento della fantasia e a mortificazione della creatività, si traducono in un ostacolo alla sviluppo, all'integrazione e al perfezionamento delle facoltà superiori dell'intelligenza e del pensiero, nel mentre i personal media (computers e videogiochi) introducono nuovi schemi di ragionamento che tendono a modificare unilateralmente i tradizionali processi conoscitivi.” (Nobile, 2015, p. 11-12).

I libri permettono di conoscere nuovi punti di vista, nuovi mondi, fanno aumentare il desiderio di conoscere ed essere curiosi. Essi sono potenti evocatori “di immagini, vissuti, emozioni, pensieri, opere [...] che regalano bellezza.” (Movimento di Cooperazione Educativa, 2019). Ecco perché educare alla parola serve a sviluppare un pensiero critico in quanto “si tratta di costruire atteggiamenti liberi da stereotipi e pregiudizi e disponibilità a confrontarsi con diverse letture possibili della realtà, ampliando la percezione. In questo senso l'educazione al pensiero critico, attraverso la parola, diventa pratica di democrazia.” (Movimento di Cooperazione Educativa, 2019).

Per far avvicinare i bambini al linguaggio e far loro amare i libri, un format utilizzato è quello del laboratorio: “positiva palestra delle relazioni che permette di esaltare una progettualità fattiva, che prevede ostacoli ma anche soluzioni, un luogo in cui conoscere il valore dei materiali e della loro storia, che consente una relazione positiva tra oggetto e soggetto accantonando gli stereotipi. [...] è lo strumento privilegiato per confrontarsi sul linguaggi, per far cooperare e confrontare i bambini sperimentando diversificate soluzioni dei problemi.” (Ciarcià & Dallari, 2016, p. 101).

In particolare l'autore R. Pittarello propone il laboratorio *La scrittura creativa* in cui attraverso il pensiero divergente, ovvero la capacità di produrre soluzioni alternative di fronte ad un problema, il bambino gioca con il linguaggio.

Cosa mi viene in mente? È la domanda che sta alla base delle attività senza la quale non si instaurerebbe una relazione con le cose che il bambino conosce.

Un'attività che l'autore propone è quella di creare un libro con un foglio solamente: deve essere proposta come un gioco durante il quale si sperimenta e si scoprono le azioni per costruire un libro: piegare il foglio facendo combaciare gli angoli (il numero di pagine raddoppia ogni volta che la pagina viene piegata); rilegare i fogli facendo passare un filo ed annodandolo, "il nodo cade in basso a sinistra: ecco la copertina" (Pittarello, 1997, p. 4); si tagliano le pagine ancora unite e il libro è fatto!

Altre proposte che l'autore ha presentato negli anni al pubblico sono:

- *Libro delle forme*: le diverse forme colorate, capitate per caso nel foglio, suggeriscono soggetti che ricordano oggetti, animali, persone. Traformare la forma "in un incipit, in un inizio di illustrazione, un suggerimento, un piacevole pretesto per giocare con la trasformazione per vedere oltre [...]. È una forma che può avere tanti significati se la si pensa come parte di un'immagine, è la traccia che guida per vedere oltre." (Ciarcia & Dallari, 2016);
- *La nuvola rossa*: "è una raccolta di quattordici storie, molto brevi. [...]occorre capire la situazione, dividerla e trasformarla. Ogni storia si presta a dare più messaggi, quelli coerenti al linguaggio verbale: ascoltare, comprendere, esprimere, interpretare; e altri che coinvolgono la funzione immaginativa e creativa." (Pittarello, *La nuvola rossa. Storie piccole da disegnare.*, 1991)
- *Parole giocate, lettere e nomi di ragazzi*: le lettere "possono rivelare nuove e inaspettate possibilità di gioco, invenzione e fantasia. Ecco allora i nomi propri "riscritti" pensando alla personalità nota di ciascuno." (Pittarello, *Parole giocate. Lettere e nomi di ragazzi.*, 1999)
- *Un libro stretto e lungo, storie e sequenze*: il ritmo è l'ingrediente fondamentale per comprendere una sequenzialità, una linearità nella storia. Il tempo scorre inizia dalla copertina e termina alla fine del libro. "vedere la sequenza significa saper usare l'immaginazione [...]. Ecco allora tante pagine strette e lunghe [...] dove lo stimolo semplice e diretto permette di realizzare piccoli insiemi di

immagini collegate dal colore, dalla forma, con tante storie visive e poi scritte.”
(Pittarello, Stretto e lungo. Storie e sequenze., 2013).

2.3.5. TPACK e Digital Storytelling

L'emergenza sanitaria nazionale mi ha portata a riprogettare parte delle attività che erano state pensate. In particolare, la protagonista della didattica a distanza è divenuta la tecnologia.

Ripensare ad un sapere in cui i concetti vengono trasmessi utilizzando la narrazione digitale (Digital Storytelling) mi ha fatto comprendere lo stretto legame, dinamico e transazionale, che unisce il contenuto, la pedagogia e la tecnologia, ovvero quel modello che gli autori Mishra, Koehler e Henriksen chiamano *TPACK*. “Il *TPACK* è proposto come un “framework” concettuale per l'«efficace integrazione delle tecnologie» nella conoscenza degli insegnanti e concretizza le linee di ricerca [...] per «pensare ai complessi problemi posti dall'integrazione delle tecnologie nell'istruzione» e per mettere gli insegnanti in condizione di apprendere «come apprendere le tecnologie» e «come pensare alle tecnologie» e di «riesaminare il loro modo di pensare alle tecnologie e al rapporto con esse».” (Messina & De Rossi, *Tecnologie, formazione e didattica*, 2015, p. 189).

L'ambito della narrazione, se usato con il contributo delle tecnologie, può diventare un'ottima strategia didattica, soprattutto per incentivare l'apprendimento di contenuti complessi. Gli storici Briggs e Bruke (2009) parlano dell'educazione, dell'informazione e dell'intrattenimento come una *trinità* in cui “l'educazione non è più solo nelle aule, l'informazione non è più solo nei giornali e l'intrattenimento non è più solo [...] una partita a tennis [...]” (De Rossi & Petrucco, 2013, p. 89). L'utilizzo del video come strumento narrativo diviene una risorsa, un potente mezzo di comunicazione, un facilitatore per l'apprendimento.

In questo senso il Digital Storytelling viene interpretato come un ponte tra la conoscenza e l'alunno, tra l'insegnante e l'alunno, tra la scuola e la famiglia, tra la scuola e la società. Infatti, grazie alle sue proprietà possiamo affermare che è:

- *Attivo*: gli alunni vengono “attivamente coinvolti nella realizzazione dell’artefatto digitale sia a livello tecnico che autoriale”;
- *Intenzionale*: il target e le finalità sono chiare ed esplicitate, ad esempio una storia narrata con un video;
- *Cooperativo*: “permette agli studenti di contribuire alla realizzazione dell’artefatto, valorizzando al meglio i propri talenti, le proprie abilità ed intelligenze specifiche [...] permette di stimolare il riconoscimento dell’importanza dell’interdipendenza positiva reciproca: gli altri che partecipano al gruppo sono indispensabili alla esecuzione del compito”;
- *Autentico*: i contenuti disciplinari sono “inseriti in un processo di *problem-solving* e/o *problem posing*, che coinvolge molteplici soggetti”;
- *Costruttivo*: “gli studenti devono ri-elaborare le conoscenze precedenti sull’argomento, integrarle con quelle scoperte nella ricerca attuale, partecipare, coscienti delle proprie responsabilità e del proprio ruolo, al processo di costruzione dell’artefatto digitale, re-mediandole attraverso la forma di un video narrativo”;

(De Rossi & Petrucco, 2013, p. 72-74).

2.4. La conduzione degli interventi didattici in presenza

Durante il viaggio il cammino è lento perché, lungo il percorso, è facile passare in mezzo ai boschi che assomigliano un po' agli alunni. Una meravigliosa caratteristica delle foreste come pure degli alunni, è la diversità di fauna e flora: ciascuno con le sue caratteristiche, tempi di crescita e sviluppo. Ogni pianta, ogni animale cresce seguendo esattamente un percorso a causa anche dall'ambiente in cui si trova: quali sono le piante che lo circondano? Di cosa si nutre? Quali sono gli altri animali del posto? Quali sono le relazioni che si creano tra i diversi boschi? E tra le varie montagne? E tra le diverse catene montuose? Com'è il clima in quella zona circoscritta e come influenza la fauna e la flora?

Il viaggiatore dinanzi a tanta potenzialità e meraviglia non può che rimanere affascinato. Il suo compito è quello di rispettare sempre la natura, di preservarla e di valorizzarla.

Il viaggiatore è un nomade, una figura che passa e lascia solamente le sue tracce in mezzo al bosco, ma la natura rimane lì e continua a crescere. Pertanto, quel cammino, a seconda di come si è saputo tracciare il proprio passaggio, porterà le piante



Figura 13 Tracce lasciate sulla neve in mezzo ad un bosco.

e gli animali a comportarsi e a crescere diversamente.

Come *compito autentico* gli allievi avrebbero dovuto preparare una presentazione da esporre ai genitori e agli attori esterni spiegando come si costruisce un libro partendo dalle loro creazioni. La *situazione problema*, presentata agli allievi, è stata la seguente: partendo dalla lettura di una storia o da un evento accaduto o da un oggetto conosciuto, i bambini hanno dovuto creare le loro storie diventando gli autori dei libri.

Durante tutte le attività ho cercato di mantenere una *routine*, svelatasi molto utile per i bambini in quanto funzionale alla scansione di un ritmo e alla gestione di un tempo:

1. nella fase di *sintonizzazione e lancio dell'argomento* veniva letto un albo illustrato scelto con senso logico a seconda dell'attività



Figura 14 Lettura di un albo illustrato all'inizio della lezione.

creativa prevista per il pomeriggio. Successivamente si avviava un piccolo dialogo durante il quale si introduceva l'argomento attraverso domande stimolo come: "cos'è un libro? A cosa serve? Cos'è la copertina? Chi è l'autore? Cos'è il dorso? Sono presenti solamente immagini o anche parole? È sempre necessario che vi siano entrambe?";

2. nella fase di *sviluppo della conoscenza* si entrava nel cuore dell'attività. È stata la fase in cui la concentrazione e la creatività potevano essere osservate al massimo del loro sviluppo. Le attività ideate hanno sempre fatto riferimento a proposte fornite dall'autore R. Pittarello;
3. durante la fase di *conclusione e sintesi* gli alunni erano sempre molto emozionati in quanto raccontavano quello che avevano creato durante l'attività, iniziando sempre dicendo: "Io, amici, ho creato questa storia. Il titolo è [...] Parla di [...]" e poi iniziavano a narrare.



Figura 15 Alunno che spiega la storia che ha creato ai suoi compagni.

Tutte le attività sono state accolte da parte dei bambini con un forte entusiasmo, curiosità e voglia di imparare divertendosi.

Nella prima (allegato E) è stato previsto un accertamento della conoscenza del libro, delle sue caratteristiche (copertina, dorso, retrocopertina, autore, parole e immagini, ecc.) e della modalità di costruzione di un libro,



Figura 16 Due alunne che si aiutano autonomamente nella creazione delle loro storie.

osservando il l'albo intitolato "L'albero magico" di C. Matheson.

Durante la seconda attività, il dialogo è stato molto interessante e ha dato molti spunti creativi provenienti dal libro letto: "I love differences. Essere differenti è normale." di Pennuti Skizzati. Il tema era stato scelto appositamente in quanto la lezione ricorreva esattamente nella *Giornata della Memoria* e la discussione, quindi, verteva sull'importanza dell'esistenza delle differenze. I libri creati dai bambini hanno entusiasmato così tanto la Tutor mentore che ha voluto includere e pubblicare gli elaborati nel sito dell'Istituto Comprensivo, all'interno di un video intitolato "Io amo le differenze" (<https://4icpadova.edu.it/io-amo-le-differenze/>).

