



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e
Psicologia applicata
Dipartimento di Scienze storiche, geografiche e
dell'antichità

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

TESI DI LAUREA

Villa romana - villa palladiana un progetto di modulo didattico

Relatore
Walter Panciera

Laureanda: Sara Dal Corso

Matricola: 1169698

Anno accademico: 2021/2022



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e
Psicologia applicata
Dipartimento di Scienze storiche, geografiche e
dell'antichità

CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

TESI DI LAUREA

Villa romana - villa palladiana un progetto di modulo didattico

Relatore
Walter Panciera

Laureanda: Sara Dal Corso

Matricola: 1169698

Anno accademico: 2021/2022

Introduzione	5
1. La didattica della storia	7
1.1 Indicazioni nazionali ed europee	7
1.1.1 <i>Come si è arrivati alle indicazioni nazionali del 2012</i>	7
1.1.2 <i>Competenze chiave europee applicate alla didattica della storia</i>	9
1.1.3 <i>La storia nelle indicazioni nazionali del 2012</i>	13
1.1.4 <i>Diverse dimensioni della storia</i>	15
1.1.5 <i>Dopo le indicazioni nazionali del 2012, l'importanza delle competenze</i>	16
1.2 Metodologie per la didattica della storia	20
1.2.1 <i>Modello trasmissivo - sequenziale</i>	20
1.2.2 <i>Didattica modulare</i>	21
1.2.3 <i>Laboratorio di storia</i>	26
1.2.4 <i>Quanto gli insegnanti del Miranese integrano il presente e il territorio nella loro azione didattica?</i>	30
2. La scelta del tema: la villa, tra storia antica e territorio veneto	37
2.1 Scelta del tema	37
2.2 La villa romana	38
2.2.1 <i>Periodo storico</i>	38
2.2.2 <i>Struttura ed utilizzo</i>	43
2.3 La villa Palladiana	49
2.3.1 <i>Chi era Andrea Palladio</i>	49
2.3.2 <i>Periodo storico</i>	50
2.3.3 <i>Struttura e utilizzo</i>	55
3. Il territorio veneto nell'azione didattica	59
3.1 Scelta delle metodologie	59
3.2 <i>Proposta di unità didattica modulare per una classe quinta primaria: "Ville romane e ville venete: alla scoperta di mondi a confronto"</i>	59
Conclusioni	69
Allegati	71
Bibliografia	85

Introduzione

La disciplina storica la maggior parte delle volte è vista, sia da insegnanti che da studenti, come distante e astratta, di difficile comprensione. Per questo sono state studiate, ideate e anche in questa tesi analizzate, metodologie attive che possano rendere l'insegnamento e apprendimento della storia parte della quotidianità degli alunni più vicina e concreta alle loro esperienze di vita.

L'obiettivo principe della storia è proprio quello di creare competenze indispensabili ai cittadini attivi; quindi, emerge una chiara connessione tra storia, territorio e soggetti che la studiano.

La didattica modulare, accompagnata per brevi tratti anche dal modello trasmissivo, è quella che più si presta a rendere concreti fenomeni che sono temporalmente lontani ma che in realtà hanno un chiaro riscontro nel presente e nella vita di chi studia la storia.

Nel territorio Veneto, infatti, sono presenti numerose ville, che prendono il nome di Palladiane, costruite durante il periodo della Repubblica di Venezia, epoca relativamente distante dal presente che però, grazie a queste strutture, possiamo continuare a rivivere e ammirare.

Potendo quindi osservare nel territorio queste tracce, attraverso un'ipotesi di percorso didattico modulare, si vedrà come alcuni elementi di queste strutture sono stati ripresi dall'epoca classica, e quindi si potranno osservare, confrontare e ammirare nel territorio i frutti di una civiltà lontana come quella romana.

Questa tesi vedrà una iniziale panoramica sulla didattica della storia per poi addentrarsi nei due periodi storici che verranno affrontati nell'unità didattica modulare come nozioni che l'insegnante deve conoscere prima di addentrarsi in questo percorso. Nell'ultimo capitolo infatti verrà delineato un esempio di modulo didattico in stretta connessione con il territorio.

L'unità modulare che verrà progettata si compone di una fase iniziale di esplorazione delle ville palladiane presenti nel territorio del Miranese e della

Riviera del Brenta, attraverso un'uscita didattica, per poi analizzarne gli elementi caratteristici e riportare lo studente ad un collegamento con il passato viaggiando nelle ville romane da cui l'architetto vicentino ha preso ispirazione.

La proposta presentata si suddivide in due sezioni principali, una prima parte di analisi di quanto esplorato e studiato e una seconda di concretizzazione del percorso svolto attraverso una didattica laboratoriale.

Il modulo didattico si pone in un'ottica di interdisciplinarietà con l'italiano, l'arte, la geometria e la geografia. Vede gli alunni impegnati in una produzione "architettonica" durante il laboratorio in cui dovranno applicare le loro conoscenze in geometria e una produzione artistica e letteraria come prodotto finale di tutta l'unità di apprendimento.

1. La didattica della storia

1.1 Indicazioni nazionali ed europee

1.1.1 Come si è arrivati alle indicazioni nazionali del 2012

L'insegnamento della storia all'interno dell'ambiente scolastico italiano ha avuto non poche modifiche e regolamentazioni. Nel testo *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia* (Panciera 2016) vengono esplicitati i passaggi che hanno portato alle attuali indicazioni nazionali del 2012.

I primi tentativi di cambiare il modo di fare storia risalgono al 1945 con i programmi Washburne, questi, riprendendo la pedagogia attiva di John Dewey, vogliono allontanarsi dall'approccio didattico esclusivamente basato sul libro di testo, unico strumento utilizzato durante il regime fascista. I buoni propositi di questi programmi non trovarono però riscontro nella realtà scolastica.

La vera svolta si avrà con i programmi proposti nel 1985 nel quale la storia verrà riconosciuta nelle sue diverse dimensioni con una notevole valenza formativa.

In questi anni la storia riesce ad essere collocata correttamente nella mediazione tra passato e presente, elemento che purtroppo non è ancora del tutto ancorato nella realtà didattica. Attraverso il riconoscimento della natura di questa disciplina si comprende come, per una didattica efficace, la storia deve avere come obiettivo quello di fornire gli strumenti per una crescita culturale di futuri cittadini attivi. La triplice definizione che viene data della disciplina è : “storia come interpretazione del passato, costruzione della memoria collettiva e ricerca” (Panciera 2016). Purtroppo, però, anche questa lungimirante svolta non trovò riscontro concreto anche a causa dello scarto tra la preparazione richiesta ai docenti e il reale profilo professionale. Riformare le metodologie con cui viene affrontata la scuola è un percorso spesso ostacolato da genitori o dirigenti che si trovano a preferire la didattica tradizionale fondata sulla mera trasmissione di contenuti.

Diversi anni dopo i programmi rivoluzionari del 1985 vengono proposte le prime indicazioni nazionali. Nell'anno 2004 l'intero panorama di quello che ora è il

primo ciclo d'istruzione venne modificato. Queste indicazioni per certi aspetti riportano ad un approccio alla storia precedente ai programmi Washburne eliminando qualsiasi contatto al presente lungamente esaltato nei programmi del 1985.

Dal punto di vista contenutistico poi, viene introdotta un'impostazione dei contenuti trasmessi in modo sequenziale a scavalco tra scuola elementare e scuola media, che verrà poi ripresa anche nelle successive indicazioni del 2007. In questi due documenti l'approccio tabellare presente nelle indicazioni del 2004 è sostituito, nelle indicazioni per il curricolo del 2007: "da un atteggiamento che premia la discorsività senza per questo rinunciare ad un uso moderato della forma tabellare nell'individuazione dei traguardi per lo sviluppo delle competenze" (Goretti, 2013)

Questo ultimo documento porta con sé un elemento positivo di congiunzione della disciplina in una specifica area storico geografica con anche un forte riferimento al presente.

La struttura delle indicazioni del 2007 è la stessa che verrà conservata nel 2012, ossia obiettivi didattici suddivisi per "traguardi per lo sviluppo delle competenze" e "obiettivi di apprendimento" e porta con sé l'applicazione di una didattica flessibile. Viene anche delineato un percorso di storia sul territorio che, da indicazioni, sarebbe da svolgere pari passo al percorso cronologico dalla preistoria alla caduta dell'Impero romano. Quest'ultimo cambiamento ha dato però poco riscontro nelle scuole in cui la prassi rimane nella maggior parte dei casi fare solo storia antica.

A seguito dei sopra citati documenti che hanno visto modificarsi a più riprese il panorama della didattica nella scuola italiana, le indicazioni nazionali rappresentano quindi uno dei documenti più recenti a cui fare riferimento, assieme alle competenze chiave europee di cui parleremo nel prossimo paragrafo.

Si arriva dopo un lungo percorso e dopo la conclamata provvisorietà delle precedenti indicazioni nazionali all'aggiornamento del 2012. I cambiamenti rispetto ai documenti che le hanno precedute non sono molti e i problemi presenti sono rimasti senza soluzione come il generico accenno alla possibilità

di collegarsi al presente senza però offrire concreti spunti metodologici. Le indicazioni nazionali del 2012, non danno risposta alla necessità di definizione di competenze da acquisire in linea con le raccomandazioni europee; questa lacuna verrà poi colmata negli anni 2014 - 2015 attraverso una sperimentazione.

Questo documento vede nelle prime pagine una panoramica generale della scuola italiana e del panorama culturale in cui essa è inserita che, ad oggi, potrebbe risultare lievemente anacronistico. È poi suddiviso per discipline e campi di esperienza e per ognuno di essi delinea obiettivi di apprendimento e traguardi che gli alunni dovrebbero raggiungere al termine di ogni ciclo di scuola.

Più avanti andremo ad analizzare come viene sviluppata la storia in questo documento, i suoi punti di forza e di debolezza.

1.1.2 Competenze chiave europee applicate alla didattica della storia

Le competenze chiave del cittadino, frutto delle Raccomandazione del Parlamento europeo del 2006, vengono definite: “combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto”. Sono uno strumento a livello europeo che funge da guida per politici, educatori e discenti.

Le competenze che emergono da questo documento sono otto:

1. Comunicazione in madrelingua
2. Comunicazione nelle lingue straniere
3. Competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia
4. Competenza digitale
5. Imparare ad imparare
6. Competenze sociali e civiche
7. Spirito di iniziativa ed imprenditorialità
8. Consapevolezza ed espressione culturale

Vedremo come, riferendoci a quanto scritto da Panciera, quattro di queste competenze chiave siano riconducibili al profilo storico del cittadino, partiamo da quelle che hanno un collegamento più esplicito:

Competenze sociali e civiche, come si è detto uno degli obiettivi principi della storia è quello fornire strumenti per una crescita di cittadini attivi, viene quindi da sé la connessione tra questo obiettivo e la competenza chiave in analisi. Vengono racchiuse tutta quella gamma di competenze che rendono possibile la partecipazione consapevole dei cittadini, in questo caso europei, alla vita sociale e politica. Tra queste competenze possiamo inserire, nell'attuale momento storico più che mai, le competenze multiculturali e socioeconomiche delle società europee, lo spirito di tolleranza e il rispetto dei diritti umani con la consapevolezza di tutte le forme di violenza che oggi e in passato hanno fatto parte del genere umano.

Un recente e interessante articolo pubblicato nel Bollettino di Clio trascrive una conversazione tra Ivo Mattozzi, presidente dell'associazione Clio '92 che si occupa di didattica della storia, e Scipione Guarracino, storico e professore universitario, riguardante l'utilità e inutilità della disciplina storia.

In primo luogo si sottolinea come l'interesse nei riguardi della storia nasce quando si sente un bisogno di storia, e questo è un elemento che può risultare difficile nelle nuove generazioni e, a tal proposito, Guarracino risponde: "occorre abituarsi e abituare a guardare e ascoltare, a sentire disagio o turbamento di fronte ai segni del passato più o meno recente, ad apprezzare come effettive e faticose conquiste cose che sembrano invece esistere da sé, a porre le domande che costituiscono la capacità di possedere il senso storico come una sorta di sesto senso supplementare." (Mattozzi, 2021)

Da questa affermazione emerge quindi l'importanza di osservare, porre domande e interessarsi alla vita della società in cui si vive e in tal modo il bisogno di storia inizia a svilupparsi nella quotidianità.

Consapevolezza ed espressione culturale, la nascita di questa consapevolezza nasce dal fatto che ogni espressione dell'intelletto umano è indissolubilmente legata all'evolversi di una civiltà e della consapevolezza della civiltà stessa. È fondamentale per la scuola trasmettere il retaggio culturale che viene poi declinato attraverso le diverse tipologie di storia, su cui faremo un approfondimento, locale, nazionale ed europea. Questa competenza è collegata alla precedente poiché avere una forte consapevolezza della propria identità culturale non deve essere ostacolo e pregiudizio verso le altre. Tale competenza chiave si rifà alle finalità della disciplina espresse da Gianna Di Caro. Secondo l'autrice la storia ha una finalità identitaria e una finalità metodologica, la prima di queste consente di avere una coscienza collettiva del passato e: "permette a un gruppo di dire "noi" differenziandosi da "altri" [...] la funzione metodologica è invece la tensione verso il superamento del "noi" in vista della ricostruzione del passato dove coabitano i molti "noi" della storia che si sono avvicendati nel tempo e, talvolta, persistono nel presente" (Di Caro, 2014)

Come già detto, la competenza in analisi si collega con la precedente e così anche queste finalità, in quanto, la chiave e il compito del docente sta nel trovare un equilibrio tra le due in modo tale che l'identità non si trasformi in chiusura e intolleranza verso l'altro ma che sia spinta di maggiore comprensione e consapevolezza del passato e del presente.

Competenza digitale, fondamento della cultura odierna, ha come palestra di esercitazione proprio il metodo storico che si basa sulla ricerca e il confronto di fonti, indispensabili per sviluppare lo spirito critico richiesto dalle Raccomandazioni europee. Soprattutto ora, in questo mondo dominato dai media e con le nuove generazioni che ormai sono nativi digitali, un atteggiamento critico ai nuovi media e ai nuovi strumenti di comunicazione è in stretta connessione con la disciplina storica in quanto offre maggiori possibilità di applicare e sperimentare queste tecnologie in un ambiente protetto.

Riprendendo l'articolo di Mattozzi sopra citato, il professor Guarracino, in risposta alla domanda: "Se la storia è, per dirla in due parole e parafrasando

Bloch, un racconto sensato sugli uomini e le donne nel tempo, come costruire questo senso a scuola con studentesse e studenti? In questo quadro, la storia digitale quali vantaggi e quali limiti presenta?” (Mattozzi, 2021) Risponde che è più che opportuno fornire agli studenti istruzioni su come utilizzare gli strumenti digitali per ricercare informazioni, documenti, materiali che: “Ampliano il repertorio di quelli già presenti nei manuali di stampa” (Mattozzi, 2021) in modo che la loro ricerca risulti motivata da domande formulate in precedenza. Anche secondo Guarracino è quindi fondamentale lo sviluppo di una competenza digitale in connessione all’insegnamento e all’apprendimento della storia.

Imparare ad imparare, ultima competenza chiave in stretta connessione con la storia è la più riconducibile all’ambito scolastico in quanto esorta alla consapevolezza del proprio processo di apprendimento e quindi la maturazione di un proprio metodo di studio attraverso la sperimentazione di diversi approcci. Un elemento fondamentale per l’acquisizione di questa competenza è il rendere esplicito il fine e l’utilità di ciò che si sta apprendendo.

Da queste competenze chiave applicate alla storia possiamo ricavare le finalità principali della disciplina presa in esame.

Connesso all’obiettivo principe della storia, ossia la creazione di competenze che formino cittadini attivi nella società, c’è la finalità di comprensione del presente e questo può avvenire attraverso lo studio del passato più lontano fino a quello più prossimo a noi. Riuscire a raggiungere questo obiettivo non è semplice e immediato ed è necessario passare attraverso tre livelli di consapevolezza: “Consapevolezza del carattere complesso dei sistemi sociali, consapevolezza che le società umane cambiano nel tempo e la consapevolezza dei legami tra il passato e il presente.” (Landi 2006) elemento che sarà sfondo dei prossimi capitoli.

Le altre finalità, anch’esse connesse con le competenze chiave precedentemente analizzate, sono: orientamento nel tempo, che fa da sfondo a tutti i futuri apprendimenti; decentrare il proprio punto di vista, elemento fondamentale per comprendere a fondo i diversi stili di vita della antiche civiltà;

sviluppare capacità critiche e aumentare la capacità di operare finalità strettamente connesse alla formazione di cittadini competenti e attivi nella società odierna.

1.1.3 La storia nelle indicazioni nazionali del 2012

Articolo 9 della costituzione italiana: “ La Repubblica promuove lo sviluppo e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione” ripreso anche nelle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo, esorta la popolazione e quindi anche la scuola a prendersi cura del patrimonio artistico e culturale di cui il nostro Paese è ricco.

La scuola, attraverso la sua azione educativa verso le nuove generazioni, ha il compito di formare una coscienza storica nei nuovi cittadini mediante lo studio della storia con una percezione del presente, una consapevolezza del passato e una visione sul futuro.

Nella scuola primaria lo studio di questa disciplina richiede un lavoro pedagogico che parta da narrazioni, attività laboratoriali e ludiche, per un approccio esplorativo che avvicini gli studenti al concetto di “fatto storico” da riconoscere e ricostruire.

Tramite un lavoro graduale che parte dai primi concetti storici: misurazione temporale, periodizzazioni, successione cronologica; gli alunni possono iniziare un percorso di relazione tra passato e presente, acquisendo conoscenze e strumenti per comprendere sempre più in profondità la realtà storica in cui vivono.

È importante, inoltre, sempre da quanto redatto da questo documento, la conoscenza delle fonti e la consapevolezza che esse sono in continuo mutamento. La scuola ha quindi il compito di guidare i suoi studenti in una scoperta degli strumenti che li aiutino a studiare la storia e ad interpretarla. È fondamentale che gli alunni abbiano una buona padronanza degli strumenti critici per evitare un uso meramente strumentale della storia.

La storia cambia, si evolve, ed è quindi naturale che gli argomenti di studio siano in continuo aggiornamento, seguendo quello che è l'andamento della società. In questo momento storico, ad esempio, si può fare un ampio riferimento alla storia di genere, alla storia ambientale o, purtroppo, alla storia dei conflitti tra nazioni. In questo modo la storia intreccia le sue diverse dimensioni: mondiale, europea, italiana e locale, che si analizzeranno in seguito. Attraverso questa continua rimodulazione dei punti di vista con cui si presenta la storia nella scuola ci sarà un continuo richiamo tra passato e presente.

Durante il percorso alla scuola primaria viene sviluppata maggiormente la storia generale dando un quadro del mondo storico attraverso le conoscenze di civiltà, conoscenze sociali e fatti storici fondamentali. Tramite il continuo passaggio tra passato e presente queste conoscenze saranno ampliate e apprese con coscienza critica senza quindi cadere nella convinzione ormai obsoleta che in una data classe si debbano svolgere solo argomenti specifici.

Quanto emerge da questo documento è senz'altro un'esortazione all'utilizzo di una didattica attiva in continuità con il territorio e il presente ma rimane un'indicazione generale e astratta senza riscontri concreti che possano aiutare gli insegnanti a riportare la storia alla sua giusta posizione. Nelle indicazioni nazionali del 2012 e anche nelle precedenti non vengono mai previsti piani di aggiornamento per i docenti, ne tantomeno di implementazione degli strumenti utili alla didattica.

Come espresso all'inizio di questo paragrafo l'insegnamento della storia contribuisce all'educazione del patrimonio culturale e ad uno sviluppo di cittadinanza attiva, è quindi fondamentale attraverso l'azione didattica richiamare elementi del territorio connessi ad elementi del passato.

1.1.4 Diverse dimensioni della storia

Come emerso nel paragrafo precedente riguardante le indicazioni nazionali del 2012 esistono diverse dimensioni della disciplina storica (generale, globale, nazionale, settoriale, di genere e locale). In questa sede si approfondiranno maggiormente, attraverso l'analisi del professor Panciera, la storia generale e la storia locale che saranno poi il fulcro dell'unità modulare presentata nel terzo capitolo.

La *storia generale*, la più conosciuta e la più comune nelle scuole, è la “rappresentazione sistematica dei percorsi e dei cambiamenti che hanno riguardato l'umanità dalla preistoria ad oggi” (Panciera 2016). Questa dimensione storica varia a seconda dell'area geografica in cui viene attuata ma ha un focus comune sui rapporti istituzionali e politici. Spesso la storia generale viene associata alla storia dei manuali scolastici che però non coincide con la definizione sopra citata ma corrisponde ad una sintetica trattazione del passato attraverso conoscenze e nessi.

Nella scuola italiana questa dimensione della disciplina è spesso la più utilizzata dagli insegnanti e proprio per questo troviamo nei programmi ministeriali un indice concreto di ciò che si ritiene debba essere insegnato per trasmettere una solida base di contenuti. Questo farà sì che la storia riceva la classica etichetta di disciplina noiosa e che produce una pessima concettualizzazione.

Gli attuali programmi ministeriali sono troppo vasti e generici per far acquisire, come detto a più riprese, degli strumenti utili alla formazione di cittadini consapevoli. Per tener fede a questo obiettivo è necessario effettuare delle scelte e uscire dall'ottica per il quale il manuale è l'unico strumento con cui fare storia.

A questo proposito la *storia locale*, concetto ambiguo scientificamente non riconosciuto, può essere una scala di analisi utile per rendere tangibile la storia generale. La percezione di locale fa riferimento ad una scala che va dal

municipale al regionale e dà quindi la possibilità, storicamente parlando, di circoscrivere dei percorsi che hanno delle proprie particolarità in riguardo delle fonti. Questa dimensione della storia è un sottoinsieme della storia generale di una civiltà che si incontra con una storia settoriale.

La storia locale dà un forte contributo all'educazione civica che, soprattutto in questi ultimi anni, è stata argomento dibattuto all'interno della scuola.

Quanto detto, dal punto di vista didattico, ha una notevole rilevanza poiché partire dal vissuto degli alunni, dalle loro esperienze, renderà tangibile quella disciplina che per molto tempo è stata per la maggior parte astratta favorendo una maggiore consapevolezza di quanto l'uomo influisca nel territorio e da qui la naturale connessione, ancor più marcata, tra la storia e la geografia.

A tal proposito Lorena Rocca nella sua trattazione *Storia e geografia. Idee per una didattica congiunta*. Evidenzia come non sia possibile scindere la dimensione spaziale da quella temporale e viceversa e lo fa attraverso l'immagine del Giano Bifronte che, attraverso la sua immagine di "colui che plasma e governa ogni cosa e presiede a tutti gli inizi, i passaggi e le soglie ma anche le nuove imprese" (Rocca, Minelle 2016) fa vedere come attraverso l'insegnamento congiunto di storia e geografia sia possibile vedere la storia del passato che produce cambiamenti nella geografia del futuro.

1.1.5 Dopo le indicazioni nazionali del 2012, l'importanza delle competenze

Nel 2018, nella raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio, vengono riprese prontamente le competenze chiave per l'apprendimento permanente proposte nel 2006.

Questo necessario aggiornamento deriva dall'evolversi della società in cui: "Le tecnologie svolgono un ruolo maggiore in tutti gli ambiti del lavoro e della vita quotidiana e le competenze imprenditoriali sociali e civiche diventano più importanti per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti" (Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018)

Nel documento in analisi vengono più volte ripresi i principi attorno ai quali si costruisce l'idea di competenza chiave. È data una fondamentale rilevanza al diritto che ogni persona possiede di avere un'istruzione, una formazione e un apprendimento che duri per tutta la vita e che, attraverso questo, vengano acquisite le competenze che permettano ad ogni cittadino di partecipare alla vita sociale e lavorativa. Nella società in continuo mutamento come quella attuale è diventato necessario investire nelle competenze di base e soprattutto, per seguire la sempre maggiore mobilità e digitalizzazione, è necessario ricercare sempre nuove modalità di apprendimento.

Questo, nella raccomandazione del consiglio dell'Unione Europea, è considerato: "il primo passo per promuovere l'istruzione, la formazione e l'apprendimento non formale in Europa" (Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018)

Naturalmente, lo sviluppo delle competenze di base definite dal documento, non può prescindere dalla necessità di promuovere la definizione di buone pratiche a sostegno del personale scolastico in materia di aggiornamento metodologico e sulla valutazione.

È raccomandato in particolar modo che i paesi membri garantiscano un supporto a tutti i livelli d'istruzione, formazione e dei percorsi di apprendimento.

In allegato alla raccomandazione vengono sviluppate le competenze chiave per l'apprendimento permanente aggiornate nel 2018 e vengono delineate otto tipologie di competenze:

1. Competenza alfabetica funzionale
2. Competenza multilinguistica
3. Competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria
4. Competenza digitale
5. Competenze personale, sociale, capacità di imparare a imparare
6. Competenza in materia di cittadinanza
7. Competenza imprenditoriale
8. Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali

Le competenze chiave proposte, rispetto a quelle delineate nel 2006, vedono accorpate le competenze sociali e civiche e la competenza ad imparare a imparare, mettendo così all'interno di unica competenza chiave l'aspetto auto riflessivo e il rapporto con gli altri facendo emergere la connessione tra questi due elementi.

Vengono inoltre modificate le competenze di comunicazione in madrelingua e di comunicazione in lingue straniere rispettivamente in competenza alfabetica funzionale e competenza multilinguistica; questo cambiamento amplia la visione sulle competenze in materia di comunicazione contenendo al suo interno l'iniziale apprendimento della lingua per poi passare all'interazione linguistica vera e propria.

In riferimento alla disciplina storica, quanto analizzato nel paragrafo 1.1.2 rimane invariato, con l'attenzione però a rimanere aggiornati sui cambiamenti della tecnologia e dei diversi cambiamenti sociali.

La raccomandazione fin qui analizzata pone l'accento anche sul tema della valutazione e dice: "La valutazione [...] può contribuire a strutturare i processi di apprendimento e facilitare l'orientamento, aiutando le persone a migliorare le loro competenze anche in vista delle mutate esigenze del mercato del lavoro" (Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018)

Proprio a proposito della valutazione e dell'importanza che viene attribuita alle competenze è possibile individuare una scheda per la valutazione delle competenze attese al termine della scuola primaria. Questa è presente per ciascuna disciplina e si sviluppa principalmente seguendo le linee guida presenti nelle indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e della scuola primaria del 2012.

In particolare per la disciplina della storia le competenze attese al termine della scuola primaria sono le seguenti, e si dovranno valutare seguendo il sistema di valutazione per quattro livelli di competenza stabilita dalla riforma della buona scuola del 2015 ma attuata ufficialmente nel 2020:

- L'alunno riconosce elementi significativi del passato del suo ambiente di vita;
- Riconosce e esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale;
- Usa la linea del tempo per organizzare informazioni, conoscenze, periodi e individuare successioni, contemporaneità, durate, periodizzazioni;
- Individua le relazioni tra gruppi umani e contesti spaziali;
- Organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti;
- Comprende testi storici proposti e sa individuarne le caratteristiche
- Usa carte geo - storiche, anche con l'ausilio di strumenti informatici
- Racconta i fatti studiati e sa produrre semplici testi storici, anche con risorse digitali;
- Comprende avvenimenti, fatti e fenomeni delle società e civiltà che hanno caratterizzato la storia dell'umanità dal paleolitico alla fine del mondo antico con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità;
- Comprende aspetti fondamentali del passato dell'Italia dal paleolitico alla fine dell'impero romano d'Occidente, con possibilità di apertura e di confronto con la contemporaneità.

Come si può osservare molte delle competenze attese fanno esplicito riferimento al territorio e alla contemporaneità, questo per rompere la rigida linearità della storia spesso affrontata nelle scuole e dare spazio ai confronti tra diversi spazi e tempi, riuscendo così a sviluppare anche le competenze chiave precedentemente descritte.

1.2 Metodologie per la didattica della storia

1.2.1 Modello trasmissivo - sequenziale

Il modello trasmissivo - sequenziale è basato sulla classica lezione frontale e, nonostante i numerosi tentativi di cambiamento, è ancora la metodologia più utilizzata nella maggior parte delle scuole italiane.

L'oggetto principe di questo modello è la storia generale che, come detto precedentemente, è la dimensione storica più indagata degli insegnanti.

Ciò che ha fatto nascere questo modello è la credenza che ci siano dei contenuti della disciplina che devono essere acquisiti obbligatoriamente per uno specifico sapere storico. Questo è naturalmente frutto di una visione obsoleta della disciplina storica e di una scuola che ha come obiettivo quello di riempire delle "teste vuote" andando contro alla famosa citazione di Edgar Morin "è meglio una testa ben fatta che una testa ben piena". Il ruolo del docente, infatti, in questo modello non è quello di costruire cittadini consapevoli ma di semplice facilitatore dell'apprendimento da manuale.