La terza attività è stata accolta con stupore e meraviglia ed è stata davvero molto apprezzata dagli alunni in quanto il tema proposto è stato "le lettere del proprio nome". Utilizzando le domande stimolo "Chi si ricorda come

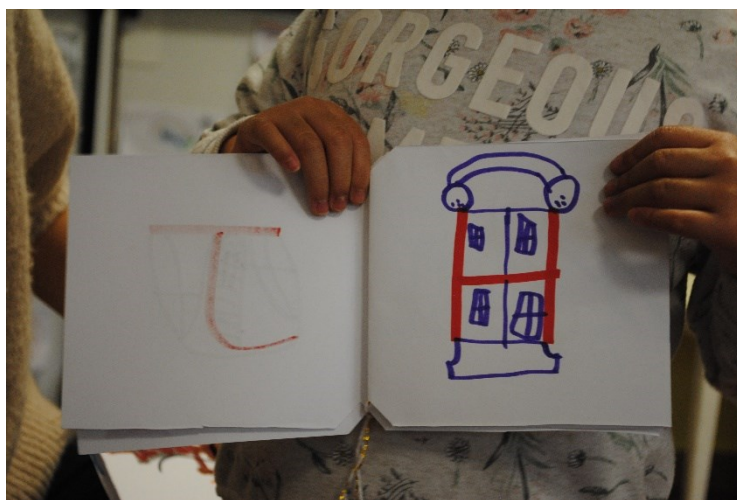


Figura 17 Interpretazione della lettera "H".

si costruisce un libro? Perché non proviamo a costruirne uno parlando delle lettere?” I bambini hanno iniziato l’attività, ricevendo ciascuno un libro con scritte le lettere del proprio nome che hanno interpretato attraverso il loro pensiero divergente.

Nel quarto e quinto incontro, i temi affrontati sono stati quelli delle forme libere e geometriche, nello specifico i quadrati ed i rettangoli. Di nuovo, attraverso il pensiero divergente e la lettura degli albi illustrati, come il libro “Chi c’è tra i ritagli?” di S.

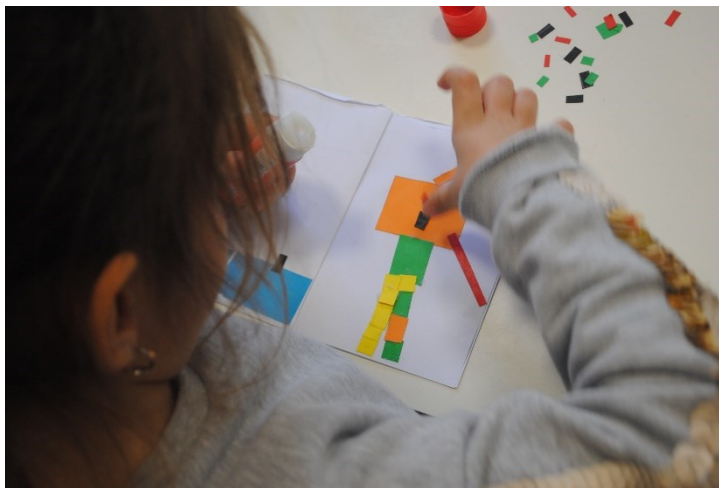


Figura 18 Alunna che crea una figura attraverso le forme geometriche.

Borando, i bambini hanno interpretato soggettivamente le forme libere e quelle geometriche per cambiarle e trasformarle in nuovi personaggi dei loro racconti.

Dopo queste attività, è iniziata la seconda fase del mio intervento didattico in presenza, ma a causa dell’emergenza Covid-19 hanno avuto luogo solamente i primi due incontri previsti.

Nel primo, utilizzando come strumento il libro “Lungo e stretto” proposto da R. Pittarello, i bambini sono stati coinvolti attraverso alcune domande stimolo come: “Che forma ha questo libro? A cosa servirà? La storia come viene raccontata? In quanti tempi? Dove inizia? Dove finisce? In che direzione si scrive?”. Da qui i bambini hanno iniziato a creare libri che raccontano storie di personaggi, delle loro avventure o della loro quotidianità.

L’ultima lezione (allegato F) è stata molto partecipata in quanto incentrata su un argomento di cui tutti i bambini erano esperti: la bicicletta. Hanno concordato fra di loro quali temi affrontare e successivamente ognuno ha creato una o più pagine spiegando una caratteristica della bicicletta.

2.5. La conduzione degli interventi didattici attraverso la didattica a distanza

Il bello di viaggiare e di ritrovarsi di fronte ostacoli inaspettati permette di mettersi in gioco e affrontare il passaggio come opportunità di cambiamento, apertura verso altri orizzonti, altre



Figura 19 Alberi caduti sopra un percorso tracciato.

prospettive che portano quindi ad una maturazione dell'agire.

Inizialmente il primo video creato, *Parole dal mondo*, è stato inviato tramite la piattaforma *Padlet* che le insegnanti dell'infanzia hanno deciso di utilizzare in un primo momento per comunicare con le famiglie.

Successivamente, quando il 4° Istituto Comprensivo di Padova ha deciso di utilizzare la piattaforma G Suite, ho creato una pagina Web intitolata "I bambini raccontano" e l'ho collegata alla pagina della sezione d'Istituto "Sezione Gialli" di G Suite



Figura 20 Copertina della pagina Web "I bambini raccontano".

[\(https://spark.adobe.com/page/N3vJhAYqiyW2k/\)](https://spark.adobe.com/page/N3vJhAYqiyW2k/).

All'interno della pagina Web ho cercato di proporre del materiale che riprendesse la routine che si svolgeva a scuola: lettura e visione di una storia, svolgimento attivo di un'attività e condivisione della creazione con l'insegnante ed i propri amici.

I video ed i giochi sono stati riportati nel seguente ordine:

1. PAROLE DAL MONDO

Si tratta di un video che ricorda in parte l'obiettivo di una delle attività che non sono state svolte a causa dell'emergenza: si richiede la collaborazione alla

creazione di un libro in cui vengono raccontati il significato delle parole: amore, gioco, amici. L'adulto è l'esperto della parola e della scrittura. Il bambino è l'esperto del

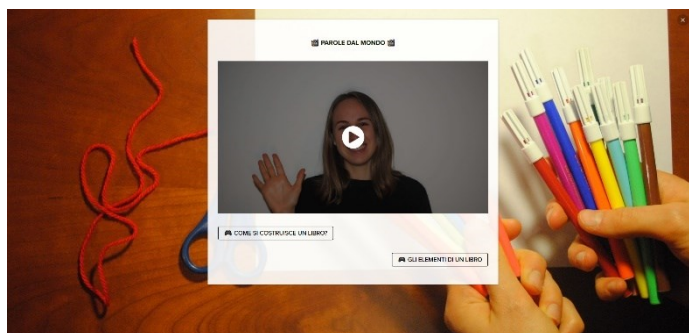


Figura 21 Sezione "Parole dal mondo" della pagina Web "I bambini raccontano".

libro, di come si costruisce e di come si conduce l'attività;

2. COME SI COSTRUISCE UN LIBRO?

Si tratta di un gioco interattivo in cui viene chiesto al destinatario di porre in linea temporale le fasi di costruzione del libro, secondo la modalità proposta da R. Pittarello. Vengono utilizzate le stesse immagini che sono state impiegate per il montaggio del video *Parole dal mondo*, al fine di fungere come strumento facilitatore e non come ostacolo;

3. GLI ELEMENTI DI UN LIBRO

È un altro gioco interattivo in cui viene richiesto di unire le coppie formate da un'immagine e una parola/audio, trascinando le caselle. Le parole sono: copertina, autore, titolo, immagine della copertina, dorso, retrocopertina. Anche qui, vengono utilizzate le stesse immagini che sono state impiegate per il montaggio del video *Parole dal mondo*;

4. LA GRANDE FABBRICA DELLE PAROLE

È un video in cui avviene la lettura del libro "La grande fabbrica delle parole" di A. de Lestrade. Al termine del racconto vengono invitati i bambini a raccontare una loro storia rispondendo alla domanda: *qual è la tua parola speciale?*;

5. LA BICICLETTA

La lettura del libro "La bicicletta" scritto dai bambini di 5 anni della scuola d'infanzia *Il quadrifoglio*;



Figura 22 Sezione "La bicicletta" della pagina Web "I bambini raccontano".

6. UNA SPLENDIDA GIORNATA

È la lettura del libro “Una splendida giornata” di R. Jackson. Al termine del racconto vengono invitati i bambini a raccontare una loro storia rispondendo alla domanda: *mi racconti la tua splendida giornata?*

7. LE LETTERE DIVENTANO

È un video in cui vengono mostrate alcune delle lettere che gli alunni avevano *interpretato* durante le attività in presenza. Al termine del video



Figura 23 Sezione “Le lettere diventano” della pagina Web “I bambini raccontano”.

viene chiesto: *come si trasformano le tue lettere?*

8. CHE IDEA! [e ascolto della canzone *Inventa una poesia dello Zecchino d’Oro*](#)

Attraverso la lettura del libro “Che idea!” di K. Yamada e l’ascolto della canzone, i bambini vengono invitati a raccontare una loro storia rispondendo alla domanda: *com’è fatta la tua idea?*

9. COSA MI VIENE IN MENTE

È un video in cui vengono mostrate alcune delle lettere che gli alunni avevano *interpretato* durante le attività in presenza. Al termine del video viene chiesto: *cosa ti viene in mente con le forme?*

10. CHI C’È TRA I RITAGLI?

È un video in cui vengono mostrate alcune delle creazioni fatte con le forme geometriche che gli alunni avevano *interpretato* durante le attività in presenza. Al termine del

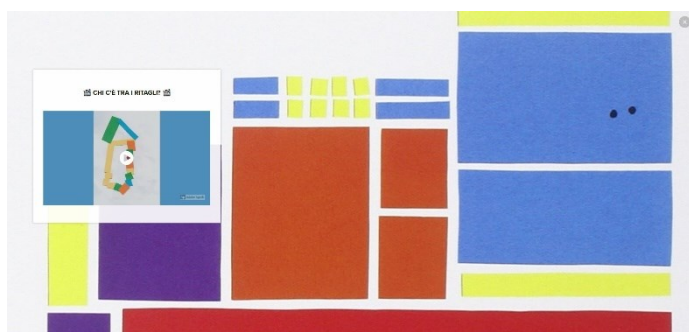


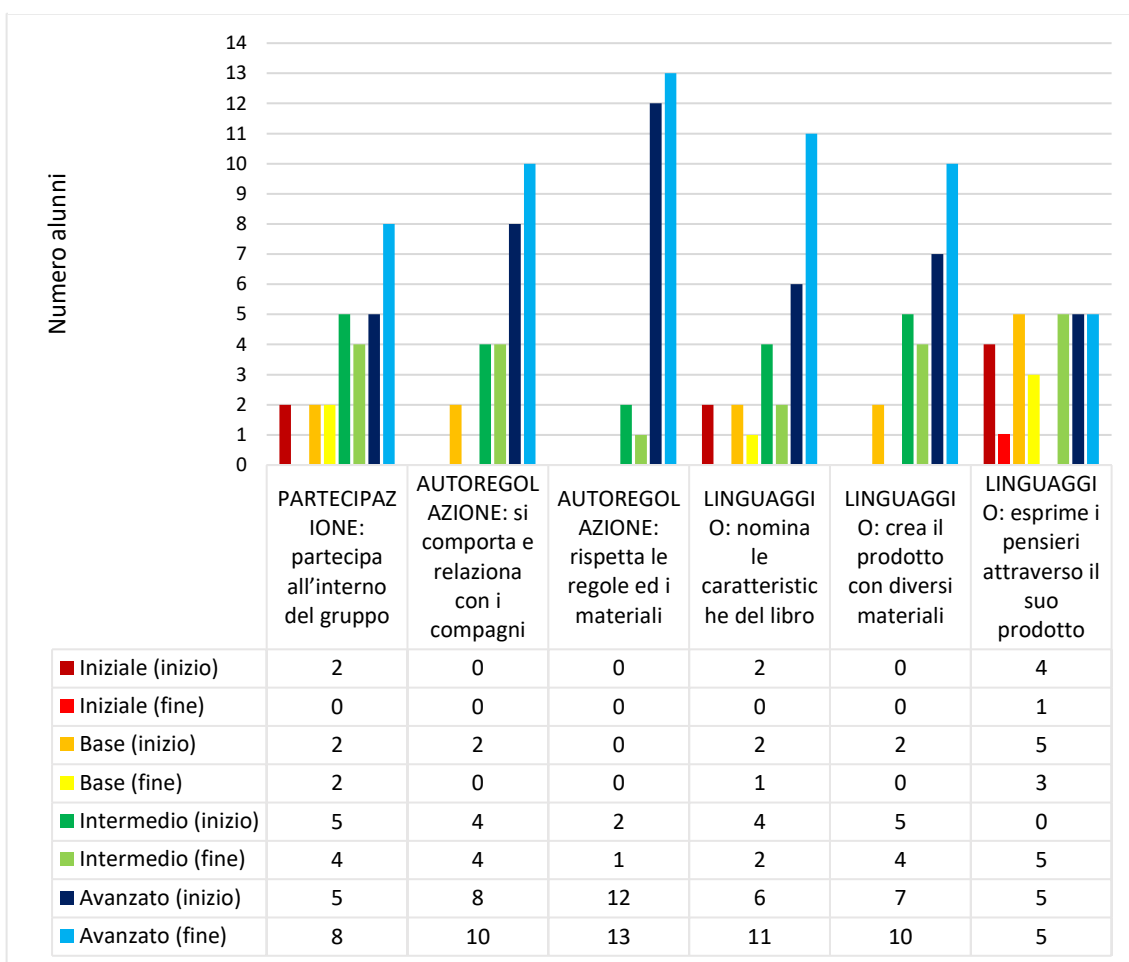
Figura 24 Sezione “Chi c’è tra i ritagli?” della pagina Web “I bambini raccontano”.

video viene chiesto: *i quadrati ed i rettangoli cosa sono diventati?*

2.6. Valutazione degli interventi didattici

A causa dell'emergenza nazionale non è stato possibile compiere una valutazione trifocale completa al termine del percorso come era stato progettato inizialmente, ma grazie all'osservazione mirata durante le attività, la valutazione nei confronti degli alunni durante la *fase di conclusione e sintesi*, i feedback ricevuti dalla tutor e l'autovalutazione costante compiuta al termine di ogni incontro, posso presentare una valutazione intermedia. Utilizzando la rubrica valutativa (allegato G) e la tabella (allegato H) secondo cui ho documentato le valutazioni degli alunni, ho costruito il seguente grafico.

Tabella 4 Valutazione delle attività svolte in presenza



Da esso è possibile osservare che:

1. Gli alunni che possono essere valutati sono 14 su 23 in quanto non è stato possibile avere una documentazione sufficiente a causa di una frequenza quasi o totalmente assente alle attività da parte di alcuni alunni;

2. Cinque alunni sono emersi e risultati delle risorse per il gruppo, favorendo uno sviluppo del linguaggio, dell'autoregolazione e della partecipazione di tutti i bambini. "Il coinvolgimento nella pratica cooperativa aiuta quanti potrebbero rischiare di essere lasciati da soli. Il clima cooperativo suscita infatti partecipazione e volontà di contribuire anche da parte di chi soffre di problemi di apprendimento, di comunicazione oppure di relazione ecc." (Martinelli, 2017).

3. Un'analisi in ottica professionalizzante

3.1. Conclusione del percorso

3.1.1. La condivisione degli esiti dell'esperienza con i soggetti coinvolti

Come già scritto nei capitoli precedenti, parte del progetto è stato sviluppato attraverso la didattica a distanza. Durante il periodo di quarantena è stato difficile ricevere dei feedback costanti e numerosi da parte degli alunni e delle famiglie, di conseguenza ho deciso di utilizzarli come prove per una riflessione in merito all'importanza di una buona didattica pensata in funzione al contesto, ad una proficua progettazione e comunicazione, ad un'efficace elasticità mentale agli imprevisti, alla valutazione da parte dei soggetti coinvolti (alunni e famiglie) ed al mio agire professionale.

Ho compreso che aver creato una pagina Web in cui ho inserito dei video che includevano una routine, delle attività già svolte in classe e le immagini scattate durante i pomeriggi passati a scuola, ha permesso un avvicinamento mentale all'ambiente scolastico.

Grazie a questa inaspettata modalità di didattica e di condivisione delle esperienze, si è creato un flusso di comunicazione che ha portato a creare due strade.

Nella prima ho potuto esaltare i bambini quali protagonisti, esperti dell'attività in qualità di primi attori dovevano coinvolgere i genitori e spiegare loro come si costruisce un libro, quali sono le sue caratteristiche e come si crea una storia.

Nella seconda ho condiviso le creazioni realizzate in presenza, non soltanto con le famiglie degli alunni grandi, ma con le famiglie dell'intero plesso. Questo mi ha permesso di estendere l'esperienza a più destinatari, comprendendo quanto la tecnologia possa aiutare a diffondere le conoscenze ad un gruppo più vasto.

3.1.2. Valutazione del Progetto ispirata all'analisi SWOT

Compiere un'analisi del contesto, attraverso la creazione di una tabella ispirandomi all'analisi SWOT (allegato I), è stato di fondamentale aiuto. In un primo tempo, durante la fase di progettazione, l'ho utilizzata per comprendere il rapporto che esisteva tra la scuola, le famiglie e gli enti del territorio, in particolare quali azioni e strategie utilizzare e quali conseguenze avrebbe portato il progetto ideato nel momento in cui sarebbe stato incluso all'interno della progettazione dell'Istituto Comprensivo. In un secondo tempo, durante l'emergenza sanitaria dovuta al Covid-19 ed alla conseguente quarantena della popolazione, l'ho utilizzata per riprogettare le attività didattiche in quanto il contesto territoriale era stato alterato in maniera evidente.

In particolare, i *punti di forza* che vorrei evidenziare sono: l'attivazione di nuove risorse tecnologiche degli insegnanti, la partecipazione a corsi di aggiornamento in riferimento alla didattica a distanza da parte di alcuni insegnanti, l'utilizzo di un questionario da parte dell'Istituto alle famiglie per comprendere le risorse di cui dispongono e per proseguire con la modalità migliore per comunicare con loro, infine, l'attivazione della piattaforma G Suite per permettere la didattica a distanza a tutti gli alunni.

L'unica *criticità* riscontrata è stata dovuta al senso di abbandono provato da parte delle famiglie sentendo un contatto meno diretto con la scuola.

Invece un'importante *opportunità* è stata data dal territorio attraverso l'utilizzo dei mezzi tecnologici e di nuove risorse, per comunicare diminuendo gli ostacoli con le famiglie.

Infine i *rischi* più evidenti sono stati: la chiusura dei negozi e delle cartolerie per un lungo periodo con conseguente impossibilità da parte delle famiglie di rifornirsi del materiale scolastico; la numerosità dei componenti delle famiglie e del necessario utilizzo da parte di tutti i componenti di un dispositivo tecnologico (le dotazioni familiari non sono state sempre numericamente sufficienti); una connessione Internet a volte instabile.

3.2. Riflessione in merito al Tirocinio Indiretto

Per quanto riguarda il Tirocinio Indiretto mai avrei pensato che potesse donarmi tanta esperienza ed emozioni intense. Essere costanti nel presenziare settimanalmente per quattro anni, dovendomi



Figura 25 Gruppo di Tirocinio Padova Nord con la tutor Elisabetta Miotti, fotografia scattata in data 15 maggio 2017.

spostare facendo tragitti interminabili con i mezzi pubblici e non sempre di facile percorrenza è stato impegnativo, ma rifarei e proporrei sempre l'esperienza del Tirocinio Indiretto in presenza. Penso sia un'avventura che può insegnare a sviluppare la calma, la pazienza e la perseveranza.

Avendo potuto sperimentare, a causa dell'emergenza sanitaria, anche il Tirocinio On-Line, ho potuto provare in prima persona la mancanza, e quindi l'importanza, del ritrovarsi a dialogare in maniera costruttiva in presenza con il gruppo. Le colleghe, oltre ad essere state fondamentali nella costruzione di strumenti utili per il Tirocinio Diretto e nel confronto di tecniche e strategie da adottare nella didattica,, mi hanno aiutato a riflettere sul mio percorso professionale attraverso *un'autovalutazione delle competenze professionali in formazione* (allegato L): con loro ho condiviso pensieri, incertezze, dubbi, gioie e molte altre emozioni legate ad esperienze esterne al tirocinio che hanno permesso di costruire un senso di appartenenza al gruppo.



Figura 26 Gruppo di Tirocinio di Padova Nord con la tutor Paola Busato, fotografia scattata in data 25 novembre 2019.

3.3. Riflessione in merito al modello di riferimento dell'insegnante di Pasquay

Un modello che ritengo abbastanza completo si chiama i *Sei paradigmi relativi al mestiere di insegnante*. Le motivazioni che mi spingono ad affermare quanto scritto precedentemente sono molteplici:

- in primo luogo, lo percepisco come *autobiografico* ovvero ritengo che si avvicini alla mia personale riflessione e visione di docente e di agire professionale;
- in secondo luogo, è una proposta *fluida* che offre la possibilità di mettersi in gioco ed essere *flessibili* per dare un'interpretazione personale, vicina e adattabile al contesto in cui si vive;
- in terzo luogo, porta ad una *continua rielaborazione* personale come conseguenza del fatto di essere un modello dinamico e legato alla realtà;
- infine, è *sintetico* e quindi non essendo dispersivo si colgono subito i concetti che vogliono essere trasmessi.

Pasquay L. è l'autore che propone tale modello. Egli si concentra soprattutto sul significato di competenza e l'identificazione di essa nel campo professionale dell'insegnante. "Il termine competenza è qui considerato in senso lato, comprende le esperienze generali (sapere, saper-fare, saper-essere, saper-divenire) necessarie per realizzare un compito e risolvere dei problemi in un campo determinato." (Altet, Charlier, Pasquay, & Perrenou, 2006).

L'idea di docente che vuole essere trasmessa è un'immagine di un insegnante che riesce a adattarsi ad ogni situazione, accogliente, dalla mentalità aperta, che a seconda della necessità ricopre una veste diversa in base a ciò che è necessario in quel determinato momento. Il modello è articolato in sei paradigmi differenti per modi di agire, per gli obiettivi chiave e per le strategie prioritarie per gli insegnanti:

1. un *"docente istruito"*, che domina le conoscenze;
2. un *"tecnico"* che ha acquisito sistematicamente delle competenze tecniche;
3. un *"esperto-artigiano"* che ha acquisito sul campo degli schemi d'azione contestualizzati;
4. un *"esperto-riflessivo"* che si è costruito un *"sapere esperienziale"* sistematico e comunicabile più o meno teorizzato;

5. *un "attore sociale"* impegnato in progetti collettivi e cosciente dell'importanza degli aspetti antro-po-sociali delle pratiche quotidiane;

6. *una "persona"* che opera un continuo sviluppo di sé.

(Altet, Charlier, Pasquay, & Perrenou, 2006)

Da come si può intuire, si tratta di un modello legato fortemente al metodo di produzione. Essendo una rappresentazione schematica in cui vengono utilizzate molte metafore, comprendo facilmente ciò che l'autore vuole esprimere in quanto sono consapevole che durante il tirocinio diretto, prima di agire osservo e rifletto per associazioni e abilità da me conosciute. Inoltre, come già precedentemente scritto, trattandosi di paradigmi, essi possono continuamente essere mutati e adattati al cambiamento che si presenta durante il tirocinio.

7. *un "contadino" che coltiva la sua terra.*

Dopo aver analizzato e interpretato il modello di Pasquay, penso che una metafora che si potrebbe aggiungere alle sei sviluppate dall'autore, sia quella del contadino il quale funge da figura inclusiva.

Egli ha il compito di far crescere e maturare diverse piante (fiori, frutta e ortaggi) e deve sapere come averne cura ogni giorno adottando strumenti e strategie differenti a seconda della pianta che cura: alcune hanno bisogno di un bastone come sostegno, altre hanno bisogno di una rete per arrampicarsi, altre hanno bisogno di espandersi, altre ancora devono essere protette con teli o reti, ecc.

Questo non è sufficiente, perché il percorso d'inclusione parte ancor prima della nascita della pianta. Per favorire la crescita il contadino deve prima esplorare il territorio in cui lavorerà e comprendere il contesto in cui è inserito. Successivamente dovrà preparare il terreno e fertilizzarlo, renderlo ricco di nutrienti, per permettere alle piante di crescere in qualsiasi condizione climatica si presenti.

3.4. *Riflessione personale in ottica professionale emergente*

Il paesaggio visto dalla cima della montagna è la dimensione

professionale. Lo stupore, la meraviglia, le emozioni che si provano nel godere di tanta bellezza permette a chi viaggia di continuare ad



Figura 27 Cima Palon (2232 m), fotografia scattata in data 29 luglio 2018.

essere stimolato e motivato a camminare, quindi ad insegnare.