Il modello in analisi prende appunto il nome di sequenziale proprio perché i contenuti sono ordinati in un rigido criterio che va dal più lontano al più vicino nel tempo e così facendo si crea una catena di eventi storici senza interruzioni.

Un approccio di questo tipo alla disciplina porta alla scomparsa di qualsivoglia interesse rispetto al presente e al futuro andando così a minare il principale obiettivo della storia. Questo sistema, che si può anche definire di tipo manualistico: "non tiene conto della progressione con la quale si realizza la crescita delle competenze e delle mappe di conoscenze da parte degli allievi." (Mattozzi, 2000) L'autore continua affermando che è probabilmente questa la causa della diffusa mediocrità degli esiti dell'insegnamento della storia.

Nel periodo della scuola dell'infanzia e della scuola primaria i bambini hanno un'astrazione del pensiero ancora in formazione e rendere l'apprendimento della storia distaccato e lontano rischia di essere un ostacolo non indifferente per un insegnamento significativo presente e futuro, questo ci ricollega all'utilità della storia locale nella didattica soprattutto nei primi gradi di scuola.

Una conoscenza completa della storia è un falso mito e porta alla concezione che la storia dell'uomo abbia seguito un andamento dal semplice al complesso in modo lineare senza cambi di rotta. La storia invece dovrebbe insegnare che per arrivare al presente sono state necessarie conquiste continue di benessere, uguaglianza ecc.. e che per mantenerle è necessario uno sforzo collettivo continuo.

Anche nell'utilizzo di questo modello didattico si può comunque avere un approccio che va maggiormente incontro agli alunni come citato nell'esempio di Domenici: "un ipotetico insegnante A presenta gli obiettivi formativi, inizia con il motivare gli alunni allo studio e a verificare gli apprendimenti attraverso interrogazioni e prove strutturate. Durante le lezioni cercherà di prestare attenzioni ad eventuali lacune e interessi degli alunni così da poter approfondire la spiegazione di alcuni temi." (Domenici, 1998)

Il modello appena presentato, in quest'ottica, non è da eliminare totalmente poiché, ai tempi d'oggi, la spiegazione può essere accompagnata da solidi supporti tecnologici, e non solo da sussidiario, per mantenere alta l'attenzione e la curiosità degli alunni. È quindi fondamentale, qualora si scelga di adottare questa metodologia, escogitare strumenti per la programmazione: "per la qualità della cultura storica appresa" (Mattozzi, 2000)

La programmazione è quindi una responsabilità fondamentale qualsiasi modello didattico si decida di adottare. Il modello trasmissivo sequenziale trasmette ugualmente delle competenze quali capacità mnemoniche personali e collettive e capacità di esposizione e sintesi.

1.2.2 Didattica modulare

L'unità didattica modulare di apprendimento (UMDA) risulta la metodologia che più si presta a veicolare le competenze specifiche della disciplina in analisi e richiede la presa di consapevolezza che le conoscenze insegnate sono in rete tra loro e non indipendenti.

Secondo la definizione di Domenici il modulo didattico è: "una parte disciplinare o interdisciplinare del programma annuale di studio che presenta

omogeneità tematica e che ha come scopo quello dell'acquisizione di precise competenze". (Pancierà 2016)

Lo stesso Domenici, nel suo *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*, porta l'attenzione sulla necessità di attuare metodologie didattiche flessibili e modulari per far fronte alla società in continuo mutamento e, la scuola, deve coniugare le indicazioni nazionali e le sempre nuove esigenze del territorio in cui opera.

Per fare ciò l'UMDA si rifà a due caratteristiche principali: l'elasticità e l'autonomia in quanto il docente ha piena libertà di strutturare le attività da proporre seguendo le esigenze dei suoi studenti e il modulo didattico ha una completezza interna tale da permettergli di non dipendere da altro. È importante sottolineare come l'organizzazione modulare degli apprendimenti sia attuabile sia con una grande quantità di risorse sia in una situazione dove queste sono limitate; la metodologia della didattica modulare infatti: "a parità di condizioni [...] riesce a produrre effetti formativi qualitativamente migliori di molte altre strategie" (Domenici, 2002)

L'autonomia che caratterizza l'UMDA la rende in grado di perseguire degli obiettivi chiari, verificabili e documentabili. Questa autonomia non è però riconducibile ad un'indipendenza totale poiché, le unità didattiche modulari, sono una parte di un progetto più ampio, ognuna autonoma ma omogenea ed unitaria rispetto ad un percorso formativo, disciplinare e interdisciplinare inizialmente progettato. Tutto ciò permette l'esistenza del secondo elemento caratterizzante l'UMDA, ovvero l'elasticità, non solo nella progettazione ma anche nella modificazione della stessa andando a sviluppare i contenuti e i metodi che più rispecchiano la situazione di partenza di quel momento.

Il carattere tematico e l'essere volto all'acquisizione di competenze permettono alla didattica modulare di superare i limiti precedentemente descritti del modello trasmissivo - sequenziale, questa metodologia risulta quindi un "percorso attrezzato di apprendimento" rompendo la sequenzialità rigida del tradizionale agire didattico. La programmazione modulare ha lo scopo di guida degli alunni nella comprensione di conoscenze storiche e per la sua costruzione ha bisogno di rispondere a due domande fondamentali: "Come

tematizzo la conoscenza storica che proporrò agli alunni? [...] Come posso rendere significativa la conoscenza di questo fatto storico per gli studenti e come posso dare loro interesse a comprenderla e ad apprendere?” (Mattozzi, 2000)

La risposta alla prima delle due domande prevede oltre alla generale scelta tematica anche la definizione degli aspetti principali su cui ci si vuole soffermare e i soggetti che saranno principalmente messi in evidenza. Il secondo aspetto invece sottolinea la necessità di fornire gli strumenti adeguati agli alunni per rendere agevole la comprensione dei concetti in analisi.

Un terzo aspetto fondamentale della modularità didattica è la periodizzazione che Mattozzi definisce: “conoscenza di sfondo o conoscenza cornice che fonda la possibilità di dare senso e comprendere e sistemare le altre conoscenze” (Mattozzi, 2000)

Il fulcro dell’UMDA, infatti, non è più di tipo esclusivamente cronologico ma si riferisce a connessioni e rimandi tra passato e presente su uno specifico tema facendo della distanza dal presente e della permanenza del tempo i fondamenti di questo modello, risulta quindi fondamentale contestualizzare il periodo o i periodi in cui si agisce per rompere la linearità e per dare comunque una chiave di lettura chiara.

A livello psicologico e pedagogico la didattica modulare è efficace poiché fa leva sul valore motivazionale e civile che il continuo rapporto con il presente offre.

Ogni UMDA presenta caratteri misti che possono andare dal narrativo, al descrittivo con una direzione comune ovvero la concezione di dimensione storica come un “passaggio da uno stato iniziale ad uno successivo che ha come termine finale proprio l’attualità.”

La teoria che sta dietro alle unità didattiche modulari rende possibile la suddivisione di queste in quattro fasi, esse seguono il percorso che va dalla considerazione di un elemento di attualità fino poi a capirne la rilevanza storica.

Il fine ultimo della didattica modulare è quello di acquisire lo sguardo critico sul mondo per arrivare all'obiettivo principe della storia lungamente citato in precedenza.

Fase 1: *riflessione sul presente*, esperienza attiva di osservazione e individuazione di un fenomeno che abbia riscontro nell'attualità, a questo proposito possono intervenire tracce di qualsivoglia genere presenti nel territorio anche attraverso visite guidate, uscite didattiche o filmati.

Il format prevalentemente utilizzato in questa fase è il colloquio clinico, grazie al quale possono emergere conoscenze pregresse o anche misconoscenze su cui è opportuno intervenire. La conversazione permette anche di comprendere se è necessario rivedere determinati aspetti per poter procedere e di aumentare la curiosità degli alunni tramite la formulazione di domande.

Fase 2: *dal presente al passato*, questa è una fase di ricerca in cui gli alunni dovranno appunto cercare nella storia le risposte ai loro quesiti nati nella fase precedente. I materiali a disposizione degli alunni sono molteplici: sussidiari, carte geo - storiche, sussidi multimediali ecc... In questa fase il docente ha ruolo di guida nella ricerca aiutando gli alunni a considerare le connessioni tra passato e presente, per fare ciò l'insegnante ha bisogno di conoscere bene la periodizzazione di cui si sta trattando e di ampliare la propria conoscenza dell'attualità per far sì che il lavoro degli studenti sia produttivo ed efficace.

Fase 3: *ricostruzione del passato*, questo è il momento centrale dell'UMDA in cui gli elementi chiave della disciplina trovano posto. Si tratta, in prima battuta, di analizzare i materiali forniti dal docente per poi schematizzare e interpretare gli elementi emersi.

La concretizzazione dell'UMDA può essere, se concepita come consapevolezza di una trasformazione, una descrizione del momento iniziale e di quello finale senza un necessario riferimento al presente, per poi attraverso delle griglie di confronto dare vita alle motivazioni e agli elementi che hanno causato il modificarsi del fenomeno.

Fase 4: *ritorno al presente*, nell'ultima fase del modulo didattico l'allievo è chiamato ad utilizzare le competenze acquisite durante il corso dell'UMDA, riprendendo il collegamento con l'attualità avendo chiare le sue radici storiche.

Questa parte dell'unità didattica modulare può avere diverse manifestazioni: mostre, dibattiti, prodotti multimediali o qualsiasi tipo di prodotti che diano spazio a confronto e discussione. Per ottenere risultati concreti è necessario che il punto di partenza sia chiaro e tangibile.

Alle quattro fasi presentate possiamo aggiungere altri elementi costitutivi di un'UMDA che fungono da guida per la stesura: titolo, descrizione generale, competenze attese, risultati di apprendimento attesi, fonti e materiali, fasi, metodi e tempi di realizzazione e modalità di valutazione.

La didattica modulare così intesa non dà spazio a docenti poco preparati, è un percorso che richiede una solida progettazione, è infatti necessario che il docente preveda le vie da percorrere per riuscire a far fronte alle difficoltà ed evitare momenti di improvvisazione che possono rendere l'intervento dell'insegnante poco efficace. Questo può essere considerato un limite in quanto richiede un grande dispendio di tempo ed energie. Il modulo didattico, anche se richiede una rigorosa pianificazione e raccolta di risorse, riesce ad adattarsi bene alla variazione di fattori che caratterizzano un'istruzione di qualità; questo è fondamentale poiché: "la scuola si trova infatti, oggi, a dover fare i conti con un'accentuata diversità degli allievi" (Domenici 2002) ed è quindi fondamentale che la didattica risponda a queste diversità. Un'unità modulare di apprendimento quindi: "è una vera e propria strategia formativa altamente strutturata in cui l'organizzazione sia del curriculum che delle risorse, del tempo e dello spazio prevede l'impiego flessibile di segmenti di itinerari di insegnamento - apprendimento, i moduli, che hanno struttura, funzioni e ampiezza variabili ma formalmente e unitariamente definite" (Domenici 2002) e perciò permette di dare valore ad ogni personalità presente nella classe riuscendo così a mantenere alto l'interesse e la motivazione nei confronti della disciplina.

Come abbiamo visto sono molti di più i vantaggi di questo metodo che dà spazio ad un'acquisizione concreta di competenze, rende evidente il metodo storico che risulterà più vicino agli alunni, meno noioso e sviluppa una didattica assistita in cui il docente è facilitatore e organizzatore dell'apprendimento.

Come più volte espresso il fine ultimo della storia, così come di qualsivoglia disciplina, non deve essere: “accumulare nella sua mente una serie di dati acquisiti, ma piuttosto insegnargli a partecipare al processo che rende possibile il formarsi e il conoscere.” (Bruner 1967)

Quanto detto va a riprendere la chiara connessione presente tra una disciplina, in questo caso la storia, e la competenza chiave “imparare ad imparare”; attraverso la metodologia didattica in analisi questo processo è possibile e più che mai utile alla formazione di cittadini.

Proprio in riferimento alla competenza chiave “imparare ad imparare” si può dire, citando Guarracino: “ci sono buoni motivi per pensare che, se pure suo compito non è addestrare alla ricerca e formare ricercatori di professione, la conoscenza non può andare separata dalla pratica del buon metodo, dal senso critico, dalla capacità di distinguere il vero dal falso” e che quindi la storia insegnata attraverso metodologie didattiche attive: “diventa così una applicazione particolare dell'attitudine al senso critico, come è augurabile che si applichi anche su ciò che sta ora accadendo intorno a noi.” (Mattozzi, 2021)

Nel terzo capitolo di questa tesi verrà proposto un esempio di unità didattica modulare applicata al territorio veneto che potrà servire da spunto per facilitare il lavoro concreto dei docenti.

1.2.3 Laboratorio di storia

Ultima metodologia che si presta all'apprendimento e insegnamento della storia è la didattica laboratoriale. Per raggiungere gli obiettivi concreti della storia non basta lo studio mnemonico del manuale ma: “sono necessarie scelte metodologiche più impegnative, capaci di suscitare l'interesse dei ragazzi coinvolgendoli in attività che stimolino la loro fantasia e la loro creatività” (Landi 2006) e a questo si presta notevolmente la metodologia che andremo ad analizzare. L'idea di questo metodo come cambiamento radicale del modo di fare storia costituisce la base del Laboratorio nazionale di didattica della storia (LANDIS) nel 1983, concepito come fulcro delle attività didattiche della rete degli istituti nazionali. Questo metodo didattico ha però radici ben

distanti che risalgono al noto pedagogista John Dewey padre della pedagogia attiva il quale ritiene che l'educazione inizi alla nascita dell'individuo e attraverso l'esperienza esso apprende. L'istruzione in quest'ottica ha il compito di facilitare questo processo mettendo gli alunni in grado di inserirsi nei cambiamenti della società in cui vivono. Questa concezione è più che mai attuale nella società odierna in continuo mutamento. Altri pedagogisti noti, che seguono i principi dell'attivismo e quindi sono sostenitori dell'apprendimento attraverso l'esperienza, sono: Maria Montessori, di cui oggi si utilizzano ancora molti materiali; Robert Baden Powell, fondatore dello scoutismo, movimento che sviluppa nei ragazzi autonomia attraverso la vita all'aria aperta; Washbourne, che elaborò un metodo didattico individualizzato che venne poi inserito nei primi programmi nazionali rivoluzionari citati nel primo capitolo.

La didattica laboratoriale viene proposta come un lavoro di squadra tra docenti e studenti e viene visto come: "un buon modello di comportamento didattico che consiglia di variare gli strumenti a seconda degli scopi" (Brusa, 1991) e consente quindi di coinvolgere gli studenti catturando gli interessi di tutti.

Il gruppo "Clio '92", di cui è presidente Ivo Mattozzi, storico e professore universitario, promotore di una didattica attiva nella storia, è un'associazione che si occupa di approfondire i problemi legati all'insegnamento e all'apprendimento della storia. A tal proposito questo gruppo di insegnanti ha introdotto le attività laboratoriali all'interno dei corsi di aggiornamento per insegnanti. Mattozzi nel suo articolo *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curriculum di storia* sottolinea come il laboratorio nella didattica della storia sia visto come elemento di svolta che magicamente porterà a risultati eccellenti da coloro che mal sopportano il metodo rigidamente trasmissivo, l'autore però ritiene che il laboratorio, applicato da solo, non porti benefici ma debba essere incluso nell'adozione di una serie di condizioni quali: la cultura storica che supera quella del manuale, le competenze vengono rese funzionali ai problemi dell'insegnamento - apprendimento e le competenze didattiche vengono formate per la mediazione laboratoriale come si è sopra citato, iniziando dal lavoro del gruppo "Clio '92". La prassi laboratoriale nella didattica della storia

però non è ancora del tutto radicata ed è quindi compito dei docenti formarsi e diffondere l'idea di questa metodologia didattica praticandola nelle loro classi. C'è una sostanziale differenza tra laboratorio di storia e UMDA anche se per alcuni aspetti le due metodologie sono collegate; nella didattica laboratoriale è cruciale la creazione di uno stretto rapporto interattivo tra insegnanti e alunni e di conseguenza un lavoro cooperativo. La definizione proposta da Mattozzi dice: “considero didattica laboratoriale quella che si svolge in un ambiente condiviso e in cui docente e allievi e allievi tra loro interagiscono in una fase del processo di costruzione della conoscenza e delle competenze [...]” (Mattozzi 2003) viene anche sottolineato come l'operatività del laboratorio non è esclusiva dell'aula scolastica ma può avere diversi spazi, tra cui anche quello domestico.

Il laboratorio, messo in luce dalla commistione di metodologie didattiche, materiali e documenti, ha tre diversi significati che lo caratterizzano principalmente uno dei quali espresso precedentemente citando Mattozzi ovvero, il laboratorio come luogo dove produrre conoscenza e competenza attraverso la ricerca.

Gli altri due significati principali vengono ripresi da Antonio Brusa, ricercatore storico che si è poi avvicinato alla didattica della storia, e definiscono il laboratorio come: “una disposizione strumentale varia, e non limitata ad una sola classe di mezzi didattici [...]; in senso traslato è un modo di condurre l'ora di insegnamento.” (Brusa, 1991)

Il laboratorio come analizzato in questo paragrafo ha precise funzioni come la formazione di:

- competenze linguistiche
- Abilità requisite (produzione di grafici temporali di schemi di spiegazione)
- Concetti requisiti dallo sviluppo del processo di insegnamento
- Metacognizioni
- Messa a punto di spiegazioni
- Confronto tra ricostruzioni
- Competenza alla scrittura (Mattozzi 2003)

Queste funzioni identificate dall'autore danno al laboratorio una valenza interdisciplinare e la possibilità di sviluppare in tempo relativamente breve obiettivi concreti e funzionali a diversi processi. Come sottolineato, in Italia un grande esponente dei laboratori didattici visti in quest'ottica è Antonio Brusa che ha iniziato a proporre il manuale, da sempre visto come strumento rigido, come un ampio spazio di manovre. Brusa sottolinea nel suo testo *Il laboratorio storico* come sia necessario il lavoro sui documenti anche in ottica laboratoriale poiché essi sono sempre reinterpretabili e costituiscono un materiale aperto che trova nuova vita ad ogni lettore. Proprio in quest'ottica secondo Brusa dovrebbe costituirsi il manuale di storia diventando così strumento utile al laboratorio storico.

Sempre secondo Brusa la didattica laboratoriale associata alla disciplina della storia necessita di una "cassetta degli attrezzi", che l'insegnante può aggiustare nel tempo, in cui devono essere presenti: il manuale di adozione utilizzato nell'ottica precedentemente citata, testi di consultazione, strumenti storici (datari, carte storiche), fonti quantitative e atlanti tematici, audiovisivi, documenti, musei e tracce del territorio e non meno importate il vissuto degli insegnanti e degli studenti a cui viene presentato il laboratorio. Visto il periodo, distante dall'attuale, in cui scrive Brusa l'insegnante nel 2022 deve anche essere in grado di padroneggiare la tecnologia come competenza per proporre un laboratorio efficace.

In estrema sintesi, la didattica laboratoriale congiunge l'insegnamento con l'apprendimento.

Come precedentemente detto laboratorio di storia e UMDA per alcuni aspetti sono collegati, infatti, grazie al fatto che: "il curricolo può essere concepito come composto di processi di insegnamento e di apprendimento che dovrebbero avere andamento a fisarmonica " (Mattozzi 2003) può essere inserito all'interno di un'unità più ampia oppure costituire un'intera unità in modo da diversificare lo spazio interno del curricolo di storia.

È palese come nel laboratorio la didattica sia attiva e lo snodo centrale è il saper fare e quindi una grande acquisizione di competenze chiaramente

individuare nel momento della progettazione; il ruolo dello studente non è più passivo ma è il vero autore del suo sviluppo.

Il limite più grande del laboratorio è la grande quantità di tempo richiesta e la troppo spesso mancanza di tempo nelle scuole; un elemento che può arginare questo limite è la creazione di laboratori interdisciplinari in modo da poter sfruttare più tempo e lavorare su più fronti.

1.2.4 Quanto gli insegnanti del Miranese integrano il presente e il territorio nella loro azione didattica?

Prima di addentrarci nel cuore di questa tesi si è voluto indagare su quanto le insegnanti del Miranese mettano in atto le strategie analizzate nei paragrafi precedenti; quindi, quanto il territorio e il presente entrano nella loro azione didattica e le modalità con la quale questo avviene.

L'indagine è stata proposta a un totale di 27 docenti che insegnano attualmente o che negli anni passati hanno insegnato storia.

Gli insegnanti a cui è stato somministrato il questionario fanno parte dei due istituti comprensivi di Mirano, uno dei quali luogo di lavoro di chi scrive. Questa scelta è stata fatta per avere un riscontro sulla fattibilità dell'unità didattica modulare proposta in questo territorio e con gli attuali docenti. Il numero è piuttosto ridotto ma aiuta comunque a visualizzare ciò che avviene in una piccola porzione delle scuole del territorio.

La costruzione del questionario è partita da una prima parte in cui si vuole indagare il vissuto professionale delle insegnanti per comprendere quanto questo possa influire poi sull'azione didattica vera e propria. In secondo luogo, sono stati formulati quattro quesiti che indagano sull'azione didattica andando nello specifico a richiedere: la metodologia più utilizzata, i collegamenti con il presente, i collegamenti con il territorio in cui insegnano e quanto la loro azione risulti interdisciplinare.

Questi quattro quesiti sulla didattica della storia derivano da quattro punti fondamentali per rendere l'insegnamento della storia coinvolgente e non, come da molti definito, noioso, ovvero: l'utilizzo di una didattica modulare superando i metodi rigidamente trasmissivi, il continuo riferimento al presente e al

territorio nel quale si insegna durante la trattazione degli argomenti per sviluppare competenze di cittadini attivi e l'utilizzo di un'ottica interdisciplinare, elemento a cui si presta molto bene la disciplina storica poiché in essa esistono diverse sfaccettature che permettono di approfondire temi di altre discipline.

I risultati che si analizzeranno tra poco sono in linea con le azioni didattiche che i due istituti comprensivi si prefiggono nei loro PTOF, risultano quindi attendibili e rispecchiano una piccola realtà territoriale che di fatto sarà quella su cui poter attuare l'unità modulare proposta nell'ultimo capitolo.

Le domande poste sono state le seguenti, in allegato si potrà consultare inoltre la scheda completa delle domande con le rispettive opzioni di risposta. (Allegato 1. Scheda domande del questionario sulla didattica della storia)

- Titolo di studio
- Anni di insegnamento
- Anni di insegnamento della storia
- Provincia di insegnamento
- Che metodologia viene utilizzata prevalentemente nelle lezioni
- Nelle lezioni vengono effettuati collegamenti con il presente e in che modo
- Nelle lezioni vengono fatti riferimenti a tracce presenti nel territorio di insegnamento e in che modo
- Viene utilizzata un'ottica interdisciplinare e con quali discipline

Passiamo ora all'analisi oggettiva dei dati ottenuti e successivamente a delle considerazioni in luce di quanto emerso nei paragrafi precedenti.

I titoli di studio ottenuti dalle insegnanti che hanno risposto alle domande sono equamente suddivisi tra diploma e laurea e lo stesso avviene per il periodo di insegnamento, da 1 a 5 anni e più di vent'anni di insegnamento.

Per quanto riguarda l'esperienza professionale nella didattica della storia, la maggior parte delle risposte hanno visto coinvolti il 52% degli insegnanti entro i 5 anni di insegnamento di questa disciplina.

Emerge positivamente (Grafico 1) come la maggioranza degli insegnanti, più precisamente il 61,5%, che si sono prestati a questa indagine utilizzano prevalentemente nella loro azione didattica una metodologia attiva e modulare. E si può notare che un'altra buona porzione di grafico, 26,9 %, è occupata da docenti che utilizzano la didattica laboratoriale.



Grafico 1

Nel successivo quesito che viene posto alle insegnanti si nota come più della metà dei docenti, 85,2%, che hanno preso parte a questa ricerca colleghi frequentemente il presente alle tematiche trattate durante le lezioni di storia. (Grafico 2)

Nelle sue lezioni collega gli argomenti indagati al presente?

27 risposte

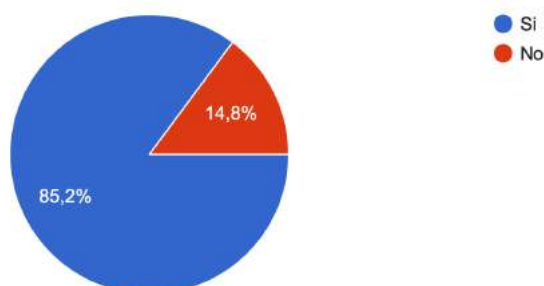


Grafico 2

Quando poi viene chiesto in che modo avviene questa connessione le risposte più frequenti sono risultate: attraverso esempi, confronti, aneddoti, riferimenti geografici, esperienze degli alunni e supporti digitali.

Procedendo con l'indagine si evidenzia che la quasi totalità delle insegnanti a cui è stato somministrato il questionario, 88,9%, fa riferimento al territorio in cui insegna durante le lezioni (Grafico 3) e il modo che viene maggiormente utilizzato è l'avvalersi di supporti digitali quali video e fotografie e in secondo luogo le uscite didattiche o incontri con esperti del territorio.

Nelle sue lezioni fa riferimento a architetture, monumenti, musei ecc... del territorio dove insegna?

27 risposte

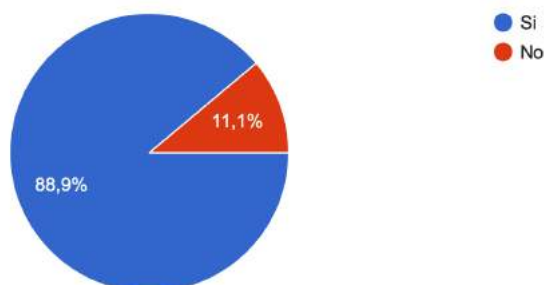


Grafico 3

Ultimo elemento, non meno importante, che viene evidenziato attraverso questa ricerca è la buona pratica di utilizzo di un'ottica interdisciplinare nella didattica della storia in quanto disciplina trasversale, rispondono positivamente il 92,6% dei partecipanti. (Grafico 4)

Le discipline con cui viene sviluppata una trasversalità del curricolo sono le più disparate dalla geografia alla matematica, passando per arte, educazione civica e italiano.

Utilizza un'ottica interdisciplinare nelle sue lezioni di storia?
27 risposte

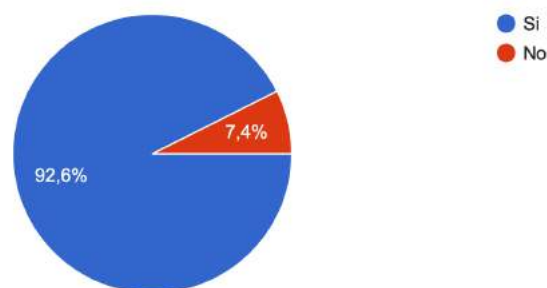


Grafico 4

Dai risultati ottenuti dal questionario si può dedurre che gli insegnanti del campione preso in considerazione, quindi gli insegnanti di storia dei due istituti comprensivi del Miranese, siano più propensi all'utilizzo di una metodologia attiva nell'insegnamento della storia. Anche chi ha avuto una formazione diversa da quella universitaria, a cui quindi non sono state fornite le conoscenze sulla didattica della storia, sta aggiornando il proprio agire didattico verso delle metodologie più attive e coinvolgenti.

È inoltre significativo il dato che la maggioranza dei rispondenti alle prime esperienze nell'insegnamento della storia, che siano appena entrate nel mondo scolastico o che siano insegnanti da anni, si avvalgono di metodologie attive e laboratoriali per approcciare alla disciplina così da riuscire a trasmetterla in modo coinvolgente per catturare e mantenere l'interesse e la curiosità degli alunni.

I dati emersi dalla somministrazione del questionario risultano più positivi rispetto all'andamento generale italiano, che troviamo sottolineato da Rolando Dondarini citando Borghi: "In merito al complesso dell'insegnamento della Storia il panorama nazionale offre un quadro per la gran parte non ottimale, dato che dalle varie inchieste che si conducono a più riprese appare che ancora oggi non solo prevalgono le forme trasmissive e unidirezionali, che peraltro in certa misura restano ineliminabili, ma rimangono quasi del tutto assenti le adozioni anche parziali di percorsi motivanti e coinvolgenti che sottraggano la materia dalla percezione di inutilità e di estraneità che ha comportato il suo discredito presso generazioni e generazioni di studenti." (Dondarini, 2020)

I risultati positivi del questionario, che si ricorda non essere totali ma una maggioranza, manifestano la volontà delle docenti di superare il tradizionale metodo di insegnamento della storia per abbracciare metodologie più adatte alla trasversalità della disciplina storica. Sempre riprendendo l'articolo di Dondarini: "Le rare eccezioni sono dovute a insegnanti dotati di particolare passione" ed è proprio a questa passione di pochi insegnanti che ci si dovrà affidare per intravedere un cambiamento che permetterà sempre una maggiore innovazione nell'insegnamento della storia fino ad arrivare all'assunzione di metodologie attive quali UMDA e laboratori nella quotidianità didattica.

2. La scelta del tema: la villa, tra storia antica e territorio veneto

2.1 Scelta del tema

Come precedentemente detto, in questa tesi verrà delineato un progetto didattico modulare che verterà sul territorio con una correlazione al presente.

Il territorio in cui si svolgerà l'azione didattica è la regione Veneto con particolare riferimento all'area del Miranese e della Riviera del Brenta in quanto è territorio di interesse di chi scrive.

Osservando e analizzando le tracce storiche di questo territorio si nota una forte presenza di ville lungo tutta la Riviera del Brenta e gli altri fiumi presenti in quest'area.

Da qui nasce l'idea di sviluppare un'UMDA che vada a studiare queste strutture architettoniche, parte integrante della quotidianità di chi abita in queste città, e ricondurle ad una storia più lontana da noi per comprenderla al meglio e riuscire a concretizzarla.

Le ville in analisi sono chiamate Palladiane in quanto progettate dal noto architetto Andrea Palladio, risalgono al XVI secolo ma hanno radici ben più lontane. Infatti, il famoso artista ha ripreso molti elementi dall'epoca classica dell'antica Roma. In questo capitolo saranno quindi delineate le caratteristiche delle due epoche e delle ville risalenti a questi periodi in modo da creare una solida base di contenuti che sostengano l'unità modulare didattica che andrà a definirsi nel terzo capitolo.

Nel capitolo che segue saranno delineate le conoscenze storiche che l'insegnante dovrà padroneggiare per poter attuare in modo efficace l'unità modulare di apprendimento presentata nell'ultimo capitolo.

2.2 La villa romana

2.2.1 Periodo storico

Il periodo storico che si andrà ad analizzare, periodo parte del programma della scuola primaria, risale all'antica Roma, più precisamente il periodo imperiale della civiltà romana che va indicativamente dal I secolo a.C. al IV secolo d.C. Infatti, per l'Italia, il periodo di maggiore ampliamento urbanistico fu quello tra il I e il II secolo d.C. in cui si svilupperanno anche nuovi sistemi per lo sviluppo dell'agricoltura e dell'economia.

La struttura geo politica della Roma imperiale è successiva ad un lungo periodo di guerre civili e si suddivide in due periodi denominati principato e dominato. Questi due termini derivano dalla distribuzione del potere nella classe dirigente che: nel primo caso era nelle mani del *princeps* e stava a: "indicare un sistema nel quale, dietro a una facciata ancora repubblicana, si celava una tendenza assolutistica", (Fezzi, Panciera, 2021) nel secondo caso invece il potere era in mano al *dominus* (padrone) e permise di affrontare un lungo periodo di crisi mettendo sempre più in secondo piano il ruolo del popolo, del Senato e dei magistrati. Questi secoli hanno visto, in aggiunta a continue modifiche territoriali anche l'estensione della cittadinanza romana a quasi tutte le province dell'impero modificando così anche la panoramica sociale.

Il periodo dell'impero è suddiviso al suo interno dal susseguirsi di diversi imperatori che hanno guidato Roma in quegli anni, si andrà di seguito a sviluppare una panoramica generale dei più importanti imperatori che hanno apportato, oltre che modifiche al panorama economico e politico, anche al paesaggio urbano e rurale dell'impero.

Il primo imperatore che diede a Roma un nuovo assetto dopo anni di guerre e di conflitti fu Ottaviano che, nel 27 a.C., segnò la nascita del governo imperiale ottenendo il titolo di Augusto e nel 12 a.C. ottenne anche la carica di pontefice massimo concentrando in una sola figura tutti i poteri.

Ottaviano Augusto, primo imperatore figlio adottivo di Giulio Cesare, promosse numerose riforme allo scopo di restaurare l'ordine sociale e incentivò

l'osservanza delle tradizioni morali, religiose e del costume romano. L'imperatore Ottaviano portò la città di Roma al suo massimo splendore trasformandola da una città di pietra ad una città di marmo, commissionando la costruzione di diversi edifici.

L'età del Principato fu un periodo non privo di conflitti interni alla classe dirigente che però non danneggiarono l'efficienza del sistema governativo dell'impero, fu un periodo caratterizzato da un incessante processo di urbanizzazione: "che fece sì che l'organizzazione cittadina abbracciasse alla fine pressoché tutto l'impero" (Ziolkowski, 2000).

Il periodo del principato è comunemente associato alla gens Claudia e si delinea un continuo spostamento dal modello augusteo andando verso un maggiore accentramento dei poteri. I successori dell'imperatore Ottaviano Augusto cercarono di mantenere i rapporti con la plebe urbana e, nel periodo in analisi, si vede un aumento esponenziale di anfiteatri, terme ed espansione del Circo Massimo e del Campo Marzio, con questi edifici che inneggiavano alla potenza degli imperatori per ottenere il consenso dei cittadini si istituirono nuove festività in cui l'imperatore divertiva il suo popolo.

L'imperatore della gens Claudia che, in accordo con quanto detto in precedenza, è importante ricordare è Claudio (41 - 54 d.C.). L'imperatore Claudio cercò di mantenere una politica più vicina a quella portata avanti da Augusto, favorendo l'urbanizzazione e attuò soluzioni per il rifornimento del grano e, bonificando i terreni della piana del Fucino aumentò la superficie coltivabile.

Successivamente, con la salita al potere di Vespasiano (69 - 79 d.C.), ebbe inizio la dinastia Flavia. Di questa gens si vuole ricordare l'imperatore Nerva (96 - 98 d.C.), che, grazie alla sventata minaccia dei pretoriani con l'adozione a erede di Traiano, riuscì ad attuare un'azione politica ed economica attenta ai cittadini e in sostegno ai coltivatori.

Suo successore fu appunto Traiano (98 - 117 d.C.) e con lui l'impero conobbe la massima espansione. (Figura 1) In questo periodo emerge anche una forte attenzione dell'imperatore nei confronti dei cittadini più deboli, riprendendo le orme del padre adottivo; proprio per questo modificò il paesaggio urbano di



Figura 1. impero Romano alla massima espansione

alcune zone dell'impero impiegando i più bisognosi nella costruzione di grandi opere, quali: i mercati traianei, il foro Traiano, importanti porti e importanti strade.

Nel 117 d.C. alla morte di Traiano divenne imperatore Adriano, che regnò fino al 138 d.C.. Questo periodo è ricordato come periodo dominato da pace e , l'imperatore Adriano è famoso per il suo forte interesse per la cultura e la conoscenza del mondo.

Proprio in questi anni vengono costruiti nuovi edifici, ad esempio il Pantheon, per elevare lo status della città già ritenuta come prima città del mondo fino a quel momento conosciuto, è qui che nasce il "fenomeno" della villa come: "abitazione situata fuori dalle mura cittadine". (Mielsh, 1999)

Nell'antica Roma le ville urbane nascono, in raffronto alle domus patrizie, come abitazioni che coniugassero il *negotium*, ovvero il lavoro nella grande città all'*otium*, il ritiro dalla vita di città per dedicarsi in altri modi alla società. A Roma le ottime condizioni di vita dei ricchi sono in gran parte dovute alla presenza di schiavi. Questi ultimi sono un vero e proprio punto di svolta per quanto riguarda la produzione e contribuiscono allo sviluppo della dimensione economica dell'impero. Gli schiavi proprio in quest'ottica erano impiegati nei grandi latifondi e nelle ville a cultura intensiva.

Le ville nascono, infatti, come abitazione rurale dedicata a coloro che lavoravano i campi. A seguito dell'avvento di un'agricoltura di tipo intensivo, che inizia dopo la conclusione della seconda guerra punica e continua fino alla guerra civile, i potenti diventarono proprietari dei terreni dei piccoli contadini che erano costretti ad allontanarsi dai loro campi per combattere. Lo sviluppo dell'agricoltura si manifestò in tutte le province dell'impero e la sua origine: "Potè essere legata alla necessità di pagare delle imposte, in natura o in contanti" (Jaques, 1990)

La trasformazione delle ville nel III secolo d.C. rispecchia la crisi presente in tutto l'impero. Questa crisi costrinse la classe media, sempre più schiacciata da una pressione fiscale, a sottomettersi alla protezione dei nobili locali, creando così una nuova figura: il *dominus*. I principali beneficiari di questi mutamenti furono infatti i grandi proprietari che, grazie ad importanti eccedenze nella produzione, potevano fare grandi investimenti. Le ville, come edifici rurali e dedicati alla produzione, infatti dominavano i territori ricchi di cereali.

Il *dominus*, aveva l'autorità, anche giuridica, sugli abitanti della sua villa perciò sia schiavi che uomini liberi dovevano rispondere al signore di tutti gli obblighi e doveri.

La villa acquisisce così una duplice valenza contenendo al suo interno l'originale funzione ma anche il nuovo aspetto urbano.

In riferimento a questo cambiamento di prospettiva sulla villa, un esempio: l'imperatore Adriano commissionò la costruzione di una villa, chiamata appunto villa Adriana, per fuggire dalla frenesia della città e dedicarsi ai suoi interessi intellettuali e culturali per i quali è ricordato.

Un focus sul territorio veneto in epoca romana, in modo da contestualizzare ulteriormente i luoghi che l'unità didattica di apprendimento andrà a toccare.

Il territorio del Veneto nell'antica Roma faceva parte della regio X *Venetia et Histria* e, anche in questa provincia, così come nella capitale, accanto allo sviluppo cittadino ci fu una generale trasformazione dei territori: "in relazione alla rete dei collegamenti viari e agli estesi interventi di divisione agraria e

assegnazione fondiaria, noti come centuriazioni” (Busana, in corso di stampa) questo portò ad una modifica nella distribuzione della popolazione e anche in questo territorio all’inserimento di insediamenti isolati chiamati appunto ville, che, analogamente al resto dell’impero avevano funzioni abitative e produttive, come si espliciterà nel prossimo paragrafo.

2.2.2 Struttura ed utilizzo

Gli autori latini, citati da Maria Stella Busana nel suo articolo *Ville e fattorie. Insediamenti extraurbani nella Venetia et Histria*, definiscono villa: “una fattoria che raggiungeva una produzione destinata al mercato, in pratica, quella che oggi definiamo un’azienda agricola” (Busana, in corso di stampa), l’autrice, attraverso la commistione di diverse fonti arriva poi ad una definizione più precisa di queste strutture scrivendo: “*villa* quindi significa ‘piccolo aggregato di case’ che corrisponde esattamente alla realtà che l’archeologia ha rivelato quando sono stati condotti scavi estensivi, cioè un complesso composto da un edificio principale e da una serie di annessi” (Busana, in corso di stampa)

L’ubicazione delle ville romane, specialmente nel territorio dei dintorni della capitale, era sulla cima di colline di origine vulcanica che riprendevano i siti di precedenti insediamenti arcaici. Questa decisione era dettata principalmente dalla scarsa sicurezza degli spazi in pianura. Inoltre, le ville in età romana erano situate sempre nelle vicinanze di strade consolari.

Le ville e la loro posizione, sia nei dintorni della capitale sia nella zona della X Regio, appaiono fortemente connesse alla possibilità di usufruire il territorio circostante per soddisfare i bisogni, sia interni alla villa sia di tipo commerciale.

Le ville dell’antico impero non erano tutte costruite con lo stesso materiale e questo riconduce a diversi periodi di costruzione di esse, le colline in cui erano situate fornivano una buona quantità di materiale a poca spesa.

Possiamo individuare tre principali periodi associati a tre diversi tipi di materiali:

1. Dal III al II secolo a.C. le ville venivano costruite in *opus incertum*, tecnica con blocchi di pietra irregolare
2. Dal II al I secolo a.C. le ville venivano maggiormente costruite in *opus quadratum*, tecnica che utilizza parallelepipedi di pietra senza unirli con la malta
3. Nel I secolo a.C., coincidente con un boom edilizio, il materiale prevalentemente usato fu *opus reticulatum*, tecnica che utilizza blocchi di

pietra o terracotta con una superficie esterna quadrata e che vengono disposti per formare una rete di rombi.

Per studiare la struttura delle antiche ville gli autori di riferimento si rifanno a fonti antiche quali: Catone, Vitruvio e Plinio. Come vedremo successivamente anche il famoso architetto vicentino Andrea Palladio nei suoi studi affronterà quanto scritto dall'antico architetto Vitruvio.

L'interpretazione delle ville, secondo De Franceschi, non può non rapportarsi con la Domus e la nomenclatura di quest'ultima trova il suo proseguo anche nella nomenclatura degli ambienti di questa nuova infrastruttura.

Proprio per questo il perno attorno al quale ruota la struttura di questi edifici è l'atrio (Figura 2, A) e se ne possono distinguere cinque tipologie: tuscanico, corinzio, tetrastilo, displuviato e voltato.

Una delle prime distinzioni nella struttura della villa che ci riconducono anche ad un suo utilizzo, citando De Franceschi è la distribuzione dei pavimenti che:

“seguirono sempre una gerarchia ben precisa, che consente di distinguere una zona residenziale con dei pavimenti “di lusso” da una rustico produttiva con pavimenti più resistenti ed economici.” (De Franceschi, 2005) Proprio da questa differenza di pavimentazione si potevano riconoscere due tipologie di atri: atri residenziali, ai quali si collegavano *triclini* (“sale da pranzo” che si distinguono per la presenza di un emblema sul pavimento che indicava la posizione dei letti) e *tablini* (“sale di rappresentanza”

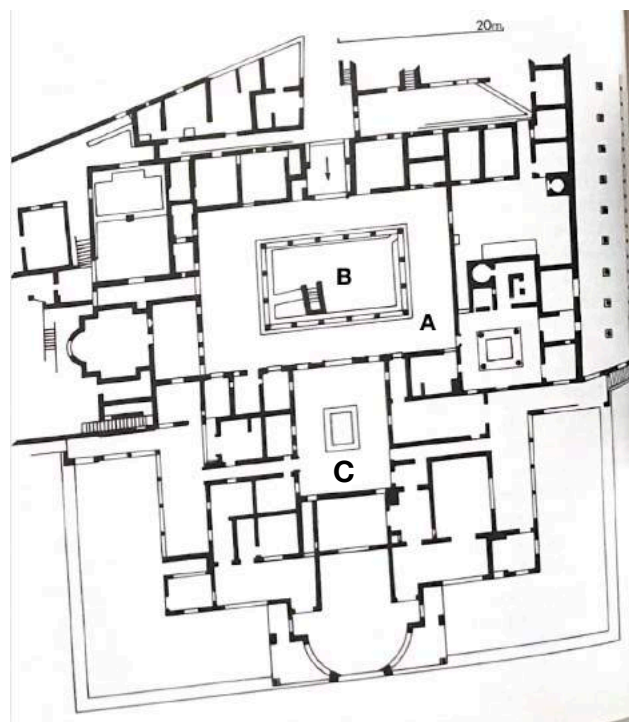


Figura 2. Pianta della villa dei Misteri a Pompei

con ampi ingressi che si trovavano tra l'*atrium* e il peristilio); atri rustici, nei pressi dei quali si trovavano cucine e impianti produttivi, come ad esempio il *torcularium* (ambiente in cui si trova il torchio).

La funzione dell'atrio ha una doppia interpretazione; una di tipo sociale, nel quale venivano esposti i cimeli di famiglia per innalzare il nome della gens di appartenenza e nel quale venivano accolti gli ospiti; una di tipo pratico, ovvero, grazie alla presenza di una grande vasca al centro dell'*atrium* (*impluvium* (Figura 2, B)) e di un'apertura al centro del soffitto (*compluvium*), la raccolta dell'acqua piovana.

Si pensa che, proprio per la presenza dell'*impluvium*, gli antichi romani abbiano seguito le orme di antiche abitazioni etrusche.

Connesso alle sezioni precedentemente illustrate troviamo un *peristilio* (un giardino circondato da colonnati) che: “aveva senso e significato solo nelle case di città, dove il verde era assai ridotto; nelle ville di campagna un giardino “interno” è da considerarsi superfluo” (De Franceschi, 2005)

L'ingresso della villa è chiamato *vestibulum*. (Figura 2. C)

Come emerso nel paragrafo precedente, intorno al III secolo d.C. la villa assume una connotazione ulteriore oltre a quella meramente produttiva. Proprio per questa ragione possiamo riconoscere nelle ville risalenti a quel periodo due sezioni coesistenti nel medesimo edificio ma con funzioni contrapposte.

Riconosciamo una *pars urbana*, caratterizzata da lusso e decorazioni, che corrispondeva al quartiere in cui abitava il Dominus della villa; una *pars rustica o fructuaria*, zona servile e produttiva in cui

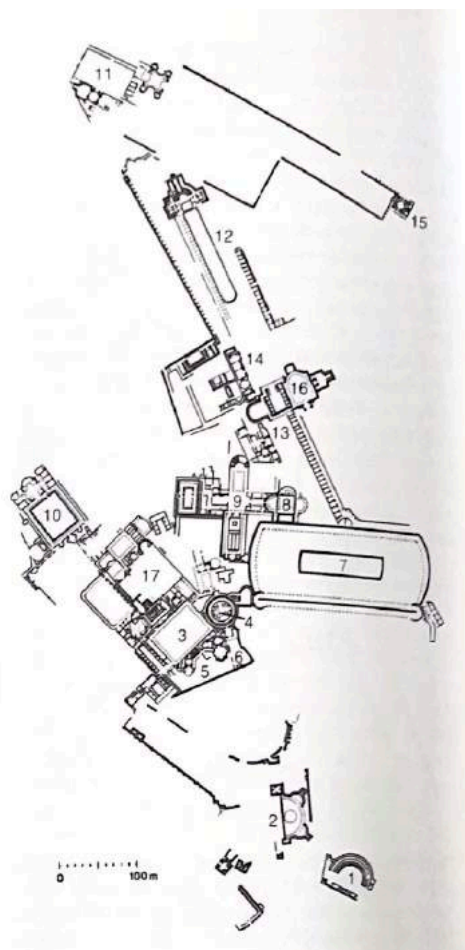


Figura 3. Planimetria Villa Adriana

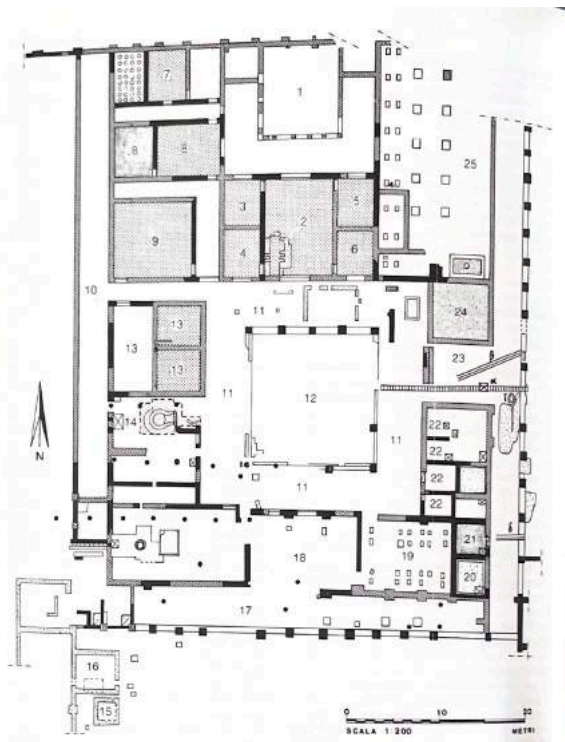


Figura 4. Planimetria Villa Russi

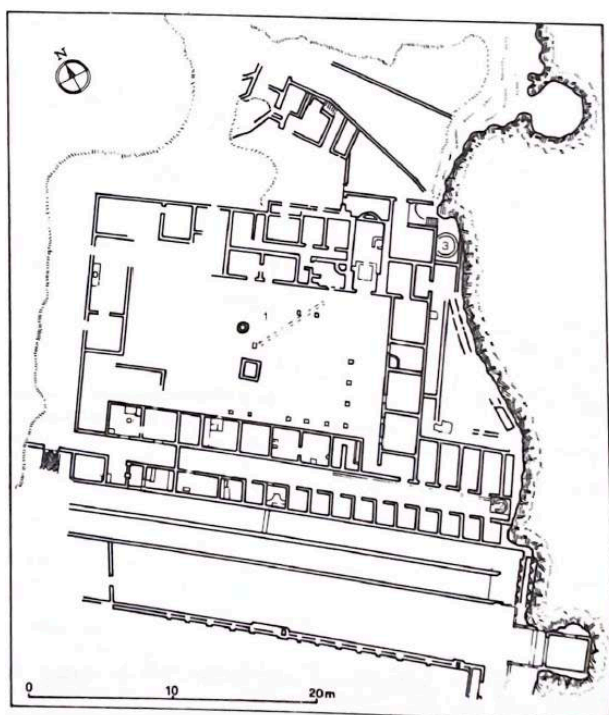


Figura 5. Planimetria Villa della Grotta di Tiberio

alloggiavano animali, schiavi e contadini.

In alcuni casi, a seconda del proprietario, del territorio e dell'utilizzo per cui la villa veniva costruita, poteva essere presente una delle parti sopra descritte. La villa in questo caso prendeva il nome della *pars*, chiamandosi quindi: villa urbana (Figura 3), residenza di piacere caratterizzata da planimetrie complesse ed espressione dello status del proprietario; villa urbano - rustica (Figura 4), si compone delle due

parti precedentemente descritte; e villa rustica (Figura 5), caratterizzata da una parte residenziale meno ampia o totalmente assente, queste ville hanno una planimetria a "impianto quadrangolare chiuso" (Gota Vola, 2019) che si sviluppa attorno ad uno spazio scoperto con ambienti articolati in modo semplice.

Nel territorio della regio X *Venetia et Histria*: "Dovevano comunque prevalere, ville rustiche e urbano-rustiche inserite in piccole e medie proprietà, direttamente gestite dal *dominus*, che vi

abitava stabilmente con la famiglia e con i servi.” (Busana, in corso di stampa)
All’interno della villa, oltre alla presenza del *Dominus*, il proprietario, era prevista anche la presenza di manodopera che poteva essere servile, uno schiavo, in latino *vilicus*; o stipendiata, affidata quindi ad un liberto (*procurator*). Anche nelle ville presenti nella *Venetia et Histria*, secondo gli studi di Maria Stella Busana, la gestione poteva essere nelle mani dei procuratori.

Gli schiavi erano la componente essenziale della manodopera nelle ville rustiche in cui l’organizzazione era razionalizzata.

In questo contesto si va a delineare il sistema schiavistico. Le condizioni di vita degli schiavi erano differenti: i braccianti agricoli inizialmente lavoravano incatenanti mentre i contadini godevano di autonomia, i tecnici delle manifatture invece avevano maggiori possibilità di essere affrancati.

Lo Cascio fa emergere la maggiore efficienza delle ville caratterizzate da un sistema schiavistico rispetto ad altre e il motivo è che il lavoro servile corrisponde, come precedentemente detto, ad una: “Razionalizzazione e efficientizzazione della produzione [...] ed è incentivata a incrementare la quota destinata alla commercializzazione di alcuni specifici prodotti, il vino e l’olio, da una situazione di mercato favorevole, a consentire di sfruttare al meglio il lavoro agricolo.” (Lo Cascio, 1991)

L’elemento fondamentale del sistema schiavistico presente nelle ville sta nella capacità di risolvere il “problema” dell’estrema variabilità dei prodotti.

L’utilizzo del lavoro servile, nel periodo storico preso in analisi, avveniva senza la creazione di caserme di schiavi, il lavoro veniva suddiviso per specializzazioni e veniva utilizzato lavoro stagionale nei periodi di maggior raccolto.

Le ville presenti nella X regio, hanno modelli planimetrici e costitutivi che si rifanno a quelli romani in cui, come precedentemente descritto, vengono ospitati sia i proprietari e le loro famiglie sia i lavoratori con lo spazio per le loro attività produttive. Nelle ville insediate nel territorio veneto vengono selezionati

però gli elementi più carichi di significato ideologico, ad esempio l'atrio, e gli altri vengono adattati al territorio e al clima nei quali venivano costruite.

Come precedentemente analizzato le ville potevano avere differenti funzioni e quindi diversi tipologie di decorazione, questo aspetto è presente anche nelle ville della *Venetia* nelle quali troviamo: ville con ampie sezioni dedicate alla produzione, quasi totalmente prive di affreschi, come la villa di Marina di Lugugnana nella pianura del concordiese e ville costruite con tecniche più articolate con una presenza maggiore di decorazioni come la villa di San Pietro di Cariano sulle colline veronesi.

La villa per gli antichi romani: “non era un semplice elemento del paesaggio agrario né un genere architettonico ma [...] un vero e proprio stile di vita” (Mielsh 1999)

La villa, infatti, rappresenta principalmente un elemento di sfogo sociale e spesso i proprietari di questi edifici ne possedevano diverse, in diversi luoghi.

“La villa nel mondo romano è espressione dell'autonomia individuale e del gusto per la bellezza naturale, è ostentazione di ricchezza, di potere economico e politico” (Goti Vola, 2019)

2.3 La villa Palladiana

2.3.1 Chi era Andrea Palladio

Andrea della Gondola, meglio conosciuto come Andrea Palladio (*Figura 6*) nasce a Padova nel 1508 per poi trasferirsi a Vicenza all'età di sedici anni, città in cui si è sviluppata la sua intera carriera.

Lavorò per alcuni anni come aiutante dei maestri delle più importanti imprese edili della città per poi, dopo aver conosciuto Giangiorgio Trissino il quale permetterà al Palladio di diventare esperto in architettura, di condurre una propria attività.

Il Trissino è la chiave della consapevolezza vicentina della necessità di un rinnovamento urbano che si discosti dalla venezianità fino a quel momento rispettata per andare ad abbracciare i modelli del classicismo romano; a questo proposito Giangiorgio Trissino si accorse delle capacità di Andrea Palladio e lo vide come fautore di questo tanto atteso rinnovamento.

Nel 1541 il Palladio si reca a Roma, per la prima volta, per studiare e rilevare i resti dei monumenti antichi che saranno spunto per le sue opere per tutta la sua carriera.

Il famoso architetto inoltre accetta tutti gli stimoli provenienti dal contesto in cui è inserito, da Vitruvio agli antichi, ma il risultato del suo lavoro risulta sempre unico e caratterizzato da originalità, infatti: "Il Palladio ha compiuto il miracolo di far rivivere nella campagna del Veneto una architettura nata in altri climi, non semplicemente inserendola in un diverso paesaggio ma rendendola parte viva ed essenziale di esso." (Mazzotti, 1973)

Andrea Palladio uscì da Vicenza con il suo operato e trovò subito la strada verso Venezia ed altre città della Serenissima. I nobili veneziani si fecero costruire da Andrea Palladio delle ville in Terraferma: "ma nessun suo palazzo



Figura 6. Andrea Palladio

verrà edificato in città e meno che mai saranno accettati interventi nel cuore politico ed economico della Repubblica” (Battilotti, 1990).

Egli progettò un cospicuo numero di ville e diventò un magistrale interprete delle funzioni di queste strutture che vedremo in seguito.

Nelle sue opere scritte Palladio esalta i committenti delle sue infrastrutture poiché coscienti del proprio valore e l'architetto vicentino offre loro la via per glorificarsi, elemento molto sentito nel periodo in cui vive Palladio.

Le ville del Palladio segnano in modo indelebile il territorio Veneto e vengono lette come un'unità che rende omogeneo il territorio in cui sono inserite.

Sulla morte di Andrea Palladio non abbiamo un luogo certo, ma morì nel 1580 e venne sepolto nella sua amata città, Vicenza.

2.3.2 Periodo storico

Il panorama geo politico che porta, tra le altre trasformazioni, all'avvento del fenomeno delle ville in territorio veneto, si sviluppa nel periodo successivo alle guerre d'Italia e alla pace di Cateau - Cambrésis, che definisce la morfologia dell'Italia. Si andranno ad analizzare le più grandi potenze che occupavano l'Italia in quegli anni.