Fermarsi ad osservare il panorama aiuta a riflettere sui punti di forza e quelli da migliorare del proprio agire professionale.

Per riflettere sul mio profilo professionale emergente penso sia opportuno partire dalla Relazione finale del quarto anno di Tirocinio. In particolare, da alcune delle competenze prese in analisi delle quali ragiono per analizzare quanto maturato in questo ultimo anno di Tirocinio.

P. Perrenoud parla di dieci nuove competenze (Perrenoud, 2002, p. 20-21) che al giorno d'oggi un insegnante deve possedere. Grazie alle esperienze compiute con il Tirocinio Diretto le persone che ho incontrato e con cui mi sono confrontata durante il percorso, posso dire di aver dimostrato di essere cresciuta e di aver sviluppato la capacità di:

1. *Organizzare ad animare situazioni d'apprendimento.* Ho cominciato a progettare e lavorare partendo dalle rappresentazioni dei bambini; mi sono riorganizzata considerando gli errori e gli ostacoli incontrati;
2. *Gestire la progressione degli apprendimenti.* Ho ideato e presentato al gruppo *situazioni problema* adeguati alle loro possibilità, correlando ad ognuna di esse ad una teoria o ricerca;

3. *Ideare e fare evolvere dispositivi di differenziazione.* Ho saputo gestire l'eterogeneità della classe con uno spazio più vasto "dell'ambiente classe" sviluppando soprattutto la cooperazione tra gli alunni;
4. *Coinvolgere gli alunni nel loro apprendimento e nel loro lavoro.* Con le attività proposte ho suscitato negli alunni "il desiderio di apprendere, esplicitare il rapporto con il sapere, il senso del lavoro scolastico e sviluppare la capacità di autovalutazione" (Perrenoud, 2002);
5. *Lavorare in gruppo.* Ho coinvolto i bambini elaborando attività comuni; con l'insegnante ho affrontato e analizzato le situazioni complesse ed ho sempre cercato il confronto per la risoluzione di problemi professionali;
6. *Partecipare alla gestione della scuola.* Il progetto di Tirocinio di quest'anno è stato inserito all'interno di un progetto d'istituto il quale, di conseguenza, è stato rielaborato. Inoltre, molte delle risorse utilizzate erano comprese già all'interno della scuola.
7. *Informare e coinvolgere i genitori.* Essendo direttamente coinvolti i genitori nella valorizzazione della costruzione dei saperi pensati all'interno del mio progetto, ho avuto l'opportunità di relazionarmi con loro durante una riunione della scuola e nei pomeriggi al termine delle attività;
8. *Servirsi delle nuove tecnologie.* Con l'imprevisto dell'interruzione delle lezioni in presenza dovuta all'emergenza nazionale mi sono ritrovata ad inserire all'interno del percorso quelle che vengono considerate le "nuove tecnologie" sfruttando le loro potenzialità didattiche in relazione agli obiettivi prefissati durante la progettazione;
9. *Affrontare i doveri e i dilemmi etici della professione.* Da quando sono entrata nell'ambiente scolastico come tirocinante, mi sono sentita spesso ripetere, in modo ironico, la stessa domanda a causa della collocazione geografica dell'istituto: quanti "italiani" hai quest'anno in classe? La questione della provenienza, delle differenze sessuali, etniche e sociali tra le persone è da sempre motivo di pregiudizio, ma il clima che si respira nel 4° I.C. è differente. Camminando tra i corridoi e le aule scolastiche e condividendo le giornate con

gli alunni e le insegnanti, sto imparando ad eliminare i pregiudizi, a partecipare alla realizzazione di regole di vita comune, ad analizzare la relazione pedagogica e la comunicazione in classe, a sviluppare il senso di responsabilità, di solidarietà e di giustizia;

10. *Gestire la propria formazione continua.* Nel progettare il percorso ideato, io e la mia Tutor mentore abbiamo saputo negoziare e ci siamo messe in gioco e iniziato un percorso di ricerca e formazione per informarci riguardo le conoscenze poco approfondite. Ad esempio, io ho approfondito le pratiche didattiche presentate dall'autore R. Pittarello.

Agli occhi delle famiglie e della comunità, gli insegnanti con tali caratteristiche sono figure essenziali all'interno della scuola in quanto dimostrano: sicurezza, un ambiente accogliente e ben organizzato, motivazione e fiducia.

“Lo stile educativo dei docenti si ispira a criteri di ascolto, accompagnamento, interazione partecipata, mediazione comunicativa, con una continua capacità osservazione del bambino, di presa in carico del suo “mondo”, di lettura delle sue scoperte, di sostegno e incoraggiamento all'evoluzione dei suoi apprendimenti verso forme di conoscenza sempre più autonome e consapevoli.” (Indicazioni Nazionali per il curriculum, 2012, p. 17)

Essere insegnante significa saper “valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni, per ancorarvi nuovi contenuti. [...] Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per fare in modo che non diventino disuguaglianze. [...] Favorire l'esplorazione e la scoperta, al fine di promuovere il gusto per la ricerca di nuove conoscenze. [...] Incoraggiare l'apprendimento collaborativo. Imparare non è solo un processo individuale. La dimensione sociale dell'apprendimento svolge un ruolo significativo. [...] Realizzare attività didattiche in forma di laboratorio, per favorire l'operatività e allo stesso tempo il dialogo e la riflessione su quello che si fa.” (Indicazioni Nazionali per il curriculum, 2012, p. 26-27).

Un pensiero caro e un ringraziamento importante vanno sicuramente alla figura di riferimento di questi ultimi due anni di tirocinio, la mia Tutor mentore Gabriella. Mi ha

donato molto: svolgere il compito di tutor non è una funzione semplice e non ci sono corsi di formazione in merito a tale ruolo. Essere tutor significa mettersi in gioco, saper collaborare con il tirocinante, sostenerlo fin dall'inizio nella progettazione, nell'organizzazione e nel metodo di insegnamento.

Gabriella, con grande attenzione e cura, si è affiancata a me stimolandomi attraverso i suoi consigli utili alla conduzione delle attività, consigliandomi informazioni in merito alla didattica e alla progettazione, valorizzandomi attraverso i progetti in cui mi ha inclusa e comportandosi come se fossi una collega, mettendomi al suo stesso livello: non mi sono mai sentita inferiore professionalmente.

Lavorando a stretto contatto ho potuto osservarla e rimanere affascinata dal suo carattere esplosivo, forte, tenace, consapevole e ferma sui suoi principi, accogliente e aperta ad



Figura 28 Fotografia scattata a Gabriella durante l'osservazione del Tirocinio in data 28 maggio 2017.

ogni occasione le si presenti davanti. A mio parere penso che rientri nella descrizione che l'autore G. Zavalloni scrive riguardo ai "maestri, quelli che sanno insegnare, che sanno aiutare a far fiorire le intelligenze e le personalità dei ragazzi con i quali operano e sanno poi riflettere sul loro lavoro educativo, scrivendo e documentando. L'esperienza didattica è di per sé sempre unica." (Zavalloni, 2012, p. 15-16).

3.5. Un occhio al futuro

Ed ora tocca a me.
Io che ho deciso di intraprendere come insegnante questo *Viaggio a piedi tra le montagne*.

Penso che il viaggio compiuto camminando sia la metafora più indicata per la figura dell'insegnante.



Figura 29 Persona che ha intrapreso un viaggio a piedi.

Ritengo fondamentale, in questo senso, il contributo che da l'autore G. Zavalloni in merito al cammino a piedi e lento: "Il vero scopo del viaggio non è quindi «arrivare», ma «camminare», non è la «meta», ma il percorso, non è il «dove», ma il «come». Se chiediamo agli studenti delle nostre scuole qual è l'esperienza più significativa della «gita scolastica», raramente ci sentiremo rispondere il luogo, la località, il museo visitato, la mostra vista. Le risposte che ci sentiamo dare sono tutte centrate sul clima della classe, la situazione, lo stare insieme ai compagni, il tempo passato insieme in modo diverso dalla solita routine scolastica.

È necessario riflettere su questo e far sì che la gita divenga sempre un'occasione per vivere l'importanza del *cammino* e non dell'*arrivo*." (Zavalloni, 2012, p. 54).

Intraprendere un viaggio, soprattutto in montagna, richiede tempo e pazienza. In particolare, richiede uno zaino ben attrezzato contenente la borraccia, un cappellino, gli occhiali da sole, calzini di riserva, ecc. l'importante è essere consapevoli che ciò che si porta con sé periodicamente dovrà essere rifornito, ad esempio la borraccia, o pulito, ad esempio gli indumenti.

Con il tempo lo zaino verrà riempito in quanto viaggiando esso si riempirà di oggetti ed elementi che rimandano ad esperienze vissute.

Nel momento in cui si vuole intraprendere un viaggio è bene organizzarsi progettando il cammino e prepararsi gli strumenti funzionali ad esso: una mappa, la bussola, il GPS, una macchina fotografica per documentare.

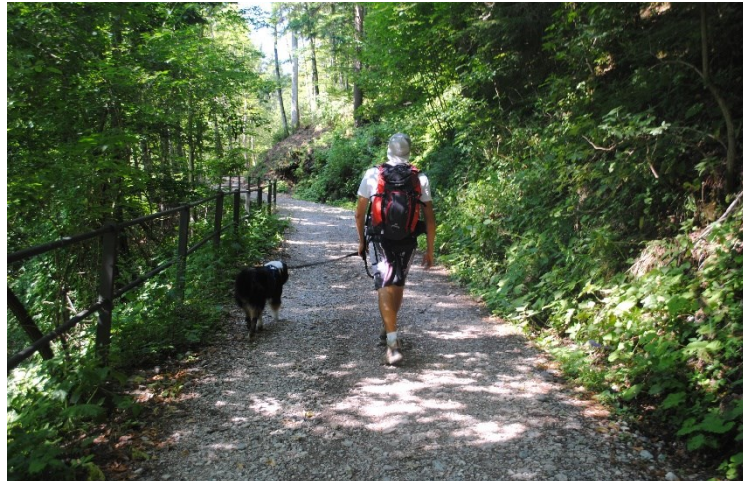


Figura 30 Persona che cammina in compagnia del suo cane.

Durante il percorso capiterà spesso di essere in compagnia e di condividere l'avventura con qualche altra persona che si è messa in viaggio. Quale occasione migliore per rendere il percorso più stimolante e legato ad esperienze positive? Una frase che ho reso mia, detta da Christopher Mc Candless, viaggiatore statunitense, è “la felicità è vera soltanto se condivisa”. In una lettera spedita a Ronald A. Franz, un suo caro amico, scrisse: “C'è tanta gente infelice che tuttavia non prende l'iniziativa di cambiare la propria situazione perché è condizionata dalla sicurezza, dal conformismo, dal tradizionalismo, tutte cose che sembrano assicurare la pace dello spirito, ma in realtà per l'animo avventuroso di un uomo non esiste nulla di più devastante di un futuro certo”.

Quest'anno all'inizio di ogni incontro di Tirocinio Indiretto un piccolo gruppo era solito fare una piccola accoglienza nei confronti del resto dei membri per trasmettere un messaggio ritenuto importante. Ritengo che le parole utilizzate durante la mia accoglienza siano profonde e strettamente legate da un significato parallelo alla metafora qui sopra narrata: care maestre, abbiate cura di tutti i bambini che incontrerete, abbiate cura di voi stesse e siate pazienti con i genitori anche quando sembreranno ostacolarvi e non voler capire. Infondo, vi stanno affidando una parte del loro cuore, la più preziosa. Non dimenticate mai che “Insegnare è toccare una vita per sempre”.