La struttura dell'Italia era poco omogenea e oltre ai vasti territori degli stati maggiori erano presenti anche stati più piccoli, mire espansionistiche delle grandi potenze. (Figura 3)

La potenza spagnola, che occupava gran parte della penisola, era la minaccia più grande per tutti gli altri territori che, dopo le guerre della prima metà del Cinquecento dimostravano una condizione passiva nei confronti della Spagna.

I domini spagnoli in Italia comprendevano tutta la penisola meridionale, le grandi isole e il Ducato di Milano, quest'ultimo possedimento era fondamentale sia per la comunicazione con il resto dei territori spagnoli sia per dividere i due maggiori stati indipendenti: il Ducato sabauda e la Repubblica di Venezia.

Oltre alla Repubblica di Venezia, anche il regno di Filippo II si trovò nelle condizioni di combattere contro i Turchi e le ragioni furono duplici: da un lato l'aspetto religioso per combattere l'infedele, dall'altro l'aspetto politico per

avere il dominio sul Mediterraneo.

Uno dei due maggiori stati indipendenti era il Ducato sabauda che dovette rimettersi in sesto dopo la devastazione e la miseria causate dalle guerre.

Uno degli aspetti principali di questa riorganizzazione dello stato, nell'ottica dello sviluppo del fenomeno delle ville, è la grande serie di opere di bonifica e di irrigazione messa in atto per aumentare l'area di terreni coltivabili. Questa rinascita economica dello stato sabauda fu però bloccata dalla politica bellica di Carlo Emanuele I.

Il Ducato di Toscana era da tempo governato dalla famiglia dei Medici, ma nel periodo analizzato, soggiaceva alla volontà imperiale sotto la guida di Carlo V.

A tentare di attenuare la stretta spagnola si distingue lo Stato Pontificio, cercando di: "attuare una politica di cauta indipendenza" (AA.VV. 2004)

La capitale di questo stato è Roma che, grazie alla sua anima religiosa, era meta di molti pellegrini e questo condusse ad una grande trasformazione che portò ad un'intensa attività edilizia che: "fu accompagnata da una vera frenesia demolitrice, da sventramenti di interi quartieri preesistenti per far posto alla costruzione di nuovi edifici e all'erezione di grandiosi monumenti" (AA.VV. 2004)



Figura 7. Situazione geo politica italiana nella seconda metà del '500

Un'altra potenza indipendente del territorio italiano, come si è visto, è la Repubblica di Venezia. Su questo Stato si approfondirà la trattazione in quanto oggetto di interesse di questa tesi.

Nei confronti della potenza spagnola la Serenissima accentuava il suo distacco cercando di mantenere la sua integrità territoriale dovendo anche far fronte alla minaccia Turca che diventava sempre più insidiosa.

La Repubblica di Venezia, nonostante avesse mantenuto gran parte dei suoi possedimenti, aveva perso il suo predominio sulla penisola. Proprio per questa ragione e, per mantenere la sua indipendenza, la Serenissima attuò una politica di neutralità nei confronti delle altre potenze e della continua minaccia turca.

Nel quadro politico veneziano ha sempre avuto una grande rilevanza il ceto aristocratico e come si vedrà questo è fondamentale anche per la nascita delle ville in questo territorio. Donata Battilotti, Michelangelo Muraro e altri autori definiscono il periodo storico, che si sviluppa come descritto nel Cinquecento in cui viene trasformato il territorio Veneto: "civiltà delle ville".

Questa "civiltà", periodo inizialmente vago e indefinito, ha inizio con l'acquisto da parte dei nobili veneziani di sempre più terreni in terraferma su cui facevano costruire palazzi e ville. Il fenomeno descritto stava da tempo trasformando la società della Serenissima che ormai, come precedentemente accennato, aveva iniziato ad espandere il suo controllo nell'entroterra.

Il periodo successivo all'espansione fu per la Serenissima Repubblica un periodo di pace e neutralità che rese le campagne sempre più sicure, e ciò portò i nobili locali con istinti bellici repressi a indirizzare il loro interesse sui possedimenti terrieri. Lo stesso avvenne per i nobili della grande città che, vedendo attaccato il loro dominio orientale dall'avanzata dei Turchi, dovevano trovare altre strade per affermare la loro potenza. Il commercio a Venezia era sempre stato considerato la fonte principale delle pubbliche entrate e della ricchezza della Repubblica, ma, con la caduta di Costantinopoli in mano turca e l'aumentata pressione verso occidente Venezia tentò di evitare ogni possibile contrasto con i Turchi.

Per queste ragioni il patriziato veneziano iniziò ad investire nei beni fondiari. Lo spostamento di investimenti dal commercio all'agricoltura è una: "Intelligente

iniziativa imprenditoriale di fronte ai bisogni e alle opportunità di questi decenni. Un tempo i veneziani avevano acquistato terreni soprattutto per aggiungere un elemento più solido a una fortuna fatta col commercio, oppure per godere del prestigio connesso alla proprietà terriera, o delle delizie di una bella villa e della vita in campagna. Con il forte aumento dei prezzi del grano, molti si volsero adesso alle migliorie agricole come a un modo alternativo di costruire una fortuna.” (Lane, 2015) La conquista di questi territori dell’entroterra tramite appunto la bonifica segnò quindi l’inizio dello spostamento di attenzione che il patriato veneziano pose nei riguardi dello sfruttamento delle tenute agricole che andò a sostituirsi al commercio marittimo.

Successive vicende espansionistiche fecero sì che Venezia si alleasse con la nobiltà locale della terraferma vedendo una riorganizzazione burocratica ed economica delle terre di proprietà dei nobili.

Questo periodo viene definito: “una sorta di silenziosa rivoluzione per il territorio veneto” e vede come grandi azioni di cambiamento la bonifica di tutti quei territori paludosi e improduttivi.

Alvise Cornaro, forte sostenitore della Magistratura dei Beni Inculti, evidenziò infatti come il possesso di terre e l’esercizio della “santa agricoltura” fossero la chiave per la nuova vita di Venezia, questo autore volle inoltre elevare lo status dell’agricoltura come arte che può essere praticata con dignità anche dai gentiluomini.

L’elemento che più caratterizza questo periodo di rifeudalizzazione del territorio è la grande quantità di ville che vengono costruite in questi terreni, per permettere ai nobili di controllare i loro possedimenti. Queste infrastrutture, differenti da quelle già esistenti e adibite alla villeggiatura presenti a Firenze e Roma, richiedevano specifiche soluzioni architettoniche per poter rispondere alle esigenze agricole di questo periodo, per garantire autosufficienza alla Repubblica in tempo di guerra e di carestie.

Venezia nel periodo in analisi acquisisce sempre maggiore consapevolezza di essere erede di Roma per quanto riguarda il periodo formativo delle ville.

A questo proposito si distingue la figura del Palladio, presentata nel paragrafo ad esso dedicato, le cui costruzioni originali avevano un denominatore comune nella struttura funzionale che vedremo nel paragrafo che segue.

Dal Cinquecento, infatti, con l'intervento di Andrea Palladio, la villa tipica quattrocentesca assume delle modifiche in ottica del classicismo romano: "Le ville del Palladio illustrano la complessità di questa "Civiltà" che univa gli esiti delle ricerche scientifiche sui testi e sui monumenti romani con elementi delle tradizionali aziende agricole veneziane" (Muraro, 1986)

Come si può osservare quindi il fenomeno delle ville si inserisce, oltre che in un contesto storico, anche in un contesto artistico ben definito nel quale era presente un: " Ritorno ai valori e ai modelli dell'età classica [...] l'adozione di un nuovo e più positivo atteggiamento verso la natura e verso l'uomo posto al centro dell'universo." (Capra, 2017)

L'epoca in analisi guarda quindi all'antico, in particolare all'età classica, come ad una sintesi dei valori più alti dell'uomo, e Roma, come visto in precedenza per Palladio, divenne una meta privilegiata dagli artisti per la grande quantità di monumenti. L'artista in questo ambiente ha un nuovo ruolo sociale e si trova a dover indagare l'uomo in tutte le sue sfaccettature e riconosce una nuova concezione dell'arte come attività intellettuale.

In quest'ottica, infatti, si sviluppa anche il fenomeno del mecenatismo, le grandi potenze e i piccoli ducati ospitavano alla loro corte intellettuali e artisti, commissionando opere che portassero pregio alla loro famiglia.

La villa, con le sue componenti ricche e variabili, in questo periodo è considerata simbolo della mentalità e della storia della regione Veneto.

Inoltre, segna il punto di arrivo di una rivoluzione che pose fine alla concezione dell'uomo medievale e cristiano che considerava accettabili solamente opere per la collettività. In questo periodo l'uomo avrà come meta la valorizzazione dei propri antenati e della propria gens, gli edifici infatti non sono più volti a glorificare Dio ma a magnificare le virtù della propria famiglia.

2.3.3 Struttura e utilizzo

Nei paragrafi precedenti emerge come l'architetto vicentino fece risalire agli antichi la gerarchia delle parti attraverso la quale progettava le sue ville e come inserisce l'architettura di altri tempi nel contesto del territorio veneto.

Nei suoi primi tentativi di progettazione il Palladio si trova spesso a rinnovare ville già presenti del Quattrocento, per poi iniziare ad edificare totalmente delle nuove strutture. Le sue ville si adattano in modo che appare naturale all'ambiente in cui sono inserite e alle funzioni a cui sono adibite. Questo perché l'architetto vicentino intende la villa come rispetto e bellezza per l'essere umano e come lavoro che sia profitto per tutti: "L'arte come simbolo dell'uomo che domina sulla natura" (Muraro, 1986)

L'elemento che ben caratterizza i suoi edifici è la presenza: "del portico in facciata stretto da due corpi pieni" (Battilotti, 1990).

Altro componente ricorrente, soprattutto dal punto di vista del linguaggio, è l'uso del repertorio classico derivante dai numerosi viaggi a Roma per lo studio delle architetture degli antichi. Nelle prime opere inizia a comparire un frontone centrale che diverrà un elemento di riconoscimento dell'architetto vicentino e dona caratteristiche di sacralità alla villa e al proprietario, riprendendo le forme del tempio di epoca classica, Palladio è infatti definito: "il creatore della "Villa - tempio"" (Mazzotti, 1973)

In questi primi progetti la sezione produttiva della villa viene mantenuta distaccata dalla sezione abitativa, per poi, nei progetti successivi, prendere maggiore importanza.

Nella costruzione dei suoi edifici il Palladio si rifà agli elementi tipici dell'architettura classica quali: frontoni, logge, colonne e porticati ma mantiene comunque le caratteristiche delle ville venete esistenti fino a quel momento che più richiamano all'aspetto funzionale della villa (cortili, aie, fienili, stalle e colombaie).

Come si è potuto vedere anche nella villa romana, con il contributo di Maria Stella Busana, questa tipologia di edificio si dimostra come una piccola città il

cui cuore è l'abitazione padronale messa in risalto dalla scalinata e dal frontone.

Il resto dell'edificio si sviluppa lateralmente con dei portici che proseguono ad angolo retto con delle barchesse: "che come braccia si distendono nel paesaggio circostante" (Battilotti, 1990) (Figura 8)

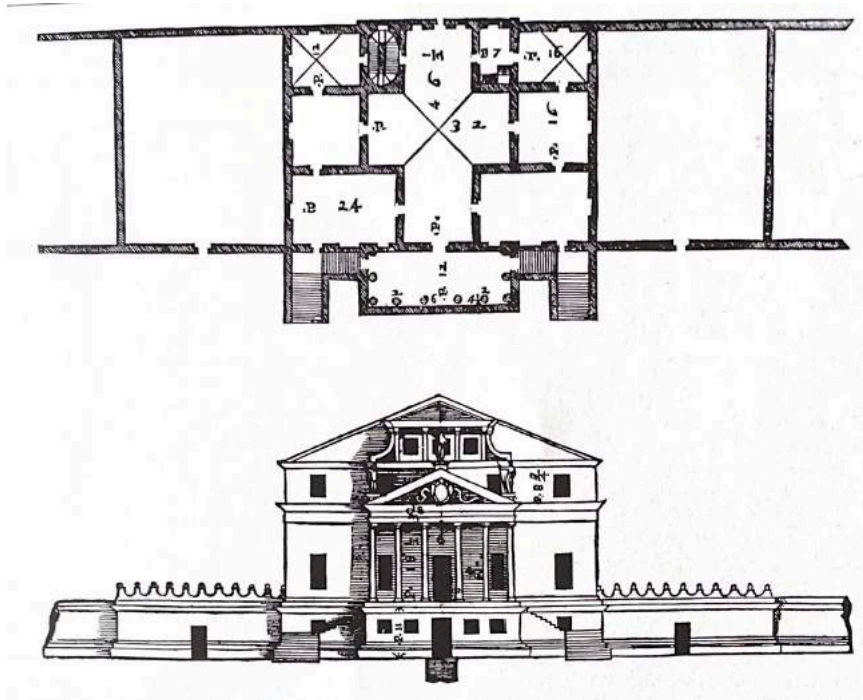


Figura 8. Planimetria e disegno villa Malcontenta, Gambarare di Mira

I vari costitutivi di questi grandi edifici rispettano sempre, come esplicitato ad inizio paragrafo, una solida gerarchia classica.

Tra le ville palladiane possiamo riconoscere diverse tipologie: villa con tre archi al centro, le ville tempio come la Malcontenta (Figura 9) isolata dal paesaggio circostante o con logge e barchesse laterali e ville con atrio e sovrastante loggia di cui ad oggi rimane solo villa Cornaro a Piombino Dese.

La funzione di queste ville si individuava nel territorio da quella meramente produttiva, ad una più sociale e quindi di innalzamento e celebrazione dello status del proprietario, elemento ricorrente nel periodo storico in cui si



Figura 9. Fronte di Villa Malcontenta, Gambarare di Mira

collocano questi edifici e che va a riprendere anche il periodo imperiale romano precedentemente analizzato. Le capacità del Palladio dal punto di vista progettuale, che garantivano la riuscita di edifici aulici e monumentali,

permettevano anche ai meno ricchi di avere una villa che esaltasse la loro persona. Gli edifici costruiti da Palladio riuscivano a dare importanza anche all'uomo senza potere politico rendendolo ugualmente signore dei suoi possedimenti.

La villa, infatti, collocata in questo periodo storico e artistico, rispecchia gli ideali di quel tempo e: "si può dire che rappresenti il punto di arrivo di una rivoluzione che pose fine al significato che veniva attribuito alla stessa vita dell'uomo in tutto il Medioevo" (Muraro, 1986)

La villa palladiana nasce quindi, nel periodo in cui è inserita, per rispondere ad esigenze di tipo pratico in quanto la loro primaria funzione era quella di controllo del lavoro in campagna, questo poteva avvenire grazie alla loro forma, che abbracciava il territorio in cui erano inserite in modo da avere la visione di tutti i possedimenti, e alla presenza di barchesse e cortili recintati in cui erano presenti le infrastrutture agricole. La villa dell'architetto vicentino però, come più volte ripreso, risponde anche ad esigenze di tipo sociale, grazie alla presenza di una loggia e salone centrali che fungevano da luoghi di rappresentanza, proprio come gli *atri* e i *tablini* romani. Il grande periodo delle ville venete non sarebbe stato possibile senza i prerogativi storici espressi nel paragrafo precedente, questi elementi fornirono: "il grado di autorità, di

ricchezza e di cultura che verrà emblematicamente interpretato nelle ville innalzate dal Palladio” (Muraro, 1986) Solo con l’avvento delle ville intese in questo modo il mito di Venezia come reincarnazione dell’antica Roma potè compiersi mantenendo la Dominante strettamente legata agli esempi e al ricorso di Roma.

Il Palladio al contrario di altri architetti del Rinascimento: “ concepisce l’intero edificio della villa, con le sue varie funzioni del bello e dell’utile, come un tutto organico, in stretta connessione con la natura, analogamente vista come paesaggio e campagna.” (Muraro, 1986) Le ville del Palladio, quindi, fondono bellezza e utilità in armonia.

3. Il territorio veneto nell'azione didattica

3.1 Scelta delle metodologie

Per affrontare il tema approfondito nel capitolo precedente e per sostenere quanto evidenziato nel primo capitolo, la metodologia che si decide di utilizzare in questa azione didattica è la costruzione di un progetto modulare annesso ad un laboratorio.

Questa scelta trova i fondamenti nella riflessione iniziale di questa tesi e vuole supportare l'importanza della didattica modulare e del laboratorio in quanto elemento fondamentale per un maggiore coinvolgimento nell'insegnamento e apprendimento della storia all'interno del contesto della scuola primaria.

Molte docenti utilizzano già la metodologia della didattica modulare dando così la possibilità agli alunni di acquisire competenze concrete, ma il contatto con il presente avviene prevalentemente attraverso racconti o fotografie senza un approfondimento.

Nel progetto di modulo didattico che segue verrà presentata un'esplorazione del territorio e un'azione didattica che spazierà cronologicamente, territorialmente e materialmente.

Per delineare l'unità modulare si seguiranno le indicazioni stilate nel primo capitolo per essere più fedeli possibile alla teoria in modo tale che possa essere facilmente usufruibile da chi vorrà utilizzarla.

3.2 Proposta di unità didattica modulare per una classe quinta primaria: “Ville romane e ville venete: alla scoperta di mondi a confronto”

In questo paragrafo si costruirà l'esempio di unità modulare di apprendimento che tratterà i temi esplicitati nel secondo capitolo. Si seguirà la traccia presentata da Panciera per la stesura di un'UMDA. La situazione di partenza in cui idealmente ci si trova ad agire è una classe quinta primaria nella seconda parte dell'anno in cui si sta affrontando la civiltà romana, in particolare la Roma imperiale. Nelle prossime righe verrà presentata l'unità modulare didattica sotto forma di testo per poi essere schematizzata in allegato con la

scansione temporale delle attività e i materiali utili alla conduzione di esse.
(Allegato 2)

L'unità modulare di apprendimento che si andrà a proporre, dal titolo: "Ville romane e ville venete: alla scoperta di mondi a confronto", inizierà a seguito di una lezione frontale in cui verranno presentati gli imperatori più importanti e le loro gesta soffermandosi in particolare su Augusto, Adriano e Traiano, coloro i quali hanno edificato tra i più importanti edifici presenti a Roma facendo emergere la riconosciuta magnificenza della Roma imperiale e ponendo l'accento sugli edifici che emergevano imponenti nel paesaggio. Dopo questa iniziale riflessione la classe si sposterà nel territorio, in particolare nella zona della Riviera del Brenta per un'uscita didattica volta ad osservare le ville palladiane presenti nel territorio. Una volta tornati in classe si affronterà, attraverso la lettura di una storia a fumetti di Topolino: "Agente Paperin Palladio e la missione architettonica", la storia di Palladio: luogo, tempo e opere, che porterà la classe a viaggiare nel tempo fino a giungere poi all'epoca romana in cui, grazie ad un secondo racconto a fumetti, sempre tratto dalla rivista Topolino: "Gli italici paperi, cultura versus coltura", si scoprirà, attraverso le immagini che accompagnano la narrazione la presenza di grandi abitazioni anche nell'antica Roma.

Dopo entrambe le letture la classe con il supporto dell'insegnante dovrà compilare una mappa concettuale che aiuterà a focalizzare le nozioni principali. In questa fase è elemento importante, dopo la lettura e come aiuto per la

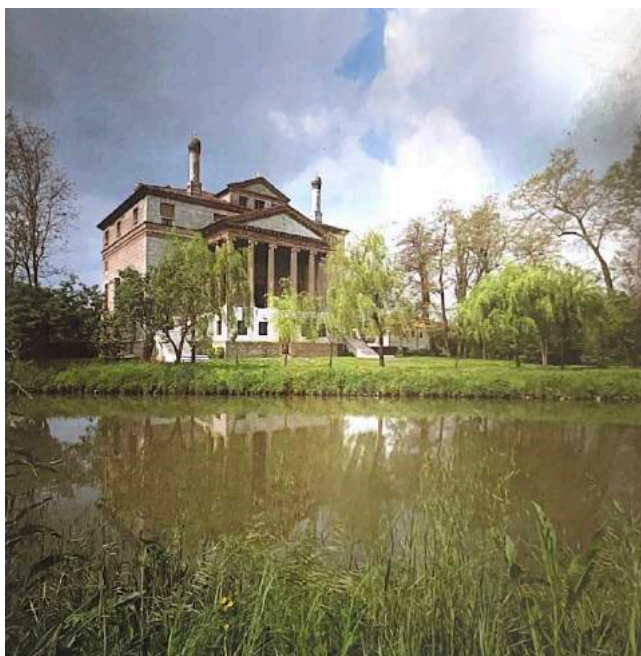


Figura 10. Villa palladiana, Villa la Malcontenta

compilazione della mappa concettuale, fornire esempi iconografici di entrambe le tipologie di ville in modo da fissare nella mente degli alunni le due strutture quelli forniti nel testo sono degli esempi. (Figura 10, 11, 12)



Figura 11. Villa palladiana. Villa la Rotonda



Figura 12. Villa romana. Villa Regina Pompei

Questa prima parte dell'unità didattica sarà conclusa con una prova di verifica che porrà l'accento sullo spazio e sul tempo in cui ci si sta muovendo.

La seconda parte dell'UMDA sarà più laboratoriale poiché la classe, suddivisa in due gruppi avrà in compito di costruire due modellini, uno della villa palladiana e uno della villa romana, per poterne visualizzare al meglio le differenze e gli elementi in comune dal punto di vista della struttura e a seguire dal punto di vista dell'utilizzo. Gli alunni esporranno poi quanto scoperto in questa fase e come verifica, a conclusione dell'unità didattica, si andrà a creare un prodotto artistico e letterario che racchiuda l'esperienza attraverso la tecnica del fumetto.

Le competenze attese in questa unità didattica sono le seguenti e saranno verificate, le prime due attraverso l'attività del laboratorio, mentre l'ultima con la creazione del fumetto finale in cui si racconta l'esperienza svolta:

- Riconosce e esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale, verrà verificata nella sezione di laboratorio in cui si analizzeranno le fotografie del territorio e le fotografie delle ville romane, cercando di sottolineare l'importanza che queste hanno nel patrimonio del nostro Paese;
- Organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti, questa competenza verrà verificata nell'esposizione del lavoro di laboratorio in cui gli alunni dovranno organizzare le informazioni trovate durante l'attività;
- Racconta i fatti studiati e sa produrre semplici testi storici, anche con risorse digitali, la verifica di questa competenza avverrà attraverso il fumetto prodotto alla fine dell'UDA in cui emergeranno le capacità degli alunni espresse nella competenza.

I risultati di apprendimento attesi al termine dell'unità didattica sono i seguenti:

- Ricavare informazioni con fonti di diversa natura (video, fumetti, libri);
- Confrontare le diverse società studiate con riferimento alla struttura architettonica della villa anche in rapporto al presente;

- Esporre quanto elaborato in gruppo con coerenza, usando il linguaggio specifico della disciplina;
- Elaborare rappresentazioni artistiche e letterarie riguardanti l'antica Roma e il presente, mettendo in rilievo le relazioni fra gli elementi caratterizzanti.

Le fonti da utilizzare all'interno dell'unità didattica proposta saranno i due racconti a fumetti presenti nei Topolino n. 3362 e Topolino extra 9 (*Allegato 3*. Estratto storia a fumetti su Palladio, *Allegato 4*. Estratto storia a fumetti sull'antica Roma) video in cui si mostrano le ville romane (<https://youtu.be/T8O5XsUbd2Y> minuti: 0.00 - 1.45), libri illustrati sulle ville romane (Gli antichi Romani, Giunti pp. 40-41; L'antica Roma, Istituto Geografico De Agostini pp.24-25; Sapresti vivere come un antico romano?, De Agostini ragazzi pp. 14-15), materiali presenti nel sito del museo di Palladio (<https://www.palladiomuseum.org/mediateca> documenti presenti nella mediateca con particolare riferimento alla Villa Malcontenta e Villa Rotonda) e le fotografie degli alunni delle ville del territorio, i materiali utilizzati saranno la base per la mappa concettuale collettiva, la scheda per la prima prova di verifica, materiali di cancelleria, cartoncini, fogli e pc.

Le fasi di cui si compone l'unità didattica modulare progettata sono principalmente quattro come esposto nel primo capitolo e saranno raggruppate in due macro fasi.

Macro fase 1: la scoperta dei due mondi

Fase 1: riflessione sul presente

L'uscita didattica sulla Riviera del Brenta sarà in varie tappe (in pulmino o in bicicletta a seconda delle caratteristiche della classe e dall'ubicazione della scuola), l'esperienza nel territorio avverrà in seguito ad una lezione frontale sui più importanti imperatori dell'antica Roma che hanno trasformato la città con imponenti edifici facendo particolare riferimento ad Augusto, Adriano e Traiano. L'uscita didattica si sposterà dal centro di Mira in cui sono presenti delle ville venete quali: Villa Widman, Villa Venier e Villa Contarini, proseguirà poi verso Gambarare di Mira in cui si trova Villa Foscari detta La Malcontenta, oggetto

principale dell'esplorazione. Durante l'uscita si porrà la seguente domanda: "nel paesaggio del nostro territorio notate qualche edificio che emerge?" cercando di guidare gli alunni ad osservare la presenza delle ville sopra citate, un po' meno bianche di quando sono state costruite, che colpiscono l'occhio in mezzo alla modernità del territorio. Gli alunni in questa fase potranno fotografare, fare disegni, prendere appunti su quanto vedono. L'insegnante darà le informazioni generali sull'epoca in cui sono state costruite facendo maggiore riferimento alla Villa Malcontenta costruita da Andrea Palladio da cui poi tutte le altre hanno preso ispirazione. Una volta tornati in classe gli alunni scopriranno la figura di Palladio attraverso la lettura del racconto a fumetti "Agente Paperin Palladio e la missione architettonica" (Allegato 3. Estratto storia a fumetti su Palladio) in cui si scopre il territorio, il tempo in cui si colloca, la figura dell'architetto vicentino e il suo riferimento continuo all'antica Roma. La lettura del fumetto sarà guidata dall'insegnante e al termine di questa la classe compilerà una mappa concettuale collettiva (Allegato 5. Mappa concettuale) con i riferimenti essenziali di quanto affrontato.

Fase 2: dal presente al passato

Il riferimento all'antica Roma, che emerge dalla lettura del Topolino porta gli alunni a viaggiare nella grande capitale dell'impero in cui troviamo una seconda storia a fumetti, "Gli Italici paperi, cultura vs coltura" che ci porterà alla scoperta di Roma antica (Allegato 4. Estratto storia a fumetti sull'antica Roma). Si vedranno quindi le ville presenti in età romana e anche in questa fase si procederà con la compilazione della mappa concettuale collettiva. (Allegato 5. Mappa concettuale)

In queste due fasi i metodi adottati sono attivi e prevedono, transfer in situazione reale con la guida dell'insegnante e lezione con dibattito.

I tempi previsti sono 4 ore per l'uscita didattica, 2 ore per la prima attività sulla villa palladiana e 2 ore sulla villa romana.

Macro fase 2: la concretizzazione

Fase 3: riflessione sul passato e Fase 4: ritorno al presente

Queste due fasi vengono portate avanti parallelamente da due gruppi all'interno della classe, un primo gruppo farà riferimento alle ville romane, alla loro struttura e funzione e un secondo gruppo invece lavorerà sulle ville palladiane sempre in riferimento alla struttura e alla funzione. Gli studenti avranno come fonti a disposizione fotografie delle ville palladiane, video di documentari sulle ville romane e documenti forniti dall'insegnante.

A seguito dell'analisi delle fonti i due gruppi andranno a costruire un modellino delle due ville con dei cartellini che segnalano gli elementi fondamentali delle due costruzioni. (*Allegato 6. Istruzioni per la costruzione dei modellini*)

Le istruzioni prevedono le misure per il disegno delle varie figure geometriche che compongono la struttura, in una classe quinta primaria l'uso del righello per il disegno di figure geometriche semplici e bidimensionali è una competenza ormai acquisita.

La costruzione dei modellini (*Figura 13, 14*) avverrà con la guida dell'insegnante lasciando spazio di azione agli alunni ma dando supporto qualora dovessero esserci delle difficoltà nei momenti di maggior precisione. Successivamente i due gruppi esporranno il loro lavoro e le loro scoperte alla classe in modo da condividere il lavoro svolto.

All'interno del gruppo agli alunni dovrà essere assegnato un compito:

- Documentare fotograficamente
- Prendere appunti sul procedimento
- Gestire i materiali
- Gestire i tempi delle varie fasi del lavoro
- Gestire la parola all'interno del gruppo
- Comunicare con l'insegnante
- I compiti di costruzione sono suddivisi in: disegno, colorazione, ritaglio, assemblaggio

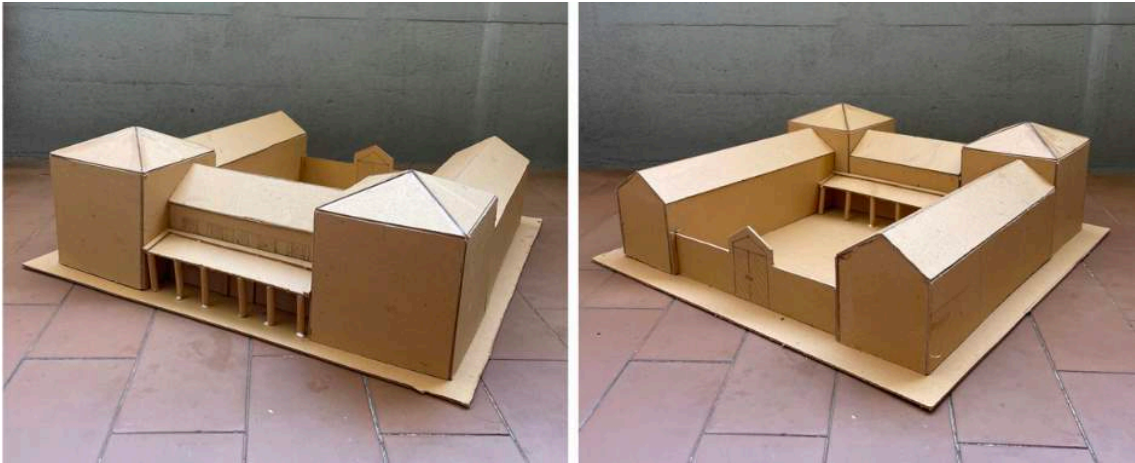


Figura 13. Prototipo di modellino della villa romana



Figura 14. Prototipo di modellino della villa palladiana

In questa seconda macro fase il metodo adattato sarà la didattica laboratoriale e il lavoro a gruppi. I tempi previsti saranno 2 ore per la prima parte in cui si studiano le fonti, 4 ore per la costruzione dei modellini e l'esposizione del lavoro. I momenti di valutazione saranno principalmente due e si porranno al termine delle due macro fasi. La prima valutazione sarà data dalla compilazione di una prova di verifica in cui gli alunni dovranno posizionare nello spazio e nel tempo le due tipologie di ville affrontate. (*Allegato 7. Prova di verifica*) La tipologia di verifica è molto semplice e intuitiva ma è una scelta fatta per aver chiaro il contesto in cui si sta lavorando e per dare maggiore importanza ai due

momenti di valutazione successivi che saranno più articolati. La seconda valutazione, sarà al termine della seconda macro fase e sarà il compito maggiormente interdisciplinare poiché inserirà al suo interno oltre alla storia, il discorso diretto di italiano, la tecnica del fumetto di arte e consisterà nella creazione di un fumetto la cui consegna sarà la seguente: “Rappresenta con un fumetto di almeno quattro strisce il percorso didattico svolto” e potrà avere come risultato le più svariate sfumature, dalla sequenza cronologica dell’esperienza svolta a una storia di fantasia di bambini che viaggiano nel tempo. I fumetti che verranno creati saranno raccolti e pubblicati per essere distribuiti alla scuola.

Sarà un momento di valutazione anche il lavoro cooperativo di laboratorio in cui gli alunni lavoreranno insieme e andranno a costruire ed esporre un prodotto completamente eseguito in autonomia. Il laboratorio per essere valutato avrà bisogno di una rubrica valutativa di riferimento (*Allegato 8. Rubrica valutativa*)

Nei momenti di valutazione, in particolare nel laboratorio e nel prodotto finale, verranno verificate le competenze attese, come visto precedentemente.

Per il laboratorio attraverso la rubrica valutativa in cui saranno definiti gli indicatori mentre, per il prodotto finale, valutando la coerenza di quanto svolto e dei contenuti inseriti all’interno del fumetto per considerare acquisita la competenza: “Racconta i fatti studiati e sa produrre semplici testi storici, anche con risorse digitali”.

Conclusioni

In conclusione, la didattica modulare nell'insegnamento della storia è ciò che più si presta alla creazione di unità di apprendimento che coinvolgano gli alunni, dai più ai meno interessati alla disciplina.

Come emerso nell'unità modulare didattica proposta, è quasi naturale come a questa si aggancino riferimenti ad altre discipline rendendo così l'apprendimento della storia veicolo per l'apprendimento di molti altri concetti e riuscendo così a catturare l'interesse di alunni meno affascinati dalla storia in sé ma più vicini ad altre discipline.

È senz'altro fondamentale però che il docente padroneggi al massimo le conoscenze da trasmettere, in questa tesi descritte nel secondo capitolo, per poter essere una buona guida e un buon supporto durante lo svolgimento del percorso didattico. Le conoscenze del docente devono essere più ampie di quelle che saranno poi effettivamente riportate alla classe, questo per far fronte ad eventuali domande o desideri di approfondimento da parte degli alunni e per essere pronti ad un'eventuale riprogettazione degli apprendimenti. Il ruolo del docente, infatti, è quello di supporto e guida all'alunno, in questo modo gli studenti potranno sempre essere protagonisti dei loro processi di apprendimento riuscendo così a sviluppare, oltre che gli obiettivi della disciplina, anche le competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Lo sviluppo dell'unità modulare didattica in diverse fasi e in diversi metodi è in linea con l'Universal Design for Learning, un approccio che mira a rendere ogni azione didattica inclusiva per tutti. I suoi principi evidenziano la necessità di molteplici mezzi di rappresentazione, coinvolgimento ed espressione e questo aspetto è visibile nelle diverse fasi dell'UMDA proposta in quanto sono pensate diverse attività che coinvolgono differenti abilità in modo da riuscire a rendere partecipi tutti gli alunni all'interno della classe. Tutti questi elementi aiutano ad avvicinare gli alunni alla disciplina riuscendo a conquistare anche coloro i quali la definiscono noiosa.

La disciplina storia attraverso l'unità didattica modulare mostra la sua vera natura di ricerca, interpretazione e comprensione non solo del passato ma anche del presente e del futuro in cui ci si trova a vivere.

Con questa tesi si è voluto mostrare come progettare un'unità didattica modulare che abbia come focus il presente e il territorio, in questo caso del Veneto. Questo esempio di UMDA può essere spunto per tutti i docenti che desiderino aggiornare la loro azione didattica avvicinando i propri alunni al territorio e al presente sviluppando così le competenze per renderli cittadini attivi e consapevoli.

Allegati

ALLEGATO 1 - SCHEDA DOMANDE DEL QUESTIONARIO SULLA DIDATTICA DELLA STORIA

Caratteristiche professionali

1. Titolo di studio

- Diploma
- Laurea
- Altro titolo di studio

2. Anni di insegnamento

- 1 - 5
- 6 - 10
- 11 - 20
- più di 20

3. Da quanto tempo insegna storia? O per quanto l'ha insegnata?

- 1 - 5
- 6 - 10
- 11 - 20
- più di 20

4. In che provincia insegna?

Scelte didattiche e metodologiche nella didattica della storia

5. Che metodologia utilizza prevalentemente nelle sue lezioni?

- Modello trasmissivo - sequenziale
- Didattica attiva, modulare
- Laboratori

6. Nelle sue lezioni collega gli argomenti indagati al presente?

- Sì
- No

7. Se sì, in che modo?

8. Nelle sue lezioni fa riferimento a architetture, monumenti, musei ecc... del territorio dove insegna?

- Sì
- No

9. Se sì, in che modo?

10. Utilizza un'ottica interdisciplinare nelle sue lezioni di storia?

- Sì
- No

11. Se sì, con quali discipline?

ALLEGATO 2 - SCHEMA UDA

Titolo	Ville romane e ville venete: alla scoperta di mondi a confronto
Descrizione generale	<p>La seguente unità didattica ha inizio a seguito di una lezione frontale in cui vengono presentati gli imperatori più importanti e le loro gesta soffermandosi in particolare su Augusto, Adriano e Traiano, coloro i quali hanno edificato tra i più importanti edifici presenti a Roma evidenziando la magnificenza della capitale. La prima esperienza proposta è l'esplorazione del territorio della Riviera del Brenta alla ricerca di edifici che abbiano un simile impatto visivo.</p> <p>Successivamente attraverso la lettura di due racconti a fumetti si analizzerà il contesto, storico e geografico, della villa palladiana e della villa romana per poi affrontare una prima prova di verifica strutturata.</p> <p>La seconda parte dell'unità didattica presentata vedrà l'attuarsi di un laboratorio in cui si lavorerà in due gruppi e si analizzeranno le fonti che trattano la struttura e l'utilizzo delle due ville. In conclusione, all'analisi delle fonti i due gruppi dovranno costruire due modellini (uno della villa romana e uno della villa palladiana) con annessi cartellini che descrivono gli elementi più importanti e alla fine dovranno esporre il lavoro alla classe.</p> <p>Al termine dell'attività didattica ogni studente dovrà produrre un fumetto di almeno quattro strisce che racconti il percorso didattico svolto.</p> <p>L'unità didattica si svolge in ottica interdisciplinare con le seguenti discipline:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geometria: costruzione del modellino seguendo le istruzioni per progettazione delle forme - Geografia: collocare nello spazio ciò che si sta affrontando - Italiano: il discorso diretto nel fumetto - Arte: disegno delle strisce dei fumetti e decorazione delle ville
Competenze attese	<ul style="list-style-type: none"> - Riconosce e esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale - Organizza le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizzazioni pertinenti; - Racconta i fatti studiati e sa produrre semplici testi storici, anche con risorse digitali;
Risultati di apprendimento attesi	<ul style="list-style-type: none"> - Ricavare informazioni con fonti di diversa natura (video, fumetti, libri); - Confrontare le diverse società studiate con riferimento alla struttura architettonica della villa anche in rapporto al presente; - Esporre quanto elaborato in gruppo con coerenza, usando il linguaggio specifico della disciplina; - Elaborare rappresentazioni artistiche e letterarie riguardanti l'antica Roma e il presente, mettendo in rilievo le relazioni fra gli elementi caratterizzanti.

<p>Fasi metodi e tempi di realizzazione</p>	<p>Macro fase 1 - scoperta Metodi utilizzati: - Transfer in situazione reale - Lezione con dibattito</p>	<p>Fase 1 (riflessione sul presente) <i>4 ore uscita didattica</i></p> <p>Uscita didattica nel territorio della Riviera del Brenta, focalizzando l'attenzione degli alunni sulla presenza di edifici che emergono dal paesaggio (le ville). Gli alunni potranno documentare nel modo a loro più congeniale l'esperienza vissuta.</p> <p><i>2 ore lavoro in classe</i></p> <p>30 minuti in cui gli alunni condividono le loro impressioni sull'uscita didattica svolta la lezione precedente.</p> <p>40 minuti di lettura guidata dall'insegnante del racconto a fumetti "Agente Paperin Palladio e la missione architettonica" (Allegato 3)</p> <p>30 minuti conversazione clinica su quanto letto cercando di individuare elementi importanti</p> <p>30 minuti compilazione mappa concettuale collettiva alla LIM (Allegato 5)</p>
--	--	---

		<p>Fase 2 (dal presente al passato) <i>2 ore lavoro in classe</i></p> <p>15 minuti di ripresa della lezione precedente</p> <p>40 minuti di lettura guidata dall'insegnante del racconto a fumetti "Gli Italici paperi, cultura versus coltura" in cui si vuole far emergere la presenza di grandi edifici nell'epoca romana (Allegato 4)</p> <p>30 minuti di conversazione clinica su quanto letto facendo emergere elementi importanti</p> <p>30 minuti di compilazione mappa concettuale collettiva alla LIM (Allegato 5)</p>
	<p>Macro fase 2 - concretizzazione Le due fasi si sviluppano in parallelo svolte da due gruppi che poi condivideranno il lavoro</p> <p>Metodi utilizzati:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metodologia laboratoriale - Lavoro a gruppi - Flipped classroom <p>Prima di iniziare il lavoro a gruppi ci saranno 15 minuti di ripresa della lezione precedente</p>	<p>Fase 3 (interpretazione del passato) - gruppo 1 <i>2 ore lavoro a gruppi sulle fonti</i></p> <p>Consegna delle fonti da analizzare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Libri illustrati sulle ville (Gli antichi Romani, Giunti; L'antica Roma, Istituto Geografico De Agostini; Sapresti vivere come un antico romano?, De Agostini ragazzi) - Pc con video di Alberto Angela - Sussidiario <p><i>4 ore lavoro a gruppi per costruzione ed esposizione</i></p> <p>Consegna materiali di cancelleria, cartoncini e istruzioni per la costruzione del modellino (Allegato 6)</p> <p>Esposizione alla classe di massimo 30 minuti in cui sottolineare struttura e funzione delle ville romane</p>

		<p>Fase 4 (ritorno al presente) - gruppo 2</p> <p><i>2 ore lavoro a gruppi sulle fonti</i></p> <p>Consegna delle fonti da analizzare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - libri illustrati sulle ville - Pc con sito del museo di Palladio da cui possono prendere immagini e altri riferimenti - Fotografie e altra documentazione raccolta durante l'uscita didattica <p><i>4 ore lavoro a gruppi per costruzione ed esposizione</i></p> <p>Consegna materiali di cancelleria, cartoncini e istruzioni per la costruzione del modellino (Allegato 6)</p> <p>Esposizione alla classe di massimo 30 minuti in cui sottolineare struttura e funzione delle ville palladiane</p>
	<p>Fase finale</p>	<p>Creazione individuale di un fumetto di almeno quattro strisce che racconti il percorso didattico svolto. Saranno poi raccolti e pubblicati per distribuirli alla scuola.</p>
<p>Modalità di valutazione</p>	<p>Primo momento di valutazione: prova strutturata (Allegato 7) per contestualizzare periodo e luogo su cui si sta lavorando. La tipologia è volutamente semplice e intuitiva per focalizzare tempo e spazio e per dare maggior risalto ai momenti di valutazione successivi e più articolati.</p> <p>Secondo momento di valutazione: attraverso la rubrica valutativa (Allegato 8), valutazione del lavoro a gruppi ed esposizione, in questa sede saranno valutate le prime due competenze attese prima elencate.</p> <p>Terzo momento di valutazione: valutazione del prodotto finale, il racconto del percorso didattico a fumetti. Con il prodotto finale sarà anche valutata la terza competenza attesa.</p>	

ALLEGATO 3 - ESTRATTO STORIA A FUMETTI SU PALLADIO

il fumetto che va a scuola

PALLADIO A FUMETTI

LA STORIA CHE STATE PER LEGGERE È STATA REALIZZATA ISPIRANDOSI AL LAVORO DEGLI ALUMNI DELLE CLASSI II A E II D (OGGI PASSATI IN III MEDIA) DELLA SCUOLA I.C. FOGAZZARO DI TRISSINO (VI) CHE HANNO VINTO IL CONCORSO "SCOPRI L'ARTE E RACCONTALA A FUMETTI" LANCIATO DA TOPOLINO SUL SITO SCUOLACHANNEL

I ragazzi, guidati dalla professoressa d'arte, hanno studiato il linguaggio del fumetto e poi hanno dedicato i loro disegni al grande architetto Andrea Palladio, che proprio nella loro regione è nato e ha realizzato i suoi maggiori capolavori.

SONO STATO PIACEVOLMENTE COLPITO DALLA VARIETÀ DI SPUNTI, DALLE IDEE E DALLE MANIERE. DAVVERO DISNEANO DEI LORO RAGAZZI! QUINDI MI SONO SMOCCATO MOLTO A INSERIRLI NELLA STORIA. INSOMMA, HO AVUTO DEI BUONI SCENEGGIATORI D'ECCEZIONE.

(Roberto Gagnor)

Il lavoro dei ragazzi è risultato il migliore tra tutti gli elaborati spediti per il concorso e ha offerto allo sceneggiatore Roberto Gagnor lo spunto per la storia *Paperin Palladio e la missione architettonica*.

CERCA www.scuolachannel.it

TOPOLINO 71

AGENTE Paperin Palladio E LA MISSIONE ARCHITETTONICA

VICENZA, 1540! DUE AROTTI ARCHITETTI STUDIANO NUOVE FORME...

NON SPOSTARE QUEL MURO PORTANTE... AHIA!

ECCO COSA TENEVA SU TUTTO!

TOH, I DUE ARCHITETTI DI SCIAGURE! EH, EH!

NON SO QUALE SIA IL TUO TALENTO, PAPEROGOZZI... MA SICURAMENTE NON È L'ARCHITETTURA! SGRUNTI!

ACCANTONERÈ IL PROGETTO DELLA PALARITTA DI STUZZICAGENTI PAPERIN DELLA GONDOLA!

Soggetto e sceneggiatura di Roberto Gagnor
Disegni di Valerio Held

78 TOPOLINO

I NOSTRI PROGETTI NON PIACONO AL GRANDE PUBBLICO! ANCHE LA MIA TORRE IN CARTONGESSO È UN FLOP!

CLUNK

EPPURE, PER ESSERE DAVVERO MODERNA L'ARCHITETTURA DEVE RIFARSI AGLI ANTICHI ROMANI... COME IL MIO IDOLO VITRUVIO PAPERIO!

E IL NOSTRO TEATRO OLIMPICO LANGUE PER MANCANZA DI MECENATI! MA QUANDO SARÀ FINITO SARÀ UN CAPOLAVORO!

INTANTO, PERÒ, SIAMO SENZA SOLDI! SCHEI, CIOÈ...

TOH, I COSTRUTTORI DI PASTROCCHI!

GASTON DEL CAPITELLO!

COME VANNO I VOSTRI PROGETTI? SEMPRE A RATTOPPARE BICOCCHEP?

ARCHITETTURA MODERNA ET SROCCIOSA

100 TOPOLINO

CON QUEL PROGETTO, PAPERIN PALLADIO STRAVINSE IL CONCORSO...

ETERNA GRATITUDINE? SIMPATIA? VISIBILITÀ?

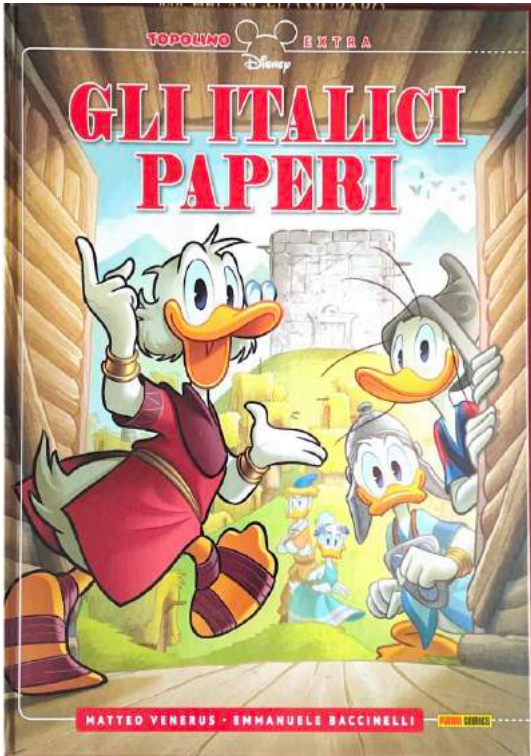
NO! SCHEI!

... E VILLA CAPRA DIVENTÒ SOLO UNO DEI TANTI CAPOLAVORI...

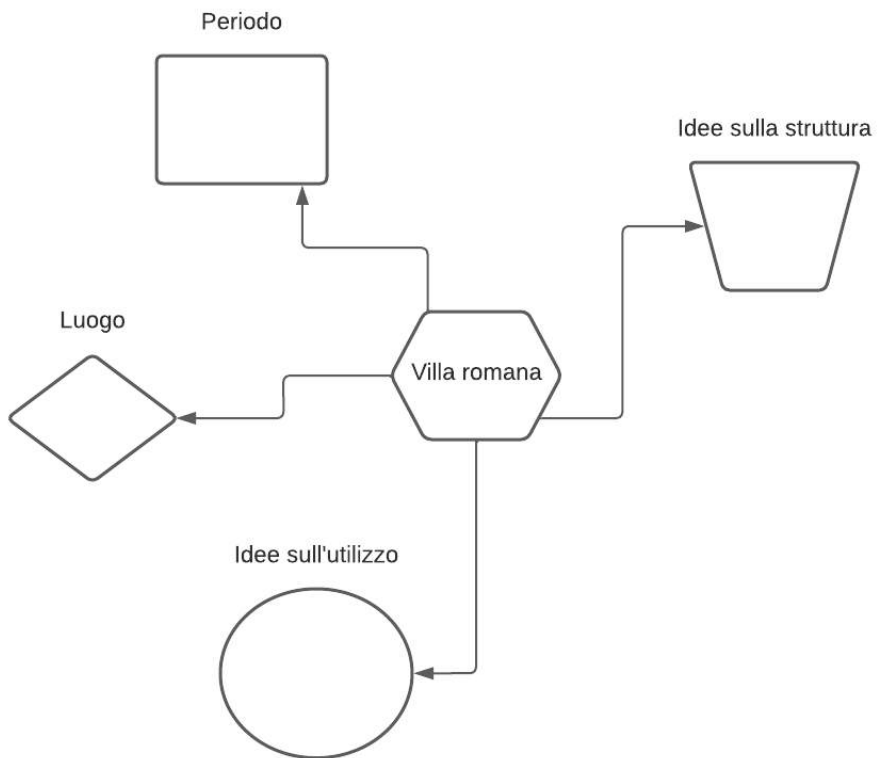
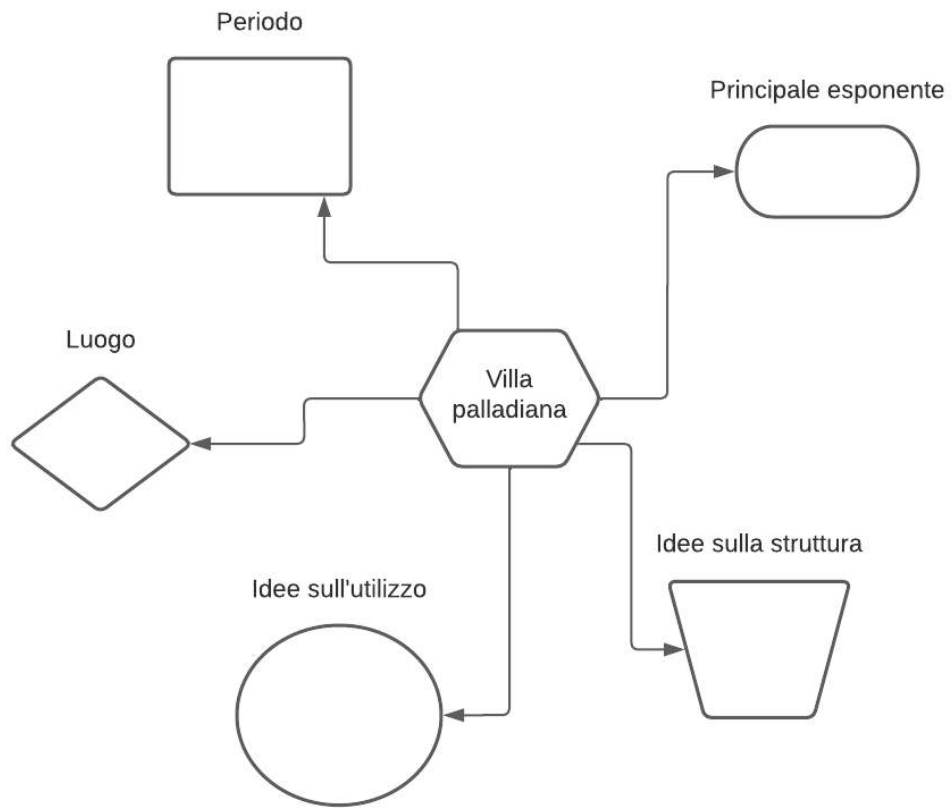
DI PAPERIN PALLADIO, GENIO DELL'ARCHITETTURA NEOCLASSICA!

FINE

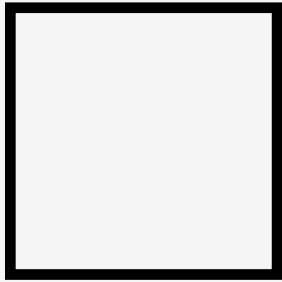
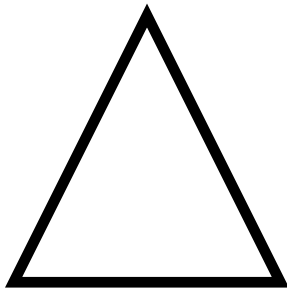

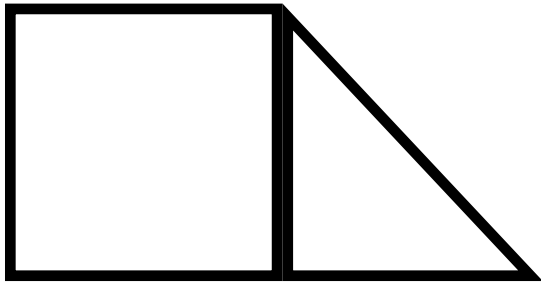
ALLEGATO 4 - ESTRATTO STORIA A FUMETTI SULL'ANTICA ROMA



ALLEGATO 5 - MAPPE CONCETTUALI



ALLEGATO 6 - ISTRUZIONI PER LA COSTRUZIONE DEI MODELLINI

	Villa romana	Villa palladiana
	<p>TORRI n. 8 10 x 10 cm</p> <p>PARTE CENTRALE n. 2 7 x 7 cm</p> <p>PARTI LATERALI n. 4 7,5 x 7,5 cm</p>	
	<p>TETTO TORRI n. 8 h 5,5 cm b 10 cm</p> <p>TETTO CENTRO n. 2 h 2,5 cm b 7 cm</p> <p>TETTO LATO n. 4 h 2,5 cm b 7,5 cm</p>	<p>TETTO n. 2 h 11 cm b 16,5 cm</p> <p>FONTRONE RETRO n. 1 h 4 cm b 12,5 cm</p> <p>FRONTONE DAVANTI n. 1 h 3,5 cm b 13 cm</p> <p>ABBAINI n. 2 h 4 cm b 2 cm</p>
		<p>TETTO n. 2 h 9,5 cm B 26 cm b 7 cm</p>
		<p>ABBAINI n. 2 h 3,25 cm B 3 cm b e cm</p> <p>n. 2 h 4 cm B 6,8 cm b 4 cm</p>

	<p>PARTE CENTRALE n. 2 h 7 cm b 15 cm</p> <p>PARTE LATERALE n. 4 h 7,5 cm b 25 cm</p> <p>TETTO CENTRO n. 2 h 2,5 cm b 15 cm</p> <p>TETTO LATO n. 4 h 4,6 cm b 25 cm</p> <p>TETTOIA FRONTE n. 1 h 4,6 cm b 15 cm</p> <p>TETTOIA RETRO n. 1 h 3 cm b 20 cm</p>	<p>BASE TETTO n. 1 h 16,5 cm b 26,5 cm</p> <p>BASE n. 2 h 18 cm b 25 cm n. 2 h 18 cm b 15 cm</p> <p>FRONTONE RETRO n. 1 h 14 cm b 12,5 cm</p> <p>BASE COLONNATO n. 1 h 5 cm b 12,5 cm n. 2 h 5 cm b 5,5 cm n. 1 h 5,5 cm b 12,5 cm</p> <p>FRONTONE DAVANTI n. 2 h 5 cm x 7,4 cm n. 1 h 5,5 cm b 13 cm</p>
---	--	--



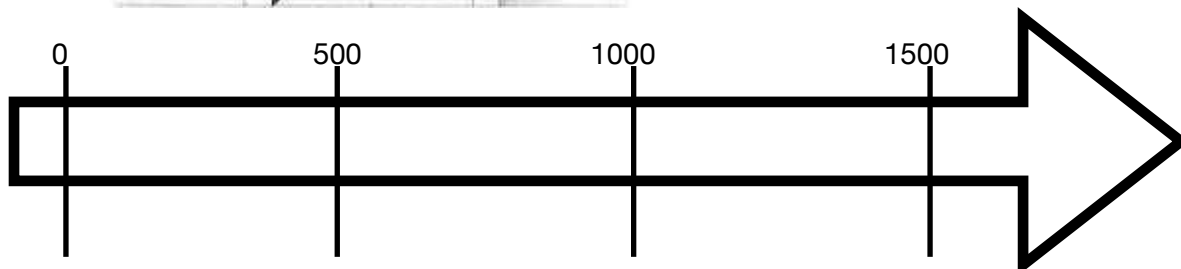
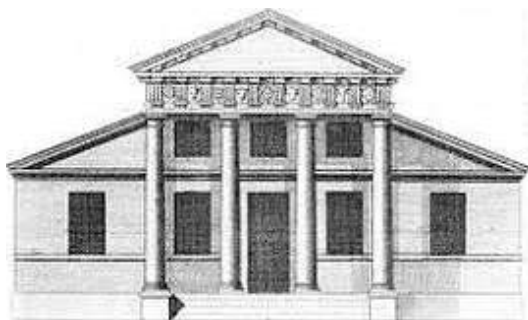
Video 360 villa palladiana



Video 360 villa romana

ALLEGATO 7 - PROVA DI VERIFICA

Collega con una freccia blu la villa palladiana e con una freccia rossa la villa romana al luogo geografico in cui si sviluppa e alla giusta posizione sulla linea del tempo.