Come insegnante mi aspetto di mantenere sempre saldi e valorizzare i miei principi etici e morali; di non “farmi calpestare” da chi vuole ostacolare il mio percorso, nello

specifico le mie idee; agire sempre e prima di tutto per il bene del bambino, della classe e delle famiglie; di lasciare sempre un po' la borraccia vuota per riempirla di nuove conoscenze e scoperte; di essere aperta alla condivisione e alla collaborazione con il team docente, la scuola e il territorio; infine, di aver sempre la giusta motivazione per allacciarmi le scarpe e intraprendere un nuovo viaggio sfidante. Insomma, come si dice quando si incontra qualcuno in montagna, mi auguro un *buon cammino!*

Bibliografia

- Altet, M., Charlier, E., Pasquay, L., & Perrenou, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Barbiana, S. d. (s.d.). *Lettera a una professoressa*. Libreria editrice fiorentina.
- Bauman, Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: il Mulino.
- Booth, T., Ainscow, M., & Traduzione italiana di Valtellina, E. (2008). *Index per l'Inclusione*. Gardolo: Edizioni Erickson .
- Calvani, A., & Ventriglia, L. (2017). *Insegnare a leggere ai bambini. Gli errori da evitare*. Roma: Carocci editore S.p.A.
- Castoldi, M. (2016). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci editore S.p.A.
- Castoldi, M. (2017). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci editore S.p.A.
- Catarci, M., & Macinai, E. (2015). *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*. Pisa: Edizioni ETS.
- Ciarcià, P., & Dallari, M. (2016). *Arte per crescere. Idee, immagini, laboratori*. Bologna: Edizioni Artebambini.
- Cisotto, L. (2011). *Il portfolio per la prima alfabetizzazione. Valutare le competenze emergenti nel passaggio tra scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
- Cisotto, L. (2013). *Diversità nell'apprendimento e progettualità educativa*. Padova: CLEUP SC.
- Cisotto, L. (2015). *Didattica del testo, Processi e competenze*. Roma: Carocci editore S.p.A.
- Cisotto, L. (2015). *Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e di apprendimento*. Roma: Carocci editore S.p.A.
- Cisotto, L., & RDL, G. (2009). *Prima competenze di letto-scrittura. Proposte per il curriculum di scuola dell'infanzia e primaria*. Trento: Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2016). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci editore S.p.A.
- Contini, M., Demozzi, S., Fabbri, M., & Tolomelli, A. (2014). *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli s.r.l.

- Cornoldi, C. (2007). *Difficoltà e disturbi dell'apprendimento*. Bologna: il Mulino.
- Damiano, E. (2016). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella editrice.
- De Rossi, M., & Petrucco, C. (2013). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma: Carocci editore S.p.A.
- Eco, U. (2016). *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Milano: Bompiani.
- Felisatti, E. (2006). *Cooperare in team e in classe*. Pensa Multimedia.
- Felisatti, E., & Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Galliani, L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Milano: Editrice La Scuola.
- Kapuscinski, R. (2009). *L'altro*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore.
- Martinelli, M. (2017). *Collaborare nella diversità. Cooperative Learning e persone con disabilità, difficoltà e svantaggi*. Milano: Mondadori Education S.p.A.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci editore.
- Milani, I. (2017). *L'arte di insegnare. Consigli pratici per gli insegnanti di oggi*. Milano: Antonio Vallardi Editore.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci editore S.p.A.
- Minerva, F. P. (2002). *L'intercultura*. Bari: Editori Laterza.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Movimento di Cooperazione Educativa. (2019, settembre). *Educare alla parola per coltivare umanità e costruire cultura. Manifesto per un'educazione linguistica democratica*. 68(3). Roma: Edizioni Erickson.
- Nobile, A. (2015). *Lettura Giovanile. Da Pinocchio a Peppa Pig*. Milano: Editrice La Scuola.
- Nota, L., & Soresi, S. (2000). *Autoefficacia nelle scelte. La visione sociocognitiva dell'orientamento*. Firenze: Giunti Organizzazioni Speciali.
- Pavone, M. (2014). *L'inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori Università.
- Pennac, D. (2008). *Diario di scuola*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore.

- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Pittarello, R. (1991). *La nuvola rossa. Storie piccole da disegnare*. Treviso: Codex editrice.
- Pittarello, R. (1997). *Libri fatti dai bambini per gli adulti*. Castelfranco V.to Treviso: La scuola del fare.
- Pittarello, R. (1999). *Parole giocate. Lettere e nomi di ragazzi*. Castelfranco Veneto: La scuola del Fare.
- Pittarello, R. (2003). *Come scrivo come leggo. La prima educazione linguistica*. Padova: Scuole comunali dell'infanzia Padova.
- Pittarello, R. (2013). *Stretto e lungo. Storie e sequenze*. S. Angelo di Piove (PD): La Scuola del Fare.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Giulio Einaudi editore.
- Savia, G., & Mulè, P. (2015). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines version 2.0. Traduzione in italiano 2.0*.
- Selleri, P. (2004). *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci editore S.p.A.
- Smith, K. (2015). *Risveglia la città. Idee e progetti per lanciare i tuo messaggio al mondo*. Milano: Terre di mezzo Editore.
- Smith, K. (2017). *Come diventare un esploratore del mondo. Museo di vita tascabile*. Mantova: Maurizio Corraini S.R.L.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tomlison, C. A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: LAS - Libreria Ateneo Salesiano.
- Zavalloni, G. (2012). *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. Verona: EMI - Editrice Missionaria Italiana.

Normativa

- D.M. n. 254 del 16/11/2012, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, MIUR, Gazzetta Ufficiale n. 30 del 5 febbraio 2013.
- N.M. n. 3645 del 1/03/2018, *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, MIUR.
- C 189/1 del 22/05/2018, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, del 4 giugno 2018.
- L. n. 104 del 5/02/1992, *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, Gazzetta Ufficiale, n. 39 del 17 febbraio 1992.
- Prot. n. 352372 del 04/09/2019, Concorso "Io, CITTADINO GLO-CALE. Dal mio Quartiere ai Diritti proclamati dall'ONU" III EDIZIONE, Comune di Padova Settore Servizi Sociali, (2019, Settembre 4). Padova.

Documentazione scolastica

- PTOF 4° IC di Padova. (a.s. 2019/2022).*
- RAV 4° IC di Padova (a.s. 2018/2019).*
- RENDICONTAZIONE SOCIALE 4° IC di Padova (2019).*
- PROGETTO, Seminiamo in quartiere, disegni, parole, racconti... di noi (a.s. 2019/2020).*

Allegati

Allegato A, esempio di *check-list* mirata ad osservare *il comportamento degli alunni*, pag. 11

SCHEDA PER L'OSSERVAZIONE DEI COMPORTAMENTI SOCIALI ED EMOTIVI DEGLI ALUNNI E PER L'ANALISI DEL DISCORSO

Insegnante	GABRIELLA BALBO
Sezione	GRUPPO DEI 5 ANNI
Argomento della sessione	TRASFORMAZIONE DELLE LETTERE DEL NOME
Data	29/01/20
Durata	1,30m
Fase osservata	OPERATIVA

COMPORTAMENTI SOCIALI	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	OSSERVAZIONI
1. Collaborare alla progettazione e alla conduzione di attività				X	
2. Mostrare apprezzamento per i risultati positivi dei compagni				X	
3. Supporto e aiuto reciproco nelle difficoltà				X	
4. Lavorare e giocare positivamente con tutti				X	
5. Accogliere consigli e osservazioni di insegnanti e compagni				X	
6. Mostrare interesse e accoglienza reciproca				X	
7. Chiedere aiuto			X		

EMOTIVI					
1. Mostrare soddisfazione per i risultati positivi				X	
2. Saper reagire agli insuccessi e alle situazioni			X		
3. Riflettere sul proprio comportamento e sugli errori			X		
4. Controllare ed esprimere reazioni emotive			X		

ANALISI DEL DISCORSO	PER NIENTE	POCO	ABBASTANZA	MOLTO	OSSERVAZIONI
1. Rispettare i ruoli			X		
2. Rispettare i turni conversazionali			X		
3. Interagire con pertinenza				X	
4. Impegnarsi a farsi capire e a chiarire il proprio discorso			X		
5. Saper esprimere accordo o dissenso nei vari discorsi			X		

GRIGLIA DI OSSERVAZIONE

1. FASE DI SINTONIZZAZIONE <i>Obiettivo: creare il clima</i>	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Note
1.1. L'insegnante predispone il setting				X	
1.2. L'insegnante utilizza routines				X	
1.3. L'insegnante crea attesa per l'argomento				X	
1.4. L'insegnante favorisce la conversazione libera			X		NEL SENSO CHE PRIMA SI SPIEGA L'ATTIVITÀ E POI SI...
1.5. L'insegnante rivolge lo sguardo a tutti gli alunni				X	
1.6. L'insegnante osserva il clima della classe e gli atteggiamenti degli alunni				X	
1.7. L'insegnante si preoccupa se qualche bambino tende a estraniarsi e non si lascia coinvolgere				X	
2. FASE DI LANCIO DELL'ARGOMENTO <i>Obiettivo: introdurre il compito</i>	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Note
2.1. L'insegnante richiama conoscenze già note				X	
2.2. L'insegnante concorda con gli alunni criteri di comportamento per i dialoghi				X	
2.3. L'insegnante utilizza strategie per motivare				X	
2.4. L'insegnante presenta l'argomento attraverso molteplici forme di rappresentazione				X	
2.5. L'insegnante esplicita e negozia svolgimento attività			X		L'ATTIVITÀ È STABILITA GIÀ MA SI NEGOZIA LE MODALITÀ
3. FASE DI SVILUPPO DELLA CONOSCENZA <i>Obiettivo: introdurre il cambiamento</i>	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Note
3.1. L'insegnante presenta l'argomento ricorrendo a tecniche e strategie multiple				X	
3.2. L'insegnante utilizza mediatori didattici				X	
3.3. L'insegnante sollecita e guida gli alunni al dialogo				X	
3.4. L'insegnante valorizza le osservazioni				X	
3.5. L'insegnante utilizza un linguaggio adeguato agli alunni				X	
3.6. L'insegnante monitora comprensione e autonomia				X	
3.7. L'insegnante si preoccupa di alunni che non partecipano				X	
3.8. L'insegnante crea le condizioni affinché gli alunni in difficoltà possano seguire				X	
3.9. L'insegnante adatta					

comportamenti verbali e non verbali				X	
3.10 L'attività tiene conto delle differenze dei bambini				X	
4. FASE DI ELABORAZIONE COGNITIVA <i>Obiettivo: integrare vecchie e nuove conoscenze</i>	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Note
4.1. L'insegnante utilizza metodologie differenziate, adatte ad argomento, attività e alunni				X	
4.2. L'insegnante dà opportunità di costruire conoscenza				X	
4.3. L'insegnante è modeling di strategie				X	
4.4. L'insegnante promuove apprendimento attivo				X	
4.5. L'insegnante promuove apprendimento per scoperta e problem solving				X	
4.6. L'insegnante guida l'elaborazione dell'informazione, la visualizzazione e la manipolazione				X	
4.7. L'insegnante stimola il peer tutoring				γ	
4.8. L'insegnante tiene in considerazione tutti i campi di esperienza				X	
5. FASE FINALE DI SINTESI <i>Obiettivo: sintetizzare</i>	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Note
5.1. L'insegnante fa una sintesi				X	
5.2. L'insegnante accerta i risultati di apprendimento				X	
5.3. L'insegnante fa anche valutazione ex-ante e in itinere				X	
5.4. L'insegnante fornisce feedback				X	
5.5. L'insegnante propone principi per l'autovalutazione e la valutazione fra pari				γ	

Allegato C, tabella per competenze: macro-progettazione, pag. 12

Scuola: *“Il Quadrifoglio”* bambini grandi (5 anni).

Esperienza di apprendimento: I DISCORSI E LE PAROLE.

Competenza: *“Sviluppa l’abilità di comunicare in forma scritta e di utilizzare il pensiero creativo per raccontare storie adattando la propria comunicazione in funzione della situazione.”*

Obiettivi di prestazione: *“Si avvicina alla lingua scritta, esplora e sperimenta prime forme di comunicazione attraverso la scrittura.”*

- *Riferimenti al percorso disciplinare e ai nuclei fondanti la disciplina/l’argomento:* i discorsi e le parole, utilizzo la metodologia proposta da R. Pittarello con la *Scuola del fare*;
- *Rilevazione delle preconoscenze degli allievi:* gli alunni hanno già affrontato diverse attività di scrittura creativa durante le attività pomeridiane;
- *Situazione del contesto che motiva la progettazione:* nelle routine quotidiane molti bambini, soprattutto quelli di 5 anni, vengono attirati dai libri e sono curiosi nei loro confronti, in particolare sono affascinati dalle parole e dalla scrittura;
- *Situazione problema (significativa, autentica) per gli allievi:* i bambini, motivati dalla lettura di una storia o da un evento accaduto o da un oggetto che conoscono, creano le loro storie diventando gli autori dei libri;
- *Compito autentico per gli allievi:* preparare una presentazione da esporre ai genitori ed attori esterni spiegando come si costruisce un libro.