ALLEGATO 8 - RUBRICA VALUTATIVA DEL LABORATORIO

Dimensi oni	Criteri	Indicator i	Livello avanzato	Livello intermedio	Livello base	Livello iniziale
Risorse conosci te applicate alla disciplina	Organizzare le informazioni e le conoscenze, tematizzando e usando le concettualizza zioni pertinenti;	Utilizza e conosce il lessico della disciplina per organizza re le conoscen ze tratte dalle fonti	Dimostra una spiccata padronanz a del linguaggio della storia e lo utilizza con dimestiche zza nell'organiz zazione delle informazion i e nella spiegazion e delle fonti	Utilizza un lessico appropriato che gli permette di spiegare concetti storici emersi e analizzati dalle fonti organizzan do le informazion i	Possiede i fondamenti di un linguaggio della storia che gli saranno utili ad organizzare le informazion i	Se stimolato e guidato in modo opportuno e in contesti noti evidenzia di conoscere il linguaggio della storia e di organizzare i principali concetti esposti nelle fonti
Processi cognitivi attuati	Riconoscere e esplorare in modo via via più approfondit o le tracce storiche presenti nel territorio e comprende e l'importanza del patrimonio artistico e culturale	Esplora e osserva il territorio e i materiali seguendo i concetti chiave affrontati e riconosce l'importan za del patrimoni o culturale	Padroneggi a la capacità di trasporre nel concreto le conoscenz e apprese in riferimento al territorio e al presente	È in grado autonoma mente di trasporre le conoscenz e delle fonti nel territorio e le concretizza	Se richiesto osserva e riconosce concetti studiati nelle fonti e nella realtà territoriale	Se stimolato opportuna mente e in contesti familiari riconosce i concetti studiati nel territorio e nelle fonti

Disposizioni ad agire nella classe e nella disciplina	Rapportarsi in modo positivo nel gruppo classe	Ha un rapporto positivo e utile all'interno del gruppo e della classe. Si dimostra partecipe verso le lezioni presentate.	È in grado di rapportarsi in modo efficace e positivo all'interno del gruppo. Dimostra curiosità ed interesse verso le nuove conoscenze.	Mantiene una relazione funzionale e costante nel gruppo e nella classe.	È consapevole dell'importanza della dimensione gruppale. Dimostra sostanziale interesse per i concetti presentati	Se opportunamente guidato si dimostra una presenza concreta nel gruppo e se opportunamente stimolato dimostra interesse
---	--	---	--	---	---	---

Bibliografia

- AA.VV. (2004) *La storia. Volume 7, il Cinquecento: la nascita del mondo moderno*. L. biblioteca di repubblica.
- AA. VV. (1998) *Storia universale dell'arte. Barocco e rococò*. De Agostini.
- Battilotti, D. (1990). *Le ville di Palladio*. Mondadori.
- Battilotti, D. Beltramini, G. Demo, E. Panciera, W. (2016) *Storia dell'architettura nel Veneto. Il Cinquecento*. Marsilio.
- Bandinelli, R. B. (2002) *Roma. L'arte romana nel centro del potere*. Bur Rizzoli Arte.
- Brusa, A. (1991) *Il laboratorio storico*. La Nuova Italia.
- Busana, M. S. (in corso di stampa) *Ville e fattorie. Insediamenti extraurbani nella Venetia et Histria*, in *Storia delle Venezie, vol. III, Governi e forme della politica*, a cura di Walter Panciera e Francesco Bianchi, Roma, Viella.
- Capra, C. (2017) *Storia moderna. 1492 - 1848*. Le Monnier università.
- Caporali, R. e Draghi, L. (1996) *Gli antichi romani*. Giunti.
- De Franceschi, M. (2005) *Ville dell'agro romano*. L'Erma di Bretschneider
- Di Caro, G. (2014) *La storia in laboratorio*. Carrocci.
- Domenici, C. (1998) *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Laterza.
- Dondarini, R. (2020) *Un Convegno e un Manifesto per un confronto sullo stato e le prospettive della Didattica della Storia in Italia* in *Didattica della storia*
- Gagnor, R. (2018) *Agente Paperin Palladio e la missione architettonica*, in *Topolino n. 3362*, pp. 77 - 100
- Goretti, G. (2013) *La storia nei programmi ministeriali della scuola primaria dell'Italia repubblicana*, in *La storia nei programmi della scuola primaria dall'Unità ad oggi*, Atti del convegno.

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e della scuola primaria del 2012

Jaques, F., Scheid, J. (1990) *Les structures de l'Empire romain. Trad. It. Roma e il suo impero. Istituzioni, economia, religione.* Editori LaTerza.

Landi, L. (2006) *Insegnare storia ai bambini*, Carocci.

Lane, F.C. (2015) *Storia di Venezia.* ET STORIA.

Lo Cascio, E. (1991) *Forme dell'economia imperiale, in Storia di Roma, II, L'impero mediterraneo, 2, I Principi e il mondo, a cura di Guido Clemente, Filippo Coarelli ed Emilio Gabba, Torino, Einaudi, pp. 313-365.*

Mattozzi, I. (2003) *La didattica laboratoriale nella modularità e nel curricolo di storia* in "Quaderni di Clio '92"

Mattozzi, I. (2000) *Un Convegno e un Manifesto per un confronto sullo stato e le prospettive della Didattica della Storia in Italia* in *Il Novecento e la storia.*

Mattozzi, I. (2021) *10 domande sulla utilità e inutilità della storia a Scipione Guarracino* in "Il Bollettino di Clio"

Mazzoleni, D. (2004) *Domus. Pittura e architettura d'illusione nella casa romana.* Arsenale editore.

Mazzotti, G. (1973) *Ville venete.* Carlo Bestetti Edizioni d'Arte.

McKeever, S. (1991) *L'antica Roma.* Istituto Geografico De Agostini.

McTighe, J. E Wiggins, G. (2004). *Fare progettazione.* LAS.

Mediateca museo palladio dal sito ufficiale del museo (<https://www.palladiomuseum.org>) d.u.c. 7 giugno 2021

Mielsh, H. (1999) *La villa romana. Con guida archeologica alle ville romane.* Giunti Editore.

Minelle, C., Rocca, L. e Bussi, F. (2016). *Storia e geografia. Idee per una didattica congiunta.* Carrocci editore.

Muraro, M. (1986) *Civiltà delle ville venete.* Magnus.

Pancierà, W. (2020). *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Carrocci editore.

Pancierà, W. e Fezzi, L. (2021). *Insegnare il mondo antico. Contenuti e metodi per la scuola primaria*. Carrocci editore.

Pevsner, N. Fleming, J. e Honour, H. (1981). *Dizionario di architettura*. Einaudi

Prosperi, A. (2000) *Storia moderna e contemporanea*. Volume 1, Dalla peste Nera alla guerra dei Trent'anni. Piccola Biblioteca Einaudi.

Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018

Semenzato, C. (1991) *La terraferma veneziana*. Corbo e Fiore Editori.

Sibella, S. (1994) *Sapresti vivere come un antico romano?* De Agostini Ragazzi.

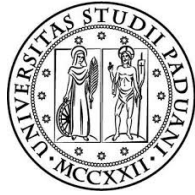
Tiozzo, C. B. (1977) *Le ville del Brenta*. Da Lizza Fusina alla città di Padova. Edizioni d'arte del Cavallino.

Universal desing for learning

Venerus, M. e Baccinelli, E. (2022) *Cultura versus coltura* in *Gli italici paperi Topolino Extra* 9 pp. 81 - 106

Vola Goti, V. (2019) *La villa romana della laguna nord di Venezia. Apparati decorativi e contesto archeologico*. Il Leggio.

Ziolkowski, A. (2000) *Storia di Roma*. Bruno Mondadori.

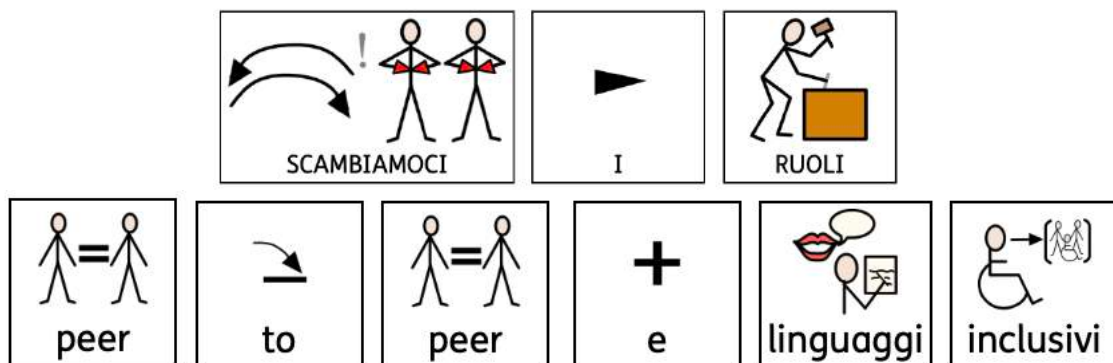


UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI
PADOVA
Dipartimento di Filosofia,
Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

SCAAmbiamoci i ruoli peer to peer e linguaggi inclusivi



Relatore:
Stefania Masiero

Laureanda:
Dal Corso Sara

Matricola:
1169698

Anno accademico: 2021/2022

Introduzione	5
1. La professione docente: una responsabilità da non sottovalutare	7
1.1. I miei occhi allo specchio: l'insegnante guida per i suoi alunni	7
1.2. Riformulando si impara: a scuola di tecnologia e flessibilità	12
2. Una didattica differenziata: contesto e progetto in cui le competenze si intrecciano	15
2.1. Valutare per valorizzare, una fotografia di valori	17
2.2. Ciak si gira, da alunni a maestri	26
2.2.1. Alla scoperta dell'argomento	28
2.2.2. Gli alunni diventano maestri: preparazione dei materiali	29
2.2.3. Gli alunni diventano maestri: lo scambio dei materiali e la valutazione	30
2.3. CAA per includere e imparare	32
3. La rete del futuro: la scoperta che soli si va più veloci ma insieme si va più lontano	35
3.1. Corso CAA regionale: il nostro lavoro esce e diventa spunto	35
3.3. Condividere le buone pratiche	37
Conclusioni	39
Bibliografia	41
Documentazione scolastica	41
Normativa di riferimento	41
Sitografia	42
Allegati	43

Introduzione

Durante questi quattro anni di tirocinio ho sempre ribadito come il mio mondo professionale e il mondo scout siano per me profondamente uniti da un filo conduttore.

In questo ultimo anno di tirocinio riesco finalmente a fare ordine ed individuare un chiaro punto di incontro tra formazione per l'insegnamento e servizio scout. Ciò che farà da sfondo a questa relazione finale sarà, proprio per quanto detto in precedenza, il sentiero scout, un percorso di crescita suddiviso in tre tappe: scoperta, competenza e responsabilità, che ho prontamente associato alle tre dimensioni: istituzionale, didattica e professionale, e verranno analizzate nella seguente relazione.

Ho potuto subito associare queste tre dimensioni ad un sentiero verso l'insegnamento e quindi un sentiero di crescita che passa per tre tappe che dipendono le une dalle altre.

Ora sono qui, in cima a questo sentiero, e mi guardo indietro, vedo la strada appena percorsa dagli aspetti più vicini, la responsabilità che deriva dalla mia professionalità; a quelli più ampi, la scoperta che dietro a noi insegnanti c'è una rete che ci sostiene e ci arricchisce.

Tra queste due tappe si passa per il tratto più lungo di questo sentiero, quello in cui sperimenti, esplori e agisci. Uno spazio in cui le competenze emergono e si consolidano, in cui la dimensione didattica diventa quotidianità.

Il percorso didattico da me elaborato quest'anno ha visto la responsabilità all'inclusione prendere vita attraverso l'utilizzo di linguaggi inclusivi, come la Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA), nella didattica e la scoperta dell'importanza di fare rete riflessa nell'apprendimento peer to peer cuore del progetto da me ideato, da qui il titolo di questo scritto.

In questa relazione desidero che emerga la sicurezza nell'agire che ho sviluppato durante questi anni, la creatività che mi contraddistingue e la grande passione che ha accompagnato i miei studi fino a questo tanto atteso momento.

1. La professione docente: una responsabilità da non sottovalutare

La professione docente è l'essere insegnante che si crea attraverso un percorso articolato che permette di sperimentare, riflettere e meta riflettere, cambiare e non meno importante imparare. Questa professione ti fa esclamare ogni giorno: "Non è mai troppo tardi" come il ben noto, a noi studenti di formazione primaria, maestro Manzi.

In questi cinque anni la dimensione professionale ha trovato in me diverse sfumature che, in molti momenti, nemmeno io avrei pensato.

La riflessione di cui sopra, mi ha portato a vedere la professione docente come un guardarsi allo specchio e come una sempre nuova possibilità di imparare e mettermi in gioco. Questi due rami della dimensione professionale rispondono bene alla responsabilità che ogni docente è chiamato a sostenere senza sentirsi mai arrivati e con la spensieratezza del nostro fanciullino interiore che non smette mai di giocare.



Figura 1 misconcezioni

1.1. I miei occhi allo specchio: l'insegnante guida per i suoi alunni

Come riportato nel portfolio, attraverso la metafora dell'indossare degli occhiali buffi e uscire dalla nostra zona di comfort per vedere noi stessi da un'altra prospettiva, la mia idea di insegnante risponde bene all'idea di vedersi sempre con occhi nuovi seguendo il mondo che, oggi più che mai, è in continua evoluzione.

Questo mutamento avviene nella società così come nelle nostre classi ed è quindi nostro dovere "prendere la specialità di guida" per accompagnare i nostri alunni a diventare cittadini del mondo.

La figura di insegnante guida in quest'anno di tirocinio è emersa in particolare modo grazie a delle misconcezioni (idee scorrette pre esistenti) che io, erroneamente, non avevo considerato.

Nell'intervento didattico che ho progettato e condotto (*Allegato 1. Progettazione*), che vedremo in maniera più approfondita nei prossimi capitoli, la prima lezione prevedeva una raccolta delle conoscenze pregresse sul tema e dell'argomento precedente, ed è proprio qui che è emersa una misconcezione su una parola comune: Paese. (*Figura 1*)

Di primo impatto questo episodio mi ha fatto sorridere ma, successivamente, ha innescato in me una catena di riflessioni:

- Come mai la parola Paese che per me significa Stato per loro significa piccola città? Nella loro esperienza quotidiana è più frequente la parola paese in riferimento ad una città di piccole dimensioni, come ad esempio Milano, il luogo dove loro vivono.
- Come avrei potuto trasmettere più chiaramente questo concetto? Avrei potuto utilizzare la parola Stato in sostituzione a Paese per rendere chiaro e inequivocabile il concetto.
- Potrebbe essere spunto per una riflessione su come ognuno di noi pensi in modo differente?

Tutte queste domande che non hanno trovato subito una chiara risposta sono ciò che, a mio parere, fa crescere la professionalità di un docente in formazione continua e che riprendono quanto detto a inizio capitolo.

Essere guida per gli alunni però non significa soltanto esserlo direttamente, come nel caso appena presentato, ma anche ponendosi come esempio per i nostri alunni.

Questi quattro anni di tirocinio, in particolare gli incontri di tirocinio indiretto, mi hanno insegnato che il confronto continuo con i colleghi è uno strumento molto efficace e potente.

Da questo confronto si possono ricavare diverse competenze, tra cui: inclusione, conoscenza della tecnologia, nuove metodologie, nuove strategie di approccio con gli alunni.

È fondamentale infatti, per un'azione efficace e concreta l'agire in team, quest'ultimo però non è un gruppo inteso in senso generale ma ha delle specifiche qualità. Il team si forma: "Quando i membri acquisiscono consapevolezza di dipendere gli uni dagli altri, quando cioè si sentono coinvolti in una necessaria dimensione di reciprocità di scambi, allora nel gruppo di struttura l'interdipendenza, mediante la quale si esplicano in forma palese la rete di relazioni e l'organizzazione unitaria delle differenze tra i membri" (Felisatti, 2006)

Questa interdipendenza e questa reciprocità di scambi sono un esempio importante anche per i nostri alunni, che, vedendo un team docenti che si confronta e collabora, impareranno, sempre grazie al fatto che l'esperienza è l'apprendimento più forte, che anche loro in classe e nella vita saranno sempre ripagati se utilizzeranno un confronto costruttivo. Delle utili metodologie che allenano ad un proficuo confronto e abituanò i bambini a stare in comunità sono: il cooperative learning, l'apprendimento tra pari e le attività laboratoriali in piccolo gruppo.

Nel mondo scout prima di intraprendere un sentiero di qualsiasi tipo, si verificano la strada, l'equipaggiamento e si evidenziano i punti di forza e debolezza della situazione. Anche un docente, se vuole svolgere un lavoro efficiente e ben progettato, ha bisogno di analizzare il contesto in cui agirà e stilare un elenco di quali saranno gli elementi che daranno supporto al suo lavoro e quelli invece che potrebbero ostacolarlo.

In questa annualità di tirocinio l'analisi del contesto è stata un elemento molto rilevante per comprendere come poter valorizzare al meglio me stessa e il lavoro che avevo intenzione di svolgere nelle classi in cui ho agito. Lo strumento che consente al meglio di visualizzare i punti di forza e di criticità, sia interni sia esterni, è l'analisi SWOT, elaborata nel project work, e riportata nella tabella sottostante.

Elementi interni	Punti di forza: <ul style="list-style-type: none"> - Avere due classi su cui lavorare, letture diverse - Aula con molte tecnologie - Possiedo buone capacità organizzative 	Punti di criticità: <ul style="list-style-type: none"> - Gestione dei tempi nelle due classi - Possibilità che le tecnologie di cui è fornita la classe non funzionino - Spesso mi blocco se ci sono cambiamenti improvvisi
Elementi esterni	Opportunità: <ul style="list-style-type: none"> - Uso del proprio territorio e della propria esperienza come punto di partenza delle attività 	Rischi: <ul style="list-style-type: none"> - Possibilità di disdetta delle uscite programmate e della presentazione in biblioteca

Come vedremo in seguito il mio progetto è stato modificato poco prima della mia entrata in classe, questo ha fatto sì che il rischio inserito all'interno dell'analisi SWOT si sia concretizzato, dandomi però l'occasione di ripensare al lavoro e di superare il punto di criticità "spesso mi blocco se ci sono cambiamenti improvvisi" che ha quindi sviluppato in me nuove abilità quali: elasticità nella programmazione, capacità di improvvisazione e ottimale gestione dei tempi, che andranno a comporre e caratterizzare la mia professione docente.

Il contesto e l'ambiente in cui un docente si trova ad agire oltre a essere analizzati in modo soggettivo inserendo la nostra persona all'interno di questa analisi ha bisogno di un'osservazione oggettiva in preparazione a quello che abbiamo intenzione di attuare nella classe. Avere quindi la possibilità di visualizzare le azioni svolte, gli strumenti e i dati raccolti permette, ad un docente professionalmente preparato, di intervenire in modo sempre più adatto alla classe e alla situazione in cui si trova.

L'ultimo elemento su cui voglio soffermarmi è l'autovalutazione. In generale, come vedremo nel secondo capitolo, la valutazione è un momento formativo molto importante per i nostri alunni ma è importante sottolineare che non lo è solo per loro, ma anche per la formazione di una solida professione docente.

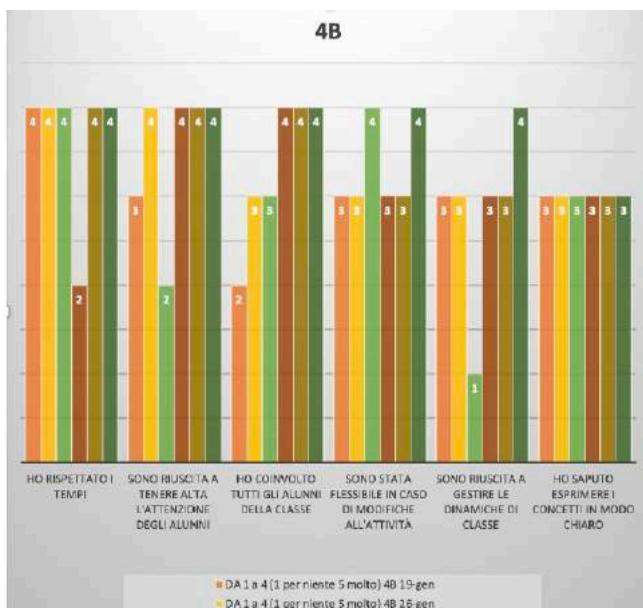


Figura 2. Grafico autovalutazione tirocinante lezioni 4B

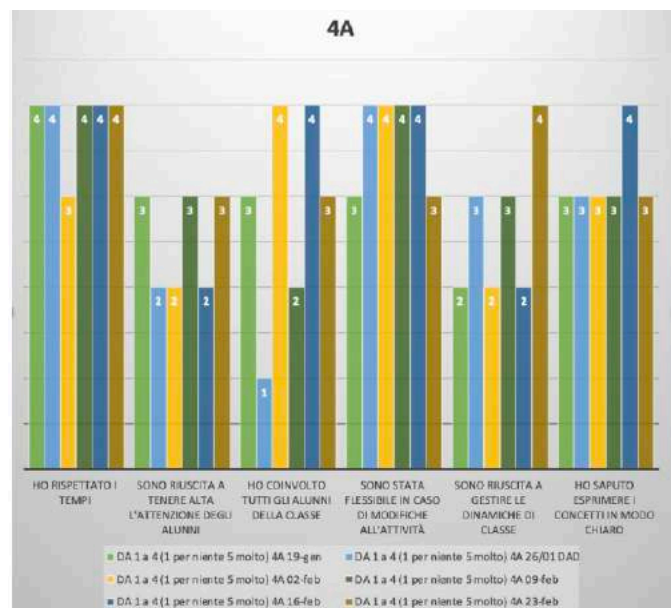


Figura 3. Grafico autovalutazione tirocinante lezioni 4A

Proprio per questo nel corso delle lezioni da me svolte ho utilizzato strumenti per l'autovalutazione, potendo riflettere in itinere sul mio operato. I grafici seguenti (Figura 2, figura 3) mostrano quali aspetti in particolare hanno orientato la mia azione didattica.

In questi due grafici emerge la mia puntuale organizzazione che si è positivamente ripercossa sul rispetto dei tempi previsti.

Un punto in cui inizialmente mi sono sentita carente è stato il coinvolgimento di tutti gli alunni come appunto emerge soprattutto nelle prime lezioni che sono state di spiegazione generale, ma, con il procedere degli incontri sono riuscita ad attivare strategie che mi aiutassero in questo, come emerge dai dati del grafico, grazie anche al sostegno e confronto con le insegnanti.

In questo grafico viene anche espresso chiaramente come le classi siano tutte diverse con determinate peculiarità e che spesso il punto critico nella didattica è catturare e mantenere l'attenzione e l'interesse degli alunni, che sono risultate maggiormente attive nelle attività di gruppo.

L'autovalutazione appena presentata ha fatto sì che ad ogni lezione riuscissi ad aggiustare alcuni elementi che potevano rendere la mia azione didattica più efficace e inclusiva per tutti gli alunni.

Ritengo quindi che per essere guida degli alunni sia fondamentale anche una continua auto analisi per imparare sempre a migliorarsi.

1.2. Riformulando si impara: a scuola di tecnologia e flessibilità

Come riportato all'inizio di questo capitolo la professione docente, specialmente quella di chi sta ancora studiando, è in continua formazione e ad ogni esperienza si acquisiscono nuove competenze che la andranno ad arricchire. In questo ultimo anno di tirocinio sono state messe alla prova le mie capacità organizzative a causa di alcuni imprevisti.

Inizialmente la mia progettazione aveva come focus l'uscita sul territorio, dopo un'uscita al museo di geografia di Padova, per coglierne gli elementi geografici e per poi concretizzarli in due prodotti differenziati per le due classi.

A causa dell'emergenza pandemica e di qualche incomprensione con l'insegnante di classe questo progetto non ha potuto essere attuato e a una settimana dall'inizio del mio intervento ho dovuto riprogettare.

La seconda progettazione ha mantenuto la differenziazione tra le due classi e l'ambito geografico ma si è distaccata dall'uscita didattica andando ad esplorare le catene montuose italiane anche attraverso esperienze dirette dei bambini.

Il focus di questa nuova progettazione è stato lo scambio dei materiali creati tra le due classi per dare il via ad un apprendimento tra pari con successiva valutazione di cui parleremo in modo più approfondito in seguito.

Questo spiacevole episodio, che ha creato in me un iniziale abbattimento, ha avuto dei riscontri molto positivi perché mi ha dato la possibilità di imparare ad essere più flessibile e a saper improvvisare di fronte a cambiamenti inaspettati, inoltre è stato accolto positivamente dai bambini.

La riprogettazione avvenuta ha inserito nel mio intervento didattico un ampio utilizzo della tecnologia per diverse situazioni e questo ha fatto sì che le mie competenze in materia di tecnologie per la didattica si ampliassero, elemento fondamentale in questa società in cui gli alunni sono tutti nativi digitali.

In tutte le fasi dell'intervento didattico ho utilizzato diversi software scelti tra una gamma di piattaforme e applicazioni, da me conosciute e ricercate, scegliendo di utilizzare quelle che più si prestassero alla funzione da me richiesta.

L'utilizzo delle tecnologie è sempre più presente nella scuola e ritengo sia una notevole risorsa per i docenti e per gli alunni. Il framework TPACK (Technology, Pedagogy and Content Knowledge), presentato dalla professoressa De Rossi in *Tecnologie, formazione e didattica*, inserisce la tecnologia all'interno di un sistema di conoscenze integrate: la conoscenza pedagogica ovvero metodologie, strategie e tecniche didattiche, la conoscenza dei contenuti da trasmettere, in questo caso geografici e conoscenza delle diverse tecnologie che possono essere utilizzate.

Fin dal primo anno di tirocinio questo framework funge da base per le mie progettazioni perché mi consente di triangolare le mie conoscenze e approfondirle nel caso siano troppo deboli per sostenermi nella conduzione dell'intervento didattico.

A questo proposito, per la scelta dei software utilizzati mi sono avvalsa di video tutorial, di confronto con docenti che li hanno già utilizzati e di mie conoscenze in materia per passione personale.

Di seguito una breve descrizione delle tecnologie messe in campo nella mia azione didattica e delle motivazioni che hanno guidato la mia scelta.

- Powtoon: utilizzata per il montaggio video. La scelta è stata guidata dal fatto che questo software permette di creare avatar personalizzati (per ovviare il problema della privacy) è molto intuitiva e semplice da utilizzare, permette di aggiungere registrazioni vocali, ciò che avevo pensato inizialmente.
- Widgit online: utilizzata per la scrittura di testi in CAA, che nel prossimo capitolo approfondiremo. Questo software mi è stato proposto dalla docente di classe e l'hanno utilizzato i bambini per rendere i testi maggiormente

accessibili a tutta la classe. E' più semplice di quello che si pensi e i bambini non hanno avuto difficoltà nell'utilizzo.

- Learning Apps: utilizzata per la creazione di giochi online per ripassare. I bambini erano già a conoscenza di questo software ma senza averlo mai utilizzato per creare giochi. L'ho scelta perché c'è un'ampia gamma di giochi tra cui scegliere e perché risulta più semplice rispetto ad altre (ad esempio Wordwall)
- Miro: utilizzata per raccogliere tutti i materiali prodotti dagli alunni in un'unica lavagna. La trovo un'app molto utile poiché permette di condividere file di tutti i tipi e permette anche la collaborazione tra diverse persone. Questa applicazione ci è stata presentata durante il corso di didattica della geografia come lavagna contenente tutto il programma del corso.
- Prezi: l'ho utilizzata per la presentazione dei macro argomenti. Trovo che le presentazioni costruite con questa piattaforma siano più dinamiche e mantengano alto il livello di attenzione e aiutino, grazie anche alla grafica accattivante, a fissare i concetti.
- Plickers: utilizzata per l'autovalutazione. L'ho scelta perché è molto intuitiva e attraverso un codice QR associato all'alunno si registrano attraverso l'app le risposte in modo da poterci poi lavorare (grafici, percentuali ecc...). Questa piattaforma mi è stata consigliata lo scorso anno dalla docente di classe e da quel momento fa sempre parte del mio bagaglio di strumenti. Per questa piattaforma mi sono avvalsa della guida all'utilizzo presentata nel sito del Maestro Alessandro.