Obiettivi di apprendimento (processi che sviluppano l'apprendimento, riferimento alle Indicazioni)	Argomenti/ Contenuti	Attività	Metodologie (riferimento a formati, strategie e tecniche)	Strumenti e materiali	Tempi Ore 14:30/15:30 circa
Fase 1: "Avvicinamento e conoscenza del libro"					
<ul style="list-style-type: none"> Incoraggiare l'incontro e la lettura di libri illustrati per un rapporto positivo con la lettura e la scrittura. 	<ul style="list-style-type: none"> Conoscere le caratteristiche di un libro (copertina, dorso, retrocopertina, autore, parole e immagini). 	<ul style="list-style-type: none"> Letture di un albo illustrato Attività: <ol style="list-style-type: none"> Accertamento conoscenza del libro: caratteristiche (copertina, dorso, retrocopertina, autore, parole e immagini...) e come si costruisce un libro osservando il libro "L'albero magico" di C. Matheson; Creazione del libro "Io amo le differenze"; Creazione del libro "Lettere"; Creazione del libro "Forme libere"; Creazione del libro con forme quadrate e rettangolari osservando il libro "Chi c'è tra i ritagli?" di S. Borando. 	METODOLOGIA: attiva FORMAT: laboratorio STRATEGIE: <ul style="list-style-type: none"> Apprendimento attivo Apprendimento per scoperta guidata Apprendimento cooperativo; Simulazione; Peer tutoring TECNICA: <ul style="list-style-type: none"> Ludica; Riflessiva, Di riproduzione operativa 	<ul style="list-style-type: none"> libri; pennarelli di diversa grandezza; penne; matite; spago; forbici; colla; fogli bianchi; cartoncini/fogli colorati. 	<ol style="list-style-type: none"> 24/01 27/01 29/01 07/01 10/02 e 11/02

Fase 2: "La comunicazione in un libro"						
<ul style="list-style-type: none"> • Giocare con la lingua che usano per esplorare la lingua scritta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Raccontare delle storie attraverso la scrittura. 	<p>4. Lettura di un albo illustrato.</p> <p>5. Attività:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Creazione di un libro con le sequenze; 2. Creazione di un libro in cui gli alunni sono esperti di un argomento; 3. Creazione di un libro in cui ogni alunno è esperto di un argomento; 4. <i>Creazione di un libro con lo schema del ragno (vedi R. Pittarello);</i> 5. <i>Creazione libro utilizzando il libro "La Nuvola rossa" di R. Pittarello;</i> 6. <i>Creazione del libro "amore nelle lingue che conosciamo";</i> 7. <i>Preparazione della presentazione da fare ai genitori e attori esterni;</i> 8. <i>Distribuzione dei libri nelle aree pubbliche del quartiere;</i> 9. <i>Presentazione del progetto ai genitori e attori esterni.</i> 	<p>METODOLOGIA: attiva</p> <p>FORMAT: laboratorio</p> <p>STRATEGIE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apprendimento attivo • Apprendimento per scoperta guidata • Apprendimento cooperativo; • Simulazione; • Peer tutoring <p>TECNICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ludica; • Riflessiva, • Di riproduzione operativa 	<ul style="list-style-type: none"> • libri; • pennarelli di diversa grandezza; • penne; • matite; • spago; • forbici; • colla; • fogli bianchi; • <i>libri bianchi;</i> • <i>libri in sequenza;</i> • cartoncini/fogli colorati; • personaggi, oggetti ritagliati da riviste di giornale. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 12/02 2. 21/02 3. <i>06/03</i> 4. <i>09/03</i> 5. <i>10/03</i> 6. <i>11/03</i> 7. <i>20/03</i> 8. <i>Data da definire;</i> 9. <i>Data da definire (dovevano essere concordate durante le vacanze di carnevale)</i> 	

N.B. Le attività svolte in presenza sono state interrotte il giorno 21/02/2020, poi non è stato più possibile proseguire a causa dell'emergenza Covid-19.

Allegato D, tabella per competenze: macro-progettazione, pag. 13.

Obiettivi di apprendimento (processi che sviluppano l'apprendimento, riferimento alle Indicazioni)	Argomenti/Contenuti	Attività	Metodologie (riferimento a formati, strategie e tecniche)	Strumenti e materiali
FASE 3: "I bambini raccontano"				
<ul style="list-style-type: none"> • Incoraggiare l'incontro e la lettura di libri illustrati per un rapporto positivo con la lettura e la scrittura; • Giocare con la lingua che usano per esplorare la lingua scritta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere le caratteristiche di un libro (copertina, dorso, retrocopertina, autore, parole e immagini); • Raccontare delle storie attraverso la scrittura. 	<p><i>Le attività sono disponibili su:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Padlet</i> (solamente un video) • <i>Pagina Web "I bambini raccontano"</i> (collegata alla piattaforma G Suite nella sezione d'Istituto "Sezione Gialli") https://spark.adobe.com/page/N3vJhAYqiyW2k/ <p>In ordine di apparizione nella pagina Web:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>PAROLE DAL MONDO</i> 2. <i>COME SI COSTRUISCE UN LIBRO?</i> 3. <i>GLI ELEMENTI DI UN LIBRO</i> 4. <i>LA GRANDE FABBRICA DELLE PAROLE</i> 5. <i>LA BICICLETTA</i> 6. <i>UNA SPLENDIDA GIORNATA</i> 7. <i>LE LETTERE DIVENTANO</i> 8. <i>CHE IDEA! e ascolto della canzone "Inventa una poesia" dello Zecchino d'Oro</i> 9. <i>COSA MI VIENE IN MENTE</i> 10. <i>CHI C'È TRA I RITAGLI?</i> 	<p>METODOLOGIA: attiva FORMAT: lezione a distanza con supporto tecnologico STRATEGIE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narrativa; • Dimostrativa; • Tutorial. <p>TECNICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narrazione di storie; • Riproduzione operativa (esercitazioni); • Uso di esempi mediati da supporti vari; • Giochi interattivi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Internet; • Cellulare/ tablet/ computer; • pennarelli di diversa grandezza; • penne; • matite; • spago; • forbici; • colla; • fogli bianchi; • cartoncini/fogli colorati.

TITOLO: “Accertamento conoscenza del libro: caratteristiche e come si costruisce”	
INSEGNANTI: Zaramella Silvia (studentessa), Balbo Gabriella (Insegnante-Tutor mentore), figura OSS	
DATA E ORA: 24/01/2020 dalle 14:30 alle 15:30	
DESTINATARI	10 alunni
SCUOLA	4 IC “Il quadrifoglio”
OBIETTIVO	Incoraggiare l’incontro e la lettura di libri illustrati per un rapporto positivo con la lettura e la scrittura
CONTENUTO	Conoscere le caratteristiche di un libro (copertina, dorso, retrocopertina, autore, parole e immagini)
SETTING	Aula della sezione dei <i>Gialli</i> , i bambini sono disposti intorno a due tavoli a isola
TEMPO	1 ora
MATERIALE	<ul style="list-style-type: none"> • libri; • pennarelli di diversa grandezza; • penne; • matite; • spago; • forbici; • colla; • fogli bianchi; • cartoncini/fogli colorati;
METODOLOGIA	Attiva
FORMAT	Laboratorio
STRATEGIE	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendimento attivo; • Apprendimento per scoperta guidata; • simulazione
TECNICHE	<ul style="list-style-type: none"> • ludica; • di riproduzione operativa

FASI DELL'AZIONE DIDATTICA		TEMPI
1. SINTONIZZAZIONE E LANCIO DELL'ARGOMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Lettura dell'albo illustrato: "L'albero magico" di C. Matheson • Lancio dell'argomento attraverso un breve dialogo con domande stimolo fornite dall'insegnante: cos'è un libro? A cosa serve? Cos'è la copertina? Chi è l'autore? Cos'è la copertina? Cos'è il dorso? Sono presenti solamente immagini o anche parole? è sempre necessario che vi siano entrambe? 	15 min
2. SVILUPPO DELLA CONOSCENZA	<p><i>Chi si ricorda come si costruisce un libro?</i></p> <p>Da questa domanda si può iniziare l'attività di costruzione di un libro con la tecnica proposta da Pittarello e quindi, una prima creazione di storie scritte dai bambini raccontando la storia del libro letto in precedenza.</p>	35 min
3. CONCLUSIONE E SINTESI	<p>I bambini si raccontano quello che hanno creato durante l'attività ("Io amici ho creato questa storia... il titolo è... parla di..." e poi iniziano a raccontare la storia).</p> <p>Io nel frattempo registro le loro parole.</p>	10 min



Figura 35 La primavera.



Figura 32 L'inverno.



Figura 31 La copertina del libro.



Figura 34 L'estate.



Figura 33 L'autunno.

TITOLO: Creazione di un libro in cui gli alunni sono esperti di un argomento;	
INSEGNANTI: Zaramella Silvia (studentessa), Balbo Gabriella (Insegnante-Tutor mentore).	
DATA E ORA: 21/02/2020 dalle 14:30 alle 15:30	
DESTINATARI	12 alunni
SCUOLA	4 IC "Il quadrifoglio"
OBIETTIVO	Giocare con la lingua che usano per esplorare la lingua scritta con la lettura e la scrittura.
CONTENUTO	Raccontare delle storie attraverso la scrittura.
SETTING	Aula della sezione dei <i>Gialli</i> , i bambini sono disposti intorno a due tavoli a isola
TEMPO	1 ora
MATERIALE	<ul style="list-style-type: none"> • libri; • pennarelli di diversa grandezza; • penne; • matite; • spago; • forbici; • colla; • fogli bianchi; • cartoncini/fogli colorati; • personaggi, oggetti ritagliati da riviste di giornale.
METODOLOGIA	Attiva
FORMAT	Laboratorio
STRATEGIE	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendimento attivo; • Apprendimento per scoperta guidata; • simulazione
TECNICHE	<ul style="list-style-type: none"> • ludica;

	<ul style="list-style-type: none"> • di riproduzione operativa 	
FASI DELL'AZIONE DIDATTICA		TEMPI
1. SINTONIZZAZIONE E LANCIO DELL'ARGOMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Lettura dei libri che avevano creato la lezione precedente gli alunni seguendo le indicazioni del libro "Lungo e stretto" proposto da R. Pittarello; • Lancio dell'argomento attraverso il racconto degli alunni esperti spiegando cos'hanno fatto la lezione precedente attraverso un breve dialogo e proponendo le domande: che forma ha questo libro? A cosa servirà? La storia come viene raccontata? In quanti tempi? Dove inizia? Dove finisce? In che direzione si scrive? 	15 min
2. SVILUPPO DELLA CONOSCENZA	<p><i>Perché non proviamo a costruire un libro raccontando di qualcosa che conosciamo tutti molto bene? Di quali aspetti bisogna scrivere? Cosa mettiamo all'inizio? E poi? E dopo? Come finisce la storia?</i></p> <p>Da queste domande si può iniziare l'attività (<i>ogni bambino sceglie un aspetto</i>). Il prodotto sarà un libro che racconta di qualcosa di cui i bambini sono esperti.</p>	35 min
3. CONCLUSIONE E SINTESI	<p>I bambini si raccontano quello che hanno creato durante l'attività ("Io amici ho creato questa pagina... parla di..." e poi iniziano a raccontare).</p> <p>Io nel frattempo registro le loro parole.</p>	10 min



Figura 38 Copertina e pagina 1



Figura 37 Pagina 2.



Figura 36 Pagina 3.



Figura 41 Pagina 4



Figura 39 Il manubrio, pagina 5.

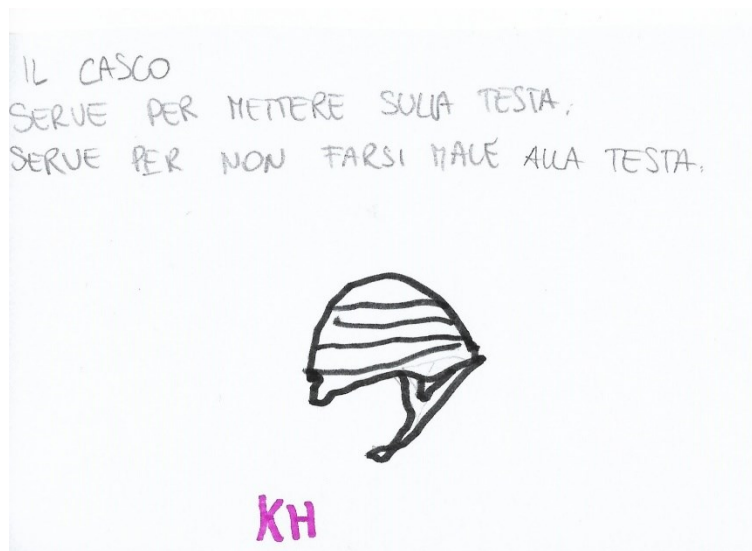


Figura 40 Il casco, pagina 6.



Figura 42 La luce o fanale, pagina 7.

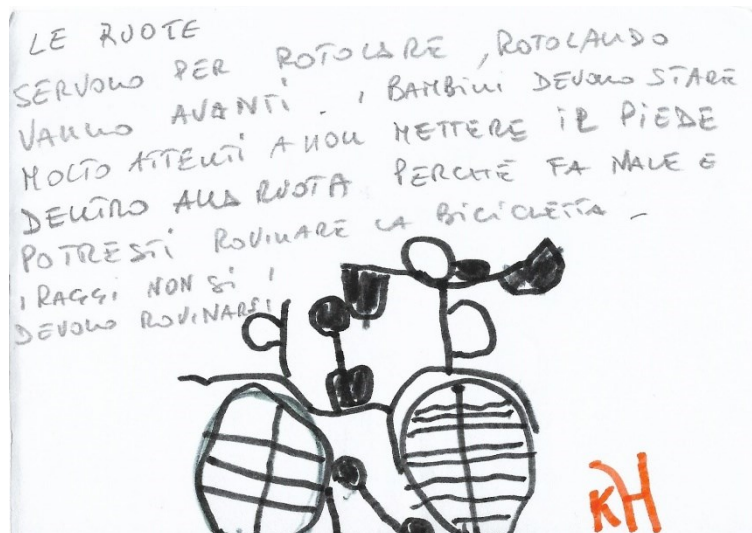


Figura 43 Le ruote, pagina 8.

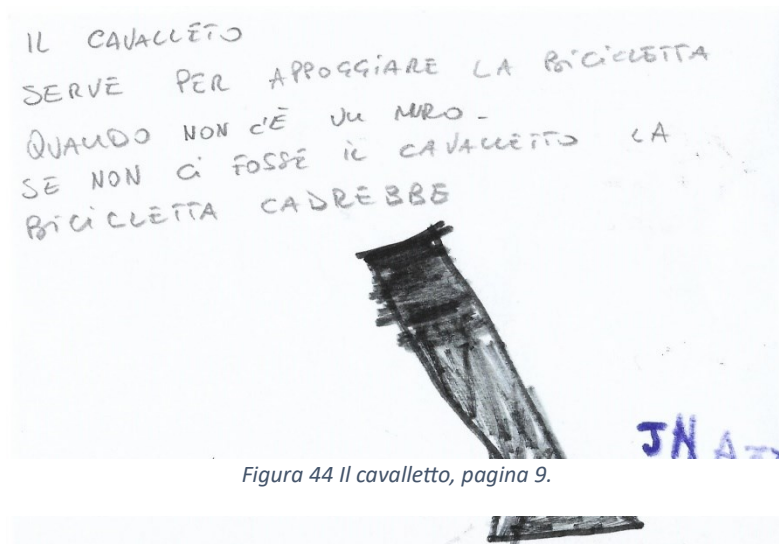


Figura 44 Il cavalletto, pagina 9.

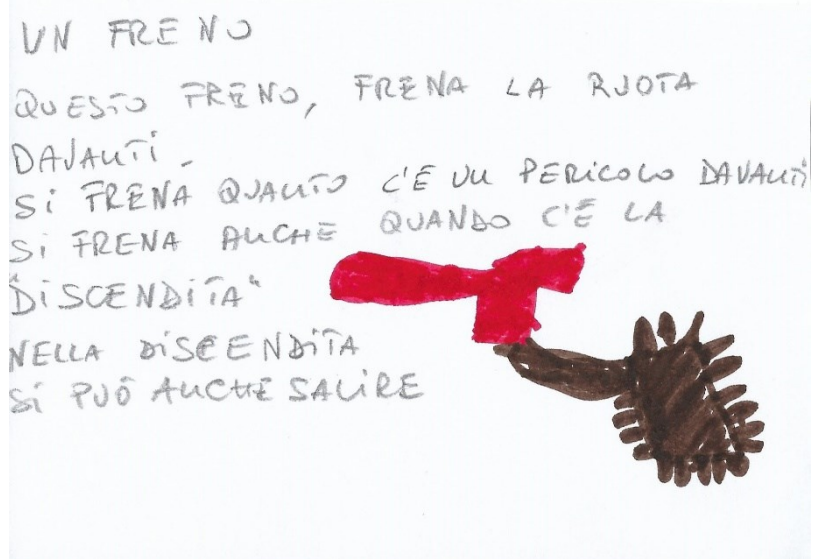


Figura 46 Un freno, pagina 10

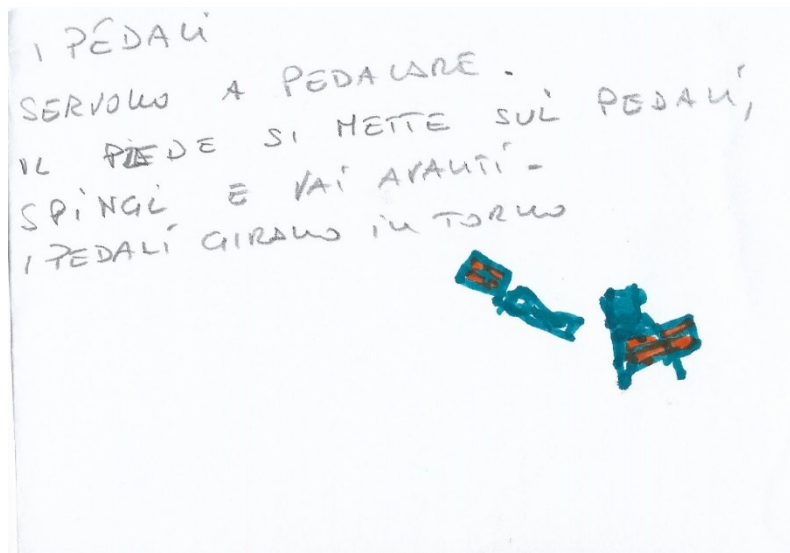


Figura 45 I pedali, pagina 11.

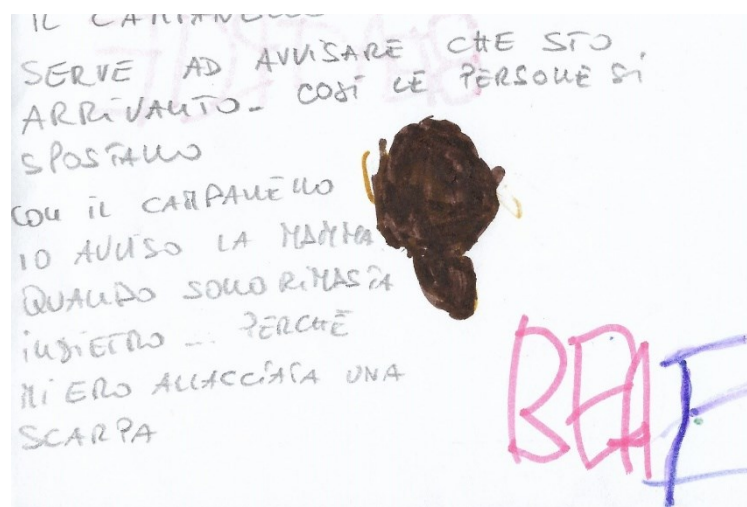


Figura 47 Il campanello, pagina 12.



Figura 48 La sella, pagina 13.

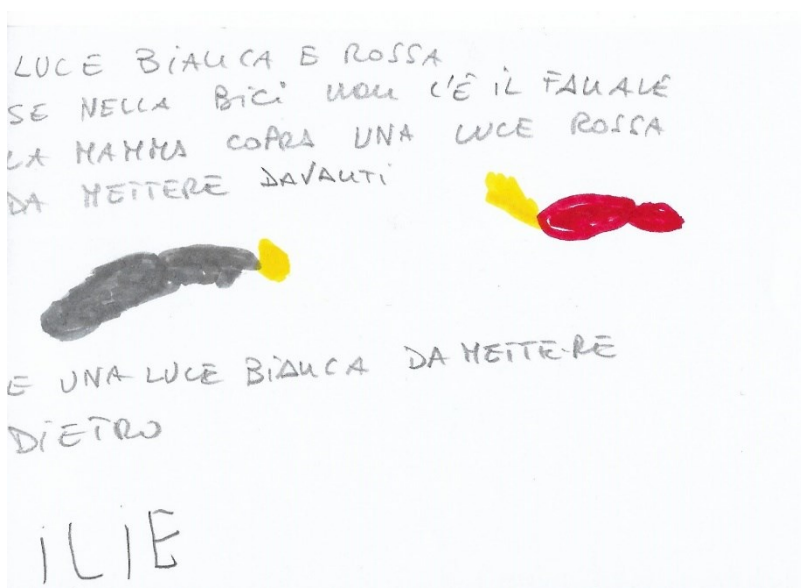


Figura 49 La luce bianca e rossa, pagina 14.

Allegato G, rubrica valutativa, pag. 31

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	LIVELLI			
			Avanzato	Intermedio	Base	Iniziale
Partecipazione	Partecipa portando all'interno del gruppo la sua conoscenza sull'argomento	Partecipa in modo attivo e coerente al contesto.	Il bambino partecipa sempre in modo autonomo e aiuta i compagni.	Il bambino partecipa spesso in modo autonomo.	Il bambino partecipa qualche volta in modo autonomo.	Il bambino partecipa solo se sollecitato dall'insegnante o da un compagno.
Autoregolazione	Si comporta e relaziona con i compagni.	Usa parole <i>gentili</i> (esempio: per piacere, grazie, posso...) e rispetta le persone.	Il bambino utilizza sempre e con tutti il linguaggio <i>gentile</i> in modo autonomo.	Il bambino utilizza spesso il linguaggio <i>gentile</i> in modo autonomo.	Il bambino conosce il linguaggio <i>gentile</i> e lo utilizza qualche volta.	Il bambino utilizza il linguaggio <i>gentile</i> solo se sollecitato dall'insegnante.
	Rispetta le regole ed i materiali.	Conosce ed utilizza regole (esempio: rispetti i tempi dell'attività) e materiali (esempio: riposiziona i materiali al proprio posto).	Il bambino conosce le regole e le rispetta in modo autonomo sempre ed aiuta gli altri compagni.	Il bambino conosce le regole e le rispetta in modo autonomo spesso.	Il bambino conosce le regole e le rispetta in modo autonomo qualche volta.	Il bambino conosce le regole e le rispetta solo se sollecitato dall'insegnante o da altri compagni.
Linguaggio	Nomina le caratteristiche del libro.	Utilizza i termini: copertina, autore, titolo, dorso, retrocopertina, storia, immagini; quando racconta.	Il bambino nomina e indica sempre i termini del libro in modo autonomo.	Il bambino nomina e indica in modo autonomo i termini del libro.	Il bambino nomina i termini del libro, ma non le sa indicare.	Il bambino nomina i termini del libro con l'aiuto dell'insegnante.
	Crea il prodotto con diversi materiali.	Sa scegliere i materiali più indicati per il suo prodotto (fogli bianchi o colorati, pennarelli dalla punta fina o grossa, matite, penne...).	Il bambino crea il prodotto autonomamente e aiuta i compagni.	Il bambino crea il prodotto autonomamente.	Il bambino crea il prodotto autonomamente seguendo i passaggi definiti dall'insegnante.	Il bambino crea il prodotto solo sotto la guida dell'insegnante o aiutato dal compagno.
	Esprime i pensieri attraverso il suo prodotto.	Racconta la storia del prodotto creato con coerenza.	Il bambino sa raccontare la storia attraverso un linguaggio articolato,	Il bambino sa raccontare la storia attraverso un linguaggio semplice,	Il bambino sa raccontare la storia e qualche volta ha bisogno delle domande	Il bambino sa raccontare la storia se guidato dalle domande stimolo

			senza domande stimolo.	senza domande stimolo.	stimolo dell'insegnante.	dell'insegnante.
--	--	--	------------------------	------------------------	--------------------------	------------------