2. Una didattica differenziata: contesto e progetto in cui le competenze si intrecciano

La dimensione professionale di cui sopra è strettamente connessa alla dimensione didattica che rende possibile lo sviluppo di competenze sempre più specifiche e professionali.

In questa dimensione avviene il maggior contatto con gli alunni ed è qui che si concretizza la progettazione che ogni docente ha in mente.

La dimensione didattica è quella che emerge, quella di cui tutti hanno un'idea ma è anche quella che ha più sfumature perché racchiude il contesto, la progettazione, la conduzione e la valutazione, vediamo brevemente questi quattro aspetti della dimensione didattica che troveranno poi una più approfondita trattazione.

Per la descrizione del contesto riporterò un estratto del project work di quest'anno che ben descrive la situazione in cui ho agito: “[...] Il mio percorso di tirocinio anche quest'anno avrà luogo nell'istituto comprensivo Giovanni Gabrieli di Mirano, più precisamente nel plesso Dante Alighieri. “[...] *È la più vecchia struttura scolastica presente nel territorio miranese, nonostante ciò presenta classi piuttosto ampie e ben curate [...]*”. Così come lo scorso anno svolgerò l'ultimo anno di tirocinio nello stesso plesso in cui lavoro per permettermi di riuscire a svolgere tutte le ore indicate sul programma. Quest'anno le classi a cui rivolgerò la mia attenzione saranno due: le quarte a tempo modulo, una delle quali è stata destinataria del mio intervento lo scorso anno [...] Le due classi, 4 A e 4 B, hanno rispettivamente 19 e 20 alunni, in entrambe le classi sono presenti bambini con bisogni specifici entrambi con disturbo dello spettro autistico con differenti gravità, sono perciò sempre presenti le insegnanti di sostegno che sono una grandissima risorsa per l'intera classe e per le insegnanti. Entrambi i gruppi classe sono coesi e collaborano tra loro in modo efficace, emerge da questo clima il profondo lavoro svolto dalle insegnanti sul primo punto de *I sette punti chiave della scuola inclusiva* elencati nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) dell'istituto [...]”

Il lavoro delle due classi è sempre volto all'inclusione e all'eliminazione delle barriere fisiche e psicologiche come emerge anche dalla disposizione della cattedra all'interno dell'aula, utilizzata come semplice appoggio, e la classe diventa quindi uno spazio di unione e condivisione. (Figura 4)



Figura 4 Aula 4B

È anche per questo motivo, come verrà riportato nel terzo paragrafo del capitolo, che ho deciso di utilizzare la CAA all'interno del mio intervento.

La progettazione e la conduzione degli interventi rendono l'insegnante un regista che deve far sì che tutti gli attori in scena abbiano la loro parte e possano sentirsi valorizzati da questo. Come detto precedentemente, la mia progettazione ha subito alcune modifiche ma, ha comunque mantenuto le sue caratteristiche di inclusione e valorizzazione degli interessi delle due classi emersi dall'analisi del contesto.

L'ultimo elemento, ma non di certo per importanza, a cui verrà infatti dedicato un intero paragrafo, è la valutazione. L'insegnante è chiamato a fotografare la situazione dei suoi alunni, più volte e con diverse prospettive. Queste fotografie serviranno a dare valore al lavoro degli alunni e a supportare i loro processi di apprendimento.

Ciò che fa da sfondo a questa mia progettazione, oltre naturalmente alle indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e primaria del 2012, è l'UDL (Universal Design for Learning) un approccio all'insegnamento che ha l'obiettivo di offrire le stesse opportunità di successo a tutti gli alunni. Ritengo che questo approccio sia ormai parte del mio bagaglio professionale e

che mi aiuti ad avere sempre a mente le modalità adatte per rendere qualsiasi azione didattica priva di barriere.

Andremo ora ad analizzare l'intervento didattico da me attuato seguendo i tre principi dell'UDL per contestualizzare al meglio le scelte compiute nelle varie fasi del progetto:

1. **Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento**, questo principio, che sta alla base della motivazione, è stato sviluppato attraverso la scelta dei gruppi di lavoro da parte degli alunni, il lavoro a piccoli gruppi per favorire la collaborazione e la partecipazione attiva e fornendo continui feedback verbali e non verbali durante il lavoro degli alunni.

2. **Fornire molteplici mezzi di rappresentazione**, il secondo aspetto dell'UDL ha trovato concretezza nell'offerta di alternative ai materiali audio e ai materiali visivi (sono presenti sia registrazioni vocali sia immagini e scritte), e l'utilizzo di supporti per la memorizzazione quali testo con concetti chiave in CAA e giochi online per il ripasso.

3. **Fornire molteplici mezzi di espressione**, l'ultimo principio è quello che ha trovato maggior attuazione nel progetto che in seguito verrà esposto in quanto sono state utilizzate diverse forme di verifica, diversi metodi di valutazione, utilizzo delle tecnologie che hanno reso interattivo il materiale didattico.

In seguito a questa panoramica generale delle conoscenze teoriche che hanno guidato le attività da me svolte possiamo addentrarci nel vivo dell'intervento didattico andando ad analizzarne gli elementi più significativi.

2.1. Valutare per valorizzare, una fotografia di valori

Ho voluto iniziare l'analisi approfondita della dimensione didattica dalla valutazione perché, come emergerà di seguito, la valutazione ha accompagnato il mio intervento durante tutta la sua durata.

Questo perché, la valutazione, seguendo quanto scrive Castoldi, è necessario che sia trifocale.

La trifocalità della valutazione richiede, perché abbia una valenza formativa, che venga attuata in tutti i momenti della didattica: all'inizio, come raccolta di conoscenze pregresse e di livello da cui partire con tutta la classe; in itinere, quindi un monitoraggio costante dell'andamento degli alunni in diversi ambiti e

l'eventuale necessità di una pausa e una ripresa di concetti che potrebbero essere fraintesi e quindi necessitano una spiegazione più approfondita; e nel momento finale, per accertarsi che siano tutti arrivati al raggiungimento dell'obiettivo prefissato e per dare una restituzione agli alunni sul processo di apprendimento attuato dagli stessi.

Le dimensioni della valutazione però, sempre in riferimento a Castoldi, non sono solo temporali, ma riguardano anche: “un ideale triangolo di osservazione che assuma come baricentro l'idea stessa di competenza su cui si basano i differenti punti di vista [...] le tre prospettive di osservazione della competenza sono riferibili a una dimensione oggettiva, soggettiva e intersoggettiva” (Castoldi, 2019)

Queste tre dimensioni, che rendono la valutazione trifocale, vanno ad indagare tre diverse istanze, rispettivamente: empirica, autovalutativa e sociale.

Per comprendere al meglio a cosa fanno riferimento queste dimensioni e quindi le azioni valutative compiute nel mio intervento didattico analizziamo il modo più specifico ciascuno di questi aspetti.

La valutazione oggettiva, che come abbiamo visto, implica una istanza empirica fa riferimento a ciò che è osservabile riguardo alla prestazione di un soggetto in relazione al compito; per essere considerata oggettiva è necessario che siano presenti evidenze osservabili e misurabili.

Contrapposta a questa dimensione troviamo la dimensione soggettiva, quella in più presente nel mio intervento didattico, questa sfera della valutazione mette in campo i significati che il soggetto riconosce alla sua esperienza di apprendimento e quindi a come l'alunno vive e giudica le sue capacità in relazione al compito assegnato. Da qui emerge chiaramente l'istanza autovalutativa che caratterizza questa dimensione.

La terza e ultima dimensione della valutazione riguarda la rete di persone che sono coinvolte nel processo valutativo, nell'ambiente scolastico solitamente sono le insegnanti, il gruppo di alunni e in qualche caso anche le famiglie e altre figure professionali. Questa dimensione proprio per questa istanza sociale che la caratterizza è chiamata intersoggettiva.

È fondamentale che la valutazione venga restituita in modo positivo e soprattutto attraverso una spiegazione, in tal modo può essere utile a tutti gli alunni e anche alle insegnanti per migliorarsi e lavorare sui punti deboli attraverso i punti di forza messi in luce.

Nel mio intervento la valutazione ha avuto un ruolo fondamentale perché in linea con quanto svolto abitualmente nelle due classi e per comunicare agli alunni l'importanza di questo momento usato per la loro crescita e formazione. Proprio a questo proposito, in una delle prime lezioni svolte, nel momento dell'autovalutazione ha avuto luogo una conversazione con gli alunni su questo tema con particolare riferimento alla radice della parola "valutazione" che condivide con la parola "valore", il tutto è nato da una domanda presente nell'autovalutazione: "Il modo di presentazione degli argomenti è stato chiaro". Da qui l'insegnante di classe ha domandato agli alunni secondo loro cosa volesse dire "presentazione chiara" e come questa domanda fungesse anche da valutazione nei miei confronti.

Ritengo che sia estremamente opportuno dialogare su questo tema con gli alunni in modo che comprendano che non devono identificarsi con la valutazione ricevuta ma la devono analizzare e cogliere in modo formativo, da qui la definizione di valutazione formativa precedentemente citata.

Nel mio intervento i momenti valutativi sono stati differenti e con differenti valenze, nella tabella che concluderà il capitolo questi momenti saranno poi contestualizzati in ottica trifocale:

- Autovalutazione degli alunni al termine delle prime lezioni di teoria che riguarda maggiormente gli aspetti di prestazione e relazionali;
- Valutazione tra pari dei lavori svolti dalle due classi e successiva restituzione alla classe in modo da avere uno sguardo alla pari potendo confrontare il lavoro svolto con quello della classe parallela;
- Valutazione oggettiva del compito di realtà e del compito autentico attraverso gli indicatori espressi nella rubrica valutativa da me sviluppata;

- Una mia autovalutazione che mi ha permesso di rimodellare alcune strategie per rendere più efficace l'intervento, di cui ho già parlato nel primo capitolo, in quanto riflette una competenza chiave della professione docente.

Ho rappresentato i risultati delle diverse valutazioni attraverso alcuni grafici che mi hanno permesso di visualizzare al meglio gli effetti di quanto progettato.

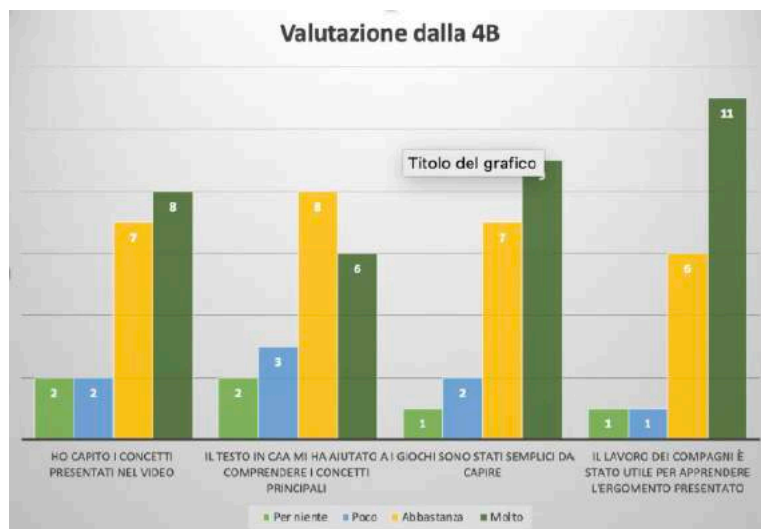


Figura 5. Grafico di valutazione tra pari ricevuto dalla classe 4B

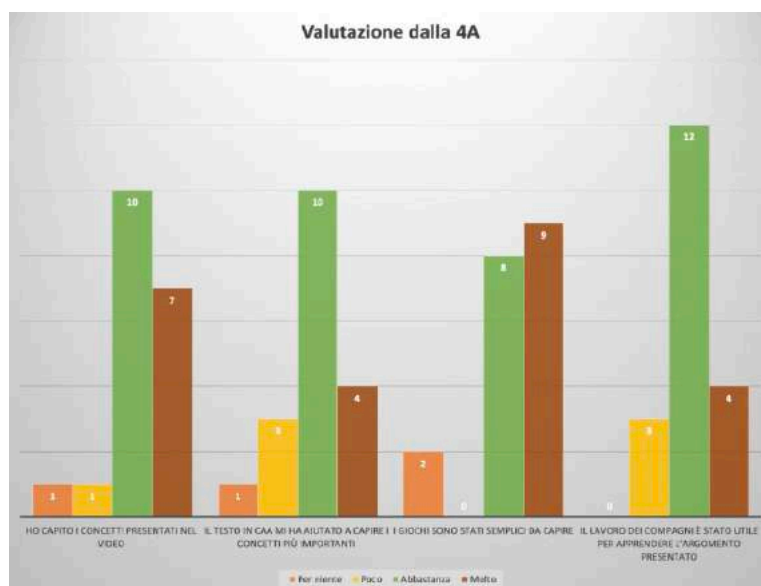


Figura 6. Grafico di valutazione tra pari ricevuto dalla classe 4A

Questi grafici (*figura 5, figura 6*) sono esplicativi della valutazione tra pari avvenuta dopo lo scambio dei materiali preparati dalle due classi.

Gli alunni hanno dovuto dare una risposta tra per niente, poco, abbastanza, molto alle seguenti domande:

- Ho capito i concetti presentati nel video
- Il testo in CAA mi ha aiutato a comprendere i concetti principali
- I giochi sono stati semplici da capire
- Il lavoro dei compagni è stato utili per apprendere l'argomento presentato

Dai grafici emerge come la maggior parte degli alunni abbia trovato significativi e utili i materiali dei compagni.

Non mancano però risposte meno positive e proprio per questa ragione la seconda parte della valutazione tra pari ha voluto mettere in evidenza i punti di forza e di criticità dei lavori; ho quindi chiesto ad ogni alunno di scrivere su un foglio un aspetto positivo e uno da migliorare riguardo i materiali di cui hanno usufruito per poter essere quindi costruttivi nella nostra valutazione.

Questo è quanto emerso:

Punto di forza	Punto di debolezza
Giochi bellissimi	Qualche errore in alcuni giochi
Video molto creativo	Nel CAA avrei aggiunto più informazioni
Testo in CAA chiaro	Pochi giochi

Dalla 4A

Punto di forza	Punto di debolezza
Video molto chiaro	Testo in CAA più lungo
Hanno spiegato bene l'argomento	No immagini nell'impiccato quindi un po' difficile
I giochi ci hanno messo alla prova	Esitazione nelle parole difficili

Dalla 4B

Andiamo ora ad analizzare i grafici (*figura 7, figura 8*) di autovalutazione della prima lezione di teoria, dell'ultima e della lezione svolta in DAD. La distanza temporale non è molto lunga ma è sufficiente per far emergere alcune osservazioni.

In questa situazione le domande con cui gli alunni si sono dovuti confrontare sono state:

- Ho fatto domande alla maestra se non capivo
- Ho rispettato le regole per intervenire
- Ho ascoltato quello che dicevano i compagni
- Ho ascoltato quello che dicevano le maestre
- Il metodo di presentazione degli argomenti è stato chiaro
- Sono interessato/a a ciò che è stato affrontato nella lezione
- Sono riuscito/a ad intervenire come volevo

Gli indicatori di risposta sono stati: sempre, spesso, qualche volta, mai.

Da queste autovalutazioni emerge innanzitutto un andamento positivo e interessato. Si sottolinea poi come in entrambe le classi nella lezione in DAD le risposte “mai” e “qualche volta” sono state utilizzate in percentuale minore rispetto alle lezioni in presenza; questo può essere segno che la didattica a distanza funziona se si utilizzano i mezzi giusti e adatti alla classe per condurla. Uno dei dati che mi colpisce di più è la graduale consapevolezza che man mano si sviluppa in entrambe le classi, ma in modo particolare nella 4A, rispetto alla sincerità nell'autovalutazione comprendendo che essa è uno strumento per aiutarli e guidarli e non per ostacolarli.

Altro dato che spicca è come nella classe 4B alla domanda “sono riuscito ad intervenire come volevo” nell'autovalutazione della prima lezione quasi la totalità di risposte sono “sempre” mentre in quella dell'ultima lezione le risposte sono maggiormente omogenee, questo dato è frutto sia di un cambiamento del format della lezione ma anche di una maggiore consapevolezza delle loro capacità e quindi una pretesa maggiore nei confronti di loro stessi negli interventi in classe.

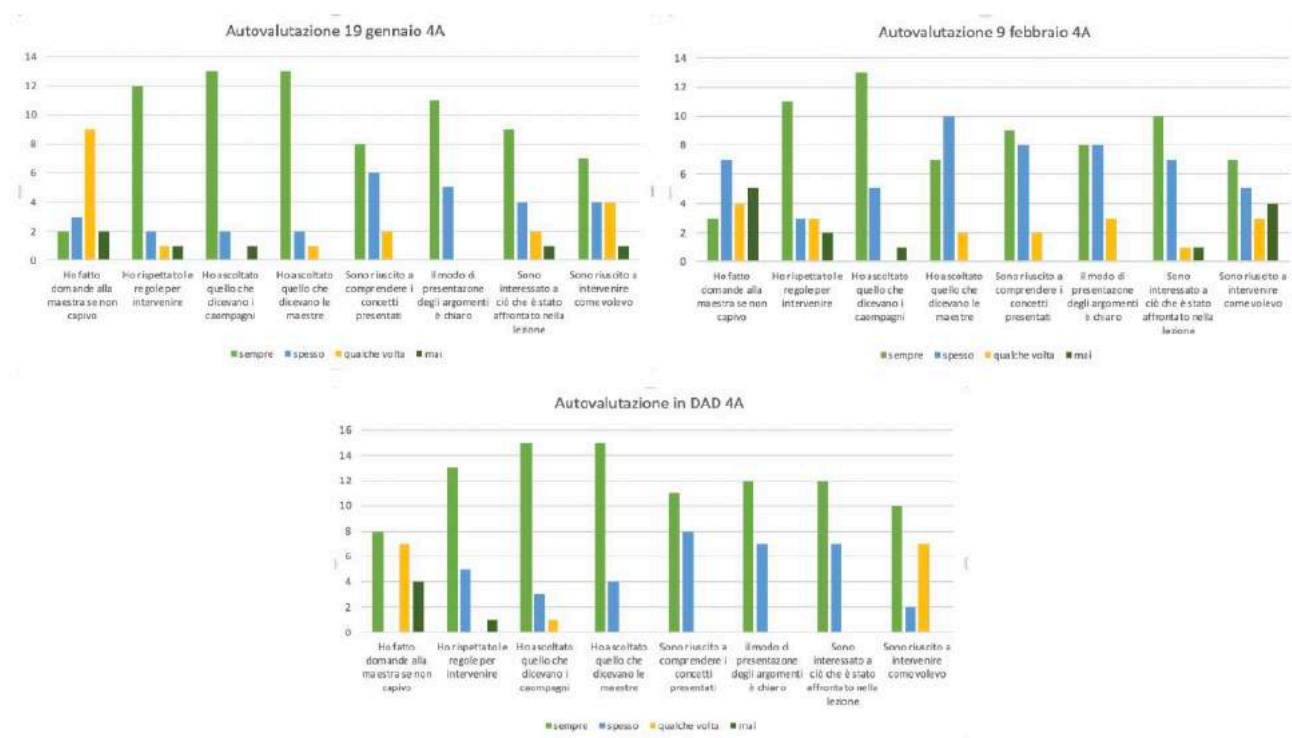


Figura 7. Grafici di autovalutazione 4A

Alla fine dell'intervento assieme all'insegnante di classe abbiamo progettato un compito di realtà in cui gli alunni dovevano scrivere una lettera o programmare una vacanza sulle montagne italiane inserendo le informazioni trovate nei materiali costruiti da loro e dai compagni.

La consegna è stata scritta in CAA (*Allegato 2. Compito di realtà CAA*), linguaggio inclusivo che vedremo spiegato tra poco, per dare la possibilità a tutti di comprendere al meglio quanto richiesto.

Per valutare questi compiti è stata utilizzata la rubrica valutativa da me riformulata nella modificazione del progetto. (*Allegato 3. Rubrica valutativa*)

Vi riporto l'attenzione ad un caso particolare: N. ha elaborato un compito di livello avanzato poiché oltre a rispondere a tutte le caratteristiche presenti nella rubrica del livello avanzato ha inserito competenze personali e organizzato il compito in modo originale riuscendo così a cogliere il significato profondo del compito di realtà.

Tutte le azioni di valutazione compiute nella durata dell'intervento sono sintetizzate in ottica trifocale all'interno della tabella che segue.

Ritengo molto utile sistemare tutte le azioni di valutazione con ordine in una tabella poiché permettono di avere graficamente presente tutto quello che abbiamo fatto per dare un valore formativo alla valutazione.

Questo permette di comprendere i punti in cui siamo più carenti e quelli in cui siamo più preparati per continuare ad aggiornarci e formarci su questo tema che di questi tempi è sempre più delicato.

		Dimensione di osservazione		
		Intersoggettiva	Soggettiva	Oggettiva
Dimensione temporale di osservazione	Iniziale Tirocinante	Confronto con tutor e insegnante di classe sulla situazione di partenza delle classi	Analisi SWOT Esplorazione e negoziazione del contesto	
	Iniziale Alunni		Analisi delle conoscenze pregresse degli alunni	Quiz strutturato per ripasso argomento precedente: le Alpi
	In itinere Tirocinante	Confronto con tutor e insegnante di classe	Autovalutazione tirocinante in merito all'azione didattica e all'aspetto relazionale (al termine di ogni lezione)	
	In itinere Alunni		Autovalutazione alunni sul piano relazionale e di prestazione (al termine di ogni lezione)	Valutazione compito autentico attraverso griglie di osservazione per il lavoro a gruppi

	Finale Tirocinante	Confronto con tutor e insegnante di classe sugli esiti del compito di realtà	Autovalutazione tirocinante in merito all'azione didattica e all'aspetto relazionale(al termine di ogni lezione)	
	Finale Alunni	Valutazione tra pari sui materiali preparati dalle due classi		Valutazione compito di realtà tramite indicatori della rubrica valutativa

Andiamo però ad analizzare più in profondità la tabella sopra riportata dalla quale emerge come nel mio caso sia abbastanza consolidata la valutazione intersoggettiva in tutti e tre i momenti, questo perché nella mia persona sono ben saldi i valori di rete e relazione e quindi una valutazione che faccia leva su queste dimensioni è certamente più in linea con la mia personalità.

La dimensione oggettiva, come citato in precedenza, risulta tale solo in presenza di indicatori imparziali che ne guidino l'azione. Nel progetto da me attuato la valutazione oggettiva è accompagnata dalla rubrica valutativa da me costruita e quindi con precisi indicatori che inseriscono l'operato degli alunni in un preciso livello, lo stesso avviene anche in itinere attraverso griglie di osservazione che hanno permesso una visione più puntuale del lavoro a piccoli gruppi avvenuto nella fase intermedia del progetto.

Ultimo elemento che emerge in modo sostanziale dalla tabella in analisi è l'importanza che, per me, ha l'autovalutazione. La sfera soggettiva della valutazione è un punto cardine poiché aiuta gli alunni ad avere un approccio meta-cognitivo all'apprendimento e quindi ad essere loro stessi consapevoli del loro apprendimento. Questo vale sia per gli alunni sia per i docenti, a questo proposito infatti in tutti i campi inerenti alla valutazione soggettiva del tirocinante, ovvero riguardanti la mia azione, è presente un'autovalutazione o un'analisi del contesto d'azione; per sottolineare il fatto che l'insegnante deve

essere il primo a mettersi in discussione e a sviluppare un forte senso critico in modo tale da poter essere d'esempio per i propri alunni.

È fondamentale però dare uguale valore a tutte le dimensioni della valutazione poiché tutte e tre insieme danno la possibilità di vivere la valutazione come un momento utile e positivo e non come momento di ansie e disagi.

2.2. Ciak si gira, da alunni a maestri

Come si è potuto vedere nella tabella di macro progettazione in allegato (*Allegato 1. Progettazione*), l'intervento didattico da me riprogettato ha avuto come focus l'apprendimento peer to peer facendo così diventare gli alunni maestri per i loro compagni, da qui il titolo di questa relazione.

La scelta di questa tipologia di apprendimento avviene sia per rendere maggiormente stimolanti le attività proposte sia per adempiere ai due obiettivi principali dell'apprendimento tra pari riportate in L'integrazione tra pari nei processi di apprendimento: (Nicolini 2009)

1. Potenziamento delle abilità individuali degli alunni
2. Prevenzione di comportamenti socialmente negativi

Questi due elementi mirano ad apprendere oltre che i contenuti, anche il saper mettere a frutto le nostre competenze e a sviluppare competenze sociali per stare in comunità.

L'apprendimento tra pari, grazie al livello sociale uguale degli interlocutori, fa sì che quanto viene trasmesso risulti più accattivante e dà a chi lo trasmette una maggiore affidabilità e credibilità.

In questa metodologia didattica il docente ha il ruolo di facilitatore quindi, oltre ai vantaggi appena citati, rende gli alunni più autonomi nel loro processo di apprendimento.

L'intervento di quest'anno di tirocinio ha abbracciato la disciplina della geografia, dapprima come esplorazione del territorio per poi, con la riprogettazione andare a focalizzarsi su un tema più ordinario ma affrontato attraverso le tecnologie per parlare la stessa lingua degli alunni. Ho voluto sviluppare un intervento didattico su questa disciplina perché spesso, assieme

alla storia, è vista come disciplina un po' noiosa e astratta e volevo renderla accattivante e concreta.

“Che cosa può innescare un meccanismo che conduce a esperire piacevolezza e a trasmetterla? [...] l'esperienza che abbiamo fatto e facciamo delle discipline condiziona il nostro modo di insegnarle” (Minelle, La Rocca 2016) ed è stato proprio così, la mia passione per questa disciplina e per l'uso delle tecnologie nella didattica ha fatto sì che gli alunni aspettassero con ansia la nostra giornata per “fare geografia”, per aggiungere tasselli alla loro conoscenza del mondo.

Nell'intervento inoltre ho prestato attenzione, come si vedrà in seguito, all'aspetto inclusivo della didattica attraverso: suddivisione in gruppi di interesse, utilizzo di diversi linguaggi (CAA, audio, video) e dando spazio alle parole di tutti, “adempiendo così alla promessa di una classe differenziata” dando spazio ai desideri di tutti gli alunni, dai più fragili a quelli più sicuri.

L'intervento didattico è stato suddiviso in tre parti principali che successivamente andremo ad approfondire:

1. **Spiegazione teorica** generale da parte mia, avvenuta inizialmente con un brainstorming che aveva come domanda principale: “cosa conosco e cosa mi immagino sull'argomento che affronteremo?” poi tramite una presentazione Prezi per spiegare i contenuti e il lavoro che si sarebbe svolto successivamente.
2. **Lavoro in tre piccoli gruppi** suddivisi per area di interesse. I tre gruppi collaboravano alla creazione di un prodotto comune formato da video di spiegazione dell'argomento trattato, testo in CAA in cui vengono sintetizzati i concetti principali e dei giochi online per ripassare quanto presentato con i precedenti materiali.
3. **Scambio dei materiali tra le due classi**, utilizzo degli stessi e successiva valutazione come abbiamo precedentemente visto. Successivamente c'è stata una restituzione della valutazione alle classi di partenza utile per i loro successivi apprendimenti.

2.2.1. Alla scoperta dell'argomento

Nella prima parte dell'intervento didattico presentato la lezione è stata suddivisa in tre parti, per variare metodologia e quindi mantenere alta l'attenzione e l'interesse degli alunni.

La prima parte consisteva in un quiz di ripasso, tramite la piattaforma Plickers, dell'argomento precedente, le Alpi, che risulta strettamente connesso a quanto avremmo affrontato insieme. La risposta degli alunni è stata positiva il che è risultato un ottimo slancio per le lezioni successive.

In seguito, sempre per mantenere un alto livello di interazione, ho posto il problema: "cosa conosco e cosa immagino rispetto all'argomento centrale?" Questo quesito ha dato vita ad un brainstorming per raccogliere le loro conoscenze sul tema: Appennini per la classe 4B e attività produttive dell'ambiente montano per la classe 4A.