DIMENSIONI	PARTECIPAZIONE	AUTOREGOLAZIONE		LINGUAGGIO		
CRITERI	<i>Partecipa portando all'interno del gruppo la sua conoscenza sull'argomento</i>	<i>Si comporta e relaziona con i compagni.</i>	<i>Rispetta le regole ed i materiali.</i>	<i>Nomina le caratteristiche del libro.</i>	<i>Crea il prodotto con diversi materiali.</i>	<i>Esprime i pensieri attraverso il suo prodotto.</i>
INDICATORI	Partecipa in modo attivo e coerente al contesto.	Usa parole <i>gentili</i> (esempio: per piacere, grazie, posso...) e rispetta le persone.	Conosce ed utilizza regole (esempio: rispetti i tempi dell'attività) e materiali (esempio: riposiziona i materiali al proprio posto).	Utilizza i termini: copertina, autore, titolo, dorso, retrocopertina, storia, immagini; quando racconta	Sa scegliere i materiali più indicati per il suo prodotto (fogli bianchi o colorati, pennarelli dalla punta fina o grossa, matite, penne...).	Racconta la storia del prodotto creato con coerenza.
ELENCO ALUNNI	LIVELLI Inizio – ultima lezione in presenza					
K.	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato
W.	Base - Intermedio	Base - Intermedio	Intermedio - Avanzato	Base - Intermedio	Intermedio - Avanzato	Base - Intermedio
T.	Base - Avanzato	Base - Intermedio	Avanzato - Avanzato	Base - Avanzato	Intermedio - Avanzato	Base - Intermedio
I.	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato
M.	Iniziale - Base	Intermedio - Intermedio	Intermedio - Intermedio	Iniziale - Base	Base - Intermedio	Iniziale - Base
J.	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato
B.	Intermedio - Intermedio	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Intermedio - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Base - Intermedio
R.	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato
P.	Intermedio - Intermedio	Intermedio - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Intermedio - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Base - Intermedio
L.	Intermedio - Intermedio	Intermedio - Intermedio	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Intermedio - Intermedio	Iniziale - Base
Z.	Intermedio - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Intermedio - Avanzato	Intermedio - Intermedio	Iniziale - Base
M.	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato
M. certificazione	Iniziale - Base	Avanzato - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Iniziale - Intermedio	Base - Intermedio	Iniziale - Iniziale
F.	Intermedio - Avanzato	Intermedio - Avanzato	Avanzato - Avanzato	Intermedio - Avanzato	Intermedio - Avanzato	Base - intermedio

Allegato H, tabella con valutazione degli alunni con riferimento alla rubrica valutativa, pag.

Analisi SWOT	Elementi di vantaggio	Elementi di svantaggio
<p>Elementi interni in riferimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • allo studente; • ai soggetti coinvolti nella realizzazione del project work; • al contesto di realizzazione del project work; • al project work 	<p style="text-align: center;"><i>Punti di forza</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La scuola promuove il rispetto delle differenze e della diversità culturale. • Una forte presenza di utenza minorile è indice della possibilità di trasmettere anche all'esterno gli importanti valori e ideali che si costruiscono e sviluppano all'interno della scuola; • La presenza di un'utenza così eterogenea dona sicuramente un'importante esperienza aggiunta <u>ai bambini</u> che imparano il significato dei termini: inclusione, collaborazione, comunicazione e interazione; • La presenza di un'utenza così eterogenea dona sicuramente un'importante esperienza aggiunta <u>ai genitori</u> che imparano il significato dei termini: inclusione, collaborazione, comunicazione e interazione; • Io come tirocinante che frequenta il quinto anno accademico presento una buona formazione teorica; • Io come tirocinante conosco molto bene l'organizzazione del 4° IC di Padova, frequentandolo da quattro anni; • Io come tirocinante conosco molto bene gli alunni della scuola Il quadrifoglio avendo svolto il mio percorso di tirocinio nello stesso plesso anche nell'anno scolastico precedente; • Ogni plesso dispone di una biblioteca e sono attivi progetti mirati alla lettura; • La scuola valuta le competenze degli studenti come l'autonomia, attraverso l'osservazione del comportamento. • La scuola certifica il livello delle competenze chiave raggiunto dagli studenti nel loro percorso scolastico; 	<p style="text-align: center;"><i>Punti di criticità</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La forte presenza di una realtà straniera e diversità culturale è anche indice di periodi di assenza da parte delle famiglie a causa di viaggi, periodi religiosi differenti da quelli italiani. A causa di ipotetiche e prolungate assenze i bambini potrebbero perdere l'occasione di vivere un'esperienza significativa per la loro carriera scolastica; 2. Nel periodo in cui svolgo l'attività è molto probabile che vi siano assenze prolungate a causa del periodo di picco di influenza; 3. Poca collaborazione da parte di alcune famiglie nello svolgere le attività previste insieme (alunno-genitore); 4. Attivazione di un progetto inclusivo (destinato agli alunni certificati che rientrano all'interno della legge 104/92) in alcuni pomeriggi che impedisce ad un alunno di partecipare con costanza alle attività del mio progetto; 5. Interventi di mediazione/facilitazione (specie per i neoarrivati) insufficienti; 6. Devono essere consolidate forme di valutazione dei risultati raggiunti dagli studenti con maggiori difficoltà; 7. Il mio progetto di tirocinio modifica la progettazione, in particolare le giornate, di altri progetti che vengono svolti durante il pomeriggio da parte di altre insegnanti; 8. La scuola osserva, ma ancora non valuta le competenze di cittadinanza degli studenti (es. il rispetto delle regole, lo sviluppo del senso di legalità e di un'etica della responsabilità, la collaborazione e lo spirito di gruppo);

	<ul style="list-style-type: none"> • Nella scuola sono presenti gruppi di lavoro spontanei, composti da insegnanti, che producono materiali o esiti di buona qualità; • Un buon numero di insegnanti condivide materiali didattici di vario tipo; • La scuola partecipa a reti e ha collaborazioni con soggetti esterni; • Si realizzano iniziative rivolte ai genitori e momenti di confronto con i genitori sull'offerta formativa. Le modalità di coinvolgimento dei genitori sono adeguate; • L'Istituto ha attivato due commissioni di docenti per l'inclusione della disabilità e per l'integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana; • È stato adottato un protocollo di accoglienza per gli alunni stranieri neoarrivati; • I docenti sono formati riguardo le problematiche DSA/BES; si utilizza una didattica differenziata con strumenti dispensativi e compensativi; • La scuola cura l'inclusione degli studenti con bisogni educativi speciali, valorizza le differenze culturali, adegua l'insegnamento ai bisogni formativi di ciascun allievo; • Attivazione di nuove risorse tecnologiche degli insegnanti; • Partecipazione a corsi di aggiornamento in riferimento alla didattica a distanza da parte di alcuni insegnanti; • L'Istituto ha inviato alle famiglie un questionario per comprendere le risorse di cui dispongono per proseguire con la modalità migliore per comunicare con loro; • L'istituto ha iniziato ad utilizzare la piattaforma G Suite per permettere la didattica a distanza; • Aiuto e comprensione da parte degli insegnanti nei confronti delle famiglie in difficoltà. 	<ol style="list-style-type: none"> 9. Ancora poco diffusa tra i docenti l'uso delle rubriche di valutazione per i compiti di realtà. 10. Mancano le competenze trasversali (es. educazione alla cittadinanza); 11. <i>Emergenza Covid-19 con conseguente utilizzo di una Didattica a distanza;</i> 12. <i>L'emergenza porta le famiglie a sentirsi meno a contatto diretto con la scuola e porta ad un senso di abbandono;</i>
--	--	--

<p>Elementi esterni in riferimento a soggetti e contesti esterni</p>	<p style="text-align: center;"><i>Opportunità</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Il Comune di Padova offre concorsi pubblici in cui viene evidenziata la collaborazione, la cittadinanza e l'inclusione; 2. La risposta da parte del territorio alle iniziative proposte dalla scuola Il quadrifoglio vengono sempre accolte positivamente e con un forte senso di collaborazione; 3. L'insegnante Gabriella Balbo (tutor mentore) conosce il territorio e molti attori del quartiere; 4. Io come cittadina di Padova conosco molto bene il quartiere Arcella; 5. Io come cittadina di Padova conosco personalmente molti attori esterni che possiedono le loro attività all'interno del quartiere Arcella; 6. Io come tirocinante propongo un progetto che porta a rafforzare il legame tra: la scuola e il territorio, il territorio e i suoi cittadini; 7. Unità urbana a elevata densità abitativa; 8. Elevata presenza di popolazione minorile sul totale della popolazione; 9. Significativa presenza di residenti con cittadinanza straniera; 10. L'istituto è collocato in un quartiere in cui operano numerose associazioni e cooperative. È anche sede dei Servizi dell'ULSS 6 Euganea, di 4 ambulatori medici, di 6 palestre e di 5 parchi-centri sportivi; 11. È adeguata la presenza di parchi, luoghi di gioco e sosta per bambini e ragazzi, con impegno crescente dell'ente locale a valorizzarne la funzione e le potenzialità; 12. È adeguata anche la presenza di parrocchie, centri parrocchiali e associazioni sportive che offrono importanti proposte di aggregazione e riferimento; 	<p style="text-align: center;"><i>Rischi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La convivenza di nuclei familiari radicati nel territorio e di un numero consistente di famiglie di recente immigrazione; • L'eterogeneità culturale, linguistica e di ceto sociale della popolazione scolastica e delle famiglie di riferimento; • I flussi abitativi tuttora in movimento, legati ai cambiamenti frequenti di lavoro e condizioni sociali; • Il progressivo abbassamento del livello medio di reddito e adeguamento ai nuovi bisogni da parte dei servizi e attività commerciali presenti nel quartiere; • L'elevato impegno lavorativo dei genitori, dal quale consegue una maggiore richiesta di servizi educativi e assistenziali; • La Scuola dell'Infanzia non dispone di collegamento internet e non ha un'aula dedicata all'informatica o con LIM; • È carente l'offerta di sale teatro per incontri e pubbliche manifestazioni; • Emergenza Covid-19 e conseguente quarantena; • I negozi e le cartolerie sono rimasti chiusi per un lungo periodo con conseguente impossibilità da parte delle famiglie di rifornirsi di materiale; • Le famiglie sono molto numerose; • Nelle famiglie ci sono molti studenti i quali necessitano tutti di un dispositivo per seguire la lezione, spesso in contemporanea a quella di altri fratelli; • Ci sono pochi dispositivi elettronici nelle case delle famiglie; • Nelle case delle famiglie ci sono poche risorse (istruzione dei genitori, materiali, tecnologia...) per fare didattica a distanza; • Non tutte le famiglie godono di una connessione ad Internet forte e stabile.
---	--	---

	<p>13. L'istituto fa fronte alla costante richiesta di inserimenti a scuola in corso d'anno con azioni di mediazione culturale e di alfabetizzazione linguistica.</p> <p>14. L'ente locale supporta l'istituzione scolastica con azioni di facilitazione linguistica e di prevenzione della dispersione scolastica;</p> <p>15. Nel territorio sono presenti diverse associazioni che collaborano con la scuola per l'organizzazione di doposcuola, soprattutto per gli alunni stranieri;</p> <p>16. La scuola riceve fondi dal Comune di Padova per la facilitazione linguistica e per progetti contro la dispersione scolastica;</p> <p>17. Utilizzo dei mezzi tecnologici e nuove risorse per comunicare con le famiglie.</p>	
--	--	--

LEGENDA

	Estratti dal RAV
	Estratti dal PTOF
	"IO"
	Osservazione durante l'emergenza COVID19
	Osservazione diretta durante il primo periodo di tirocinio

Allegato I, autovalutazione delle competenze professionali in formazione, pag. 35

Studentessa	Zaramella Silvia
Gruppo/Tutor	Padova Nord/Paola Busato
Data	Iniziale 14/10/2019 Finale 28/04/2020