In 4B questa attività ha poi portato all'utilizzo di una carta geografica fisica dell'Italia per verificare se le loro conoscenze fossero corrette o se ci fosse qualche misconcezione da risolvere. È stato un momento altamente formativo poiché molti alunni hanno riportato le loro esperienze personali per ricavare informazioni sul tema.

Anche in 4A le esperienze personali hanno aiutato a procedere con il brainstorming, qui però, ha subito un'evoluzione poiché spontaneamente gli alunni hanno suddiviso le varie attività produttive per settori in modo da poterle visualizzare meglio.

L'ultima fase di questa prima parte del progetto è stata la spiegazione frontale vera e propria in cui ho dato informazioni sul tema attraverso delle presentazioni Prezi (<https://prezi.com/view/NchTP7iCJAPG6fte3Q8k>, <https://prezi.com/view/AmqdU0Inick0rTc5td2R>), in una delle due classi la spiegazione è avvenuta in DAD ma questo non ha comportato notevoli differenze rispetto alla classe parallela.

2.2.2. Gli alunni diventano maestri: preparazione dei materiali



Figura 9 creazione del video

La seconda parte del lavoro ha visto impegnati i bambini in un lavoro a piccoli gruppi, sempre nel rispetto delle norme anti COVID. Dopo aver suddiviso gli alunni in tre gruppi secondo la preferenza da loro espressa è iniziato il lavoro vero e proprio che ha coinvolto tutta la classe per la creazione del prodotto finale. I tre gruppo sono stati:

- Montaggio di un video di spiegazione generale dell'argomento;
- Scrittura di un testo in CAA in cui venivano riassunti i concetti principali del tema trattato;
- Creazione di giochi online per ripassare divertendosi l'argomento di interesse.

Tutti e tre i gruppi hanno avuto un primo momento di raccolta delle idee per i contenuti dei loro materiali: chi era addetto al video ha dovuto scrivere il copione da registrare e creare gli avatar a cui avrebbero in seguito dato la voce, chi aveva la scrittura del testo in CAA ha dovuto selezionare i concetti principali da tradurre e chi aveva il compito di creare i giochi ha dovuto selezionare la tipologia di gioco e i contenuti da inserire al suo interno.

Per questa parte di attività gli alunni hanno avuto a disposizione il loro sussidiario, il sussidiario facilitato, le presentazioni da me



Figura 10 scrittura in CAA

create e un PC per gruppo.



Figura 11 creazione giochi online

In entrambe le classi i gruppi poi si sono suddivisi i compiti in autonomia, risultato del buon lavoro che sono abituati a svolgere con tutte le insegnanti: chi creava gli avatar per il video (Figura 9), chi registrava le voci dei compagni, chi traduceva attraverso Widgit Online (Figura 10) e chi elaborava un determinato gioco. (Figura 11)

Grazie alla presenza dell'insegnante di classe e dell'insegnante di sostegno ogni gruppo ha avuto il supporto di una docente nel caso ci fossero domande o difficoltà.

2.2.3. Gli alunni diventano maestri: lo scambio dei materiali e la valutazione

L'ultima fase di questo progetto prevedeva lo scambio dei materiali sviluppati nelle lezioni precedenti tra le due classi parallele e il loro utilizzo in una lezione. In questo modo quindi la 4A è stata insegnante della 4B e viceversa.

Durante la lezione in cui è avvenuto questo scambio gli alunni erano molto eccitati all'idea di utilizzare dei materiali costruiti, seppur digitalmente, dai compagni e mostravano anche un forte interesse per vedere le differenze o le similarità rispetto al loro lavoro.

In questa parte di intervento didattico ho potuto osservare come l'interesse degli alunni nei confronti dei contenuti trasmessi dai compagni fosse davvero alto e sostenuto rispetto ad una qualsiasi altra spiegazione. Questo poiché come espresso precedentemente l'interazione tra pari ha dei notevoli benefici anche a livello didattico.

L'ultimo step dell'intervento didattico proposto è stata una fase di valutazione in cui gli alunni sono stati molto entusiasti di dare un'opinione su quanto svolto dai compagni e questo mi ha fatto capire che il mio obiettivo di rendere la valutazione un momento bello, condivisibile e fruttuoso è stato raggiunto.

Il prodotto finale di entrambe le classi è stato unito in una lavagna multimediale per rendere i materiali accessibili a tutti e quindi utili ad altre classi e scuole per poter affrontare questo tema in modo alternativo.

Al seguente link si trova il lavoro svolto https://miro.com/app/board/uXjVONM290g=?invite_link_id=870480261788 e si presenta in modo semplice ed intuitivo per chiunque ne usufruisca. (*Allegato 4. prodotto finale*)

2.3. CAA per includere e imparare



All'interno di queste due classi ho potuto e voluto sperimentare questo linguaggio inclusivo applicato alla didattica non solo per bambini con difficoltà ma per tutti. Il desiderio di utilizzare un modo diverso di comunicare deriva, come espresso all'inizio di questo capitolo, da un'attenta lettura dell'UDL dai quali principi scaturisce la necessità di fornire molteplici mezzi di rappresentazione ed espressione.

Le classi in cui ho agito quest'anno hanno, fin dalla prima, applicato la CAA nella loro didattica quotidiana tanto che hanno anche imparato a leggere attraverso questo metodo.

Per CAA si intende Comunicazione Aumentativa Alternativa che racchiude l'insieme delle strategie, tecnologie e tecniche che rendono più facile e possibile la comunicazione di persone con difficoltà di linguaggio e non solo.

Questo strumento non è volto a sostituire il linguaggio orale ma ad aumentare le possibilità di interazione, l'obiettivo quindi è quello di ampliare le risorse comunicative con tutti i mezzi a disposizione. Viene quindi utilizzato questo linguaggio per permettere a tutti coloro che hanno una disabilità temporanea o permanente di poter scegliere, di potersi raccontare ed esprimere. È un sistema altamente inclusivo poiché: "La comunicazione e il linguaggio sono essenziali per ogni essere umano, affinché possa interagire con le altre persone, possa apprendere, divertirsi e partecipare alla società. Oggi, grazie a questi sistemi, nessuno può essere escluso a causa delle difficoltà con il linguaggio orale." (Basil 2022, <https://arasaac.org/aac/it>)

Utilizzata nella didattica permette di rendere quanto svolto in classe alla portata di tutti, dando la possibilità a tutti di interagire tra loro.

Nell'istituto in cui ho svolto il tirocinio oltre ad utilizzare questo strumento nella didattica viene anche utilizzato nella vita scolastica di tutti i giorni con la traduzione dell'orario delle discipline della giornata in CAA, le regole anti COVID - 19 in CAA e molto altro.

In tutto l'arco del mio intervento questo linguaggio ha trovato diversi spazi di azione. Per prima cosa nel prodotto finale sono presenti due documenti in CAA di sintesi degli argomenti affrontati per far sì che nella condivisione dei materiali anche gli alunni con difficoltà, dall'autismo a difficoltà di linguaggio, possano usufruire di questi strumenti.

Altro momento presentato in CAA del mio intervento, come precedentemente citato, è stato il compito di realtà: in questo modo la consegna è stata accessibile a tutta la classe rispondendo così ai principi dell'Universal Design for Learning.

Poiché: “[...] Se una persona ha un eloquio o un linguaggio funzionale (abilità di comunicazione espressiva) assente o limitato e una comprensione (abilità di comunicazione recettiva) assente o limitata, la CAA può fornire un sostegno adeguato per migliorarli. [...]” (Cafiero 2009) Durante la lezione in cui è stato presentato il compito di realtà è stato chiesto ad un alunno con disturbi specifici dell'apprendimento, se volesse utilizzare il software per la scrittura in CAA o scrivere su di un foglio, e G., appartenente al secondo caso sopra citato, consapevole dei suoi limiti, ha svolto il compito al pc riuscendo così a lavorare in autonomia. Lo stesso è avvenuto per M. alunno con sindrome dello spettro autistico.

Dopo aver attentamente osservato questo linguaggio, e avendolo applicato in prima persona nella progettazione di questo ultimo intervento di tirocinio posso affermare senza dubbio che sia uno strumento che davvero può cambiare il modo di agire di noi docenti.

Lo strumento della CAA può a primo impatto sembrare difficoltoso e poco intuitivo ma con un po' di esperienza, soprattutto nei bambini, si instaura nella mente il meccanismo per leggerlo.

Credo che d'ora in avanti questo linguaggio inclusivo rientrerà nei miei "mai più senza" della didattica.

La CAA secondo quanto ho potuto osservare è uno strumento molto utile per tutti e dà la possibilità di riuscire a comunicare anche con chi ha più difficoltà, in allegato è presente una mia riflessione più schematica su questo strumento scritta in CAA con il software utilizzato durante l'intervento. (*Allegato 5. Riflessione in CAA*)

3. La rete del futuro: la scoperta che soli si va più veloci ma insieme si va più lontano

La professione docente analizzata nel primo capitolo e la dimensione didattica presentata nel capitolo precedente devono però essere inserite in un contesto, o meglio, in un istituto. Ed ecco che entra in gioco la dimensione istituzionale, quella in cui sei inserito e inizi a scoprire dal primo anno di tirocinio.

La scoperta che ho iniziato nel 2018 non si è conclusa in quel primo anno, sia perché come emerso in precedenza, ho cambiato istituto, sia perché crescendo, in età e in esperienza, si scoprono aspetti nuovi e arricchenti.

In questo ultimo anno di tirocinio la dimensione istituzionale mi ha fatto esplorare e scoprire, non la parte burocratica dell'istituto in cui ho agito, ma la parte relazionale, la rete di supporto che si crea per poter procedere nella giusta direzione.

Questo percorso intrapreso fin dai primi anni di tirocinio mi ha fatto inoltre capire che sì, lavorando soli si va più veloci, ma lavorando insieme si va più lontano. Ed è a questo lontano che noi docenti del futuro dobbiamo puntare.

3.1. Corso CAA regionale: il nostro lavoro esce e diventa spunto

Come emerso più volte nel corso di questa relazione il mio intervento didattico ha avuto degli elementi in CAA, in quasi tutte le fasi del lavoro.

L'insegnante di classe che mi ha seguito è molto esperta in questo campo ed è stata responsabile del corso regionale di quest'anno, organizzato dallo sportello autismo, per l'utilizzo di questo linguaggio nella didattica.

In questo corso la docente ha portato l'esempio di queste due classi, che lei segue dalla prima, mostrando come la CAA possa essere utilizzata per tutti gli alunni fin dall'inizio del percorso scolastico.

Le due classi in cui ho svolto questi ultimi anni di tirocinio infatti hanno imparato a leggere proprio attraverso la CAA, dopo ovviamente aver affrontato l'aspetto fonetico, e in tutti gli anni hanno svolto qualche attività in CAA: in

prima attività inerenti alla visita dell'acquario Sea Life, al coding e ad attività interdisciplinari; in seconda regola COVID nella didattica a distanza; in terza costruzione di un plastico sulla conoscenza del paesaggio con etichettatura degli elementi essenziali in CAA, e molto altro ancora.

Dopo aver concluso il mio intervento didattico, contenente appunto i riassunti degli argomenti trattati e il compito di realtà in CAA, l'insegnante di classe mi ha chiesto di poter portare l'esempio di ciò che ho sviluppato insieme agli alunni a questo corso regionale per far vedere come anche nelle classi più grandi si possa utilizzare questo linguaggio per una didattica inclusiva.

Durante la lezione del corso in cui ha parlato anche del mio intervento ha fatto un excursus dei quattro anni passati con queste due classi mettendo in evidenza le attività che sono state svolte in CAA, precedentemente citate, e illustrando anche progetti per la classe quinta in cui andranno a scrivere una guida didattica per un museo del territorio.

Nelle slide presentate dalla docente sono emersi anche i pensieri dei bambini che vedono la CAA come strumento utile per loro stessi ma anche nella relazione con gli altri, specialmente con chi ha difficoltà ad interagire verbalmente. È proprio questo spirito di attenzione verso l'altro che mi ha portato a voler utilizzare questa tipologia di comunicazione nel mio intervento didattico.

Vedere il mio lavoro, anzi il nostro lavoro, sulle slide di un corso a livello regionale mi ha resa molto orgogliosa perché mi ha fatto capire che è importante condividere il proprio operato che potrebbe essere spunto di riflessione e di azione anche per altri. È molto significativo perché, portando fuori dalla classe e dall'istituto ciò che ho sviluppato con passione in questo ultimo anno, ho preso maggiore consapevolezza delle mie capacità e del bagaglio didattico ed inclusivo che grazie a queste esperienze ho costruito.

3.3. Condividere le buone pratiche

Nell'arco di questa relazione, ma anche del mio percorso di tirocinio, ho più volte sottolineato come la condivisione sia importante: sia a livello di idee, sia a livello di relazione.

In riferimento a questo e all'importanza che ha l'istituto nella systemicità degli interventi didattici, il professor Tonegato nel suo articolo *Il sistema scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico* descrive l'area della comunicazione e organizzazione interna con queste parole: “[...] La scuola può essere anche vista nelle dimensioni di *sistema aperto* – considerando il costante flusso di scambi energetici con l'ambiente esterno in cui relazioni, processi e servizi vengono progressivamente regolati – e di *learning organization*, organizzazione che apprende, che evolve verso il cambiamento e il miglioramento attraverso la strutturazione di processi di apprendimento individuali e collettivi, in cui insieme si impara a imparare [...] il costrutto di *scuola comunità*, laddove i membri sviluppino identità, appartenenza e interdipendenza, condividendo valori, idee e culture. [...]” (Tonegato 2017)

L'istituto quindi, come espresso nell'introduzione del capitolo, ha una valenza che va oltre alla “semplice” burocrazia andando a costruire una comunità di apprendimento in cui condividere è necessario per rispondere alla necessità di un apprendimento continuo.

A questo proposito il mio progetto di tirocinio ha avuto un risvolto positivo ed inaspettato poiché inizialmente doveva concludersi con la condivisione del prodotto finito all'interno del sito dell'istituto in modo da essere visibile e utilizzabile per tutti.

Nel momento in cui ho chiesto alla dirigente la possibilità di concretizzare questa mia idea lei stessa mi ha fatto una proposta che avrebbe allargato gli orizzonti della mia azione didattica, condividere ciò che ho svolto quest'anno all'incontro delle buone pratiche.

Il PTOF d'istituto cita: “[...] insieme agli obiettivi di apprendimento propri di ciascun ordine di scuola, l'attività didattica di tutte le classi/sezioni dovrà perseguire: [...] il superamento della didattica tradizionale e la promozione della didattica laboratoriale e per competenze attraverso percorsi di ricerca - azione

che portino alla creazione e alla condivisione di strumenti didattici e di buone pratiche [...]"

Vedere così chiaramente rispecchiato nel progetto da me proposto un punto del PTOF d'istituto, e quindi un obiettivo comune a tutti i docenti, ha concretizzato in me l'idea di essere pronta ad affrontare questa professione, e che essendo giovane e fresca di studi posso davvero cambiare le cose all'interno della scuola, sempre a piccoli passi.

Conclusioni

Riprendendo la metafora che ha fatto da sfondo a questa relazione e a tutto il mio percorso di tirocinio, la fine del cammino scout si chiama Partenza e non arrivo, proprio perché da quel momento inizia una nuova strada che porterà ad altre esperienze ad altre occasioni di crescita.

Ripercorrendo il sentiero che mi ha portato alla professione docente descritta all'inizio di questa relazione posso affermare come la relazione dei rapporti interpersonali, la comunicazione nei diversi contesti e la riflessione sul mio profilo professionale emergente siano cresciute assieme al mio percorso didattico e alla rete creata dall'istituto. Si sono inoltre consolidate le mie competenze organizzative con la consapevolezza che però sono anche in grado gestire l'imprevisto all'interno della mia azione didattica.

La strada è ancora lunga e il "non è mai troppo tardi" che ha aperto questa relazione si riconferma nella mia forte credenza che si impara per tutta la vita e non è mai troppo tardi per mettersi in discussione, specialmente in un mondo che cambia rapidamente e sta a noi docenti seguirlo per essere sempre gli insegnanti migliori che i nostri alunni possano avere.

Io concludo i miei quattro anni di tirocinio con la certezza che questa sia una nuova partenza che mi condurrà a quello per cui ho lavorato in questi anni.

Sono certa che tutto ciò che ho scritto nero su bianco in queste pagine farà parte del bagaglio che mi porterò nella professione docente, pieno di creatività, professionalità, originalità, inclusione e anche molta organizzazione.

Ora l'elemento di criticità "spesso mi blocco se ci sono cambiamenti improvvisi" non mi spaventa più anzi è diventato un punto di forza e di consapevolezza delle mie capacità che finalmente dopo quattro anni riesco a vedere chiaramente e a mostrare con fierezza.

Concludere il tirocinio negli 800 anni dell'Università degli studi di Padova, è una grande soddisfazione.

In questa città, e in questa università, è stata portata avanti la professione docente, per cui io mi sono formata, per 800 anni dando la possibilità a moltissime persone di diventare validi insegnanti e riuscendo così piano piano a rendere la scuola sempre migliore per i nostri studenti.

Bibliografia

- McTighe, J. e Wiggins, G. (2004). *Fare progettazione*. LAS.
- Messina, L. e De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Carocci editore.
- Castoldi, M. (2019). *Valutare e certificare le competenze*. Carocci editore.
- Tomlinson, C. A. (2006) *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma. LAS.
- Felisatti, E. e Mazzucco, C. (2013) *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce. Pensa Multimedia.
- Felisatti, E. (2006) *Cooperare in team e in classe*. La Biblioteca Pensa Multimedia.
- Nicolini, P. (2009) *L'integrazione tra pari nei processi di apprendimento*. Junior.
- Cafiero, J. M. (2009) *Comunicazione aumentativa e alternativa. Strumenti e strategie per l'autismo e i deficit di comunicazione*. Erickson.
- Tonegato, P. (2017). *Il sistema scuola: cinque aree per leggere l'istituto scolastico*. Unpublished manuscript.
- Giorda C. (2008) *La geografia nella scuola primaria. Contenuti, strumenti, didattica*, Carocci, Roma.
- Minelle, C., Rocca, L. e Bussi, F. (2016). *Storia e geografia. Idee per una didattica congiunta*. Carocci editore.
- Borgna, I. (2020) *Sulle alpi*, Editoriale scienza.
- Kohler, R. e Imbrogno, R. (2020) *Cambiamondo geografia vol. 4*, Cetem.

Documentazione scolastica

PTOF I.C. Giovanni Gabrieli 2022 – 2025

RAV I.C. Giovanni Gabrieli 2020 – 2021

Normativa di riferimento

Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (D.M. n. 254/2021)

CAST (2018 versione 2.2) Universal Design for Learning

Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)

Sitografia

Jacopo (2012) *La CAA Comunicazione Aumentativa Alternativa* in Portale Autismo (<https://www.portale-autismo.it/la-comunicazione-aumentativa-alternativa/>) d.u.c. 22 aprile 2022

Sporchia, A. (2017) Plickers in *Il sito del maestro Alessandro e...* (<https://www.sansaldero.it>) d.u.c. 21 aprile 2022

Basil, C. (2022) Cos'è la CAA? (<https://arasaac.org/aac/it>) d.u.c. 12 maggio 2022

Allegati

ALLEGATO 1 - PROGETTAZIONE

- competenza digitale
- competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare

Competenza chiave (*Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali*)

Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento (*di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali*)

Geografia

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza (*di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali*)

Competenze in geografia

- Utilizza il linguaggio della geograficità per interpretare carte geografiche e globo terrestre, realizzare semplici schizzi cartografici e carte tematiche, progettare percorsi e itinerari di viaggio.
- Ricava informazioni geografiche da una pluralità di fonti (cartografiche e satellitari, tecnologie digitali, fotografiche, artistico-letterarie)

Competenze personali, sociali e capacità di imparare ad imparare

Obiettivo/i di apprendimento (*solo per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali*)

- Porre domande pertinenti
- Individuare soluzioni adeguate.
- Porre attenzione al compito assegnato.
- Rispettare i turni di parola.
- Lavorare in gruppo

- Conoscere il territorio circostante attraverso l'approccio percettivo e l'osservazione diretta.
- Individuare e descrivere gli elementi fisici e antropici che caratterizzano i paesaggi dell'ambiente di vita

Ambito tematico (*di cosa si occupa l'esperienza di apprendimento*)

L'esperienza di apprendimento si propone, attraverso l'analisi delle fonti, di rendere le classi una insegnante dell'altra attraverso la creazione di materiali (video, testo in CAA e giochi online) che saranno poi utilizzati dall'altra classe come materiali di studio. I materiali riguarderanno gli appennini e le attività che si svolgono nell'ambiente montagna.

Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi (*in relazione al traguardo indicato*)

Le classi di 19 e 20 bambini sono fin dalla prima abituate ad un approccio esperienziale

alle discipline,
ancor più quest'anno in cui sono nel pieno dello sviluppo del loro metodo di studio le insegnanti prediligono l'esperienza a scuola e la lettura a casa in modo da fissare i concetti sperimentati. Vedono ancora un po' in modo astratto la geografia, elemento che ha fatto nascere l'idea del mio progetto. In entrambe le classi è presente un bambino con disturbo dello spettro autistico con differente gravità, le modalità da me adottate saranno inclusive per tutti cercando di cogliere le potenzialità di ognuno.

Situazione problema (*situazione problema e/o domande chiave che danno senso all'esperienza di apprendimento, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento*)

Come rendere la geografia una disciplina concreta per poter esplorare ciò che ci circonda

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

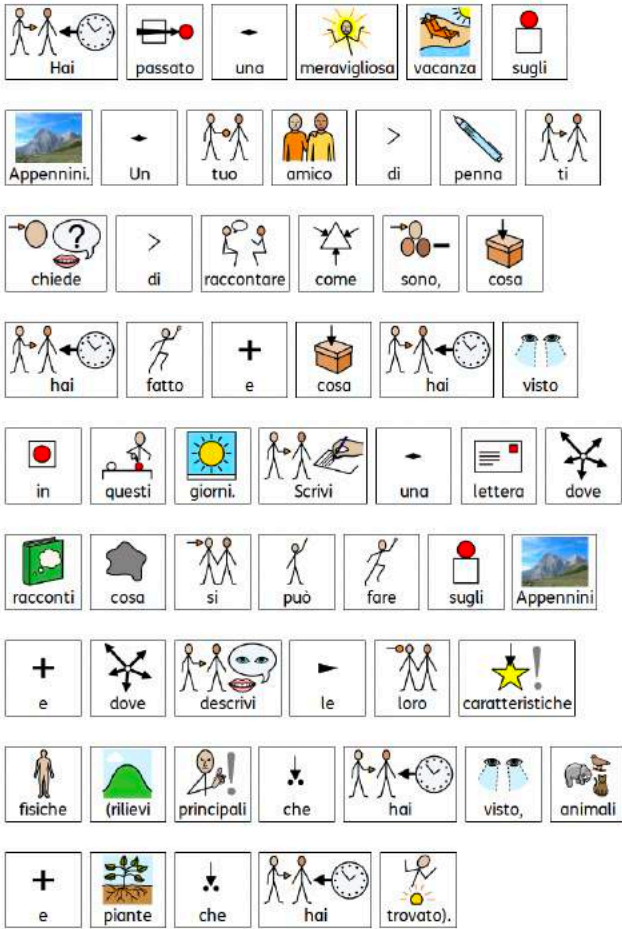
Compito/i autentico/i (*compito attraverso il quale gli allievi potranno sviluppare e manifestare le competenze coinvolte; vanno indicate le prestazioni e/o le produzioni attese*)

Creazione di tre tipologie di materiali (video, testo in CAA e giochi online) per essere insegnanti della classe parallela, applicazione delle conoscenze apprese per la produzione di prodotti concreti.

Modalità di rilevazione degli apprendimenti (*strumenti di accertamento con riferimento all'ottica trifocale*)

Per valutare gli apprendimenti oltre ad una continua osservazione durante ogni fase dell'intervento, ci sarà una valutazione finale del prodotto, del lavoro in gruppo e della partecipazione. Ci sarà inoltre un'autovalutazione, singola o di gruppo a seconda dell'attività svolta, da parte degli alunni alla fine di ogni fase dell'intervento. Nello scambio dei materiali prevedo un momento di valutazione tra pari sul lavoro della classe parallela.

ALLEGATO 2 - COMPITO DI REALTÀ



ALLEGATO 3 - RUBRICA VALUTATIVA

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello avanzato	Livello intermedio	Livello base	Livello iniziale
Risorse conoscitive applicate alla disciplina	Avere padronanza del lessico	Utilizza e conosce il lessico della disciplina per spiegare ed esplorare il territorio	Dimostra una spiccata padronanza del linguaggio della geografici e lo utilizza con dimestichezza nella spiegazione ed esplorazione dei contenuti e del territorio.	Utilizza un lessico appropriato che gli permette di spiegare concetti geografici	Possiede i fondamenti di un linguaggio della geograficità che gli saranno utili ad esporre concetti	Se stimolato e guidato in modo opportuno e in contesti noti evidenzia di conoscere il linguaggio della geograficità
Processi cognitivi attuati	Collegare i contenuti a elementi concreti	Esplora e osserva il territorio e i materiali seguendo i concetti chiave affrontati	Padroneggia la capacità di trasporre nel concreto le conoscenze e apprese	È in grado autonomamente di trasporre le conoscenze e nel territorio	Se richiesto osserva e riconosce concetti studiati nella realtà territoriale	Se stimolato opportunamente e in contesti familiari riconosce i concetti studiati nel territorio
Disposizioni ad agire nella classe e nella disciplina	Rapportarsi in modo positivo nel gruppo classe	Ha un rapporto positivo e utile all'interno del gruppo e della classe. Si dimostra partecipe verso le lezioni presentate.	È in grado di rapportarsi in modo efficace e positivo all'interno del gruppo. Dimostra curiosità ed interesse verso le nuove conoscenze.	Mantiene una relazione funzionale e costante nel gruppo e nella classe.	È consapevole e dell'importanza della dimensione grupppale. Dimostra sostanziale interesse per i concetti presentati	Se opportunamente guidato si dimostra una presenza concreta nel gruppo e se opportunamente stimolato dimostra interesse

ALLEGATO 4 - PRODOTTO FINALE

Le attività produttive dell'ambiente montuoso

Video di spiegazione

https://drive.google.com/file/d/16jw-P90jRdsPZs_SORfdvshUwifz3/view?usp=sharing

Link per giocare

Vero o falso:
<https://learningapps.org/watch?v=peajhcxw22>

Cruciverba:
<https://learningapps.org/watch?v=24Hhwn22>

Corsa cavalli:
<https://learningapps.org/watch?v=plvxv7uj22>


Impiccato:
<https://learningapps.org/watch?v=spwt1af7c322>

Milionario:
<https://learningapps.org/watch?v=sg7qc49rt22>

Crucipuzzle:
<https://learningapps.org/watch?v=pr6l6idk22>

Cai Adventure:
https://play.google.com/store/apps/details?id=com.caiadventure.game_android;
<https://apps.apple.com/it/app/cai-adventure/id1266105379>

Clicca il link per vedere il video



Riassunto in CAA

Clicca qui per scaricare il documento



Gli Appennini

Video di spiegazione

<https://drive.google.com/file/d/1u54hp6h8Fg8Ddy93G-ECH0eH0Evi-F/view?usp=sharing>

Link per giocare

Cruciverba:
<https://learningapps.org/watch?v=pf750dgho22>

Memory:
<https://learningapps.org/display?v=plb6do3ac22>


Vero o falso:
<https://learningapps.org/watch?v=pljvyw6222>

Clicca il link per vedere il video




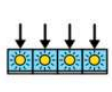







Riassunto in CAA

Clicca qui per scaricare il documento


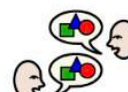








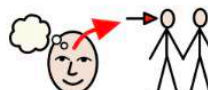
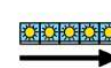
ALLEGATO 5 - RIFLESSIONE CAA

▶     —    ◀
 La CAA nella didattica quotidiana è strumento utile per un






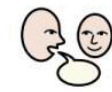


x2  
 doppio scopo :


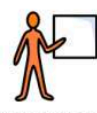

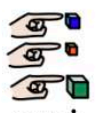

1   ▶    ▶   >
 1. per tutti gli alunni, per visualizzare i concetti principali di

◀   ,     
 un determinato argomento , fissarli nella nostra memoria

 +  
 fotografica e ricordarli nel tempo .

2  ▶      
 2. per i bambini con difficoltà del linguaggio dovute a diverse

 >       ▶ 
 tipologie di disturbo per riuscire a comunicare con i compagni

+  ▶    
 e con le insegnanti abbattendo ogni barriera.